N° d'ordre NNT : 2018LYSE2102

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Education Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Education

Soutenue publiquement le 18 décembre 2018, par :

Gian-Franco PORDENONE

La Cité des Métiers dans un collège de la Suisse italienne : une démarche ethnographique issue d'une action sociale.

Les contours d'une brèche vers un collège équitable

Devant le jury composé de :

Monica GATHER THURLER, Professeure, Université de Genève, Présidente

Jean-François MARCEL, Professeur, Université Toulouse 2, Rapporteur

Marie-Hélène JACQUES, Maîtresse de conférences HDR, Université de Poitiers, Rapporteur

Gilles COMBAZ, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Examinateur

François BALLUTEAU, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer ni l'adapter.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale EPIC (ED 485)

La *Cité des Métiers* dans un collège de la Suisse italienne : une démarche ethnographique issue d'une action sociale

les contours d'une brèche vers un collège équitable

Gian Franco PORDENONE

sciences de l'éducation

sous la direction de François BALUTEAU

présentée et soutenue publiquement le 18 décembre 2018

Composition du jury :

Gilles Combaz, professeur des universités**, Université de Lyon 2**

Monica Gather Thurler, professeure retraitée**, Université de Genève**

Marie-Hélène Jacques, maître de conférences**, Université de Poitiers**

Jean-François Marcel, professeur des universités**, Université de Toulouse 2**

À mes parents,
dont l'amour transcende le temps.

Remerciements

Le projet pédagogique de la *Cité des Métiers* m'accompagne désormais depuis quinze ans, c'est-à-dire dès mon arrivée au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, au pied du col du Monte Ceneri, qui coupe en deux le Canton du Tessin, dans la partie italienne de la Suisse. Si pendant onze ans, il a rythmé mon quotidien professionnel en tant qu'animateur, au cours des quatre dernières années, il a fidèlement accompagné tous les moments de pause de mon travail enseignant, pour constituer le cadre de réflexion de cette recherche doctorale. L'acteur impliqué dans sa réalisation a progressivement cédé la place au chercheur préoccupé par son analyse.

Si cette démarche ne peut qu'être intimement personnelle, liée à un désir à la fois de comprendre et de se comprendre, elle est en même temps partie intégrante d'un processus social bien plus vaste, de construction d'un collège unique dans un monde en transformation, où la réalisation de l'un est étroitement liée à l'évolution de l'autre. Et alors, non plus seulement projet d'orientation scolaire et professionnelle, la *Cité des Métiers* devient en quelque sorte un point focal de dynamiques sociales plus profondes. Afin de pouvoir essayer de les saisir, la volonté individuelle doit se confronter avec l'engagement professionnel et intellectuel de nombreuses personnes. Mes remerciements veulent souligner ma gratitude à leurs égards.

Tout d'abord, je tiens à remercier chacun des membres de ce jury, qui me font le grand honneur d'examiner cette recherche, qui a sans cesse jonglé entre son origine dans une région de langue italienne et son aboutissement dans un espace académique en langue française. Ce délicat passage m'a toujours paru particulièrement enrichissant, même s'il s'est réalisé non sans quelques difficultés.

Ensuite, je voudrais exprimer ma gratitude à l'égard de François Baluteau, directeur de ma thèse, pour les échanges et les conseils, qui ont été toujours précieux et ont permis de bâtir progressivement le travail que vous avez sous les yeux. Un travail qui aurait été impossible sans le soutien initial de Monica Gather-Thurler et de Philippe Meirieu, qui m'ont donné l'enthousiasme de transformer un récit d'expérience en quête de confrontations en une recherche bâtie sur une démarche rigoureuse,

ainsi que sur la sensibilité d'André D. Robert, qui, comme directeur, m'a offert l'opportunité d'accéder à l'École doctorale EPIC (Éducation, Psychologie, Information et Communication) de l'Université Lumière Lyon 2. Si le récit d'expérience est en quelque sorte le point de départ de cette recherche, il doit beaucoup à Fabio Pusterla qui, par sa prose encourageant à espérer, m'a donné la force de mettre par écrit mes espoirs exprimés dans une praxis, ainsi qu'à Albino Zgraggen qui, par la confiance sans cesse manifestée à mon égard, depuis mon adolescence, m'a encouragé à essayer de développer avec constance mon intellectualité.

En outre, je remercie profondément les enseignants, les chefs d'établissement, la conseillère en orientation, le concierge, les parents d'élèves, les invités et les élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, qui se sont mis à disposition pour les trente entretiens semi-directifs au cœur de ce travail. De façon plus générale, je suis reconnaissant du soutien reçu par Massimo Uccelli, actuel chef d'établissement, qui m'a permis d'accéder aux archives scolaires et de trouver la meilleure voie pour combiner mon engagement enseignant et mes efforts scientifiques.

Enfin, *last but not least*, un grand merci à Nicola Probst, qui m'a toujours encouragé à regarder plus loin et, bien évidemment, à Romina Del Curto, qui a eu l'inestimable patience d'attendre régulièrement les immanquables cinq minutes encore nécessaires pour achever l'élaboration d'un nouveau paragraphe de cette thèse.

Table des matières

Introduction générale : De l'émergence d'une recherche à ses contours généraux ..... - 13 -

1. Une action qui devient recherche ..... - 15 -
2. Maîtriser l'expérience par une étude de cas ..... - 20 -

Première partie : La construction de l'objet de recherche ..... - 31 -

1. Introduction ..... - 33 -

2. Le collège unique au Tessin véritable défi au système scolaire helvétique ..... - 35 -

2.1. Un paysage scolaire historiquement marqué par le fédéralisme ..... - 35 -
2.2. Le collège unique produit par le *Sonderfall* tessinois ..... - 39 -
2.3. Entre la persistance de la ségrégation sociale et la pression à la mixité sociale ..... - 41 -

3. Vers une orientation dialoguée dans un monde du travail en mutation ..... - 45 -

3.1. Le collège unique dans un monde du travail souffrant ..... - 47 -
3.2. Une coévolution profitable pour renforcer le capital humain ..... - 50 -
3.3. La gestion des transitions de vie impulsée par une orientation dialoguée ..... - 53 -

4. L'établissement scolaire au cœur de l'innovation scolaire ..... - 60 -

4.1. Vers un rajeunissement interne de l'école républicaine ..... - 60 -
4.2. La maîtrise des zones d'incertitude ..... - 65 -
4.3. Le modèle d'alternance routine-crise ..... - 68 -
4.4. Les projets d'éducation aux choix ..... - 71 -

5. Formulation de la problématique et des hypothèses de travail ..... - 75 -

5.1. La définition de la problématique de recherche ..... - 75 -
5.2. La formulation des hypothèses de travail ..... - 77 -

6. La découverte d'un collège populaire ambivalent ..... - 83 -

6.1. Narration vivante de la structure architecturale ..... - 84 -
6.2. Description du corps enseignant ..... - 92 -
6.3. Présentation statistique du public scolaire ..... - 97 -

Deuxième partie : L'élaboration du projet pédagogique ..... - 103 -

1. Introduction ..... - 105 -

2. *L'hypothèse formulée* : la genèse du projet pédagogique ..... - 107 -

2.1. Souffrance et créativité au travail ..... - 107 -
2.2. Une tension entre liberté et égalité politiques ..... - 109 -
2.3. Entre le self-government et le problem solving ..... - 111 -
2.4. Un cadre intellectuel pour la première hypothèse de recherche ..... - 113 -

3. Le *cadre conceptuel* : l'équité dans le curriculum caché issue d'une relation antinomique - 115 -

3.1. L'invisibilité fondatrice du curriculum caché ..... - 116 -
3.2. L'équité comme équilibre fragile entre liberté et égalité ..... - 125 -

3.3. L'action collective tiraillée entre collaboration et conflictualité ..... - 130 -

4. *La démarche méthodologique* : une analyse stratégique des acteurs sociaux ..... - 140 -

4.1. La construction d'un échantillon représentatif ..... - 142 -
4.2. Les principales étapes des entretiens ..... - 148 -
4.3. Les contours d'une analyse stratégique des acteurs ..... - 157 -
4.4. Une triangulation des techniques de recherche ..... - 162 -

5. *La validation scientifique* : la généalogie de la mise en place du projet pédagogique ..... - 171 -

5.1. L'apparition du projet pédagogique (2002/2003) ..... - 173 -
5.2. Les premières situations d'apprentissage (2003/2004) ..... - 186 -
5.3. Le bilan d'ensemble du projet pédagogique (2006/2007) ..... - 203 -

6. *Les résultats* : des stratégies individuelles au jeu triangulaire entre acteurs sociaux ..... - 229 -

6.1. Une minorité active tricéphale ..... - 229 -
6.2. Un regard sur la structure des relations de pouvoir ..... - 234 -
6.3. L'équilibre fragile entre liberté et égalité au niveau du curriculum caché ..... - 239 -

Troisième partie : L'efficacité du projet pédagogique ..... - 245 -

1. Introduction ..... - 247 -

2. *L'hypothèse formulée* : la formation d'une équipe d'animation ..... - 250 -

2.1. Les contours d'une collaboration défaillante ..... - 251 -
2.2. Des élèves rendus protagonistes ..... - 253 -
2.3. Une équipe confrontée à une pression sociale à la performance ..... - 257 -
2.4. Un cadre social pour la deuxième hypothèse de recherche ..... - 260 -

3. *Le cadre conceptuel* : la relation entre le savoir et le projet ..... - 262 -

3.1. La bonne forme scolaire à l'épreuve du projet pédagogique ..... - 262 -
3.2. L'ingénierie pédagogique entre savoir scientifique et créativité humaine ..... - 269 -
3.3. La dimension relationnelle au cœur de l'équipe d'animation ..... - 274 -

4. *La démarche méthodologique* : une analyse de désirabilité générale ..... - 281 -

4.1. Les motivations d'une démarche ..... - 282 -
4.2. Les contours d'une analyse de désirabilité générale ..... - 285 -
4.3. Un retour sur la triangulation des techniques de recherche ..... - 290 -

5. *La validation scientifique* : une découverte différenciée du projet pédagogique ..... - 304 -

5.1. Une entrée en matière par la fantaisie ..... - 304 -
5.2. Une focalisation sur l'équipe d'animation ..... - 314 -
5.3. Un regard vers l'avenir par une immersion dans le passé ..... - 323 -
5.4. Un trajet individuel imbriqué dans un parcours familial ..... - 333 -
5.5. Donner sens à un engagement professionnel ..... - 344 -
5.6. Apprendre à se connaître par le territoire ..... - 353 -
5.7. Une sensibilisation au sens économique ..... - 367 -
5.8. La salle de conférence comme moderne agora ..... - 377 -

6. *Les résultats* : la désirabilité générale de la participation responsable différenciée ..... - 389 -

6.1. L'ingénierie pédagogique au cœur de la désirabilité générale ..... - 390 -
6.2. La bonne forme scolaire renouvelée ..... - 396 -
6.3. L'efficacité du projet gage de réalisation des objectifs ..... - 399 -

Quatrième partie : La transformation de la forme identitaire des élèves ..... - 411 -

1. Introduction ..... - 413 -

2. *L'hypothèse formulée* : l'actualité de la question identitaire ..... - 415 -

2.1. L'identité interrogée par les crises ..... - 415 -
2.2. La crise comme opportunité ..... - 417 -
2.3. Un cadre culturel pour la troisième hypothèse secondaire ..... - 419 -

3. *Le cadre conceptuel* : l'affirmation identitaire par les transitions de vie ..... - 421 -

3.1. Des transitions qui dessinent la vie ..... - 421 -
3.2. Être semblable et affirmation de soi ..... - 425 -
3.3. L'émergence d'un sujet apprenant ..... - 430 -

4. *La démarche méthodologique* : une analyse structurale des récits de vie d'élèves ..... - 433 -

4.1. Les enjeux d'une démarche ..... - 433 -
4.2. Les contours d'une analyse structurale ..... - 435 -

5. La *validation scientifique* : l'élaboration d'un enchaînement disjonctif ..... - 447 -

5.1. L'émergence d'une conflictualité interne de Jonathan ..... - 449 -
5.2. La construction provocatrice de soi-même de Brian ..... - 451 -
5.3. La quête de réussite personnelle de Tamiris ..... - 456 -
5.4. Le renforcement de la confiance en soi d'Alessandro ..... - 461 -
5.5. La recherche des conditions d'amélioration de Josip ..... - 467 -
5.6. L'esquisse d'une ambition de la part d'Elisa ..... - 473 -
5.7. Leur mise en relation dans un schème commun ..... - 478 -

6. *Les résultats* : une transformation identitaire vers l'esprit de performance ..... - 491 -

6.1. La centralité de la maîtrise des émotions éprouvées dans l'essor de soi ..... - 492 -
6.2. Vers une tâtonnante réinvention d'un nous ..... - 494 -
6.3. Quelques conditions pour un rajeunissement interne de l'école républicaine ..... - 498 -

Conclusion générale : La validation de l'hypothèse principale ..... - 501 -

1. Introduction ..... - 503 -

2. Une hypothèse générale validée avec deux limites et un prolongement ..... - 505 -

2.1. Des hypothèses secondaires à l'hypothèse principale ..... - 505 -
2.2. Une dynamique d'orientation au milieu du gué ..... - 516 -

3. L'individualité éveillée fruit potentiel de l'idéal-type de l'enseignant démocratique ..... - 523 -

3.1. Retour sur l'idéal-type émergent de l'enseignant démocratique ..... - 523 -
3.2. L'apparition potentielle d'une individualité éveillée ..... - 525 -

4. Des pistes pour donner suite à cette recherche ..... - 527 -

4.1. Une extension dans le temps et dans l'espace ..... - 527 -
4.2. Une mise en relation avec d'autres pièces d'un collège équitable ..... - 529 -
4.3. Un questionnement sur les conditions de l'équité dans une société ouverte ..... - 530 -

La documentation ..... - 533 -

1. Introduction ..... - 535 -

2. Bibliographie ..... - 537 -

2.1. Ouvrages et articles généraux ..... - 537 -
2.2. Ouvrages et articles sur le monde du travail et l'orientation ..... - 546 -
2.3. Ouvrages et articles sur le système éducatif ..... - 552 -
2.4. Dictionnaires ..... - 561 -
2.5. Manuels scolaires ..... - 561 -

3. Sources ..... - 562 -

3.1. Rapports et documents officiels ..... - 562 -
3.2. Œuvres cinématographiques ..... - 564 -
3.3. Œuvres théâtrales ..... - 564 -
3.4. Journaux et revues ..... - 564 -
3.5. Sites internet ..... - 565 -
3.6. Données suscitées ..... - 566 -
3.7. Données invoquées ..... - 567 -
3.8. Données provoquées ..... - 568 -

4. Illustrations ..... - 569 -

4.1. Graphiques ..... - 569 -
4.2. Images ..... - 569 -
4.3. Photos ..... - 570 -
4.4. Schémas ..... - 570 -
4.5. Tableaux ..... - 572 -

5. Liste des sigles ..... - 574 -

5.1. Suisse ..... - 574 -
5.2. France ..... - 575 -
5.3. International ..... - 575 -

Les annexes ..... - 577 -

1. Introduction ..... - 579 -

2. Trente entretiens ..... - 581 -

2.1. Enseignants ..... - 581 -
2.2. Chefs d'établissement ..... - 801 -
2.3. Conseillère en orientation ..... - 856 -
2.4. Concierge ..... - 872 -
2.5. Parents d'élèves ..... - 884 -
2.6. Invités ..... - 937 -
2.7. Élèves ..... - 969 -

3. Textes de l'ancienne élève ..... - 1074 -

3.1. Rapport initial de Thayla ..... - 1074 -
3.2. Compte-rendu final de Thayla ..... - 1077 -

4. Documents relatifs à l'analyse structurale ..... - 1080 -

4.1. Segmentation des faits de parole des élèves assistants ..... - 1080 -
4.2. Recomposition thématique des catégories de faits de parole ..... - 1130 -
4.3. Résumés réalisés par le chercheur des catégories de faits de parole ..... - 1172 -

5. Tableaux statistiques ..... - 1182 -

5.1. Composition du corps enseignant ..... - 1182 -
5.2. Composition du conseil de direction (2003-2014) ..... - 1184 -
5.3. Élèves qui ont bénéficié des activités proposées par le projet (2003-2014) ..... - 1185 -
5.4. Codage des rapports de bilan des visites aux entreprises (2012 et 2014) ..... - 1186 -
5.5. Codage des rencontres avec les anciens élèves (2012 et 2014) ..... - 1187 -
5.6. Dix questions ponctuelles ..... - 1188 -
5.7. Comment est-ce que je choisis ? ..... - 1190 -
5.8. Distribution socio-professionnelle des parents d'élèves invités ..... - 1192 -
5.9. Répartition par secteurs économiques des visites aux entreprises ..... - 1193 -

6. Articles ..... - 1195 -

6.1. Tableau des articles publiés dans la rubrique *Les jeunes se racontent* ..... - 1195 -
6.2. Les articles liés à l'orientation et aux présentations ..... - 1197 -
7. Récit d'expérience ..... - 1198 -

Introduction générale : De l'émergence d'une recherche à ses contours généraux

Au début des années 1950, juste après avoir été nommé professeur titulaire à l'Université de Chicago, Everett Cherrington Hughes, l'un des principaux représentants de la pensée sociologique de l'École de Chicago, qui se caractérise par « une foi inébranlable dans le travail empirique » (Chapoulie, 2001, p. 421), donne comme titre *Le travail et soi-même* à sa contribution au sein d'un ouvrage collectif de psychologie sociale. Il y développe l'idée que le métier représente l'un des éléments pris en compte pour porter un jugement sur quelqu'un et, par effet de miroir, pour se juger soi-même. Le métier constitue, alors, une composante centrale dans la construction identitaire d'une personne (Hughes, 1951).

1. Une action qui devient recherche

Un demi-siècle plus tard, au début du nouveau millénaire, la trajectoire biographique de l'auteur de cette recherche empirique entre en quelque sorte en écho avec la réflexion de Hughes[1]. Au terme de mes études, qui m'ont amené à obtenir deux licences à l'Université de Lausanne, l'une en sciences politiques et l'autre en lettres (histoire et italien), suivies d'une expérience de recherche académique en histoire économique de la Suisse contemporaine, j'ai ressenti le besoin d'apprendre un métier. Il s'agissait, à mes yeux, de mettre en valeur mon parcours formatif dans un domaine social bien délimité, afin d'acquérir progressivement un effectif savoir-faire professionnel. Ce qui m'obligeait, en même temps, à mettre à l'épreuve de la réalité quotidienne la vision sociale du monde que j'avais forgée tout au long des années de réflexions et débats universitaires. Et cela en ayant toujours le souci de combiner la rigueur de l'approfondissement scientifique avec l'humanité de la confrontation sociale et politique (voir la photo 1 ci-dessous). Je ressentais le besoin, en fin de compte, de poursuivre sous d'autres formes ma quête identitaire, qui m'avait conduit une décennie plus tôt à commencer des études humanistes.

[1] Dans une première version de son égo-histoire, l'historien Georges Duby a choisi d'écrire à la troisième personne, dans l'objectif déclaré « de mieux garder mes distances » (Duby, 2015, p. 69). Par la suite, dans la deuxième version de l'essai, le membre de l'innovatrice *École des Annales*, attentive à une histoire économique et sociale, optera pour une plus classique première personne. Dans le récit de la genèse de ma recherche doctorale, après une hésitation initiale pour le même souci, je vais également poursuivre l'écriture en première personne.

Le choix est rapidement tombé sur le métier d'enseignant, qui me semblait représenter la suite logique de la formation académique suivie. Deux expériences annuelles positives réalisées sur le terrain, l'une en tant qu'enseignant d'italien et d'économie au collège C. F. Ramuz de Lausanne et l'autre, lors d'une année de transition, comme professeur de sciences économiques et sociales au lycée Les Pierre-Vives de Carrières-sur-Seine près de Paris, ont contribué à me convaincre de la justesse de la voie amorcée. Elles m'ont amené à postuler pour le concours d'enseignant des écoles de la Suisse italienne, région dans laquelle j'avais grandi. J'ai été engagé et, à l'issue d'une année de formation en alternance, j'ai commencé à enseigner à plein temps au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, près de Bellinzone, la capitale du Tessin.



Photo 1 : États généraux sur la formation à l'Université de Lausanne en automne 1995[2]

Dans la continuation de ma construction identitaire, cette fois dans la sphère professionnelle, devenue dorénavant centrale, j'ai été guidé par la double dimension relationnelle de ce processus, à savoir « avec autrui mais aussi au réel », comme indiqué par Marie Grenier-Pezé. Initiatrice de la consultation *Souffrance au travail* auprès du centre hospitalier de Nanterre, la psychanalyste précise que « l'identité est inséparable des actes techniques effectués par le sujet » dans le processus de travail. Ce qui ouvre la fascinante opportunité de transférer dans le registre de l'être la reconnaissance sociale obtenue dans le registre du faire (Grenier-Pezé, 2000, p. 132). Et c'est ce que je ressentais vouloir entreprendre au tournant du nouveau millénaire : mettre la vision sociale du monde que j'avais développée dans ma formation académique à l'épreuve du réel, c'est-à-dire, entre les murs

[2] Cf. AP Gfp.

d'une classe, à l'épreuve des élèves, pour leur proposer un enseignement de qualité, me permettant de réinjecter la reconnaissance sociale obtenue en construction identitaire. Ou, exprimé en d'autres termes, employer le registre du faire pour remodeler le registre de l'être.

Un registre, ce dernier, déjà bien complexe à l'issue d'une confrontation avec les trajectoires sociales de mes familles d'origine. Si l'engagement dans l'école obligatoire m'a relié au grand-père maternel, instituteur pendant de longues années dans une école d'un village de la Suisse alémanique au nom emblématique de Waldkirch (l'église dans le bois), l'intérêt pour la réflexion économique m'a rapproché de mon père, devenu, à l'apogée de sa carrière, directeur et ensuite entrepreneur dans l'hôtellerie, entre les villes de Alassio, Johannesburg, Monaco et Milan, avant de replier ses activités dans le secteur de la restauration à Lugano. Dans l'idée de donner une suite à ce parcours social, mes parents voulaient me diriger, en tant que fils unique, vers des études en gestion d'entreprise à l'Université de Saint-Gall, l'une des plus renommées de Suisse, qui, de surcroît, se trouve près des lieux d'origine de ma mère.



Photo 2 : Manifestation dans les rues de Lausanne au début des années 1990[3]

Ce qui a contribué à forger dans mon esprit une sorte de révolte adolescente, me conduisant à entamer un cursus humaniste à l'Université de Lausanne, à l'autre bout de la Suisse, en fin de compte avec l'accord tacite de mes parents, et à m'engager activement dans la Fédération des associations d'étudiant-e-s (voir la photo 2 ci-dessus)[4]. Lors de ces études, pourtant, je me suis, ironie de l'histoire,

[3] Cf. AP Gfp.

[4] De cet engagement à la fois intellectuel et politique est né un essai collectif, rédigé avec un groupe d'étudiants et d'assistants des facultés humanistes de l'Université de Lausanne, portant sur la logique de redéfinition néo-libérale du

rapproché des problématiques économiques, en terminant mes études en lettres avec un mémoire de licence sur la biographie du banquier Julius Frey (Pordenone, 1997), qui a contribué au *take-off* du Crédit Suisse au début du XXème siècle, et en m'engageant par la suite comme assistant dans une recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique sur la politique commerciale helvétique à l'issue de la Seconde Guerre mondiale (Dirlewanger, Guex et Pordenone, 2003).

Une synthèse originale est ainsi apparue entre un retour vers le métier de mon grand-père maternel et une exploration des logiques intellectuelles propres à la dynamique professionnelle de mon père. Cette synthèse a trouvé un terrain fertile pour se déployer pleinement dans le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, qui a entrepris ses premiers pas à Cadenazzo-Vira Gambarogno au cours de l'année scolaire 2003/2004, en proposant timidement des activités visant à jeter un pont entre la réalité scolaire et le monde du travail, justement au moment où j'ai débarqué, plein d'enthousiasme, dans ce collège tessinois depuis quelque temps en pleine ébullition sociale. Ma quête identitaire s'est alors croisée avec celle d'une école secondaire inférieure qui se trouvait en constante évolution, au sein d'un univers professionnel confronté à une mutation profonde. C'était le coup de foudre. La combinaison entre, d'une part, l'affinement progressif de l'enseignement quotidien de l'histoire et ensuite aussi de l'italien et surtout, d'autre part, la participation toujours plus engagée dans cet ambitieux projet de l'établissement scolaire, me semblait offrir une « position dans l'espace social » (Bourdieu, 2001, p.184) en quelque sorte idéale pour poursuivre de manière fructueuse la construction de moi en tant que sujet.

Et l'immersion dans la vie de tous les jours de ce collège aux traits populaires, même si on se trouve dans la feutrée réalité sociale helvétique, a été bien rude, me conduisant jour après jour, dans la confrontation avec les multiples acteurs en présence, à interroger en profondeur les connaissances scientifiques acquises lors de mon parcours académique. Cette expérience a véritablement conduit à créer en moi ce que le sociologue Jean Peneff appelle « le choc d'une expérience étrange par l'immersion dans un univers incertain », porteur d'une déstabilisation identitaire, mais ouvrant en même temps un potentiel espace de véritable créativité intellectuelle (voir la photo 3 ci-dessous). Profondément relié à ma pratique professionnelle quotidienne, à mon *action* en tant qu'enseignant, ce choc peut avoir l'ambition de contribuer à modifier la connaissance (Peneff, 2009, p. 112), par les résultats scientifiques issus de la *recherche* sur cette action. Un espace de créativité qui s'est

système de formation en Suisse. L'ouvrage a pu être publié grâce au soutien précieux des Éditions d'en Bas. Son titre est emblématique : *Quand le marché fait école* (Alternative Solidaire, 1996).

progressivement à la fois élargi et consolidé au fur et à mesure de l'importante variable du « temps de présence sur le terrain » (Arborio et Fournier, 2005, p. 100), qui a été en fin de compte d'une entière décennie, en ce qui concerne mon engagement spécifique au sein du projet de la *Cité des Métiers*, en permettant, par ce biais, un nouvel rebondissement de ma construction identitaire.



Photo 3 : Lecture avec chorégraphie lors de la Nuit du conte au collège en novembre 2011[5]

Certes, pour pouvoir être effectivement franchi, cet espace de créativité intellectuelle ne pouvait être délaissé à une observation profane, abordant les divers enjeux sociaux présents avec un esprit en fin de compte amateur, mais devait suivre la précision méthodologique de l'ethnographie savante. Il s'agissait donc, par la force des choses, à un certain moment, de reprendre l'ensemble des enjeux sociaux reliés à l'évolution du projet pédagogique, au sein duquel ma pratique professionnelle, toujours tentée de réflexivité, a occupé une place importante, avec les lunettes rigoureuses, propres au travail de recherche sur le terrain. Un travail envisagé par Everett Cherrington Hughes, encore une fois lui, comme « l'observation des gens *in situ* », à savoir :

> *...de les rencontrer là où ils se trouvent, de rester en leur compagnie, en jouant un rôle qui, acceptable pour eux, peut permettre d'observer de près certains de leurs comportements et d'en donner une description qui soit utile pour les sciences sociales tout en ne faisant pas de tort à ceux que l'on observe.* (Hughes, 1960, p. 267)

Et ce moment particulier, qui m'a offert la possibilité d'endosser les lunettes du chercheur, a été la rencontre, au début de l'année 2014, avec la chercheuse et professeure de l'Université de Genève Monica Gather Thurler, à l'issue d'une assemblée plénière des enseignants du collège de Cadenazzo-

[5] Cf. AP Gfp.

Vira Gambarogno sur quelques enjeux liés à l'harmonisation du système scolaire obligatoire helvétique, jusqu'à maintenant caractérisé par un esprit fortement fédéraliste. Par son entremise, à l'issue d'une passionnante discussion, j'ai pu entrer en contact avec Philippe Meirieu, dont les analyses ont profondément influencé ma pratique enseignante, et, par la suite, avec André D. Robert, à l'époque directeur de l'École doctorale EPIC (Éducation, Psychologie, Information et Communication) de l'Université Lumière Lyon 2, qui m'a finalement donné l'opportunité d'entreprendre la recherche que vous avez sous les yeux. Ce qui m'a amené à confronter de manière systématique mon expérience quotidienne avec l'ample et stimulante réflexion théorique et méthodologique développée en particulier par les sciences sociales françaises.

Après en avoir synthétisé la genèse historique, il s'agit de présenter les contours généraux des lunettes qui fondent ma démarche ethnographique savante, capable de combiner une description et puis une analyse scientifique avec un respect de la pratique quotidienne des acteurs sociaux étudiés. Une démarche qui, dans ce cas particulier, se présente sous la forme originale d'une *action* devenue seulement dans un deuxième temps une *recherche*.

2. Maîtriser l'expérience par une étude de cas

L'action devenue recherche requiert un important changement d'optique, qui mérite d'être précisé. J'ai dû me distancer de la logique de l'acteur, en m'élevant au-dessus de ma pratique quotidienne, caractérisée par un faisceau d'intérêts, principalement symboliques, à développer et à essayer de concrétiser dans la réalité ; pour acquérir une logique d'observateur, dont l'intérêt consiste justement à sortir de la participation aux dynamiques propres aux différents intérêts à la fois individuels et sociaux, afin de les décrire et ensuite de les expliquer scientifiquement. Non plus acteur qui élabore et réalise une expérience pédagogique, mais bien observateur qui analyse cette expérience, en mettant les acteurs, donc aussi moi-même, au centre de la démarche, tout particulièrement dans leur dynamique relationnelle. Comme le fait remarquer le sociologue Albert Ogien, en effet, une sociologie de l'observation amène à installer la dimension analytique dans l'espace des relations entre les acteurs (Ogien, 2007).

Mon attention s'est dès lors focalisée tout particulièrement sur la présentation et ensuite sur la compréhension des points de vue des acteurs en présence, qui sont au croisement d'aspirations à atteindre et de tensions à gérer, tant internes qu'externes à la personne, comme l'a indiqué il y a déjà

quelques décennies le célèbre psychologue social Kurt Lewin (2005). Celui-ci a été l'un des pères de la recherche-action, posant les bases de sa réflexion dans l'Allemagne de la République de Weimar, avant de fuir la montée du nazisme en Europe et s'installer dans le monde académique américain, où il a développé et précisé une approche qui met au centre la problématique de la perception de la réalité dans les actions humaines.

Dans le même temps, la réflexion sur la rencontre entre points de vue offre l'opportunité de mettre en lumière les multiples contraintes sociales qui pèsent sur eux, ainsi que les ressources dont ils disposent pour se frayer un chemin entre les difficultés de la réalité scolaire quotidienne (Payet, 2016). Des contraintes et des ressources qui renvoient à des dynamiques sociales plus profondes, qui peuvent être saisies par leur mise en perspective temporelle et par leur insertion dans la complexité du contexte social étudié. Ce qui m'a amené, en fin de compte, à construire et ensuite analyser les dynamiques relationnelles à l'œuvre au sein d'un champ social particulier, celui du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, mettant en relation un ensemble pluriel d'acteurs, insérés dans une situation sociale bien concrète, avec des forces individuelles et sociales qui agissent sur et par eux de manière évolutive (Lewin, 1935).

Cette posture d'observateur a certes des fondements fragiles, qui doivent être constamment interrogés et calibrés, afin d'éviter de retomber dans la logique de l'acteur, par le peaufinage d'un réel sens de l'équilibre épistémologique. Au même temps, pourtant, elle dispose d'un potentiel assuré, pouvant profiter du gigantesque bagage d'informations et réflexions que j'ai accumulées au cours des années d'expérience en tant qu'acteur, rendant l'expertise du professionnel réflexif à la fois sérieuse et pertinente, permettant de relier de manière fructueuse l'inventivité dans l'exercice de la pratique professionnelle à la rigueur de la recherche de la preuve scientifique (Schön, 1983/1994).

Peut alors lentement prendre forme un dépassement de l'opposition entre action et recherche, rendant pratiquement possible de maîtriser l'expérience (Trombetta et Rosiello, 2000), en objectivant son caractère subjectif, et ainsi de la transformer en un véritable apprentissage sur une expérimentation pédagogique. Celle-ci peut être légitimement considérée comme une forme particulière d'*étude de cas*, c'est-à-dire une « manifestation spécifique d'un phénomène social » (Swanborn, 2010, p. 21), à savoir la relation entre le monde scolaire et la réalité du travail dans la dynamique de construction à la fois progressive et contradictoire du collège unique depuis quelques décennies. Ce qui, en définitive, ouvre la possibilité de faire émerger des connaissances scientifiques nouvelles, orientées à la fois vers la compréhension de ce phénomène social, ainsi que vers

l'élaboration de solutions socialement utiles, qui, bien évidemment, demanderont d'être ultérieurement mises à l'épreuve, pour pouvoir être effectivement validées.

Ces solutions devraient être en mesure de proposer continuellement aux élèves des capacités de croissance, en tenant compte de toute la palette de leurs spécificités, permettant de relier pratiquement la méthode expérimentale et le développement de la démocratie, comme l'avait illustré il y a un siècle avec conviction et force anticipatrice John Dewey dans son ouvrage majeur *Démocratie et éducation* (1916/1949). Considéré comme le philosophe de la démocratie, envisagée non seulement dans sa dimension propre au champ politique, en référence au suffrage universel et au principe de construction de majorités, mais élargie aux multiples champs sociaux, en particulier à celui de l'éducation, il a été dès le milieu des années 1890 et pour toute une décennie une figure de proue de l'essor des sciences de la société à l'Université de Chicago, qui sera celle, un demi-siècle plus tard, d'Everett Cherrington Hughes (Alcaro, 1997).

Afin de maîtriser effectivement cette expérience pédagogique abordée par une étude de cas, la posture d'observateur doit se doubler d'une méthodologie adéquate, centrée autour d'une analyse qualitative, pourtant capable de s'articuler avec une approche de type quantitatif. La démarche ethnographique se concentre, en effet, sur un objet de recherche bien délimité, que ce soit dans le temps, dans notre cas une décennie, ou dans l'espace, à savoir un seul collège en Suisse italienne. Cette sensibilité à une échelle microsociale constitue un trait marquant de ce que le politologue Mathieu Hauchecorne (2016) appelle dans l'imposant ouvrage sur *La vie intellectuelle en France*, non sans une certaine accentuation, le tournant ethnographique en sociologie au cours des années 1990. Il permet de donner une visibilité scientifique au vécu quotidien de groupes sociaux particuliers, tels que les enseignants ou les élèves, qui dans les années précédentes étaient étudiés principalement comme des rouages particuliers d'une mécanique macrosociale devant être dévoilée par une analyse extérieure, dont les ouvrages de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron sur *La reproduction* (1970) ou de Christian Baudelot et Roger Establet sur *L'école capitaliste en France* (1971) constituent les références majeures.

Avec l'approche ethnographique, par contre, l'observateur entre à plein titre dans l'objet étudié. Il devient partie prenante du tableau qu'il essaye de peindre, en y cueillant non seulement les gestes observables, mais également les non-dits, les actes manqués ou les émotions perçues. Comme le résume Mario Cardano, professeur à l'Université de Tourin, elle constitue « une expérience qui implique non seulement l'œil du chercheur, mais tout son corps, toute sa personne » (Cardano, 2003,

p. 107). Et cela l'amène à entrer en empathie avec les sujets de sa recherche, des personnes qui lui sont proches dans l'agir scolaire quotidien, en apprenant à les connaître de près, en décelant leurs normes de comportement et en dégageant les éléments de leurs souffrances comme les sources de leurs espoirs.

Toute cette riche connaissance de l'être humain inséré dans une réalité sociale spécifique, fruit d'une interaction sociale développée dans le temps, trouve son expression naturelle sous la forme de mots, de phrases, de discours plus ou moins élaborés. C'est la chaleur des paroles et non pas la froideur des chiffres qui permet d'en rendre compte, au moins principalement (Punch, 2009). Ce qui conduit logiquement au choix d'une méthode de recherche *qualitative*, qui trouve dans la narration autobiographique son expression majeure, certes encadrée et analysée à partir de l'expérience professionnelle et surtout la rigueur scientifique du chercheur. Elle trouve son origine analytique dans la psychologie, plus particulièrement dans l'interprétation psychanalytique, élaborée par Sigmund Freud au tournant du XXème siècle, à partir de son cabinet dans la Vienne impériale, l'un des épicentres de la modernité intellectuelle européenne au cours de la Belle époque (Le Rider, 2013). Le père de la psychanalyse y invite ses patients à s'abandonner à l'association libre d'idées, en racontant tout ce qui pouvait leur venir à l'esprit, sans aucune forme de censure, afin de pouvoir essayer de pénétrer l'inconscient psychique qui, en quelque sorte, structure la personnalité humaine (Freud, 1925/1984).

Si l'on se tourne encore plus en arrière historiquement, le genre littéraire autobiographique représente une forme particulière de développement de la narration romanesque, qui a trouvé sa première grande formulation dans la psychologie complexe de *Don Quichotte*, protagoniste malchanceux d'aventures chevaleresques, fruit de la plume de Miguel de Cervantes au début du XVIIème siècle (Goldmann, 1964). Prend alors forme, au cours du Siècle d'or espagnol (Le Goff, 2008), ce que l'encore jeune philosophe et critique littéraire hongrois György Lukács avait défini le héros problématique, à savoir un personnage à la recherche de valeurs humaines authentiques dans un monde caractérisé par l'acceptation de conventions impersonnelles. Et ce protagoniste éternellement inachevé, déjà si lointain du héros chevaleresque, duquel il est pourtant originaire, ne fait qu'exprimer les tensions contradictoires d'une modernité émergente où « l'homme devient solitaire » et ne peut trouver sa substance que « dans son âme » (Lukács, 1916, p. 99).

Par ce double important ancrage intellectuel dans l'essor de la pensée moderne, la narration autobiographie peut être considérée comme partie prenante d'un long processus historique

d'affirmation de la singularité individuelle, qui trouve même sa lointaine origine dans l'essor de la citoyenneté dans les cités de la Grèce ancienne, conduisant à ouvrir un espace à une fascinante invention de soi dans l'histoire (Delory-Momberger, 2000). Ce qui permet à l'expérience de vie d'un sujet de devenir un levier pour construire un savoir sur l'être humain, pouvant s'installer à plein titre aux côtés de la prestigieuse méthode logico-déductive, issue en particulier de la réflexion du philosophe et mathématicien français René Descartes, toujours au cours de ces créatives premières décennies du XVIIème siècle (Czarniawska, 2004). La chaleur de la parole réussit, par cette voie, à se frayer un chemin légitime pour balancer la froideur de l'omniprésence des chiffres.

De manière pratique, la narration autobiographie est simplement une histoire qu'un sujet décide de raconter sur une expérience qu'il a vécu, un récit de vie, dans notre cas particulier son apport et son regard sur la *Cité des Métiers*, en décrivant aussi honnêtement et complètement que possible ce qu'il se rappelle, ou, et ce n'est pas anodin, ce qu'il veut ou ce qu'il peut faire savoir aux autres à propos de ce qu'il se rappelle (Atkinson, 2002, p. 13). Cette *story* émerge à la surface par le biais d'un entretien réalisé avec le chercheur, sur la base d'une adhésion volontaire, dans un endroit et dans un moment qui sont définis par la personne interviewée, après avoir été informée à l'avance des principales thématiques abordées.

Au sein de mon travail de recherche, le corpus de ces récits de vie, affirmation de la subjectivité des acteurs, est représenté par trente entretiens réalisés avec treize enseignants représentatifs du corps professoral ; deux chefs d'établissement qui se sont succédé l'un à l'autre pendant la période étudiée ; une conseillère en orientation, au cœur de la problématique analysée ; un concierge de l'école, personnalité discrète mais importante ; six élèves qui ont eu successivement le rôle d'animateurs du projet pédagogique pendant une année scolaire ; quatre parents d'élèves qui sont intervenus lors de situations d'apprentissage organisées ; ainsi que trois personnalités provenant du monde du travail, qui se sont exprimées plus d'une fois devant les élèves. La retranscription en italien de l'ensemble des entretiens enregistrés, ensuite entièrement traduits en français, s'est faite avec la collaboration d'une ancienne élève, qui, de surcroît, a rédigé un rapport initial présentant son expérience par rapport aux situations d'apprentissage proposées et un compte-rendu final faisant le bilan de sa contribution à la réalisation des *verbatim*.

À ces données suscitées par le chercheur (Van der Maren, 1999), par le biais d'une interaction avec les sujets de la recherche, à partir d'une procédure précisément codifiée, s'ajoutent des données invoquées, c'est-à-dire disponibles indépendamment de la recherche entreprise. Il s'agit en particulier

de l'ensemble des documents d'archives disponibles sur le projet pédagogique, conservés soit par l'établissement scolaire, soit par les divers animateurs qui se sont succédé ; de deux-cent-quinze rapports de bilan réalisés par les élèves à partir de leurs visites aux entreprises pendant les années scolaires 2012/2013 et 2013/2014 ; de trente-trois articles écrits essentiellement par des élèves entre avril 2013 et juillet 2014 et publiés dans l'hebdomadaire culturel de la Suisse italienne appelé *Azione* (Action) ; d'un long récit d'expérience écrit par moi-même à la suite d'une courte prose rédigée et ensuite lue en février 2011 par le professeur et poète Fabio Pusterla lors du 40ème anniversaire de la renommée revue des enseignants tessinois *Verifiche* (Vérifications); ainsi que de l'ensemble du matériel didactique élaboré par moi-même pour le cours d'introduction au lexique et au langage économiques, donné à partir de l'année scolaire 2005/2006.



Schéma 1 : Synthèse des données utilisées pour réaliser la recherche

Cette riche documentation est complétée par des données provoquées, qui sont le fruit d'outils réalisés spécialement pour cette recherche. Il s'agit des réponses à deux enquêtes par questionnaire fermé proposées à des élèves ayant participé à diverses situations d'apprentissage organisées. La première a été soumise à la fin du mois de mai 2015 à cent-deux élèves qui étaient en train de porter à terme leur parcours formatif au collège étudié, ayant comme titre *Comment est-ce que je choisis ?* l'avenir scolaire et professionnel à l'issue de l'école obligatoire ; alors que la deuxième enquête a été soumise au terme de chaque entretien avec les six élèves qui ont progressivement animé pendant une année scolaire le projet, avec pour titre *Dix questions ponctuelles* sur cette expérience scolaire. Il s'en suit, on le voit, un riche et pluriel matériel empirique (voir le schéma 1 ci-dessus).

Les deux enquêtes ponctuelles, ainsi qu'un codage numérique des deux-cent-quinze rapports de bilan rédigés par les élèves sur les visites qu'ils ont réalisé à des entreprises, offrent des données *quantitatives* susceptibles de mettre en exergue des résultats et réaliser des comparaisons chiffrées, à partir de l'appréciation des élèves des situations et des dynamiques d'apprentissages proposées par la *Cité des Métiers*. Deux dimensions, les résultats et les comparaisons, pour lesquelles l'aspect numérique semble d'emblée particulièrement pertinent afin de permettre une interprétation et ensuite tenter une validation des hypothèses de travail élaborées, approfondissant et contrôlant les résultats obtenus par une démarche qualitative (Coggi et Ricchiardi, 2000). Ce qui conduit, en fin de compte, à une articulation potentiellement vertueuse entre la centralité de la méthode *qualitative* et l'utile apport de la méthode *quantitative*.

Esquisser dans cette introduction les traits principaux de la démarche méthodologique, requiert également d'interpeller la réflexion théorique, dont la solidité représente une condition *sine qua non* pour son efficacité pratique. L'univers des données doit alors entrer en relation avec celui des concepts, afin de permettre un nouvel éclairage réciproque. La recherche ethnographique savante requiert en effet une réflexion théorique approfondie. La mise en place et ensuite le déroulement des diverses situations d'apprentissage, plus ou moins centrées autour d'un acte d'enseignement particulier, ne peuvent pas être abordées par le chercheur sans prendre en compte le contexte social dans lequel elles acquièrent pleinement sens. Comme le souligne le sociologue François Baluteau, on ne peut pas faire « comme si l'acte d'enseignement se réalisait sans environnement et sans contraintes externes aux situations » (2005a, p. 13). Un environnement et des contraintes qui pèsent autant sur les professeurs et les personnalités invitées, qui assument le rôle d'enseigner, que sur les élèves, qui acquièrent la tâche d'apprendre, tout en assumant dans certaines situations particulières le rôle de véritables maîtres. Le chercheur doit alors entreprendre un fondamental détour par le social, pour rendre intelligibles les relations qui se tissent entre les différents acteurs en présence, exprimées tout particulièrement par les récits proposés sur les expériences réalisées dans le cadre de la *Cité des Métiers*.

Faire un détour par le social implique d'incessants va-et-vient entre présentation des matériaux empiriques recueillis et élaboration de réflexions abstraites, où la dimension conceptuelle permet d'éclairer les données proposées, qui à leur tour créent les conditions de développer et d'affiner la théorisation. Plutôt que réaliser *in vitro* un cadre théorique apparemment cohérent, à soumettre ensuite à l'épreuve de la vérification empirique, le chercheur doit alors avoir la sensibilité de créer des ponts intellectuels afin de permettre la mise en place d'un fructueux échange entre les données

réunies et un réseau conceptuel progressivement mobilisé et précisé tout au long de la recherche. Le sociologue Denis Laforgue propose, à ce propos, un enchaînement logique dans lequel « les mises en récit » requièrent « un langage de description » qui à son tour demande « un réseau conceptuel riche et original » (Payet, 2016, p. 26). Celui-ci, pourrait-on ajouter, ouvre à son tour des questionnements qui permettent d'éclairer plus finement les récits de vie proposés.

La recherche ethnographique savante est dès lors amenée à tenter de réaliser dans la pratique ce que l'historien et écrivain Ivan Jablonka appelle de ses vœux, à savoir un renouvellement de la rencontre entre l'expressivité de la narration littéraire et la sévérité de la démonstration scientifique (Jablonka, 2014). Et cela en mobilisant un réseau conceptuel capable de puiser dans nombreuses disciplines scientifiques, telles que la sociologie, l'histoire, la pédagogie, la psychologie, la psychanalyse ou bien l'économie, sans oublier l'anthropologie, de laquelle est issue la méthode de l'observation par immersion prolongée dans un environnement jusque-là peu connu. Il y a un siècle, dans son étude novatrice sur les sociétés dites primitives du Pacifique occidental, le prestigieux anthropologue Bronislaw Malinowski, longtemps professeur à la London School of Economics, avant de fuir l'Europe pour terminer, lui aussi, sa vie aux États-Unis, ne manquait de souligner l'importance, pour saisir pleinement le point de vue des populations locales, d'acquérir une vision d'ensemble, puisque tous les aspects d'une communauté sont si étroitement liés entre eux « qu'aucun ne peut être compris sans prendre en considération les autres » (Malinowski, 1922, p. 4).

Il en émerge un cadre exigeant, dans lequel le va-et-vient entre données et concepts se double d'une rencontre entre narration et démonstration, au sein d'une vision d'ensemble du phénomène social étudié, interpellant des notions provenant d'une pluralité de branches des sciences sociales. Il trouve une forme d'application adéquate dans la triangulation des techniques d'investigation, qui permet à la fois une combinaison et une comparaison de données, qu'elles soient subjectives ou objectives, ainsi que leur régulière mise en relation avec la réflexion théorique. Ce qui conduit le chercheur, tel que l'artisan tisserand, à se rapprocher patiemment à l'issue de son travail par le croisement successif de données, analysées et interprétées, afin d'en évaluer chaque fois le degré de fiabilité. Une telle démarche renforce la qualité des résultats obtenus et ainsi, en fin de compte, la validité des conclusions proposées (Van der Maren, 1995).

La triangulation des techniques d'investigation sera ainsi utilisée pour vérifier, dans la première et la deuxième partie de la recherche, les hypothèses relatives à l'élaboration du projet de la *Cité des Métiers* et à l'efficacité du dispositif mis progressivement en place. Alors que dans la troisième et

dernière partie, qui concerne la problématique de la transformation de la forme identitaire des élèves à l'issue du projet, cette démarche sera affinée par une méthode inductive, qui se fonde sur une analyse structurale des récits de vie des élèves ayant animé pendant une année scolaire le projet.

L'utilisation d'une démarche inductive nous ramène là où nous étions partis dans cette introduction générale, à savoir aux États-Unis, plus précisément à l'École de Chicago. Cette fois non pas aux travaux de Everett Cherrington Hughes du début des années 1950, mais à l'apport de Barney Glaser et Anselm Leonard Strauss à la fin des années 1960, avec la publication de l'ouvrage de référence *The Discovery of Grounded Theory* : *Strategies for qualitative research*[6]. Pour ces deux sociologues américains, dont le deuxième, Strauss, a collaboré avec Hughes à l'Université de Chicago et a participé ensuite à une équipe de recherche connue sous le nom de Deuxième École de Chicago, la priorité actuelle est de générer des nouvelles catégories conceptuelles, valables dans un espace social particulier, qui ne peuvent que se fonder sur l'élaboration des données empiriques, certes mises en relation avec les apports conceptuels existants. D'où le nom de *Grounded Theory*, à savoir une conceptualisation ancrée dans les données empiriques. Des catégories conceptuelles qui peuvent ensuite être rapprochées et comparées les unes avec les autres, afin de constituer une chaîne théorique, permettant à terme un véritable renouvellement des sciences sociales (Glaser et Strauss, 1967).

Cinquante ans après la publication de cet ouvrage de référence, le modeste travail de recherche que vous avez sous les yeux voudrait avoir la prétention d'apporter sa contribution à cette chaîne théorique en construction, dont la réalisation constitue un enjeu social fondamental, non seulement au niveau scientifique mais également, par ce levier, sur le plan du développement démocratique de notre société et donc, en fin de compte, du bien-être individuel de chacune et chacun. Une chaîne causale que John Dewey, encore lui, avait déjà pressenti il y a un siècle, à l'issue de la dramatique Première Guerre mondiale, en écrivant dans l'ouvrage *Reconstruction en philosophie* :

> *Démocratie signifie beaucoup de choses, mais si elle a un sens moral, celui-ci consiste dans le fait de décider que la vérification suprême de toutes les institutions politiques et de toutes les structures productives est dans la contribution qu'elles donnent à la croissance constante de chaque membre de la société*. (Dewey, 1920/2002, p. 158)

[6] La traduction française du titre de l'ouvrage, publié en 2010 par Armand Collin, est la suivante : *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Au moment de sa parution, dans sa présentation dans *Le Monde des livres*, le sociologue Gilles Bastin souligne : « On peut dire que cette traduction arrive tard pour produire autre chose qu'un effet de commémoration. Il n'en est rien, tant la *théorie ancrée* continue aujourd'hui d'être utilisée et discutée en langue anglaise » (*Le Monde*, 17 juin 2010).

Pour en arriver là, une triple démarche s'avère nécessaire. Tout d'abord, dans la première partie de ce travail, montrer la construction progressive de l'objet de recherche, à la base de la problématique de recherche et de la formulation de l'hypothèse principale et des hypothèses secondaires. Ensuite, dans la deuxième, troisième et quatrième partie, développer la validation scientifique de ces trois hypothèses secondaires, en les mettant en relation chaque fois avec le cadre conceptuel et la démarche méthodologiques nécessaires. Enfin, dans la conclusion générale, présenter la validation scientifique de l'hypothèse principale, sur la base les résultats produits par l'analyse des hypothèses secondaires. Dans l'immédiat, pourtant, il faut se concentrer sur la mise en place précise et détaillée de l'objet de cette recherche.

Première partie : La construction de l'objet de recherche

1. Introduction

Professeur en sciences de l'éducation, spécialiste du rapport au savoir et attentif à la relation avec l'école des milieux populaires, Bernard Charlot nous rappelle que la première tâche d'un chercheur est de « questionner la question » à la base de la recherche qu'il est en train d'entreprendre. Ce qui signifie, dans mon cas particulier, interroger la *Cité des Métiers*, dont la simple question « Qu'est-ce que c'est ? » constitue son point de départ naturel. Sur cette base élémentaire, le chercheur est appelé, poursuit-il, à « déconstruire et reconstruire » la question, afin de la transformer en un véritable « objet de recherche » (Charlot, 1997, p. 13-14). La question « Qu'est-ce que c'est la *Cité des Métiers* ? » devient alors, après un minutieux procédé de déconstruction, une plus complexe « Qu'est-ce que ce projet pédagogique réalisé dans un établissement particulier, qui relie le monde de l'école et la réalité du travail, au sein du collège unique en Suisse italienne ? ».

Une question qui, en réalité, en regroupe au moins trois, renvoyant à autant de dimensions distinctes : la première, questionnant la réalisation d'un projet pédagogique dans un établissement scolaire ; la deuxième, interrogeant la relation entre le milieu de l'école et l'univers du travail ; la troisième, enfin, qui problématise l'essor du collège unique dans la Suisse italienne par rapport aux caractéristiques du système scolaire helvétique. Mon objet de recherche peut alors prendre forme à l'intersection de ces trois dimensions, étroitement reliées entre elles, qui nécessitent auparavant d'être présentées de manière précise et approfondie, en choisissant didactiquement l'ordre inverse, à l'aide des repères disponibles dans la littérature scientifique.

Dans les pages qui suivent, nous allons alors appréhender, tout d'abord, la place particulière acquise par le collège unique tessinois au sein d'un système éducatif helvétique particulièrement sélectif ; ensuite, le défi posé à l'émergent collège unique par les actuelles profondes transformations à l'œuvre au sein du monde du travail ; et, enfin, le potentiel rôle de l'établissement scolaire dans le cadre d'une profonde dynamique sociale d'encouragement à l'innovation scolaire. Cette triple démarche permet finalement de faire surgir les nœuds principaux à desserrer, définissant les contours généraux de la problématique de recherche, synthétisée dans une question précise, à son tour à la base de l'hypothèse principale et des hypothèses secondaires qui en découlent.

Cette première partie de la recherche se termine par une incursion dans le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, sous la triple forme d'une narration de sa structure architecturale, de la description de son corps enseignant et de la présentation de son public scolaire. Ce qui offre l'opportunité d'en déceler sa caractérisation sociale générale, au sein de laquelle se déploiera par la suite la démarche de validation des hypothèses formulées.

2. Le collège unique au Tessin véritable défi au système scolaire helvétique

Si l'introduction à cette recherche nous a conduit à plusieurs reprises dans le champ académique américain, plus particulièrement à l'Université de Chicago, l'élaboration de l'objet de recherche nous ramène dans le champ scolaire au cœur de l'Europe, en Suisse, ce pays plurilingue et multiculturel, qui se trouve à la croisée entre les cultures allemande, française et italienne. Dans un tel scénario, le fédéralisme constitue une structure portante de l'édifice social helvétique. Afin de bien en saisir la portée, décisive pour comprendre le système éducatif de ce pays, il est nécessaire d'entreprendre un bref détour historique, en appliquant l'un des principes maintes fois rappelés par Pierre Bourdieu que « toute sociologie doit être historique et toute histoire sociologique » (Bourdieu, 1992, p. 67). Ce qui nous offre l'opportunité de mettre en exergue le caractère singulier de l'école tessinoise dans le panorama éducatif helvétique, amenant à l'apparition il y a un demi-siècle d'un collège unique, comme en France, marqué par une double pression sociale, aux traits opposés, agissant de façon concomitante, à la fois d'extension de la mixité sociale et de persistance de formes de ségrégation sociale.

2.1. Un paysage scolaire historiquement marqué par le fédéralisme

Depuis ses origines à la fin du XIIIème siècle, étroitement liée au développement du transit sur l'axe du Saint-Gothard, reliant le sud de l'Europe ouvert sur l'importante mer Méditerranée au nord continental, la Confédération helvétique se constitue par le renforcement d'une alliance entre des élites régionales jalouses de leur autonomie progressivement conquise en particulier par rapport au Saint-Empire Romain Germanique (Dirlewanger, 2010). Le fédéralisme devient dans ce scénario le levier permettant à chaque entité cantonale de garder ses spécificités, tout en construisant un édifice commun en mesure de préserver l'indépendance face aux grands voisins qui l'entourent.

Le fédéralisme survit à la tentative de Napoléon Bonaparte entre 1798 et 1803 de créer, dans l'élan révolutionnaire amenant à la mise en place de la citoyenneté moderne, une République centralisée

sur le modèle français, imposée militairement de l'extérieur. Il se cristallise dans la Constitution fédérale de 1848, qui est au fondement de la Suisse contemporaine, autour des trois niveaux institutionnels constitués par les communes, les cantons et la confédération (Neidhard, 2002). Il se confirme, enfin, au cours de la Première Guerre mondiale, lorsqu'il permet de gérer fructueusement l'explosion d'un fort antagonisme entre la Suisse alémanique et la Suisse romande, conduisant chacune des parties à prendre fait et cause pour l'un des deux camps belligérants, celui culturellement le plus proche, mettant en péril la neutralité du pays, qui était pourtant en train de faire émerger d'intéressantes perspectives de développement économique, par l'échange avec l'ensemble des pays en guerre, et financier, par la stabilité du franc suisse (Guex, 1993).

Cette structure fédéraliste de la Suisse a de fortes implications au niveau du système éducatif. La scolarité obligatoire relève de la responsabilité des vingt-six cantons qui composent le pays et est essentiellement publique. En règle générale, elle a une durée de onze ans et est subdivisée en degré primaire (deux années d'école enfantine et six années d'école élémentaire), dont la gestion est à la charge des communes, et degré secondaire inférieur (trois années avec répartition en deux, voire même en trois voies différentes), dont l'organisation est de la responsabilité des cantons. Dans ce panorama, le Tessin représente une exception notable, avec en particulier un degré primaire obligatoire de sept ans et un degré secondaire inférieur unique de quatre ans.

Quant à l'éducation post-obligatoire, elle est placée sous la responsabilité commune de la confédération et des cantons, qui y ont chacun leurs compétences respectives. Elle se subdivise en degré secondaire supérieur (écoles de maturité, écoles professionnelles à plein temps et formation duale), d'une durée généralement de trois ou quatre ans, et degré tertiaire (universités, polytechniques, hautes écoles spécialisées et pédagogiques, ainsi que formation professionnelle supérieure). Il s'ensuit un système dans son ensemble fort complexe, caractérisé néanmoins par un degré de perméabilité de plus en plus élevé entre les diverses voies proposées à la fin de la scolarité obligatoire (CSRE, 2014).

La complexité du système éducatif helvétique renvoie aux évolutions historiques propres à chaque canton. En ce qui concerne le Tessin, le seul canton à être exclusivement italophone, dont le nom vient de l'affluent homonyme du fleuve Pô, qui part des Alpes occidentales du Piémont pour entrer dans la mer Adriatique près de la ville de Ferrare, dans la région centrale italienne de l'Émilie-Romagne, l'essor de l'école primaire doit beaucoup à la figure emblématique de Stefano Franscini (1796-1857). Né dans une famille paysanne à la fin du XVIIIème siècle, destiné au sacerdoce, il

perfectionne ses études à Milan, où il quitte la voie religieuse pour se former à une dynamique pensée des Lumières françaises, mises en relation avec l'esprit de la Renaissance italienne et la philosophie Utilitariste britannique (voir la photo 4 ci-dessous). Ce parcours intellectuel l'amène à devenir maître d'école, en considérant l'instruction fondamentale pour l'élévation intellectuelle et matérielle des couches populaires, ainsi que pour le progrès économique et civil du pays (Bonini, 2007).



Photo 4 : Mannequin de l'enseignant et ensuite homme politique Stefano Franscini[7]

Franscini devient un adepte du mode mutuel d'enseignement, dans lequel le maître enseigne aux jeunes les plus capables, qui ensuite encadrent des petits groupes d'élèves dans des domaines disciplinaires et des niveaux scolaires différents. Les classes ne sont donc pas définies par l'âge des élèves, mais bien par les capacités scolaires acquises. Ce qui permet certes à un seul maître de suivre un nombre élevé de jeunes, dans un contexte de faibles moyens humains et financiers à disposition, mais également d'encourager le progrès de tous, en valorisant l'entraide, l'intelligence et l'autonomie individuelle (Vincent, 1979). Dans la deuxième moitié des années 1820, Franscini revient au Tessin et dirige avec sa femme un établissement scolaire privé, axé sur l'enseignement mutuel, qui rencontre un écho plutôt positif, mais suscite l'opposition des milieux conservateurs et du clergé catholique traditionnel. Ceux-ci y voient un levier pour le renforcement du libéralisme politique (Calgari, 1968), regardé avec une certaine méfiance, notamment par son origine protestante, comme par ailleurs le mode mutuel d'enseignement, expérimenté en Angleterre par Joseph Lancaster (Prost, 1968).

[7] Cf. AP Gfp.

Au tournant des années 1830, au moment où au Tessin, comme dans la France voisine, le mode mutuel est battu en brèche par le mode simultané[8], pratiqué originairement par les écoles catholiques, qui répartit les élèves en classes homogènes par âge et niveau de connaissances, en exécutant simultanément les mêmes exercices proposés et contrôlés par le maître, véritable garant de l'ordre morale (Jouan, 2015), Stefano Franscini quitte le quotidien scolaire pour entamer une carrière politique. Celle-ci le conduit à entrer en 1837 au Conseil d'État (le gouvernement cantonal), où il encourage la mise en place effective d'établissements primaires publics sur tout le territoire et développe la formation culturelle et didactique des enseignants, jugée jusque-là insuffisante. Une décennie plus tard, en 1848, il fait son entrée au Conseil fédéral (le gouvernement suisse), seul représentant italophone dans le premier exécutif entièrement libéral de l'histoire, où il soutient la création du Polytechnique fédéral de Zurich, devenu en 1855 le premier établissement de formation entièrement sous la responsabilité de la Confédération, qui va acquérir au cours des décennies suivantes un rôle central dans la poursuite de l'industrialisation helvétique (Stucki, 1968/1970).

Stefano Franscini meurt peu après, en 1857, en ayant encore eu la satisfaction de voir, cinq années auparavant, son ami de jeunesse Carlo Cattaneo, avec lequel il s'était rapproché des idées de l'Encyclopédie à Milan, acquérir un rôle de premier plan dans la création du premier lycée cantonal dans la ville de Lugano, dans les locaux d'un ancien couvent, duquel il sera aussi le premier professeur de philosophie. Ayant dû fuir la Lombardie après la défaite de l'insurrection de Milan dite des Cinq journées de mars 1848 contre la présence oppressive de l'Empire autrichien, Cattaneo se réfugie au Tessin, en mettant en place un lycée inspiré par la tradition humaniste-classique italienne (Snider, 1981). Le célèbre historien Fernand Braudel, qui a fait remonter cette tradition intellectuelle à l'ascension des villes italiennes du XIVème et XVème siècles, en a indiqué le caractère contradictoire, puisqu'elle voudrait à la fois « assurer le progrès et le retour au passé », tout en soulignant sa dimension fortement innovatrice par « l'esprit libre qu'elle exige et la critique rationnelle qu'elle érige » (Braudel, 1974, p. 2121). Ce double visage, en même temps regard en arrière vers le monde classique et fuite en avant vers la liberté et la rationalité, ne manquera pas d'influencer intellectuellement l'école secondaire tessinoise jusqu'à nos jours.

[8] L'historien Fabrizio Mena indique que la Constitution du Canton du Tessin de 1830 proclame l'engagement de l'État en faveur de l'éducation publique des nouvelles générations. Elle conduit l'année suivante à une nouvelle loi scolaire, qui prévoit en particulier la création d'une école dans chaque commune et l'obligation de la fréquenter, restée jusque-là largement inappliquée dans une réalité fortement paysanne ; la possibilité pour les personnes laïques d'enseigner aux côtés des religieux ; ainsi que l'adoption d'un mode d'enseignement simultané, prévoyant, comme le souligne la loi, de « garder directement et constamment occupés tous les écoliers » (Mena, 2006, p. 315).

2.2. Le collège unique produit par le *Sonderfall* tessinois

Construit autour de la personnalité de Stefano Franscini, le système éducatif du Tessin devient dans le panorama helvétique un cas particulier, où, pour reprendre la formule du chercheur Gianni Ghisla, un « Sonderfall précieux » (Ghisla, 2003). Il combine, en effet, de manière originale les principes des Lumières françaises et la tradition intellectuelle humaniste-classique italienne. Et cela dans le cadre d'un canton dont les couleurs rouge et bleu du drapeau rappellent curieusement ceux de l'emblème de la ville de Paris, peut-être en honneur à Napoléon, qui a permis, par la signature de l'Acte de Médiation en 1803, marquant la fin de la République helvétique « une et indivisible », la naissance du Canton du Tessin « libre et indépendant », alors qu'auparavant il était un modeste bailliage politiquement soumis aux cantons suisses alémaniques (Caldelari, 2003).

Cette double dépendance intellectuelle envers la France et l'Italie conduit le système éducatif tessinois à une laborieuse recherche identitaire permanente, rendue encore plus compliquée par l'essor, au début du XXème siècle, d'une formation professionnelle duale d'origine allemande[9]. Issue des corporations médiévales, celle-ci se caractérise par une alternance entre trois ou quatre jours par semaine d'apprentissage en entreprise, souvent de petite et moyenne taille, et un ou deux jours de cours théoriques dans une école professionnelle. Encore aujourd'hui, selon les données de l'Office fédéral de la statistique valables pour l'ensemble du pays, elle regroupe environ les deux tiers des jeunes qui terminent leur scolarité obligatoire (OFS, 2016a). L'expérience professionnelle est transmise principalement dans le cadre de situations réelles de travail et la partie théorique est focalisée sur des connaissances générales et techniques liées au métier choisi. Dès ses débuts, la formation duale visait à rapprocher le monde de l'école à la réalité quotidienne du travail. Elle a permis la formation d'une main-d'œuvre attentive aux exigences professionnelles concrètes et immédiates des entreprises, ainsi que sensible aux valeurs du monde entrepreneurial, permettant tout au long du XXème siècle de contrer le développement au sein de la jeunesse des idées socialistes, considérées dommageables, parce qu'elles « ruinent leur état d'esprit et leur goût pour le travail » (Tabin, 1989, p. 30). La formation duale peut dès lors être légitimement considérée comme l'un des piliers du *success story* helvétique contemporain (Lambelet, 1993).

Dans le même temps, la formation professionnelle duale a contribué à modeler la structure du degré secondaire inférieur. Puisque l'accès à l'apprentissage passe par la présentation d'une

[9] La première loi sur la formation professionnelle au Tessin date de 1912, avec un certain retard par rapport au reste de la Suisse, à cause d'un processus d'industrialisation relativement faible. Elle est à la base de la création d'une série d'écoles professionnelles au cours des années suivantes (Ghisla et Bonoli, 2009, p. 25).

candidature auprès d'une entreprise privée, les lois du marché de l'offre et de la demande s'y appliquent pleinement, conduisant un nombre important de jeunes à devoir « développer rapidement et de manière précoce des objectifs de carrière clairs et congruents » (Hirschi, 2012, p. 3). Ces objectifs, certes liés aux intérêts personnels, dépendent pourtant surtout des opportunités de formation offertes par le tissu économique régional et sont en quelque sorte façonnés par une répartition des élèves à la fin de l'école primaire en deux, voire même trois voies différentes, en fonction du canton d'appartenance, correspondant à des niveaux scolaires élémentaires, moyens ou élèves, un peu comme dans la majorité des Länder allemands (Bonoli et Ghisla, 2008). Une Allemagne où les jeunes issus des familles socialement défavorisées ont, en comparaison internationale, particulièrement peu de chances de pouvoir entreprendre une ascension sociale par le biais de la formation (Reich, 2014, p. 15).

De manière quelque peu paradoxale, la réussite de la formation duale a par conséquent contribué à figer un degré secondaire inférieur sélectif. Ce qui a conduit à avoir aujourd'hui en comparaison internationale un taux de maturité plutôt faible, puisqu'il est de 37.5 % de la population résidante dans l'âge de l'obtenir, dont seulement 20.1 % de maturité gymnasiale, le reste étant une maturité de type professionnel, comme aboutissement d'une formation duale ou professionnelle dans une école à plein temps. Il s'ensuit, de manière indicative, que si en Suisse un peu plus d'un tiers des jeunes obtiennent une maturité, en Allemagne ils sont la moitié et en France les trois-quarts (OFS, 2015).

Au sein de ce scénario, le Canton du Tessin a une double spécificité qui mérite d'être remarquée : d'une part, il a le taux de maturités le plus élevé de Suisse avec 50.4 %, alors que la moyenne, rappelons-le, est de 37.5 % ; d'autre part, il a le taux de places d'apprentissages par rapport au total des emplois cantonaux le plus faible avec 3.5 %, juste devant Genève (1.7 %), alors que la moyenne helvétique est de 5.1 % (OFS, 2013). Ce qui renvoie tout particulièrement à l'absence d'une tradition corporative médiévale dans un canton considéré d'un point de vue économique à bien des égards à la traîne de la locomotive suisse alémanique (Rossi, 1985) et, dans ce cadre, au désir des jeunes générations de se propulser dans l'avenir avec une formation scolaire poussée, en essayant par ce biais de détourner les faiblesses historiques cantonales. C'est en fin de compte ce que le chercheur du système éducatif tessinois Gianni Ghisla a appelé « la logique du rattrapage » (Ghisla, 2016).

Cette logique du rattrapage a amené au milieu des années 1970 à la création du collège unique d'une durée de quatre ans, comme en France[10]. La *scuola media unica* prend la place après l'école primaire des deux voies scolaires traditionnelles, qui ont marqué le XXème siècle, à savoir le *ginnasio*, d'une durée de cinq ans, ouvrant la porte aux études lycéennes, et la *scuola maggiore* de trois ans, conduisant généralement les jeunes vers une formation professionnelle (Mena, 2015)[11]. Le collège unique représente encore aujourd'hui une exception dans le paysage éducatif helvétique. De manière plus précise, le projet a été adopté par le parlement cantonal en 1974, une année avant la Loi Haby, sous l'impulsion de Franco Lepori, un maître d'école, comme le ministre français, qui a ensuite étudié les sciences de l'éducation à l'Université de Genève. Profondément influencé par les débats menés dans le monde francophone, il est considéré le véritable père spirituel de la *scuola media unica* tessinoise, qu'il dirigera jusqu'en 1998 (Solcà, 2015, p. 143-144).

2.3. Entre la persistance de la ségrégation sociale et la pression à la mixité sociale

Dans le petit Tessin, comme dans la grande France, le collège unique se divise en deux cycles parallèles de deux ans chacun : le premier dit d'observation et le deuxième d'orientation. Par ce biais, il essaye de renforcer l'ambitieuse dynamique d'égalisation des chances, par un allongement du tronc commun de formation depuis l'école primaire jusqu'à la fin du degré secondaire inférieur, tout en gardant l'aspiration à offrir aux nouvelles générations un niveau culturel élevé (Garcia, 1995). Certes, dans les deux réalités, divers mécanismes scolaires relativisent, même fortement, le caractère unique du collège, contribuant, dans la dynamique des faits, à la persistance de formes importantes de ségrégation sociale (Baluteau, 2013).

L'une d'entre elles, imposante, mérite d'être mise en exergue : la subdivision des élèves tessinois à la fin de la deuxième année en deux niveaux différents en mathématiques et en allemand (DECS, 2004a). Jusqu'en 2004/2005, à ces deux disciplines divisées en *Niveau A* (c'est-à-dire un niveau d'*aptitude*) et *Niveau B* (à savoir un niveau de *base*), s'ajoutait aussi le français. Ce qui donnait la

[10] Le collège unique tessinois est structuré sur quatre ans, comme son homologue français. La fourchette d'âge, en règle générale, va de onze jusqu'à quinze ans. Si en France les élèves débutent de la classe de *sixième*, pour terminer en *troisième*, en Suisse italienne ils partent de la *première*, pour conclure avec la *quatrième*.

[11] Si le *ginnasio*, c'est-à-dire le *gymnase*, représente encore aujourd'hui dans nombreux cantons suisses l'équivalent du lycée français, au Tessin il se référait à l'école secondaire inférieure qui préparait aux études lycéennes. Quant à la *scuola maggiore*, elle peut être traduite par *école majeure*, au sens de l'école qui vient après l'enseignement primaire. À noter que les élèves qui terminaient la *scuola maggiore* devaient encore suivre une année de scolarité obligatoire, soit dans une *scuola di avviamento* (école de préparation), sur le plan professionnel, commercial ou agricole, soit dans la *scuola di economia domestica* (école d'économie domestique). Voir à ce propos l'article titré *L'ordinamento scolastico*, publié en juillet 1972 dans la revue *Scuola ticinese* (*7*, 28-32).

possibilité, selon l'un des enseignants qui a mis en place le projet de la *Cité des Métiers*, de faire émerger progressivement le « citoyen suisse modèle », à savoir « l'élève capable de montrer ses qualités scolaires au *Niveau A* dans les deux principales langues nationales, ainsi que dans la discipline qui prépare à un potentiel emploi dans l'important secteur financier » (Ent En Giorgio).

En faisant encore un pas en arrière, au début du collège unique tessinois, à un cycle d'observation de deux ans en tronc commun, faisait suite un cycle d'orientation entièrement subdivisé en *Section A* et *Section B*, à partir des résultats scolaires d'ensemble obtenus par les élèves. Si le projet initial prévoyait bien la mise en place d'une *scuola media* (moyenne) avec ses « finalités propres », entre la *scuola elementare* (élémentaire) et la *scuola superiore* (supérieure), qui devait explicitement être « adaptée aux caractéristiques et aux besoins des préadolescents et des adolescents » (Lepori, 1975, p. 98), dans le vécu scolaire quotidien s'est imposée, comme en France, une dynamique conduisant à la réalisation d'un « petit lycée » (Meirieu et Frackowiak, 2008, p. 70).

Et pourtant, au fil des années, la réduction des disciplines subdivisées en cours à niveaux met en évidence un champ scolaire en évolution constante. La tendance lourde à la réalisation du collège unique semble y constituer un enjeu majeur, avec sa forte pression à la mixité sociale (Ben Ayed, 2015), qui pose des multiples défis, non seulement au niveau des structures, mais également par rapport aux contenus scolaires proposés, comme d'ailleurs Franco Lepori l'avait bien pressenti dès les débuts de son expérience à la tête du collège unique tessinois, en indiquant explicitement :

> *...un collège unique qui se limite à véhiculer les contenus scolaires propres aux élites économiques et culturelles serait une erreur, puisqu'il ne ferait que proposer aux milieux sociaux populaires un horizon culturel qui leur est extérieur.* (Lepori, 1975, p. 109-110)

Ce qui pose, dans la dynamique des faits, la nécessité de faire émerger dans ce champ scolaire en constante transformation un humanisme moderne, capable de prendre la place de la balbutiante tradition humaniste-classique, qui soit capable en même temps de prendre en considération la place fondamentale des sciences et de la technique dans la société contemporaine ; de valoriser les branches artistiques et pratiques, de sorte à développer des intelligences plurielles ; ainsi que de mettre en valeur une réflexion économique, permettant de questionner le devenir professionnel des nouvelles générations (Baluteau, 1999, p. 162).

Il s'agit, on le perçoit aisément, d'un enjeu majeur. Il doit être affronté dans un cadre marqué, de surcroît, par une concurrence latente entre modèles éducatifs cantonaux différents, renforcée par une pression à l'harmonisation au niveau fédéral du système scolaire obligatoire helvétique, dont la

dynamique a été déclenchée par un vote populaire favorable qui s'est déroulé au printemps 2006. Cette dynamique prévoit tout particulièrement une harmonisation de la durée de l'école obligatoire, subdivisée en huit ans d'école primaire en tronc commun (deux d'école de l'enfance et six d'école primaire) et trois ans d'école secondaire inférieure avec le maintien de deux ou trois voies différentes selon les réalités cantonales. Le Canton du Tessin bénéficie d'une dérogation, au moins pour l'instant, lui permettant de garder les quatre années de collège unique, qui font suite aux sept années d'école primaire (deux plus cinq). À cette harmonisation de la structure du système scolaire, s'ajoute dans la foulée une définition commune des objectifs formatifs nationaux, centrés sur la mise en place, pour la première fois, d'une palette de compétences fondamentales que les élèves doivent posséder dans les principales disciplines scolaires à la fin de la scolarité obligatoire, conduisant à la réalisation et ensuite à l'implémentation de nouveaux plans d'études dans les trois principales régions linguistiques (allemande, française et italienne) (CDIP, 2015).

Cette dynamique jette les bases d'une progressive redéfinition de la séculaire tradition fédéraliste helvétique, si prégnante dans l'essor de son système éducatif, conduisant, également à ce niveau proprement politique, à une remise en cause des anciennes certitudes, sans entrevoir encore les traits marquants d'un nouvel équilibre. Et cela, de surcroît, sous la pression du processus de construction européenne, qui, en redéfinissant les rapports entre les élites des pays entourant la Suisse, amène à remodeler les équilibres entre la Suisse et ces pays, caractérisés au cours des dernières décennies par un double refus, à la fois d'une pleine intégration et d'un complet isolement, en trouvant un appui intéressé dans l'hégémonie internationale des États-Unis (Jost, 2005). Cette évolution ne peut rester sans conséquences aussi au niveau des équilibres internes entre les différentes élites cantonales helvétiques.

L'ambitieux projet actuellement en discussion en Suisse italienne appelé avec force *La scuola che verrà* (L'école qui viendra*)* prend alors tout son sens. Élaboré par un groupe de travail dirigé par Emanuele Berger, longtemps chercheur en éducation et actuellement directeur de l'école tessinoise, et promulgué par le socialiste Manuele Bertoli, ministre cantonal de l'éducation, il prévoit la réalisation d'un collège se voulant effectivement en mesure de gérer l'hétérogénéité des élèves liée à leur mixité sociale, mettant au centre explicitement le principe de l'équité[12]. Ceci par l'abolition

[12] La terminologie scientifique employée pour présenter de manière succincte *L'école qui viendra* au Tessin sera reprise et explicitée dans la suite de ce travail. Ici il s'agit simplement de rendre compte d'un projet, à l'heure actuelle encore sur le papier, qui représente une tentative de faire aboutir la dynamique initiée par la création du collège unique dans la Suisse italienne. Un projet qui affiche des similitudes avec la réforme du collège proposée en France par Najat Vallaud-Belkacem, ministre socialiste de l'éducation nationale, qui a rappelé le souhait de faire en sorte que « le collège unique ne soit plus un collège uniforme » (*Le Monde*, 11 mars 2015).

définitive des cours à niveaux en mathématiques et allemand, au sein d'une réforme d'ensemble qui s'appuie sur une différenciation pédagogique et sur une individualisation des parcours formatifs, par une combinaison sophistiquée de leçons traditionnelles, laboratoires, ateliers et journées de projets interdisciplinaires (DECS, 2016a). Il peut être considéré comme une tentative de réaliser une structure scolaire capable de devenir une alternative efficace aux modèles cantonaux sélectifs en place dans le reste du pays et ainsi, à terme, la référence d'une harmonisation fédérale du degré secondaire inférieur[13].

Dans ce cadre en pleine évolution, qui se situe à la rencontre entre la sphère politique et la dimension éducative, où les anciens points de repère semblent rapidement et définitivement s'estomper, la relation entre le monde de l'école et la réalité du travail, elle aussi en pleine transformation, apparaît centrale. La première interrogation, relative à l'essor du collège unique en Suisse italienne au sein du système éducatif helvétique, nous ramène ainsi à la deuxième, à cheval entre l'école et le travail, ayant au centre la question de l'orientation scolaire et professionnelle.

[13] L'expérimentation de *La scuola che verrà* dans une série d'établissements tessinois est pourtant refusée par 56.7 % des électeurs lors d'un référendum qui s'est déroulé le 23 septembre 2018. Tout de suite après le vote, Piero Marchesi, président au niveau cantonal de l'Union démocratique du centre, l'une des forces politiques souverainistes qui s'est opposée à ce projet, a pourtant déclaré : « On ne repart pas de zéro, mais de la moitié du chemin : ce sont les derniers pas qui ont en effet conduit à son rejet » (*Il Corriere del Ticino*, 24 septembre 2018). Les enjeux posés par *La scuola che verrà* semblent ainsi rester d'actualité.

3. Vers une orientation dialoguée dans un monde du travail en mutation

Il y a des coïncidences historiques qui ne peuvent pas laisser indifférents. Si le collège unique, au Tessin comme en France, prend forme au milieu des années 1970, c'est justement au moment où l'évolution économique en Europe occidentale connaît un tournant majeur, marqué par la fin de la période dite des *Trente glorieuses*. Celle-ci s'est caractérisée, entre la sortie de la Seconde Guerre mondiale en 1945 et l'intense crise économique déclenchée par le choc pétrolier de 1973, mais surtout dès le début des années 1950 et jusqu'au début des années 1970, par une croissance annuelle moyenne significative à la fois de la production de marchandises, de l'investissement productif et de la productivité du travail. Cette puissante dynamique a conduit à la généralisation de la production de masse standardisée, aménagée scientifiquement par une organisation du travail tayloriste, qui s'est combinée au développement d'une véritable consommation de masse, rendue possible par des augmentations salariales régulières, notamment inspirées par la pratique mise en place quelques décennies auparavant aux États-Unis par Henry Ford dans ses usines automobiles (Clerc, Lipietz et Satre-Buisson, 1985).

Cette exceptionnelle évolution économique et sociale, exigeant un accroissement de la main-d'œuvre qualifiée, notamment dans le vaste secteur des services en pleine ascension, a permis de donner satisfaction à une large demande d'école dans la société, en vue d'entamer un processus de promotion sociale individuelle, d'autant plus ressentie que les puissants idéaux d'émancipation collective du XXème siècle étaient en train de connaître un processus d'épuisement (Sassoon, 1996). Elle a conduit à une démocratisation quantitative de la formation, réalisée par l'allongement graduel de la scolarisation d'une partie de plus en plus importante des nouvelles générations, tout particulièrement des jeunes femmes, qui ont eu la possibilité d'accéder en masse à l'enseignement supérieur (Prost, 1986). L'émergence progressive du collège unique, entamée depuis le début des années 1960, en constitue un passage incontournable, qui s'est réalisé également dans d'autres importants pays européens, comme en Grande-Bretagne, avec la diffusion des *comprehensive schools* depuis 1965, ou bien en Italie, qui a introduit deux ans auparavant la *scuola media unica* (Castronovo, De Felice et Scoppola, 2004, p. 413). Obtenir un diplôme est ainsi devenu le point de passage

incontournable pour accéder à un marché du travail de plus en plus exigeant, créant une véritable « société de diplômés » (Millet et Moreau, 2011), source de nouvelles formes de stratification et de hiérarchisation sociales.

Si le déploiement des *Trente glorieuses* a accompagné la gestation du collège unique en Europe, l'épuisement de cette période historique a profondément influencé la mise en place effective de la nouvelle expérience éducative. S'est alors ouvert une longue phase d'incertitudes, marquée par des taux moyens de croissance à la fois de la production de marchandises, de l'investissement productif et de la productivité du travail bien moindres. Elle s'est caractérisée à intervalles réguliers par des crises économiques et financières particulièrement profondes, qui ont conduit à une multiplication des vagues de restructurations productives, à une véritable explosion du chômage et à l'accroissement de la flexibilité du travail.

La production de masse standardisée a eu tendance à évoluer vers une production de biens et services différenciés, souvent réalisés juste à temps, suivant les préceptes du toyotisme japonais, expression d'une globalisation montante (Coriat, 1991). Cela pour faire face à une consommation qui s'est révélée de plus en plus exigeante, soutenue par de multiples formes d'endettement privé et public et, à partir du nouveau millénaire, par les effets d'une politique monétaire expansive de la part des banques centrales (Artus et Virard, 2016).

Cette longue et exténuante phase de dépassement du taylorisme et du fordisme, caractérisée par une recherche frénétique d'innovations technologiques, mais également sociales et politiques, dans l'espoir de permettre finalement de jeter les bases d'une tant attendue « nouvelle vague expansive de longue durée » (Schumpeter, 1939), certes aux équilibres économiques, sociaux et écologiques encore à définir, ne pouvait pas rester sans conséquences sur la conception même du collège unique. Se limiter à accompagner, voire même encourager, le long et complexe processus de démocratisation quantitative de l'accès aux études supérieures, se révélait être insuffisant. Il fallait en même temps entrer en écho avec les profondes transformations en cours dans le monde du travail, afin d'essayer de bâtir une école capable, comme l'indiquait avec finesse à la fin du XVIIIème siècle déjà le philosophe allemand Emmanuel Kant, défenseur acharné de l'utilisation d'une raison humaine en plein essor, d'éduquer les nouvelles générations non pas d'après l'état présent de l'humanité, mais bien d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, conformément à l'idée de la destination de l'humanité (Kant, 1776). Un monde du travail qui, pourtant, au premier abord, exprimait surtout une

intense souffrance, devenue de plus en plus manifeste à fur et à mesure de la succession des récessions économiques.

3.1. Le collège unique dans un monde du travail souffrant

Surtout à partir du début des années 1990, cette souffrance dans le monde du travail a été relatée à travers des films aux fortes tonalités réalistes, qui ont mis en images le quotidien de personnes ordinaires au travail, ou privées d'emplois, rencontrant un réel succès tant de la part du public que de la critique cinématographique. Depuis les injustices au travail subies par un manœuvre anglais dans *Riff-Raff* (1991) de Ken Loach (voire la photo 5 ci-dessous), jusqu'à la tentative désespérée d'une femme belge de sauver son emploi en convainquant ses collègues à renoncer à une prime dans *Deux jours, une nuit* (2014) des frères Jean-Pierre et Luc-Dardenne, en passant par la dramatique tentative d'un groupe de chômeurs de se reconstruire un avenir professionnel après la fermeture d'un chantier naval espagnol dans *Les Lundis au soleil* (2002) de Fernando León de Aranoa, ou la mise progressive à la marge d'une employée italienne par une pression psychologique intense dans une entreprise qui vient de fusionner dans *J'aime travailler – mobbing* (2004) de Francesca Comencini, toute l'Europe se trouve d'une manière ou d'une autre impliquée dans ce profond et dramatique phénomène économique et social.

Si le cinéma a contribué à problématiser la souffrance au travail, les sciences sociales ont apporté leur regard analytique, en essayant de renouveler leurs interrogations sur cette problématique. Dans la réalité française, la psychodynamique du travail, rendue célèbre tout particulièrement par les travaux de Christophe Dejours, à partir de son célèbre *Souffrance en France – la banalisation de l'injustice sociale* (1998), a interrogé ses origines et ses destinées, en combinant les acquis de la sociologie du travail aux concepts propres à la réflexion psychanalytique. Elle a permis de montrer comment la souffrance est devenue partie prenante du quotidien professionnel des personnes salariées, dans un contexte économique caractérisé par une forte pression à la rentabilité financière et, par conséquent, à la mise en concurrence généralisée des entreprises et des employés, créant une véritable « machinerie de guerre économique » (p. 15).

S'est alors développée une logique dans laquelle l'organisation du travail s'est focalisée sur la recherche de la performance individuelle, évaluée par le management principalement sur la base de résultats financièrement mesurables. Ceux-ci tendent pourtant à négliger les gains de productivité

réalisés à partir de formes coopératives d'organisation, pourtant fondamentales pour faire face de manière efficace aux imprévus du travail ordinaire.

Dans un scénario tellement tendu, la souffrance au travail a eu tendance à se généraliser, devenant une normalité souffrante, pouvant à terme soit s'aggraver vers des formes pathogènes dangereuses autant pour l'individu que pour la collectivité, soit se transformer en plaisir, en créant de nouvelles formes de bien-être au travail par la maîtrise de tâches complexes, capables de générer une dynamique vertueuse pour la personne comme pour l'entreprise (Dejours, 2000). Celle-ci s'avère possible si elle rencontre le soutien d'un management qui reconnaît les efforts individuels réussis et valorise les gains de productivité obtenus par le biais de nouvelles formes de coopération, à la fois horizontales entre salariés, pour gérer les difficultés quotidiennes, ainsi que verticales, soit avec le management en haut, pour tenir compte des exigences d'ensemble de l'entreprise, soit avec les clients ou usagers en bas, pour être à l'écoute de leurs besoins effectifs (Dejours, 2015).



Photo 5 : Le réalisateur Ken Loach sur la tribune du Festival du film de Locarno[14]

D'une interrogation spécifique centrée sur la souffrance au travail, avec son corollaire d'injustices sociales, la réflexion s'est élargie à l'ensemble de l'évolution à la fois sociale et économique, afin d'encourager l'épanouissement de la dynamique vertueuse indiquée, avec sa dimension en même temps individuelle et collective. Dans ce cadre, un rôle primordial, certes parmi d'autres, revient à

[14] Cf. AP Gfp.

une large diffusion de la formation auprès des nouvelles générations, comme le suggère l'économiste français Thomas Piketty dans son *best-seller* international *Le Capital au XXI*^{ème} *siècle* :

> *Le processus de diffusion des connaissances et des compétences est le mécanisme central qui permet à la fois la croissance générale de la productivité et la réduction des inégalités, à l'intérieur des pays comme au niveau international...* (2013, p. 36)

Le développement de la formation permet de relier une augmentation potentielle de la productivité du travail, fondamentale pour une relance efficace et durable de la croissance économique, et une réduction possible des inégalités sociales, décisive pour l'équilibre et donc le bien-être de la société. Elle pourrait conduire à un renforcement relatif du capital humain par rapport au capital financier aujourd'hui prédominant, source potentielle d'une nouvelle période de prospérité, qui serait attentive aux qualités exprimées par chacun, donc plus sensible à la dimension démocratique, comme semble l'indiquer encore une fois le professeur de l'École d'économie de Paris :

> *...les inégalités deviendraient naturellement plus méritocratiques et moins figées (si ce n'est moins fortes en niveau) au fil de l'histoire : la rationalité économique déboucherait mécaniquement sur la rationalité démocratique, en quelque sorte.* (2013, p. 37)

Se pose alors la question de la définition « des connaissances et des compétences » qui, par leur « processus de diffusion », pourraient être en mesure de permettre ce renforcement souhaité du capital humain. Celui-ci doit être considéré à la fois dans sa dimension collective, centrale au niveau de l'école obligatoire, autour de la construction d'un langage commun, acquis par les apprentissages réalisés dans les diverses disciplines scolaires, et d'un système de valeurs partagées ; ainsi que dans sa dimension individuelle, qui devient de plus en plus importante dans le cadre de la formation post-obligatoire, autour du développement de connaissances et de compétences spécifiques à chaque trajet personnel (Besomi, 2001).

Il s'agit d'une tâche audacieuse, impliquant un profond changement d'esprit. Le monde de l'école et la réalité du travail, marqués par une certaine méfiance, liée en particulier à des logiques de légitimation sociale différentes, reposant sur la mise en valeur du capital culturel pour les uns et du capital économique pour les autres (Bourdieu, 1994), sont appelés à dépasser les conflits identitaires du passé, afin de bâtir une nouvelle relation. Celle-ci peut être centrée sur la capacité d'écoute et sur la construction d'un esprit de collaboration entre capital culturel et capital économique, permettant de réaliser une sorte de « coévolution profitable » (Hansen et al., 1999, p. 310), comme l'avait indiqué il y a quelques années Henk Goorhuis, responsable de la formation continue auprès de l'Université

de Zurich, en reprenant une terminologie propre à la réflexion biologique, qui souligne les changements réciproques provoqués entre espèces sous la pression de la sélection naturelle.

3.2. Une coévolution profitable pour renforcer le capital humain

Au centre de la collaboration entre ces deux sphères peut être posée l'idée de la construction identitaire des élèves, considérée en même temps dans sa double dimension d'être semblable aux autres et d'affirmation de soi-même (Marc, 2009). Si elle trouve son origine dans la petite enfance, en particulier dans la relation affective à la mère, cette construction se poursuit par remaniements successifs jusqu'à l'âge scolaire, où elle peut trouver un nouveau dynamisme dans le dépassement progressif de la dichotomie traditionnelle entre éduquer et instruire, comme l'indique avec perspicacité le chercheur italien en philosophie Flavio Cassinari, mort prématurément dans un accident en montagne (Cassinari, 2010). Si éduquer, depuis l'Antiquité, signifie mettre l'accent sur la construction d'une personnalité autonome et polyvalente, instruire veut dire acquérir une capacité spécifique socialement utile. Or, se limiter aujourd'hui à éduquer, explique celui qui était professeur à l'Université de Pavie, signifie s'enfermer dans une tradition humaniste-classique historiquement déterminée et, par sa logique propre, pleinement accessible uniquement à une minorité ; alors que se réduire à instruire, implique le risque de priver les nouvelles générations d'exigeantes compétences d'autonomie à la fois dans l'apprentissage, le raisonnement et la gestion de soi-même, pourtant fortement requises par la complexité de la modernité. Pour amorcer une sortie de cette impasse, il s'avère nécessaire de généraliser une nouvelle forme d'éducation humaniste, qui peut se forger progressivement par le filtre des expériences concrètes, typiques de l'instruction ; ainsi que formuler une innovante instruction pour tous, qui requiert de déployer les moyens pédagogiques et didactiques adéquats à un élargissement social d'une formation intellectuelle poussée, propre à l'éducation.

Ce double dépassement amène à une nouvelle sensibilité, moins focalisée sur les contenus des programmes d'études, qui mettent l'accent sur ce qui devrait être enseigné, mais sur une appréciation de ce qui est effectivement appris, permettant d'accumuler au fur et à mesure toute une série de compétences conduisant à former l'identité inéluctablement mouvante de l'élève. Et cela dans une école conçue comme un levier permettant de préparer à la vie adulte en société, dans ses multiples dimensions, en étant justement dans son quotidien processus de vie. Ces multiples compétences à accumuler peuvent, en effet, être considérées des formes de pouvoir agir de façon efficace dans une série de situations similaires, en mobilisant trois types de ressources, devant être combinées avec

pertinence, c'est-à-dire des connaissances (*savoirs*) et des attitudes (*savoir-être*), typiques de l'éducation, avec des capacités (*savoir-faire*), propres à l'instruction (Perrenoud, 2011).

L'énumération des compétences précises qui rendraient possible un renforcement effectif du capital humain restent encore à déterminer, certainement à l'issue d'une ambitieuse et minutieuse recherche-action à déployer avec scientificité dans une multitude de salles de classe. Dans ce cadre, une attention toute particulière devrait être portée sur l'effet démultiplicateur rendu possible par un engagement pleinement assumé de la part du monde enseignant (Castoldi, Fiorin et Previtali, 2013). Néanmoins, quatre champs analytiques sur lesquels concentrer l'attention semblent s'être frayés un chemin au cours de ces dernières années (voir le schéma 2 ci-dessous).

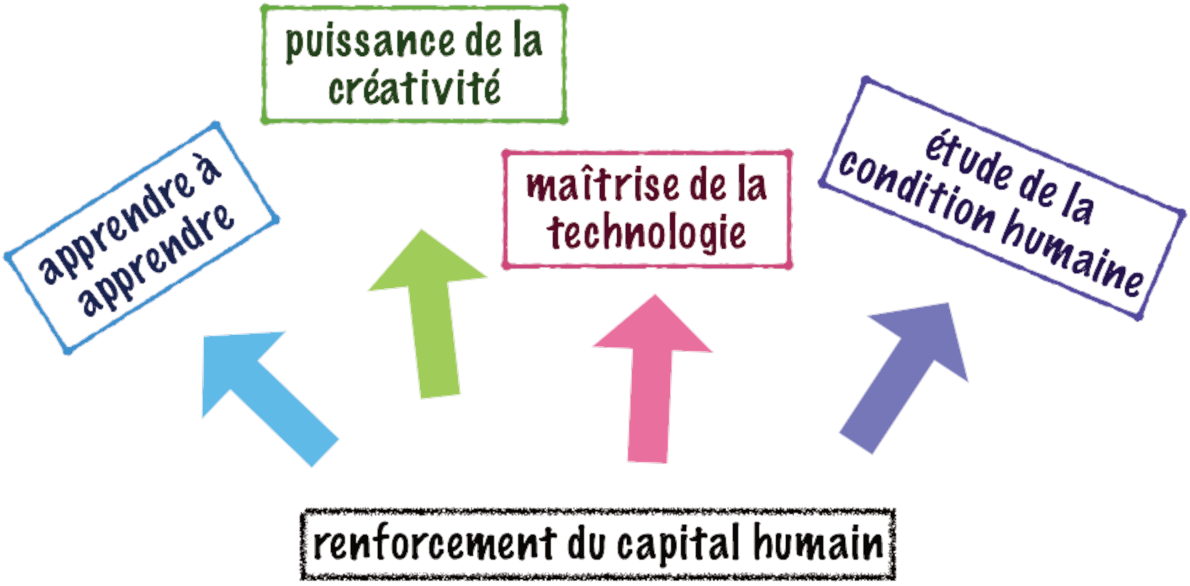


Schéma 2 : Champs analytiques permettant un renforcement effectif du capital humain

En premier lieu, émerge l'importance d'apprendre à apprendre, qui requiert un renforcement progressif de la part de l'élève de sa capacité à aller seul vers la conquête du savoir, en organisation de manière autonome son travail scolaire, en maîtrisant les enjeux de la consigne, en entamant des recherches documentaires et en essayant de s'autocorriger (Lahire, 2005). Ce qui lui donne la possibilité de générer les aptitudes au *lifelong learning*, c'est-à-dire à apprendre tout au long de la vie, tant professionnelle que privée, qui se révèle de plus en plus nécessaire dans un monde du travail véritablement « éparpillé en morceaux », pour reprendre la formule de Federico Chicchi, chercheur en sciences politiques auprès de l'Université de Bologne (Laville et al. 2005, p. 175). Un travail qui a égaré les points de repère du passé, sans avoir encore trouvé de nouveaux équilibres, devenant dans l'immédiat profondément instable et en constante transformation.

Ensuite, apparaît la puissance de la créativité, qui implique la capacité de l'élève à imaginer la nouveauté, au-delà des limites posées par l'existant, ainsi que trouver les moyens pour l'exprimer et la communiquer aux autres. Pour être efficace, elle doit combiner à la fois la fantaisie et la rigueur logique, la gestion émotive et l'investigation dans le possible, se montrant ainsi particulièrement exigeante (Pinto Minerva et Vinella, 2012). Elle peut devenir extrêmement précieuse pour aider à redéfinir la qualité du travail, en relisant de manière innovante l'activité professionnelle, certes à partir de l'idée centrale de la satisfaction du client (Linhart, 2015). Et cela dans un contexte caractérisé par une forte indétermination quant à l'avenir proche, où se renforce sans cesse le besoin de déterminer des pistes identifiables permettant de relancer de manière significative l'économie, qui pour l'instant se limite à généraliser la flexibilisation du travail, marquée par une forte insécurité à la fois objective et subjective, conduisant à précariser l'ensemble des conditions de vie (Gallino, 2014).

En troisième lieu, se confirme la valeur de la maîtrise de la technologie, qui signifie pour l'élève être sensible à la complexité de son fonctionnement et au potentiel de son développement, directement reliés tant aux mathématiques qu'aux sciences naturelles ; savoir gérer son interaction quotidienne avec un système informatique ; ainsi que s'interroger sur les implications humaines d'une intelligence de plus en plus simultanée, favorisée par le regard omniprésent des images, ouvrant les portes à la *troisième phase du savoir* (Simone, 2001). Celle-ci se caractériserait par la capacité à gérer en même temps une multiplicité d'informations visuelles, mais risquerait de ne plus être en mesure d'établir entre elles une articulation temporelle, comme auparavant avec une intelligence séquentielle, engendrée par l'écriture et la lecture, au cœur de la première et de la deuxième phase du savoir, marquées par l'invention de l'écriture et de l'imprimerie. Une dimension technologique qui se révèle être aujourd'hui omniprésente dans le monde du travail, à la base du succès d'une série d'entreprises de la Silicon Valley, à sud de la baie de San Francisco, en Californie, telles que Apple, Google, eBay ou Adobe Systems, qui ont changé de nombreuses habitudes dans toute la planète (Boyer, 2002). Elle a posé les bases à un processus d'innovation permanente, source de réorganisation productive constante, avec son lot de souffrances humaines, mais également son potentiel de relance économique, ainsi que de rééquilibrage écologique, qui restent encore pleinement à exploiter (Rosenberg, 2000).

Enfin, se précise la centralité de l'étude de la condition humaine, qui amène l'élève à s'approprier les multiples faces de l'être humain, étudiées dans un esprit critique, marqué par la tendance au dépassement du caractère compartimenté de la pensée scientifique, permettant d'acquérir une vision adéquate de la complexité de la personnalité humaine (Morin, 1999). Un être humain inséré à plein

titre dans notre ère planétaire, issue d'un processus séculaire d'internationalisation des échanges, accéléré par la mondialisation des investissements, intervenue depuis les années 1980 comme tentative de réponse aux difficultés économiques apparue pendant la décennie précédente (Gilpin, 2000). Ce qui permet le développement de capacités communicationnelles, relationnelles, émotives et empathiques aujourd'hui fondamentales dans un monde du travail de moins en moins caractérisé par la simple dépense d'énergie physique, comme dans la période de l'industrialisation, mais bien par la mise en emploi des sentiments et des émotions, dans une production de richesse qui tend à être dématérialisée (Marazzi, 2010).

En assumant les défis posés par ces quatre champs analytiques dans la définition progressive des compétences qui seraient effectivement apprises par les élèves pour renforcer leur capital humain, le collège unique pourrait entrer en écho avec les profondes transformations du monde du travail et serait en mesure d'acquérir l'ambition de devenir, par une série de tâtonnements successifs, un vecteur de démocratisation qualitative du système de formation. Comme le fait remarquer Annalisa Pavan, professeure de pédagogie à l'Université de Padou, celui-ci ne se limiterait plus simplement à rester un instrument de reproduction de l'ordre social, mais contribuerait également à devenir partie prenante d'un processus social de transformation, conduisant vers une *learning society*, c'est-à-dire une société basée sur un apprentissage continu, qui serait à son tour au cœur d'une *knowledge society*, à savoir une société faisant du renforcement permanent de la connaissance, ainsi que de sa mise à l'œuvre effective, sa véritable force motrice (Pavan, 2005).

3.3. La gestion des transitions de vie impulsée par une orientation dialoguée

La question du renforcement du capital humain pose alors la problématique de sa valorisation concrète au sein d'un marché du travail en constante transformation. Il demande le déploiement d'une compétence spécifique, à savoir la gestion des transitions de vie, qui peuvent être tant prévues qu'inattendues, se caractérisant dans tous les cas par des ruptures dans les gestes réalisés, dans les relations sociales entretenues, ainsi que dans la représentation de soi-même. Ces moments de transition, qui ne sont généralement pas faciles à vivre, peuvent intervenir au niveau scolaire, comme à la fin de l'école obligatoire, qui nous intéresse ici tout particulièrement ; mais aussi au cours du parcours professionnel, après une promotion à une nouvelle fonction, lors d'une réorientation professionnelle ou, bien évidemment, au moment de la sortie du monde du travail ; ou encore, dans

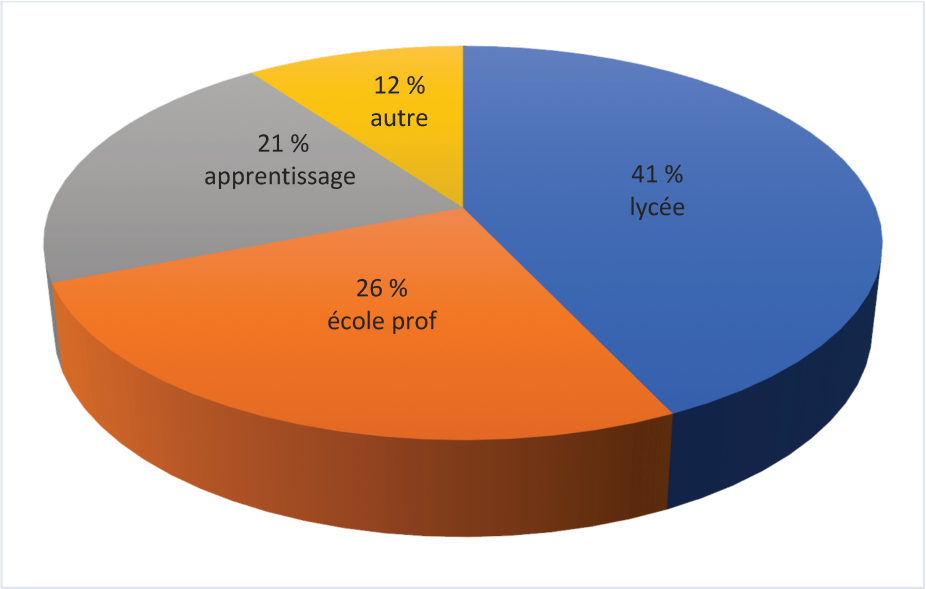
le cadre de la vie familiale et affective, par exemple après un mariage ou un deuil particulièrement douloureux (Baubion-Broye et Hajjar, 1998).

Une gestion efficace de ces transitions amène un individu à réaliser les choix scolaires et professionnels plus adéquats au renforcement de son identité personnelle et ainsi à la fortification de son équilibre psychique. En effet, comme l'indique la psychanalyste Marie Grenier-Pezé (2002), quand le choix de l'activité professionnelle, ou bien du parcours scolaire, se révèle être conforme aux besoins psychiques d'une personne à un moment donné, le travail, ou bien la formation, peuvent apporter à la fois un plaisir mental, par le biais du contenu symbolique des tâches quotidiennement réalisées, ainsi qu'un plaisir corporel, à travers la gestuelle spécifique qui y est quotidiennement déployée. L'engagement à la fois mental et corporel requis, avec leur lot de souffrances physiques et psychologiques, devient alors un levier permettant la poursuite de la construction identitaire de la personne et le maintien de son bien-être psychique. Ce qui peut certainement contribuer à maximiser les ressources matérielles et symboliques qu'elle peut obtenir à un moment déterminé de sa trajectoire sociale.

La transition qui intervient au terme du collège unique revêt une importance toute particulière, puisqu'elle représente la première fois où le jeune est véritablement confronté à un choix scolaire et professionnel, ayant jusque-là suivi, avec certes quelques exceptions, un parcours commun à sa tranche d'âge. Ce passage est chargé de significations, comme souligné il y a quelques années avec sensibilité par deux responsables du système scolaire tessinois, Francesco Vanetta, à l'époque directeur de l'Office de l'enseignement secondaire inférieur, et Rita Beltrami, aujourd'hui encore directrice de l'Office de l'orientation scolaire et professionnelle, « puisque s'y mêlent en même temps des aspirations et des désirs, ainsi que des angoisses et des peurs, chez les élèves comme chez leurs parents » (2012). C'est en quelque sorte le premier palier de son processus d'orientation, qui tend à se déployer, de plus en plus, tout au long de son parcours scolaire et ensuite professionnel (Guichard et Huteau, 2005), conduisant à la constitution d'une succession de paliers d'orientation, ayant une logique consécutive, dominée par « un effet propre des choix passés sur les alternatives présentes », comme l'a signalé il y a un quart de siècle déjà le sociologue et philosophe français Jean-Michel Berthelot (1993, p. 120).

Couramment désignée comme *transition I*, cette articulation entre l'école obligatoire et le degré secondaire supérieur est encore plus délicate au sein du système de formation helvétique, puisqu'une partie significative des jeunes y entreprend une formation professionnelle. Selon les données publiées

par l'Office fédéral de la statistique (2016b, p. 16), il s'agit en 2012/2013 de 66 % des jeunes ayant terminé la scolarité obligatoire, qui doivent arriver à dégager de manière précoce, à l'âge de quatorze ou quinze ans, des objectifs d'insertion professionnelle, souvent dans une entreprise en pleine activité dans le cadre d'un apprentissage ; alors que seulement 29 % entreprennent un parcours scolaire dans une école dite de formation générale. Si l'on regarde ces données par région linguistique, on s'aperçoit que dans la partie alémanique les sortants de l'école obligatoire sont trois fois plus nombreux à se diriger vers une formation professionnelle (73 %), qu'à débuter une formation générale (23 %) ; alors que dans la partie italienne (voir le graphique 1 ci-dessous) on tend à se rapprocher de l'équilibre entre la voie professionnelle et la voie de formation générale. À noter que depuis une décennie, on assiste au Tessin à une diminution régulière des jeunes initiant une formation professionnelle duale, qui sont passés de 27 % des sortants du collège en 2003/2004 à 21 % en 2012/2013, en particulier à cause des difficultés de la part du marché du travail à absorber l'ensemble des jeunes intéressés à entreprendre un apprentissage (Castelli et al., 2015, p. 83).



Graphique 1 : L'orientation des élèves tessinois à la fin du collège unique en 2012/2013[15]

Considérant la portée de ce moment charnière dans le parcours de vie du jeune, sa maîtrise devient un enjeu majeur de la réussite du collège unique. Il requiert la réalisation d'une préparation spécifique au choix, c'est-à-dire d'une éducation aux choix, pouvant devenir partie prenante du processus de développement identitaire des individus (Dumora, 2004). Elle doit être en mesure de proposer des situations d'apprentissage destinées à l'ensemble des élèves, depuis la première jusqu'à la quatrième année du collège, pouvant stimuler de manière différenciée la réflexion sur soi-même, ainsi que

[15] Le graphique a été élaboré à partir des données disponibles dans l'ouvrage Castelli et al., 2015, p. 82-83.

l'exploration à la fois du système de formation supérieur et de l'environnement économique et social dans lequel ils s'insèreront.

Cette dynamique pédagogique peut favoriser l'émergence, comme l'a remarqué le psychologue Jean Guichard (1993), de représentations d'avenir chez l'élève, c'est-à-dire d'images mentales dessinant ce que pourrait devenir son futur socioprofessionnel. Il s'agit d'effectuer une projection dans l'avenir, même partielle et incomplète, s'appuyant sur des représentations de soi-même au présent, qu'il s'agirait ensuite de faire évoluer. La vision de son propre futur deviendrait ainsi un levier contribuant à donner sens aux activités réalisées dans le présent, favorisant l'émergence de stratégies scolaires d'adaptation (Felouzis, 1994), pouvant entraîner une dynamique vertueuse au niveau de la réussite scolaire. Dans le même temps, inéluctablement, une anticipation de l'avenir professionnel conduirait à une réinterprétation du passé, entamant un délicat processus de redéfinition identitaire. Sur cette base, l'adolescent peut être en mesure d'élaborer un projet scolaire et professionnel, qu'il s'agirait par la suite de mettre à l'épreuve effective de la réalité, afin d'en établir la pertinence par rapport à la trajectoire individuelle en devenir, qui ne peut pas être ramenée à un pur déterminisme social. En effet, comme le souligne le professeur émérite au Conservatoire national des arts et métiers de Paris, « le projet suppose la liberté de l'acteur » (Guichard, 1993, p. 24), ou, du moins, une marge de liberté, qui, à son tour, pour être efficace, demande une dose de responsabilité.

L'élaboration d'un tel projet d'avenir peut alors devenir une forme de *liberté active*, telle que proposée au tournant du millénaire par le philosophe anglais d'origine allemande Ralf Dahrendorf (2003), impliquant la nécessité d'agir pour pouvoir effectivement profiter de la part de liberté disponible et de le faire avec un sens de responsabilité, afin de l'employer de manière constructive et efficace. Une liberté rendue possible par le droit de choisir sa profession, qui représente l'une des dimensions de l'*Âge des droits* (Bobbio, 1990), déclenché par la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 en France. Cette liberté reste bien évidemment relative, limitée par les opportunités véritablement offertes par le territoire d'appartenance et, surtout, soumise « au marché du travail régi par les lois du système capitaliste » (Charlot, 1976, p. 13), issu de la Révolution industrielle britannique de la fin du XVIIIème siècle.

Certes, cette projection dans l'avenir ne peut qu'être partielle et instable, à cause des difficultés intrinsèques à la tâche visée, mais également par la fragilité typique d'un adolescent, qui est en train de vivre une période de profonde et douloureuse transformation à la fois physique et psychique, l'amenant dans une sorte d'errance entre l'enfance et l'âge adulte. Une errance d'une durée variable,

pouvant le conduire tant vers une laborieuse recherche de son identité en devenir, tant vers une sorte de fuite aux multiples issues, comme celle en direction d'un monde de fantaisie de plus en plus virtuel, dominé par les jeux vidéo et l'infini monde d'internet, lui offrant néanmoins la possibilité de trouver une sorte d'instable équilibre provisoire (Texier, 2014).

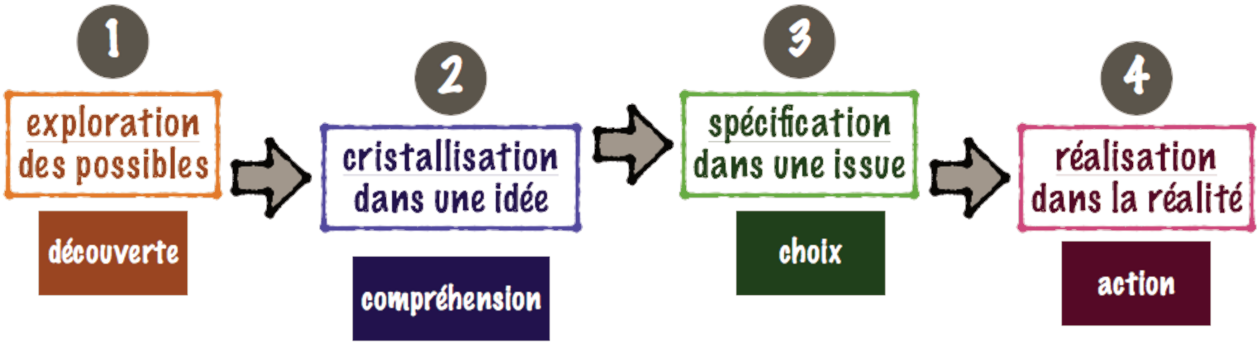


Schéma 3 : Les quatre étapes de la séquence vocationnelle

Nonobstant ces difficultés, l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel, réalisé à partir de représentations d'avenir, constitue un outil offrant aux élèves l'opportunité de s'approprier au moins partiellement leur devenir, en défiant le poids des déterminismes sociaux qui, comme l'a indiqué il y a plus de trois décennies Denis Pelletier, l'un des initiateurs de la conception éducative en orientation, avec la psychologue Bernadette Dumora, « font du choix professionnel un événement extérieur au sujet lui-même » (Pelletier et Dumora, 1984, p. 31). Et cela, a poursuivi le professeur en sciences de l'éducation de l'Université de Laval, au Québec, en s'appuyant sur ce qu'il a nommé une séquence vocationnelle, qui peut se retrouver, dans ses principaux traits, dans toute dynamique d'orientation[16]. Elle repose sur quatre étapes (voir le schéma 3 ci-dessus) : tout d'abord, l'exploration des multiples possibles offerts par un milieu particulier, par un procédé de découverte ; ensuite, la cristallisation dans une idée générale d'orientation, par un mécanisme de compréhension ; en troisième lieu, la spécification dans une seule issue, à la fois désirable et possible, par un processus de choix ; et enfin, la réalisation de l'intention au niveau du réel, par une dynamique d'action (Pelletier et Bujold, 1984).

La mise en place d'un projet d'éducation aux choix, on le perçoit, requiert une forte collaboration de la part de l'ensemble des acteurs sociaux impliqués dans le développement de l'élève, depuis les parents jusqu'aux enseignants, en particulier le professeur principal de la classe, en passant par la

[16] La séquence vocationnelle est au cœur de la démarche d'*Activation au Développement Vocationnel et Personnel*, plus connue sous son sigle ADVP, élaborée au milieu des années 1970 au Québec, qui marque une étape fondamentale dans le passage de l'individu objet du processus d'orientation à l'individu sujet de sa dynamique d'orientation (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974).

figure du conseiller en orientation (Masdonati et Zittoun, 2012). Elle demande une forte mobilisation de la part des établissements scolaires, qui sont les lieux privilégiés de la coopération potentielle entre ces différents acteurs, afin de permettre à chaque élève, en fin de compte, d'acquérir la compétence de gérer ses transitions de vie :

> *...qui lui permettra d'analyser, maintenant et plus tard, à chaque carrefour du déroulement de son orientation, les éléments de soi, ses atouts et ses limites, et la structure du monde environnant, avec ses voies royales et ses voies détournées, ses opportunités et ses contraintes.* (Guichard et Huteau, 2001, p. 8)

Il s'agit d'un objectif particulièrement ambitieux, qui amène à repenser une orientation scolaire et professionnelle principalement axée sur les performances scolaires des élèves, surtout celles obtenues dans quelques disciplines privilégiées, comme les mathématiques et l'allemand dans le cas du collège tessinois. À sa place, prendrait progressivement forme une sorte d'orientation dialoguée (Baluteau, 2003), qui serait centrée sur le choix de l'élève, à partir certes de ses résultats scolaires généraux, mais en les insérant au sein d'un projet d'avenir, élaboré au cours d'un parcours éducatif bâti autour d'une série de situations d'apprentissage, réalisées de manière responsable tout au long des quatre années du collège, avec une implication tant de la part des parents que des enseignants, en particulier du professeur principal, ainsi qu'avec la précieuse collaboration des conseillers en orientation (Andreani et Lartigue, 2006). Si les traits précis de cet ambitieux processus de dialogue entre une multiplicité d'acteurs sociaux restent encore à définir, il en émerge quand même une profonde transformation de l'établissement scolaire et des dynamiques sociales qui y sont à l'œuvre.

A l'issue de la Seconde Guerre mondiale, dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle* (1945), le prestigieux sociologue français Pierre Naville, qui était aussi un militant politique communiste et puis trotskyste, démasquait l'idée qu'à la base de l'orientation il pouvait y avoir « l'individu doué d'une aptitude professionnelle spécifique », pour démontrer qu'au centre se trouvaient au contraire les exigences de la « division sociale du travail », à leur tour façonnées par les besoins des classes dirigeantes (p. 118). Peut-être aujourd'hui, au moment même où ses idéaux politiques ont été considérablement affaiblis, les besoins des classes dirigeantes requièrent justement de faire émerger, non sans ironie, « l'individu doué d'une aptitude professionnelle spécifique », afin de redonner une impulsion à une société qui essaye de faire de la connaissance, certes en quelque sorte socialement pacifiée, son principal moteur de développement.

Ouvrir cette fascinante porte signifie abandonner le niveau analytique général, constitué par l'évolution du système scolaire, même mise en relation avec le monde du travail, pour s'aventurer

dans les méandres des multiples dynamiques sociales à l'œuvre au sein de l'établissement scolaire, cœur pulsant de la vie quotidienne au collège. La deuxième interrogation, relative à la relation entre le monde de l'école et la réalité du travail, nous conduit ainsi à la troisième, abordant les défis liés à la réalisation d'un projet pédagogique au sein d'un établissement scolaire.

4. L'établissement scolaire au cœur de l'innovation scolaire

La place de l'établissement scolaire dans la gestion du système éducatif est en train d'évoluer profondément. De lieu *in primis* d'exécution des directives provenant des instances centrales, il est en train d'assumer de manière toujours plus importante une responsabilité de développement du système éducatif. Comme le souligne Monica Gather Thurler, ancienne professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, le renforcement de son rôle effectif « représente l'un des changements paradigmatiques importants » de ces dernières décennies (Gather Thurler, 2000, p. 11).

Après avoir esquissé l'intérêt d'un projet novateur dans un établissement scolaire axé autour de la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle, il s'agit de déceler quelques enjeux majeurs de la dynamique d'innovation scolaire. Dans ce cadre, une attention particulière est portée à la fois à montrer sa dynamique historique et ses enjeux sociaux parmi les principaux acteurs impliqués, de sorte à mettre en exergue un modèle d'alternance entre phases de routine et périodes de crise. Le raisonnement se termine par une présentation de quelques acquis obtenus par des projets d'éducation aux choix réalisés dans des collèges tout au long de ces dernières années, autant en France qu'en Suisse italienne.

4.1. Vers un rajeunissement interne de l'école républicaine

L'orientation scolaire et professionnelle offre un terrain particulièrement fertile pour réaliser des expérimentations au niveau des établissements scolaires[17]. D'une part, par l'étroite collaboration qu'elle requiert de la part de l'ensemble des acteurs impliqués dans le développement des jeunes générations, qui peut trouver ses formes les plus adéquates justement dans les dynamiques concrètes

[17] Cette troisième partie de l'élaboration de la problématique de recherche se focalise sur la mise en exergue du rôle potentiellement central de l'établissement scolaire dans le processus d'innovation en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Les concepts et les raisonnements qui y sont présentés seront mis à l'épreuve de la réalité sociale de la *Scuola media di Cadenazzo-Vira Gambarogno*, qui constitue le terrain de ma recherche, dans la suite de ce texte, plus précisément dans la première partie de la vérification empirique des hypothèses de travail.

à l'œuvre dans la réalité scolaire quotidienne d'un établissement. Une évolution qui implique, tout particulièrement, une transformation progressive du métier d'enseignant, qui se trouve être au cœur de la mise en réseau nécessaire (Marcel et al., 2007). Ce qui requiert un dépassement tendanciel de la figure isolée de l'enseignant, centré sur la transmission de son savoir disciplinaire entre les murs d'une classe, pour le conduire à réaliser des formes de collaboration où, à partir de son propre savoir spécifique, il fait appel à sa capacité organisationnelle et créative. L'enseignant est dès lors conduit à faire propres les risques implicites à la réalisation d'un projet commun, mis en place par le biais de différentes formes de pratiques enseignantes.

D'autre part, par le rapprochement que l'expérimentation exige entre l'institution scolaire et son environnement social et économique, source d'influences multiples en matière de réflexions et de pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Les établissements scolaires, lieux de vie des élèves et de leurs enseignants, peuvent ainsi ambitionner de devenir des unités symboliques qui attestent de la présence de l'institution éducative au sein d'une collectivité territoriale particulière (Derouet et Dutercq, 1997).

De manière plus précise, le contexte territorial local exerce une triple influence sur le processus d'orientation qui est en train d'émerger au niveau du collège et qui, dans ses traits généraux, prend forme tant dans la réalité française que dans celle de la Suisse italienne (Berthet, Dechezelles, Gouin et Simon, 2010). Tout d'abord, les conseillers en orientation jouissent d'une large autonomie d'intervention, leur permettant de bâtir au niveau de chaque établissement les formes particulières les plus adéquates de collaboration avec les divers acteurs sociaux, en particulier avec le chef d'établissement et le corps enseignant. Ensuite, les écoles tissent de manière indépendante une série de liens avec des organismes actifs sur le territoire dans la gestion de la relation entre formation et emploi, qui peuvent plus ou moins influencer le processus d'orientation des jeunes. Enfin, la structuration précise du degré secondaire supérieur et les possibilités réelles d'insertion professionnelle, par la signature effective d'un contrat d'apprentissage, constituent une contrainte socio-spatiale qui pèse lourdement. Il s'ensuit que l'orientation scolaire et professionnelle ne peut pas être focalisée uniquement sur le jeune en formation, mais doit être insérée dans la pratique d'un établissement scolaire, à son tour partie prenante de l'évolution d'une collectivité territoriale.

L'expérimentation dans un établissement ne vise pas, bien évidemment, la nouveauté en tant que telle, considérée en quelque sorte comme une fin en soi. C'est ce que nous rappelle avec une dose d'empathie le célèbre pédagogue français Célestin Freinet (Vittoriano, 1976), particulièrement

sensible à l'expression individuelle des enfants, notamment par l'écriture d'un journal, permettant de diffuser et valoriser des idées, ou la tenue d'une correspondance, offrant la possibilité de communiquer et de se connaître, dans un article écrit en 1939 dans l'*Éducateur Prolétarien* :

> *Il faut débarrasser notre verbiage pédagogique de ce mot nouveau qui nous a fait tant de tort parce qu'il laisse croire que nous cherchons la nouveauté avant tout, alors que ce qui nous préoccupe exclusivement c'est de rendre plus rationnel, plus intéressant, plus efficace, le travail scolaire.* (Caumeil, 2002, p. 83)

L'expérimentation essaye donc, à travers un laborieux tâtonnement, de faire émerger des pistes pédagogiques permettant d'améliorer le « travail scolaire » et donc de perfectionner ce que l'on peut appeler la gouvernance de l'institution scolaire, afin de contribuer à la rapprocher de son objectif avoué de gestion effective de la mixité sociale, propre à la dynamique de mise en place du collège unique, initiée au milieu des années 1970 et qui, jusqu'à maintenant, « n'a en vérité jamais vraiment existé » (Delahaye, 2008, p. 21). Une expérimentation qui peut progressivement acquérir le statut de véritable innovation pédagogique, dès le moment où elle se diffuse et se stabilise au sein du système éducatif, par le biais d'un procédé d'imitation, après avoir démontré d'être capable, comme dans d'autres domaines de la société, de surmonter « les multiples formes de résistance sociale » (Rosenberg, 1976/1986, p. 95).

Le terme innovation, en effet, dérive du latin *innovatio*, contenant certes le mot *novus*, c'est-à-dire *nouveau*. Dans son étymologie, pourtant, il signifie *mettre du nouveau* dans du déjà existant (Gaffiot, 2000). C'est donc une sorte de *rénovation*, ou, mieux encore, de *rajeunissement interne*, distant de l'idée simpliste d'introduction d'une nouveauté visant une rupture radicale avec la tradition (Girard, 2002). Au Moyen Âge ce terme était utilisé surtout dans le champ de la théologie, où il permettait de désigner un éloignement problématique de ce qui était par définition considéré immuable, à savoir le dogme religieux, basé sur l'imitation d'un modèle établi, c'est-à-dire le comportement quotidien de Jésus relaté par les apôtres dans le *Nouveau Testament* et interprété par le clergé chrétien.

Le terme sera réévalué dans le monde contemporain, à partir de la Révolution industrielle, qui lui donne une dimension nouvelle, reliée au passage de la théologie à la philosophie, puis aux divers domaines scientifiques, ainsi qu'à l'évolution technique, en assumant au fur et à mesure l'image de la diffusion d'inventions ayant une utilité sociale reconnue et donc une appréciation collective généralement positive. L'innovation devient alors une « amélioration d'une situation non-satisfaisante au regard de certains objectifs » reconnus et faits propres par la société, en particulier par rapport à ses vicissitudes économiques et sociales (Cros, 1993, p. 28). Ce qui signifie, dans sa

traduction pratique au niveau du champ scolaire, et en particulier du collège unique, un progrès dans la réalisation de l'ambitieuse volonté d'accueil et de gestion effective de l'hétérogénéité d'une classe d'âge dans un tronc scolaire commun entre onze et quinze ans. Une ambition produite socialement par l'aspiration à la fois à l'égalité et à la liberté, qui ont acquis une place centrale dans la dynamique politique et sociale déclenchée par la Révolution française. Les deux révolutions à la base de la modernité s'appellent et s'entremêlent.

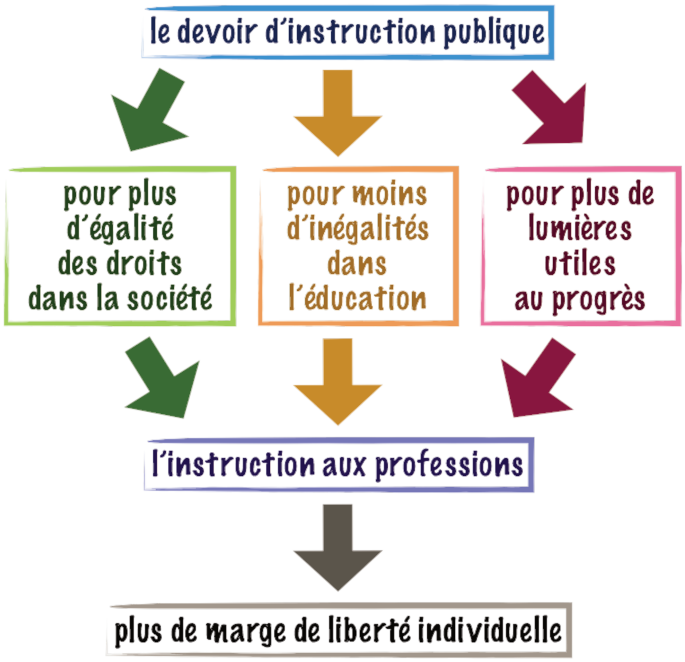


Schéma 4 : Premier mémoire sur l'instruction publique du philosophe Nicolas de Condorcet

Ce n'est dès lors pas un hasard que cette ambitieuse volonté ait été systématisée justement en 1791, deux années seulement après l'onde révolutionnaire de 1789, par Nicolas de Condorcet, en particulier dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, où il a affirmé explicitement, au tout début du premier mémoire, que « la société doit au peuple une instruction publique » (p. 61). Elle le lui doit, poursuit le prestigieux philosophe des Lumières, pour trois motifs, étroitement imbriqués entre eux (voir le schéma 4 ci-dessus) : tout d'abord, comme outil offrant à tous les capacités intellectuelles pour se rapprocher de la réalisation effective de « l'égalité des droits » dans la société, principe fondateur du nouvel ordre politique et social ; ensuite, en tant que levier donnant la possibilité de « diminuer l'inégalité » issue d'une éducation ayant des sensibilités fort différentes en fonction de la catégorie sociale d'appartenance ; enfin, comme moyen conduisant à une augmentation des « lumières utiles » au progrès de la société.

Dans ce cadre, une place centrale doit être dévolue, selon le réformateur français, à l'instruction publique aux diverses professions, chacune exigeant des « connaissances particulières », afin de permettre leur constante amélioration, pouvant contribuer à l'essor du bien-être commun, notamment par leur ouverture à tous ceux qui y seraient appelés par « leurs goûts ou leurs facultés », mais qui ne peuvent pas y accéder « par le défaut d'une instruction publique » adéquate. L'égalité des droits devient alors un puissant levier pour élargir la marge de liberté de chacun, source féconde, conclut finalement Condorcet, de « ces vertus publiques qui seules peuvent affermir et honorer le règne éternel d'une paisible liberté » (p.106). Égalité et liberté, on le voit bien, marchent l'une aux côtés de l'autre, permettant le développement potentiel à la fois de l'individu et de la collectivité, dans une instruction publique étroitement associée au monde du travail, esquissant les termes d'une synthèse entre Révolution sociale française et Révolution industrielle anglaise.

À l'issue de la Première Guerre mondiale, bien plus qu'un siècle après, au moment où John Dewey élabore sa *Reconstruction en philosophie*, un groupe d'officiers conduits par le désir de garder en vie l'esprit de collaboration nationale surgit dans les tranchées des champs de bataille, relance l'approche de Condorcet et propose une véritable démocratisation de la sélection scolaire. Réunis dans les *Compagnons de l'Université Nouvelle* (Garnier, 2008), ils demandent à l'école républicaine d'ouvrir aux enfants du peuple, qui s'étaient unis courageusement dans la défense de la patrie, les portes de l'enseignement secondaire, permettant d'extraire et puis de former l'élite future du pays, par la constitution d'une école en tronc commun depuis l'instruction primaire jusqu'au premier cycle du second degré, en mesure d'opérer une sélection fondée non pas sur l'origine sociale mais bien sur le mérite scolaire. Une décennie plus tard, la présidence des *Compagnons* est assumée par le physicien Paul Langevin, qui précise le lien entre cette école unique en lente gestation et le monde du travail, soulignant la nécessité de former non pas une élite ayant le sentiment d'être au-dessus de la société, mais des élites au pluriel, capables d'émerger dans les divers domaines professionnels, afin de les améliorer de plus en plus, contribuant ainsi au développement d'ensemble de la société. Une conception qu'il explicite dans son discours au Congrès national de la Ligue des Droits de l'Homme à Biarritz en juin 1930 :

> *Nous voulons, en recrutant non pas une élite, mais des élites, donner aux mieux doués pour chaque forme d'activité humaine la préparation qui leur permette de tenir la tête de cette activité. Nous voulons que chacun soit à sa place non seulement comme profession, mais comme situation dans la profession, et nous voulons qu'au sein de chaque profession se dégage une élite humaine.* (Langevin, 1930, cité par Garnier, 2008, p. 295)

Ce sera ce même Paul Langevin, en collaboration avec le psychologue Henri Wallon, à présider une commission issue des forces politiques et sociales de la Résistance au nazisme, qui a élaboré en 1947 le Plan justement appelé Langevin-Wallon. Celui-ci propose une école unique avec une large part en tronc commun jusqu'à quinze ans, avec une attention particulière à l'orientation scolaire et professionnelle des nouvelles générations, notamment par l'émergence progressive des aptitudes individuelles de chacun (Robert, 2015). Ce qui représente une préfiguration du principe du collège unique institué en 1975 par la Loi Haby.

Ce bref détour nous montre qu'innover en termes d'orientation scolaire et professionnelle dans le collège unique, notamment par la mise en place d'un projet d'éducation aux choix, signifie effectivement apporter une sorte de rajeunissement interne à une école républicaine à la recherche permanente de sa véritable identité. Une identité qui semble être le fruit d'un progressif affinement intellectuel de ses traits fondamentaux, mais également, et peut-être surtout, des possibilités effectives de sa traduction pratique, qui s'est révélée historiquement problématique, rencontrant régulièrement de fortes résistances politiques et sociales.

4.2. La maîtrise des zones d'incertitude

Il faut alors poursuivre et approfondir la réflexion sur l'innovation en éducation, en regardant de plus près l'évolution de l'institution scolaire, pour essayer d'en dégager quelques enjeux sociaux. Il en émerge que l'innovation représente une action de transgression de normes sociales explicites ou implicites, qui régissent un ordre social dans un champ délimité, tel que l'école secondaire de premier degré, définissant les marges de manœuvre possibles des différents acteurs en présence (Pratoussy, 2002). Elle devient alors une véritable atteinte à un équilibre social, conduisant à une révision des normes sociales et à une redéfinition des rapports de force à l'intérieur de l'institution scolaire, impliquant des acteurs qui se mobilisent en sa faveur, pour en récolter les potentiels bénéfices, mais aussi, dans l'immédiat, pour en assumer les multiples risques liés à sa mise en place (Delorme, 1994). L'innovation, on le perçoit, pose alors la délicate question du pouvoir dans l'établissement scolaire.

Dans son ouvrage consacré il y a déjà plus d'un demi-siècle au *phénomène bureaucratique* (1963), le sociologue français Michel Crozier a mis au centre de son analyse des organisations, comme le peut être également une institution scolaire, le jeu subtil fait à la fois de coopération et conflictualité entre les différents acteurs individuels et collectifs en présence. Ce jeu se déploie, tout

particulièrement, autour de la gestion du pouvoir au sein de l'organisation, qui ne peut pas être assimilée aux rouages mécaniques d'une machine, mais requiert une coordination possiblement rationnelle entre les multiples activités humaines qui y sont réalisées. Et une source majeure de pouvoir est représentée par la maîtrise des zones d'incertitudes, qui apparaissent au cours de la réalisation des objectifs communs fixés par la hiérarchie. Elles amènent à constituer des espaces de négociation entre les acteurs, dans lesquelles chacun essaye de maximiser ses avantages, tout en respectant les normes sociales imposées par l'organisation.

Au niveau du collège, une zone d'incertitude majeure est bien constituée par la typologie d'orientation des élèves à la fin de la scolarité obligatoire. Celle-ci renvoie, certes, au niveau des performances scolaires, mais aussi à la manière dont les résultats sont perçus et interprétés par les différents enseignants, bien évidemment dans le cadre des règles définies par l'institution scolaire[18]. Dans la réalité tessinoise, la possibilité de s'inscrire au lycée sans examens d'entrée est octroyée aux élèves ayant atteint des objectifs pointus, qui sont codifiés de manière très précise et complexe. Concrètement, ils doivent avoir obtenu dans le bulletin de fin de quatrième année une moyenne des notes dans les disciplines obligatoires au moins équivalente à 4.65 (sur 6), avec au maximum une insuffisance, c'est-à-dire une note inférieure à 4. De plus, ils doivent avoir suivi le *Niveau A* en mathématiques et en allemand (niveau d'*aptitude*). Enfin, il leur est demandé une note qui soit au moins égale à 4.5 en italien. Une dérogation est concédée aux jeunes qui ont suivi un *Niveau B* (niveau de *base*) en allemand, à condition d'y avoir obtenu une note au moins équivalente à 5. Alors que le conseil de classe, composé de l'ensemble des enseignants de l'élève, peut concéder le droit d'admission au lycée en évaluant le profil d'ensemble de l'élève, ses potentialités et éventuellement sa situation particulière, si la moyenne sur le bulletin final est inférieure à 4.65, mais au moins équivalente à 4.5, ou si la note en italien est inférieure à 4.5, mais au moins égale à 4 (DECS, 2016a, p. 67).

De surcroît, dans le bulletin de fin d'année, l'élève tessinois reçoit également une évaluation de son *comportement*, proposé par le professeur principal de la classe, après avoir pris connaissance des diverses indications des enseignants, et ensuite adopté par le conseil de classe. La note 5 indique un élève en quelque sorte dans la norme, alors qu'un 4.5 signale un comportement qui tend à se révéler transgressif. Cette évaluation acquiert une valeur, d'une part, interne à l'établissement scolaire,

[18] Dans son enquête de terrain sur les professeurs du collège Victor-Hugo de Gazencourt, dans la région parisienne, réalisée il y a une trentaine d'années déjà, le sociologue français Yves Dutercq souligne le caractère potentiellement conflictuel de la manière dont l'établissement scolaire oriente ses élèves. Il affirme ainsi de manière explicite : « On a vu que l'orientation peut facilement constituer un objet de conflit : pratiquer simultanément des politiques d'orientation différentes dans un même établissement paraît de ce fait difficile, voire suicidaire. » (Dutercq, 1993, p. 162-163).

comme le précise le *Règlement cantonal* (Repubblica e Canton Ticino, 1996, article 59), en particulier si le conseil de classe doit déterminer la possibilité d'un redoublement d'un élève, afin de lui permettre de surmonter des difficultés scolaires avérées. D'autre part, elle a une signification externe à l'établissement, notamment par rapport au monde du travail, quand un employeur est en train de se décider si engager un élève qui est en train de terminer sa formation obligatoire. C'est ce qu'indique Gian Marco Petrini, directeur adjoint à la Division de la formation professionnelle du Canton du Tessin, dans un article qui dégage le portrait type de l'élève pouvant espérer décrocher un contrat d'apprentissage : « Un comportement adéquat est une garantie de sérieux et est donc regardé avec une grande attention par les potentiels employeurs » (*tio – Il portale del Ticino*, 11 février 2014). Une évaluation qui avait été abolie au moment de la naissance du collège unique, pour être réintroduite par la suite, comme le rappelle un ancien directeur d'école primaire, Adolfo Tomasini, observateur attentif du système éducatif tessinois, « sinon par acclamation populaire, au moins par acclamation des enseignants » (*Il Corriere del Ticino*, 5 juin 2012).

C'est sur ce plan extrêmement complexe, qui relie les questions de l'orientation, de l'évaluation, ainsi que du comportement, que la révision des normes sociales, impliquée par une dynamique conduisant à une innovation éducative, apparaît comme particulièrement problématique. Elle tend, en effet, à entraîner des résistances sociales, en particulier dans le monde du travail et dans le corps enseignant, puisqu'elle déclenche une dynamique conduisant progressivement à un dépassement de la société disciplinaire, qui a trouvé dans l'école une forme d'expression majeure, à côté de la prison, de l'hôpital et de l'usine, si bien reconstruite par Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir* (1975). Elle repose sur une mise en discipline des individus par l'intériorisation des normes sociales, qui est apparue sur les cendres des idéaux révolutionnaires, en délaissant la pratique exemplaire des supplices, typique des formes de pouvoir précédentes, pour ériger en modèle de référence les communautés monastiques du Moyen Âge.

Dès lors, est apparue une institution scolaire standardisée, centrée sur la surveillance minutieuse des élèves, qui apprennent de manière simultanée dans un espace clos, la salle de classe, pendant un temps spécifique, la leçon minutée, en étant assujettis au pouvoir du maître. Celui-ci est fondé sur sa position hiérarchique et légitimé par son savoir scolaire et sa rigueur morale, entraînant à la docilité et au respect de la norme, dont le manquement est corrigé par une punition disciplinaire normalisatrice. La pratique de l'examen en est en quelque sorte l'aboutissement logique, produisant un vaste corpus documentaire de preuve, permettant d'évaluer et ainsi de qualifier et de classer les élèves, le cas échant de les punir par le redoublement. Ce rituel uniformisateur permet en même temps

l'émergence d'une certaine forme d'individualisation de chaque élève, qui est à la base de son orientation scolaire et professionnelle, en mesurant son écart par rapport à une norme sociale rigoureuse et ainsi en l'instituant comme « objet descriptible, à la fois en tant que tel et en tant qu'élément d'une population » (Audureau, 2003, p. 19).

Ce n'est rien d'autre que la mise en place de ce que le sociologue français Guy Vincent a appelé la *forme scolaire* (2012), qui privilégie l'écrit sur l'oralité, entraînant une séparation à la fois spatiale et temporelle de l'écolier par rapport à l'être humain adulte, ainsi que du savoir par rapport au faire, prédominant dans les anciens modes d'apprentissage. Elle repose sur la soumission de l'élève à un ensemble de règles impersonnelles et sur la réalisation d'exercices répétitifs, visant la conformité à des principes plutôt que l'efficacité d'un résultat d'apprentissage, faisant ainsi de l'œuvre scolaire, en fin de compte, une entreprise principalement de moralisation et de classification.

Cette forme scolaire est apparue à la fin du XVIIème siècle chez les Frères de Jean-Baptiste de La Salle, qui faisaient vœu de pauvreté, chasteté et obéissance, ainsi que de consécration à la Sainte-Trinité, le mystère de Dieu un et trine. Récemment réévalué par le Concile Vatican II (Gamberini, 2007), ce dogme, qui se trouve au cœur de la pensée chrétienne, permet de concevoir la foi comme un réseau de relations entre un Dieu Père créateur, un Fils rédempteur et un Saint-Esprit révélateur, donc douée d'une certaine liberté et, par conséquent, potentiellement évolutive (Greshake, 1998).

Ainsi, avec le temps, la forme scolaire a connu une lente transformation, devenant en quelque sorte la *bonne forme scolaire* (Vincent, 1979), essayant de faire coexister au sein de l'institution, non sans de multiples tensions, trois stades historiques différents, progressivement disposés l'un au-dessus de l'autre, exprimant chaque fois une typologie d'élève bien particulière : l'élève *discipliné*, suivant en principe en silence l'autorité pédagogique de l'enseignant, issue l'école chrétienne du XVIIIème siècle ; l'élève *raisonnable*, habitué à la formation réflexive au jugement, proposé par les Lumières au cours du XIXème siècle ; ainsi que l'élève *épanoui*, activement associé à la construction de son savoir, exprimé par la sensibilité aux droits de l'enfant caractéristique du XXème siècle.

4.3. Le modèle d'alternance routine-crise

Le rapport entre changements et résistances doit alors être considéré comme intrinsèque à l'évolution de l'institution scolaire, faisant de l'innovation éducative le levier d'une constante

adaptation de l'école à un contexte socio-historique mouvant, auquel elle participe pleinement, conduisant à modifier les traits saillants de la forme scolaire, en renouvelant continuellement le contenu effectif de la bonne forme scolaire. Et cela à partir de l'émergence systématique de crises de fonctionnement de l'institution (Crozier et Friedberg, 1977), trouvant dans la pratique professionnelle quotidienne des expressions multiples, qui forcent les différents acteurs sociaux impliqués à assumer leurs responsabilités, afin d'opérer, par un intense processus d'apprentissage collectif, les ajustements nécessaires pour permettre un retour à un certain équilibre, mais déployé sous des formes différentes. De cette dynamique sociale se dégage un « modèle d'alternance routine-crise » (Crozier, 1963, p. 307), qui semble en mesure de guider, non sans quelques possibles glissements en arrière, le mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine.

Pour devenir effectif, ce mouvement doit être assumé par les enseignants. Comme l'a signalé Philippe Bernoux, spécialiste du changement dans les organisations, une dynamique porteuse d'innovation, qui demande une redéfinition, même partielle, du rapport au travail, requiert une participation active de la part des acteurs impliqués, les amenant à exprimer avec leur *voice* (voix) l'opinion qu'ils ont sur les nouveautés proposées, refusant ainsi de se laisser enfermer dans l'alternative entre une *loyalty* (loyauté) dans la réalité seulement partiellement efficace et un *exit* (sortie) en fin de compte plutôt stérile. Sans cette prise en compte de la subjectivité enseignante, qui fait de l'innovation la rencontre entre des contraintes au changement et l'acceptation de ces contraintes, conclut de manière radicale le sociologue, « les changements ne peuvent tout simplement pas avoir lieu » (2004, p. 9).

Cette réflexion acquiert une signification toute particulière lorsque l'on sait que l'enseignant dispose d'un poids élevé dans le quotidien de l'élève (Felouzis, 1997). En effet, par ses connaissances disciplinaires, ses performances pédagogiques et son efficacité didactique, il établit une relation psychologique pouvant déboucher sur un effet-maître, qui peut influencer tant positivement que négativement les résultats scolaires des élèves, même si son apport effectif reste très difficile à saisir, considérant la multiplicité des facteurs psychologiques et sociaux qui sont en jeu. Il en reste que le niveau de réussite des élèves ne peut pas être réduit à leur trajectoire sociale, pourtant décisive, ou bien à la qualité de l'établissement scolaire, certainement importante, mais se joue également dans l'évolution de la relation entre les élèves et leur professeur.

Se pose alors la délicate question du sens que l'innovation peut avoir aux yeux des enseignants, qui sont appelés à la mettre en œuvre, puisque sans une appréciation positive de leur part, en mesure

de générer un nouvel imaginaire social (Monetti, 2002), il devient difficile de les impliquer dans une optique *voice*. L'élaboration d'un tel magma de significations à caractère imaginaire, propres à un groupe social, mais portées et incarnées par la société, comme le précise le philosophe d'origine grecque Cornelius Castoriadis (1981), représente une tâche sociale complexe, qui est partie prenante d'un laborieux passage de la sujétion à la subjectivité. Il demande à cet acteur socio-professionnel rien de moins que de devenir sujet, capable de développer un projet d'autonomie, dans lequel le conscient serait en mesure de prendre au fur et à mesure le contrôle sur l'inconscient (Castoriadis, 1998), afin de garder la maîtrise de son travail.

Certes, sur cet acteur socio-professionnel, comme sur bien d'autres par ailleurs, pèse l'actuelle *injonction au professionnalisme* (Boussard, Demazière et Milburn, 2010), c'est-à-dire la capacité à assurer la qualité de son propre travail, en répondant aux attentes sociales provenant à la fois de la hiérarchie institutionnelle (tels que les formateurs des enseignants, les experts disciplinaires et, surtout, le chef d'établissement) et de l'auditoire (les parents des élèves et, parfois, les élèves eux-mêmes), qui contribuent, selon des modalités multiples, à reconfigurer le travail enseignant et donc, par la force des choses, le sens donné par les enseignants eux-mêmes à leur engagement quotidien dans cette profession.

Cette double contrainte qui agit sur les enseignants, une interne, vers un projet d'autonomie, et l'autre externe, vers une injonction au professionnalisme, amène, dans le quotidien scolaire, à établir les règles effectives qui régissent le fonctionnement de l'établissement scolaire (De Terssac, 1992). Elles représentent le résultat d'un échange, qui s'effectue au croisement, empiriquement déterminé et continuellement renouvelé, du rapport entre collaboration et conflictualité, à partir des règles informelles établies par les enseignants et les règles formelles élaborées par la hiérarchie, en y associant les requêtes explicites de l'auditoire.

Dans le même temps, la dynamique sociale qui émerge de la mise en relation de cette double contrainte fait surgir les acteurs individuels et sociaux potentiellement porteurs d'innovations éducatives au sein de l'établissement scolaire, qui nous intéresse ici tout particulièrement. Il s'agit, d'une part, des enseignants qui cherchent à maîtriser le processus d'apprentissage collectif du changement (Crozier et Friedberg, 1977), en contribuant ainsi à développer un projet d'autonomie ; et, d'autre part, du chef d'établissement, désormais considéré le premier pédagogue de l'établissement scolaire (Barrère, 2016), qui essaye d'impulser le changement tel qu'un *manager*, en renforçant l'injonction hétéronome au professionnalisme, pour faire face à la recherche de la

performance (Combaz, 2013), de plus en plus requise par la hiérarchie scolaire et encadrée par des dispositifs visant à améliorer la qualité de l'établissement (Baluteau, 2009).

Il en émerge, alors, une double tension au sein de l'établissement scolaire : d'un côté, entre acteurs sensibles à l'innovation éducative et ceux qui lui résistent, essayant d'une manière ou d'une autre un *exit* par rapport à la dynamique en cours, avec au milieu les indifférents, caractérisés par une approche *loyalty*, qui peuvent pencher vers l'une ou l'autre attitude, en fonction de l'évolution du rapport de force ; de l'autre côté, entre les acteurs porteurs d'une innovation autonome (*voice*) et ceux qui encouragent une innovation hétéronome (*manager*), là aussi avec au milieu les indifférents, qui sont dans l'attente de l'évolution de la situation. Le tout, rappelons-le, dans un contexte marqué par une alternance entre phases de routine et périodes de crise, dans un mouvement aléatoire de rajeunissement interne de l'école républicaine.

4.4. Les projets d'éducation aux choix

Un des principaux vecteurs de cette dynamique d'innovation éducative est représenté par le projet pédagogique d'établissement (Cros et Obin, 1991), qui vise à donner un certain élan collectif, en créant une dynamique relationnelle positive entre les divers acteurs de l'école, potentiellement en mesure de démultiplier l'action vertueuse de l'effet-maître. Ce projet doit être dans le même temps cohérent au regard des objectifs de l'institution scolaire et pertinent par rapport aux défis auxquels est confronté l'établissement qui le fait propre, mais aussi efficace dans ses résultats et efficient d'un point de vue financier. Une attention à la participation des parents des élèves peut se révéler utile, afin de prendre en compte le « substrat social, économique et culturel sur lequel l'établissement se développe », comme l'a remarqué il y a déjà quelques années le pédagogue Philippe Meirieu (1992, p. 124). Le projet pédagogique d'établissement amène l'équipe éducative, composée principalement par le chef d'établissement, le professeur principal des différentes classes, les enseignants des diverses disciplines, ainsi que, en fonction de la typologie du projet, des figures particulières comme le soutien pédagogique ou le conseiller en orientation, à mettre en place une série de dispositifs pédagogiques, qui constituent un véritable travail d'ingénierie, permettant d'atteindre l'objectif recherché, par le biais d'une série de situations d'apprentissage auxquelles sont confrontées les élèves au cours de l'année scolaire (Weisser, 2010).

Peuvent rentrer à plein titre dans cette logique les expériences réunies sous l'appellatif *éducation des choix*, qui proposent depuis la fin des années 1980 dans les établissements scolaires français des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de faire l'expérience de leur subjectivité et de mieux connaître leur environnement économique et social, afin de les préparer à réaliser des choix autonomes et responsables au niveau scolaire et professionnel. Elles reprennent la méthodologie de la séquence vocationnelle élaborée au Québec au milieu des années 1970, progressivement affinée par trois principes majeurs d'application (Gingras, 2007). Tout d'abord, le principe d'infusion, qui amène à intégrer dans les situations d'apprentissage proposées des notions et des raisonnements propres à l'univers professionnel ; ensuite, le principe de collaboration, qui favorise un engagement concerté des divers partenaires éducatifs dans l'orientation des élèves ; enfin, le principe de mobilisation, qui met l'accent sur le développement de la motivation et de l'engagement actif de l'élève dans son processus d'orientation.

Les expériences d'*éducation des choix* renvoient aux efforts de l'Association *Trouver/Créer*, constituée en 1987 à Lyon à partir des analyses et des efforts de Geneviève Latreille, conseillère en orientation et ancienne professeure de l'Université Lyon 2, ainsi que de l'engagement de Robert Solazzi, son actuel président d'honneur. Dans l'ouvrage consacré aux *Chemins de l'orientation professionnelle* (1984), la chercheuse longtemps engagée sur le terrain, souligne l'étroite relation qui subsiste entre l'apprentissage individuel à l'acquisition d'une marge de liberté dans le choix de son propre devenir professionnel et la nécessité collective de connaître l'évolution du monde du travail dans son avenir incertain. La recherche d'un métier est ainsi en même temps, dans des proportions variables, *trouvé* en fonction des exigences sociétales et *créé* par rapport aux besoins individuels. D'où le nom donné à l'association : *Trouver/Créer*.

La revue trimestrielle de l'association, appelée *L'Indécis*, présente dans ses pages une série d'expériences significatives effectuées au fil des années dans des collèges de la région Auvergne-Rhône-Alpes. Elles font émerger des bilans positifs, enrichissants pour les élèves, qui de manière générale ont participé volontiers aux situations d'apprentissage proposées, certes, souligne un article, « une fois dépassée la petite inhibition sensible au cours des premières séances » (Fouilloux, 1999, p. 25). Trois typologies d'activités semblent avoir été mises en place au cours de l'année scolaire, depuis la sixième jusqu'à la troisième : tout d'abord, diverses modalités de découverte des métiers et de leurs traits particuliers ; ensuite, des brefs stages en entreprise et dans des lycées professionnels ; enfin, une sensibilisation à l'orientation de la part des parents d'élèves. Ce qui conduit à mettre en évidence l'implication de l'ensemble des acteurs de l'établissement. Comme l'indique dans un article

d'approfondissement Raymonde Defrenne, formatrice et vice-présidente de l'association, « l'orientation devient l'affaire de tous » (1995, p. 18). Ainsi, toute l'équipe éducative est amenée à participer au développement de la capacité à s'orienter des élèves ; alors que les conseillers en orientation peuvent focaliser leur attention sur l'accompagnement individualisé des élèves, l'aide à l'élaboration de leurs projets scolaires et professionnels et le conseil dans la prise de décision.

Si l'on regarde, à titre purement indicatif, les acquis mis en évidence par l'association à l'issue de ces expériences annuelles, on s'aperçoit qu'ils s'articulent autour des réponses fournies à un questionnaire posé aux élèves et aux enseignants engagés dans les activités, ou bien qu'ils se basent sur des effets tangibles remarqués dans la vie des établissements scolaires impliqués, ou encore qu'ils représentent le fruit d'une série de discussions de bilan réalisées à la fin de l'année scolaire. Ces acquis concernent, d'une part, les établissements scolaires. Ceux-ci peuvent avoir été amenés à constituer un réseau de partenariats avec des entreprises et des collectivités de la région. De plus, ils semblent avoir été conduits à renforcer leur sensibilité à l'innovation, tant au niveau de l'orientation, que de l'action pédagogique plus globalement. Quant aux élèves, d'autre part, ils indiquent mieux vivre le processus d'orientation, pensent avoir reçu des informations utiles par rapport à leur avenir professionnel et considèrent de mieux se connaître. Apparaît également un accroissement de leurs requêtes de consultations spontanées avec les conseillers en orientation et un renforcement de leur capacité à argumenter leurs choix scolaires. De manière plus générale, enfin, émerge l'idée que les jeunes sont portés à donner plus de sens à leur quotidien scolaire, avec des répercussions positives sur leur capacité à faire propres les apprentissages de base (Defrenne, 1994).

De façon plus générale, des activités d'éducation aux choix, qui se réfèrent explicitement à l'expérience française et à la méthodologie québécoise, ont été également expérimentées dans une série d'établissements au Tessin. À partir de l'année scolaire 2012/2013, ils ont été systématisés dans huit écoles, pour ensuite se généraliser progressivement à l'ensemble des trente-cinq collèges du canton. À côté de la mise en place de situations d'apprentissage spécifiques, centrées sur la découverte du tissu économique et social du canton, par exemple par des stages obligatoires sur les lieux de travail, les enseignants disposent de matériaux scolaires d'éducation aux choix, élaborés pour l'ensemble des disciplines, à proposer aux élèves depuis la première année. Quant aux conseillers en orientation, ils entrent en jeu à partir de la troisième année, en se focalisant principalement, mais pas uniquement, sur des consultations individuelles avec les élèves, afin de déterminer leur parcours d'orientation scolaire et professionnelle (Beltrami et Vanetta, 2012).

Ces divers projets, réalisés au sein d'un nombre encore somme toute restreint d'établissements scolaires, s'appuient sur une forme d'appropriation du savoir qui met au centre l'usage de la raison, la recherche des causes des phénomènes étudiés et l'apprentissage des idées qui permettent la construction de la personnalité de chacun. Ce qui nous ramène finalement à la réflexion de Condorcet sur l'*instruction publique*, cette fois par rapport à la méthode d'enseignement à encourager, qu'il résume avec les mots suivants :

> *On n'exercera pas les enfants à apprendre beaucoup de mémoire, mais on leur fera rendre compte de l'histoire, de la description qu'ils viennent de lire, du sens d'un mot qu'ils viennent d'écrire, et par là, ils apprendront à retenir les idées, ce qui vaut mieux que de répéter les mots.* (Condorcet, 1791/1994, p. 130)

La réalisation effective de ces projets représente alors une forme d'aboutissement potentiel du mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine, permettant de poser dans le quotidien scolaire la problématique de la tension vers l'égalité des chances, qui se déploie dans le dépassement de la dynamique contradictoire entre un droit formel ouvrant la possibilité d'accéder à n'importe quel emploi et un déterminisme social, avec ses multiples ramifications psychiques, tendant à renfermer l'individu dans un horizon professionnel bien délimité. Ce qui se traduit par l'émergence, comme nous rappelle Pierre Naville, de « la revendication des moyens d'user du droit » (Naville, 1966/2007, p. 62). Voici posé, en fin de compte, le principal défi d'un projet pédagogique centré sur l'orientation scolaire et professionnelle mis en place dans un établissement scolaire au sein d'un collège visant à être effectivement unique dans un monde du travail à la recherche d'un nouvel équilibre.

5. Formulation de la problématique et des hypothèses de travail

Les points de repère disponibles dans la vaste littérature scientifique ont permis d'analyser les trois diverses dimensions qui sont au cœur de la question élémentaire « Qu'est-ce que c'est la *Cité des Métiers* ? », transformée en un véritable objet de recherche. Ces trois dimensions sont, rappelons-le, tout d'abord, l'essor particulier du collège unique en Suisse italienne dans le cadre du système scolaire helvétique ; ensuite, les multiples répercussions sur l'univers scolaire des mutations en cours dans le monde du travail ; et, enfin, les principaux enjeux de la réalisation d'un projet pédagogique au sein d'un établissement scolaire particulier.

Ce triple effort analytique permet maintenant de déceler les contours généraux de la problématique de recherche, pouvant ensuite être synthétisés à travers l'élaboration d'une question précise. Sur cette base, il devient possible de formuler l'hypothèse principale de travail, conduisant à son tour à énoncer une série d'hypothèses secondaires, qui sont étroitement reliées entre elles, permettant au bout du compte de déclencher la démarche scientifique de validation par leur vérification expérimentale.

5.1. La définition de la problématique de recherche

La problématique de recherche prend forme à l'intersection de trois nœuds fondamentaux (voir le schéma 5 ci-dessous), issus de l'analyse des trois dimensions de l'objet de recherche. Tout d'abord, la tendance, certes tâtonnante, à la réalisation effective du collège unique au Tessin, avec son ambition à favoriser l'épanouissement de la mixité sociale, qui se développe dans le cadre pluriel d'un système scolaire helvétique étant dans ses traits généraux particulièrement sélectif. Ensuite, la propension à l'émergence d'une orientation scolaire et professionnelle dialoguée, impliquant la collaboration entre différents acteurs sociaux dans une logique de valorisation du choix réalisé par les élèves, qui se confronte à un monde du travail en profonde transformation, encore à la spasmodique recherche de nouveaux délicats équilibres sociaux. Enfin, la mise en place d'un projet pédagogique novateur au sein d'un établissement scolaire particulier, requérant un véritable renouvellement de la bonne forme

scolaire, pleinement assumé par le corps enseignant, qui se heurte à un complexe faisceau de dynamiques et de tensions sociales contradictoires.



Schéma 5 : Les trois nœuds qui permettent de dégager la problématique de recherche

C'est au croisement de ces trois nœuds que prend finalement forme la problématique de recherche, qui peut être synthétisée dans une question précise.

La voici :

Quel est le rôle d'un projet pédagogique d'orientation
pour la réalisation effective du collège unique
au sein d'un établissement scolaire
dans un monde du travail en transformation ?

L'étude du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, mis en place dans le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, un établissement particulier de la Suisse italienne, devient alors en quelque sorte un véritable *point focal*, au sens de centre vers lequel convergent un ensemble non pas de rayons lumineux, comme en optique, ni de décisions individuelles, comme en théorie des jeux, mais bien de complexes processus sociaux (Schelling, 1986/1960). Ces processus sont reliés, d'une façon ou d'une autre, à la dynamique de construction effective du collège unique, qui ne peut que se penser en relation étroite avec un monde du travail en profonde mutation, à la recherche de nouveaux points d'équilibre. La problématique de recherche, en fin de compte, fait de l'étude d'un projet pédagogique particulier,

réalisé dans un collège spécifique, un levier pour une analyse d'une dynamique sociale plus complexe et profonde, conduisant à faire émerger une conceptualisation nouvelle, ayant l'ambition d'avoir une portée bien plus générale, de sorte à pouvoir contribuer à la compréhension de phénomènes sociaux complexes.

5.2. La formulation des hypothèses de travail

À son tour, cette problématique de recherche est à la base de l'hypothèse de travail principale, qui constitue, rappelons-le, une énonciation appartenant au domaine du possible, avec au moins deux éléments qui sont mis en relation entre eux, permettant le déroulement d'une démarche expérimentale nécessaire à sa validation (Atteslander, 2010, p. 42). Dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse représente un retour, encadré par les canons rigoureux qui guident le processus de production des connaissances scientifiques, sur une action aux traits novateurs, qui s'est déroulée dans une période précise, une entière décennie, au sein d'un espace social bien délimité, le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

Il s'agit en quelque sorte d'une action transformée en recherche, qui offre l'opportunité d'une incursion scientifique inédite dans une réalité sociale en mouvement, potentiellement en devenir sur une échelle temporelle et spatiale plus vaste. En somme, l'hypothèse principale de cette recherche permet, par le biais d'une réflexion analytique sur un projet pédagogique mis en place dans un passé proche, de jeter un regard scientifiquement constitué vers un possible futur, afin de le comprendre, de l'interroger et, pourquoi pas, de le modeler.

L'hypothèse de travail principale peut alors se formuler de la manière suivante :

***Le projet pédagogique de la* Cité des Métiers**
ouvre une brèche vers la réalisation effective
du collège unique dans un établissement scolaire.

Si la problématique de recherche interroge de façon générale le rôle d'un projet pédagogique centré sur l'orientation scolaire et professionnelle pour la réalisation effective du collège unique au sein d'un établissement scolaire, l'hypothèse de travail principale énonce d'une manière précise que le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, explicitement nommé et implicitement considéré comme un

projet d'orientation, ouvre une brèche vers la réalisation effective du collège unique au sein d'une telle institution. Le projet pédagogique acquiert ainsi le rôle actif d'un sujet capable d'agir, c'est-à-dire d'ouvrir une brèche, au sens de « porter atteinte » (Larousse, 1999), dans ce cas précis à une structure scolaire porteuse de diverses formes de ségrégation sociale, afin de pouvoir effectivement s'acheminer vers la réalisation du collège unique, avec son extension de la mixité sociale, certes dans le cadre des limites étroites d'un établissement scolaire. L'image proposée de l'ouverture d'une brèche permet d'indiquer qu'un tel projet pédagogique représente à la fois un passage précieux mais de loin pas suffisant dans ce long et difficile cheminement.

La démarche de validation de cette complexe hypothèse principale passe par la vérification expérimentale de trois hypothèses secondaires, qui, en suivant une succession logique, sont étroitement reliées entre elles, permettant d'analyser de manière globale l'objet étudié. La première de ces hypothèses secondaires se concentre sur le *processus de mise en place* progressive du projet pédagogique, en étudiant tout particulièrement le rôle acquis par les divers acteurs sociaux impliqués. La deuxième, ensuite, se réfère à l'*efficacité de son déroulement* dans la vie quotidienne du collège, en regardant avec attention ses multiples effets sociaux, en particulier sur ses principaux bénéficiaires, à savoir les élèves du collège. La troisième, pour terminer, aborde les *répercussions sur l'identité des élèves* de ce projet pédagogique, en examinant spécialement la façon dont ils ont vécu les multiples situations d'apprentissage mises en place.

Voici alors les formulations précises des trois hypothèses secondaires.

La *première hypothèse*, qui a trait au processus de mise en place du projet pédagogique, prend la forme suivante :

Le rapport entre collaboration et conflictualité
dans l'élaboration du projet
amène à un équilibre fragile entre liberté et égalité
au niveau du curriculum caché.

Le processus d'élaboration du projet pédagogique représente le véritable cœur de cette hypothèse secondaire. Il ne s'est pas réalisé à travers une dynamique sociale linéaire, conduisant simplement au développement de formes novatrices de collaboration entre les divers acteurs sociaux impliqués, mais bien par la succession d'une série de situations conflictuelles, qui se sont cristallisées autour de

quelques controverses, débattues au sein de l'assemblée plénière des enseignants, qui représente l'instance la plus démocratique du collège.

La mise en rapport de ces deux dimensions complémentaires de l'action collective, à savoir la collaboration et la conflictualité, amène progressivement, par un processus social de dépassement dialectique, à l'apparition d'un nouvel équilibre entre acteurs sociaux au sein de l'établissement scolaire. Si cet équilibre se forge effectivement à partir de l'évolution des relations entre les acteurs, produite par une multiplicité de stratégies à la fois individuelles et collectives, il s'exprime de façon accomplie dans une transformation graduelle de la relation entre les principes de liberté et d'égalité. Au fondement de la société contemporaine, ces deux principes se confrontent et se combinent dans le champ scolaire tout particulièrement par leur déclinaison concrète sur le plan du curriculum caché, marqué par un ensemble de dispositions masquées, qui permettent d'encadrer la multiplicité des savoirs appris quotidiennement par les élèves dans leur processus d'apprentissage.

Par ce jeu incessant de collaborations et de conflictualités, qui évolue autant à travers des intenses périodes de crise que par des plus paisibles phases de routine, chaque fois un peu renouvelées, dans un processus certes aléatoire de rajeunissement interne de l'école républicaine, apparaît finalement un nouvel équilibre social, intimement fragile, constamment remis en cause, mais porteur de cette *équité* qui se révèle être la plaque tournante d'un collège effectivement unique.

La *deuxième hypothèse*, renvoyant à l'efficacité du déroulement du projet pédagogique dans la vie du collège, s'exprime de la manière suivante :

L'élaboration par l'équipe d'animation
d'une ingénierie pédagogique est décisive
pour l'efficacité du projet pédagogique.

Si le processus d'élaboration du projet est au cœur de la première hypothèse secondaire, son équipe d'animation représente le sujet de la deuxième hypothèse secondaire. Depuis sa constitution initiale jusqu'à sa mise en forme la plus mature, avec à la fois un changement générationnel des enseignants animateurs et une originale participation des élèves en tant qu'assistants, l'équipe d'animation est devenue l'acteur social qui a guidé la réalisation quotidienne des multiples situations d'apprentissage qui composent le projet pédagogique, véritable objet de son intervention.

Comme dans tout processus de travail, le sujet agit sur un objet avec un instrument. Dans ce cas précis, l'équipe d'animation agit sur le projet pédagogique par le biais d'une ingénierie pédagogique, qui permet de concevoir les différentes situations d'apprentissage mises en place depuis la première jusqu'à la quatrième année, en combinant de multiples façons la maîtrise des savoirs scientifiques et la force émotionnelle de la créativité humaine, tout en manifestant une sensibilité particulière à la dimension relationnelle de son intervention. Ce qui amène à redéfinir quelques traits centraux de la bonne forme scolaire.

La mise en exergue de l'origine, du déroulement et des implications des situations d'apprentissage réalisées, fait apparaître une série de confrontations d'opinions, d'avis ou de sentiments, tant de la part du public d'élèves que des diverses figures éducatives impliquées, pouvant devenir des véritables disputes en justice au sein d'une communauté coopérative. L'habileté de l'équipe d'animation de les résoudre, à travers une ingénierie pédagogique adéquate, s'avère alors fondamentale pour déterminer la désirabilité générale du projet pédagogique, qui est au cœur de la construction de son efficacité sociale.

Une efficacité du projet qui devient en même temps un gage de réalisation de ses objectifs, exprimés en termes de connaissances et de compétences potentiellement acquises par les élèves, tant au niveau curriculaire que par rapport au transfert dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle, à travers une découverte différenciée des situations d'apprentissage proposées. Ce qui contribue en même temps à l'émergence d'une nouvelle praxis sociale au sein de l'établissement scolaire, permettant finalement de se rapprocher d'un collège effectivement *unique*.

La *troisième hypothèse*, enfin, qui aborde les répercussions de ce projet sur l'identité des élèves, se décline par les mots suivants :

L'engagement des élèves dans ce projet conduit
à une transformation de leur forme identitaire
vers la maîtrise des transitions de vie.

Après avoir interrogé la mise en place du projet pédagogique et l'efficacité de son déroulement dans la vie quotidienne du collège étudié, la troisième et dernière hypothèse secondaire se focalise sur ses effets sur le plan identitaire des élèves, qui représente un aboutissement incontournable de toute activité pédagogique. Au centre de cette supposition, se trouve l'engagement des élèves dans le

projet pédagogique, leur permettant de devenir des sujets apprenants, capables de transposer leur apprentissage expérientiel au niveau du registre identitaire, de sorte à contribuer au développement individuel de la dynamique de devenir soi, intimement liée à une redéfinition progressive d'un cadre d'action commun au sein d'une collectivité renouvelée.

Cet engagement des élèves est examiné à travers les actes de parole de six collégiens de dernière année, ayant acquis le rôle d'assistants de l'enseignant animateur du projet dans sa phase la plus mature, qui leur a permis de devenir une sorte d'avant-garde par rapport à l'ensemble du public scolaire. Particulièrement sensibles à la fois à leur devenir scolaire et professionnel, ainsi qu'à celui de leurs pairs, ils peuvent indiquer les traits centraux de la conscience possible de ce groupe social particulier.

Une analyse des multiples faits de parole de ces élèves assistants offre l'opportunité d'interroger leur monde intérieur, par le biais d'une mise en relation de l'individuel et du social de ce groupe au début du turbulent âge de l'adolescence, dans le cadre d'un monde contemporain particulièrement complexe et en pleine transformation. Ce qui fait apparaître une collection variée de transformations identitaires, qui sont au croisement entre des singularités essentielles et des modes d'identification existentiels, pouvant ensuite être réunies et examinées dans leur structure commune, de sorte à penser l'émergence d'une forme identitaire idéal-typique.

Cette forme identitaire est en fin de compte mise en relation avec la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle, tout particulièrement la délicate question de la maîtrise des transitions de vie, qui jalonnent de plus en plus la trajectoire sociale de chaque personne, à partir de la *transition I*, premier véritable palier d'orientation à la fin de la scolarité obligatoire. L'acquisition de nouvelles ressources transitionnelles et une réélaboration identitaire fructueuse peuvent alors permettre une meilleure maîtrise de ces charnières fondamentales de la trajectoire sociale de chaque personne, de sorte à faire du collège unique, puisque équitable, un véritable levier d'un *empowerment* potentiel pour chaque élève.

Dans la perspective esquissée par ces trois hypothèses secondaires, la transformation de la forme identitaire des élèves représente l'aboutissement du projet pédagogique, dont l'émergence a demandé une relation combinant des formes de collaboration et de conflictualité entre les multiples acteurs sociaux du collège concerné et la réussite a requis la réalisation par l'équipe d'animation d'une ingénierie pédagogique de plus en plus adéquate. La combinaison entre collaboration et conflictualité,

la mise en place d'une ingénierie pédagogique et la transformation de la forme identitaire représentent alors les trois volets de la brèche ouverte vers la réalisation effective d'un collège unique dans un établissement scolaire. Ce processus conduit à un équilibre fragile entre liberté et égalité, en particulier au niveau du curriculum caché, faisant, en fin de compte, de l'*équité* la clef de voûte de l'achèvement du collège unique.

Voici posées à la fois la problématique de recherche et les hypothèses de travail. Il s'agit maintenant d'entamer la démarche permettant de vérifier la validité des hypothèses formulées, en reprenant l'une après l'autre les trois hypothèses secondaires, avant de pouvoir revenir discuter celle principale. Cette démarche de validation, constamment attentive à un effort de modélisation, s'appuie dans chaque partie sur cinq différentes étapes. Tout d'abord, un moment *introductif*, dessinant à tour de rôle les contours empiriques des trois hypothèses secondaires formulées. En deuxième lieu, une phase de *conceptualisation*, présentant de manière détaillée à la fois l'origine, le développement et la portée des diverses notions théoriques mises en jeu. Troisièmement, une étape *méthodologique*, indiquant pour chacune des hypothèses secondaires la démarche progressivement entreprise pour en vérifier la potentielle validité. En quatrième lieu, une phase de *validation* scientifique, analysant de manière rigoureuse les données disponibles à l'aide des notions théoriques indiquées et à travers la démarche méthodologique exposée. Enfin, un stade de production des *résultats*, traitant les données examinées, avec une attention particulière à leur modélisation, de sorte à pouvoir faire émerger à chaque étape des concepts typologiques.

Mais avant de procéder par ce cheminement, il faut encore présenter les traits saillants du collège qui se trouve au centre de cette recherche, afin d'en reconnaître les potentialités, qui sont à leur tour encadrées par quelques contraintes, qui en déterminent les limites. Des potentialités et des limites qui constituent l'humus rendant par la suite fertile la vérification de la validité des hypothèses formulées. Il est alors temps de franchir la porte d'entrée du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

6. La découverte d'un collège populaire ambivalent

« L'insupportable ségrégation au collège ». C'est le titre éloquent d'un article publié par l'économiste Thomas Piketty dans le quotidien *Le Monde* du 7 septembre 2016, qui a relancé le débat sur la composition sociale des élèves des collèges français. Le professeur universitaire indique que dans toute une série d'établissements de l'hexagone la mixité sociale des classes est très faible. Dans la ville de Paris, tout particulièrement, les collèges du centre et de l'ouest, situés dans des quartiers huppés, comptent moins de 1 % d'élèves provenant de couches sociales défavorisées, alors que ceux du nord et de l'est, qui se trouvent dans des arrondissements plus populaires, en ont plus de 60 %. Quelques années plus tôt, le sociologue Pierre Merle, spécialiste de la question, avait indiqué, toujours dans les mêmes colonnes, que « fracture sociale et fracture scolaire convergent » (*Le Monde*, 6 septembre 2011). Loin d'être homogène, la composition sociale des élèves des collèges français varie fortement, notamment en fonction d'une subdivision territoriale socialement inégalitaire, accentuée par l'assouplissement de la carte scolaire effectuée il y a une décennie, ainsi que par la mise en concurrence des écoles publiques par l'essor des écoles privées (Baluteau, 2013).

Qu'en est-il des collèges en Suisse italienne ? Comme l'indique de manière explicite le document officiel mis à disposition des familles par l'Office de l'enseignement secondaire inférieur, les élèves qui terminent avec succès l'école primaire « s'inscrivent dans le collège prévu pour leur commune ou pour leur quartier » (UIM, 2016, p. 2). D'éventuelles dérogations peuvent bien être demandées aux autorités compétentes, mais relèvent généralement de situations personnelles exceptionnelles. Quant aux écoles privées, six d'entre elles sont reconnues par l'autorité publique, fournissant un diplôme équivalent à celui dispensé par les trente-cinq établissements publics du canton. Au cours de l'année scolaire 2013/2014, la dernière étudiée dans cette recherche, 6.7 % des élèves suivent leur cursus scolaire dans un collège privé (USTAT, 2015a, p. 327), un chiffre resté fondamentalement stable au cours des trente dernières années (Guidotti et Rigoni, 2010, p. 21). Il s'agit d'une proportion non-négligeable, mais bien inférieure à la réalité française, où au cours de la même année scolaire, pas moins de 21 % des élèves sont scolarisés dans un établissement privé (MENESR, 2014, p. 10).

Reste la problématique, celle-ci bien réelle, de la subdivision territoriale socialement inégalitaire, même si elle doit être insérée dans le cadre plutôt feutré de la réalité sociale helvétique.

Se pose alors la question de savoir comment se situe au sein de cette problématique le collège qui nous intéresse ici de près, celui de Cadenazzo-Vira Gambarogno[19]. Insérer l'établissement scolaire étudié au sein de l'espace social, nous permet de lui donner un cadrage au sein du champ propre à la formation secondaire inférieure, ce qui n'est pas sans conséquences sur la signification effective du projet pédagogique de la *Cité des Métiers* qui y a été mis en place. Pour tracer cette place particulière, trois diverses démarches sont combinées : tout d'abord, une narration vivante de sa structure architecturale, mettant en exergue quelques implications pédagogiques ; ensuite, une description sociologique de son corps enseignant, en y indiquant quelques caractéristiques centrales ; et enfin, une présentation statistique de son public, en faisant émerger une typologie particulière.

6.1. Narration vivante de la structure architecturale

Approcher un objet d'étude par une narration, l'inscrire dans un récit, permet de mettre en valeur la capacité d'observation du chercheur, son habileté à en saisir les caractéristiques fondamentales, d'autant plus s'il vit au quotidien le milieu social étudié par le biais d'une observation participante. Le *storytelling* qui en émerge doit certes assumer son caractère de vérité débitrice en quelque sorte du regard socialement construit de l'observateur, mais néanmoins fort utile pour contribuer à élaborer une vision d'ensemble de cet objet (Porcher, 2013). Comme le souligne le sociologue Bastien Soulé, l'observation participante permet de « comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité » (Soulé, 2007, p. 128). Le récit de la structure architecturale du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, illustré par des situations d'apprentissage qui s'y sont déroulées, prend la forme d'une narration vivante. Celle-ci acquiert ainsi une forte dimension performative, comme l'avaient déjà bien compris les Anciens Grecs, qui en avaient été des spécialistes reconnus (Heinsius, 1610/2001, p. 82).

[19] L'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno est l'un des trente-cinq collèges publics du Tessin. Il fait partie de la région appelée *Bellinzonese e Tre Valli*, comprenant dix écoles dans le nord-est de ce canton italophone, autour de Bellinzone, sa capitale. En ordre géographique, depuis le nord jusqu'au sud, il s'agit des établissements de Ambrì, Giornico-Faido, Acquarossa, Biasca, Lodrino, Castione, Bellinzone 1, Bellinzone 2, Giubiasco et Cadenazzo-Vira Gambarogno. Cette région a réuni en 2013/2014 un total de 3150 élèves, ce qui représente un quart du total des élèves des collèges du Canton du Tessin de l'époque (UIM, 2014, p. 1).

Les débuts d'une journée scolaire dans le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno varient fortement si l'on se trouve dans l'établissement principal, près d'une grande tour de broyage et de stockage de céréales, à la fin du petit village de Cadenazzo, avec ses presque trois-mille habitants ; ou si l'on est dans l'établissement secondaire, au bord du Lac Majeur, relié à une école primaire, dans la minuscule localité de Vira Gambarogno, qui n'arrive même pas à compter sept-cents âmes.



Photo 6 : L'établissement scolaire de Cadenazzo[20]

À Cadenazzo (voir la photo 6 ci-dessus), les minutes qui précèdent le premier son de cloche, ponctuel à sept heures cinquante-cinq, sont particulièrement agités. Les nombreux enseignants qui rejoignent leur lieu de travail en voiture, sur un corps professoral composé d'une cinquantaine de personnes, provenant des quatre coins du canton, et la majorité des environ trois-cent-cinquante élèves qui arrivent dans leur lieu d'étude avec des courses spéciales en bus, venant de diverses localités voisines, sont quotidiennement confrontés à un intense trafic automobile. À quelques centaines de mètres, en effet, se trouve un important carrefour giratoire, dans lequel convergent, juste au pied du col du Monte Ceneri, qui coupe en deux le Canton du Tessin, les routes qui portent vers la capitale de Bellinzone, vers la ville touristique de Locarno et, au sud du col, vers la cité financière de Lugano. Plus d'une fois, on aperçoit des maîtres arriver dans la salle des professeurs épuisés par les files d'attente, ou bien des élèves entrer essoufflés dans leur salle de classe, juste au moment du deuxième son de cloche, à huit heures pile.

[20] Cf. Ar CVG.

Quant au col du Monte Ceneri, il coupe certes en deux le Canton du Tessin d'un point de vue géographique, mais également par rapport à une certaine représentation de soi de ses habitants. Une illustration, parmi tant d'autres, est représentée par Natalia Rocchi, la jeune protagoniste d'un roman policier de l'écrivain tessinois contemporain Andrea Fazioli. Cette lycéenne de dix-sept ans vit avec ses parents à Lugano, la ville la plus peuplée avec ses soixante-dix-mille habitants, un cinquième du total cantonal, au cœur du Sottoceneri, c'est-à-dire au-dessous du col du Monte Ceneri. Au moment de la mort de son père, elle se réfugie avec sa mère pour un certain temps dans un chalet entre les montagnes du Sopraceneri, à savoir au-dessus du Ceneri, où elle sera involontairement impliquée dans une vague d'assassinats. Lors de leur arrivée, les deux femmes sont directement confrontées aux implications sur le plan symbolique de ce col : « À Corvesco, en effet, un petit village du Sopraceneri, les vacanciers de Lugano sont tolérés, assurément pas accueillis à bras ouverts » (Fazioli, 2010, p. 33). Les multiples tensions entre une identité plus citadine et une autre plus campagnarde, entre une prédominance des activités financières privées et une centralité du pouvoir public cantonal, ainsi qu'entre une plus grande influence italienne face à une sensibilité plus proche de la suisse alémanique, ne manquent pas de se présenter dans un collège qui se situe certes dans le Sopraceneri, mais aux pieds du col qui conduit vers le Sottoceneri, d'où proviennent par ailleurs une partie de ses enseignants.



Photo 7 : L'établissement scolaire de Vira Gambarogno[21]

À Vira Gambarogno (voir la photo 7 ci-dessus), huit kilomètres plus loin, le climat est décidément plus paisible. Dans le petit établissement scolaire, non loin de l'église, les leçons commencent à huit

[21] Cf. Ar CVG.

heures quarante, pour permettre aux élèves d'arriver avec les transports publics depuis diverses localités environnantes. Ils ne sont qu'à peu près quatre-vingts, subdivisés en deux sections de première année et deux de deuxième. Seulement quatre sections, l'une à côté de l'autre, dans un couloir bien ordonné, dans lequel se distingue clairement la place réservée aux chaussures des élèves, échangées avec des pantoufles au moment de leur entrée en classe. Deux états d'esprit forts différents, qui se rencontrent au début de la troisième année, quand les écoliers du Gambarogno quittent leur univers protégé, pour rejoindre leurs camarades à Cadenazzo, dans de nouvelles sections, qui mélangent les élèves des deux établissements, afin de contribuer à favoriser une certaine mixité sociale et créer de nouvelles dynamiques scolaires lors du cycle d'orientation. La dimension ambivalente de ce collège, l'une plus agitée à Cadenazzo, l'autre plus paisible à Vira Gambarogno, trouvent alors dans le cycle d'orientation une nouvelle et originale synthèse.

Dans les trois étages qui composent l'établissement de Cadenazzo, les multiples salles de classe se succèdent presque identiques l'une après l'autre, dans leur structure à forme de boîte, comme dans leur ameublement minimal, suivant le principe traditionnel des boîtes à œufs, mis en évidence par le sociologue américain Dan C. Lortie (2002), de manière à permettre à chaque élève d'être assigné à une classe et, en son sein, à une place de travail bien précise, en étant ainsi à la fois séparé et protégé des autres. De surcroît, les salles de classe sont isolées par des parois particulièrement minces, qui laissent passer le son, même celui très composé des mots d'un professeur lors d'une leçon frontale, enlevant toute intimité à la vie d'une classe, exposée de manière permanente à l'écoute publique. Ainsi, de manière subtile, les uns contrôlent les autres, faisant des classes plus bruyantes une thématique de discussion dans la salle des professeurs, qui, au premier étage, à côté des deux salles informatiques en constante évolution, devient le cœur pulsant de la vie de l'établissement. C'est ici que, de manière informelle, le respect de la bonne forme scolaire est constamment à la fois évalué et débattu, comme l'est également son incessant renouvellement, engendré par une société disciplinaire qui se trouve dans une phase de profonde transformation.

En bas, au rez-de-chaussée, à l'issue du hall d'entrée, est disposée une petite bibliothèque, qui doit également servir l'établissement de Vira Gambarogno. C'est ici, dans ce lieu de silence par excellence, entre les étagères avec les derniers romans pour adolescents et les nouveaux films didactiques, qu'à des échéances régulières, pendant les heures de cours, deux groupes d'élèves, sous la responsabilité d'un enseignant d'italien, animent le *Club du livre*, dans lequel à tour de rôle chaque participant présente le dernier ouvrage qu'il a eu le plaisir de lire. Ce projet pédagogique représente un levier pour valoriser la lecture, si importante tant pour le développement culturel et émotionnel du

jeune, que pour l'acquisition des savoirs proposés dans l'ensemble des disciplines scolaires, comme l'a encore récemment rappelé Raffaella Castagnola, professeure de littérature italienne auprès de l'Université de Siena (*Il Corriere del Ticino*, 20 août 2014). Il constitue aussi une sorte de ballon d'essai, parmi d'autres, pour différencier l'enseignement, permettant à deux groupes hétérogènes d'élèves, l'un réunissant sur une base volontaire des élèves de première et de deuxième année, l'autre ceux de troisième et quatrième année, de faire une expérience d'apprentissage inspirée par le modèle mutuel d'enseignement, dans lequel les élèves plus expérimentés encadrent les autres, en assumant le rôle de véritables coordinateurs (Jouan, 2015).



Photo 8 : Vue de la cour intérieure de l'établissement de Cadenazzo[22]

À droite de la porte d'entrée de l'établissement, rigoureusement fermée à clef à la fin de la journée scolaire, qui se termine tout juste à seize heures, après les tableaux indiquant les remplacements et les différentes informations concernant la vie scolaire, un long couloir traverse le bâtiment. On y trouve, sur la droite, tout d'abord l'escalier qui amène aux étages supérieurs, puis les toilettes réservées aux professeurs et ensuite le secrétariat, où la secrétaire expérimentée gère depuis sa grande table, ressemblant à un cockpit, les mille et un problèmes du quotidien scolaire. Un peu plus loin apparaît le bureau spacieux réservé au chef d'établissement, lieu de rendez-vous pour les élèves réfractaires, ainsi qu'espace choisi pour les réunions hebdomadaires du conseil de direction. Celui-ci est composé également par son adjoint et deux représentants du corps professoral, élus pour une durée de deux ans par l'assemblée plénière des enseignants, disposant tous ensemble d'un seul bureau situé dans la suite du couloir, avant les espaces gérés par le service de soutien pédagogique et par le conseiller en orientation, intercalés par une salle de classe toute particulière, réservée aux élèves porteurs d'un handicap mental de l'École spécialisée. Et à la fin du couloir, en face du hall d'entrée,

[22] Cf. AP Gfp.

juste après les toilettes assignées aux élèves, se trouve la cantine scolaire, qui prépare quotidiennement les repas pour une petite centaine de personnes.

Au milieu du bâtiment, entre les couloirs qui unissent les quatre ailes de l'édifice, apparaît une grande cour intérieure, décorée par des arbres et des bancs en béton, qui héberge mi-juin l'annuelle cérémonie de remise de la *licenza di scuola media* (le certificat de fin du collège, l'équivalent tessinois du *diplôme national de brevet*), ainsi que des événements particuliers, comme l'attendu concert de fin d'année scolaire, mis en place par les élèves qui suivent le cours optionnel de musique de dernière année (voir la photo 8 ci-dessus). Celui-ci représente une activité, parmi bien d'autres, qui favorise l'implication directe des parents d'élèves, dans un esprit de construction commune d'une école de qualité, attentive au bien-être de tous (Meirieu, 2000a, p. 295).

Tout en haut, au troisième étage, entre deux couloirs remplis par des salles de classe, apparaît l'appartement du concierge de l'école, qui représente la mémoire vivante de l'établissement et qui, par son savoir-faire technique, rend possible toute situation d'apprentissage un peu originale. Notamment celles qui se déroulent dans la salle de conférence, juste en face, qui accueille les intervenants externes, également ceux invités par la *Cité des Métiers*, et qui sert aussi de salle d'entraînement musical. Agréable pendant l'hiver, elle devient un véritable four dans les périodes les plus chaudes de l'année, rendant toute activité en son sein plutôt difficile. Un exemple en est le projet éducatif *La jeunesse débat*, qui propose une méthode permettant la mise en place de débats structurés entre quatre élèves autour d'une question controversée, deux soutenant la position favorable, deux autres celle contraire. Depuis quelques années, les enseignants d'italien et d'histoire l'ont largement diffusée dans leurs classes, notamment au niveau du deuxième cycle, en arrivant même à organiser au début du mois de juin un concours de débat entre les élèves les plus motivés de troisième année. La finale se déroule justement dans la salle de conférence (voir la photo 9 ci-dessous), avec les camarades de la même volée comme public, un élève qui contrôle le déroulement du temps et quelques autres, encadrés par un professeur responsable, membres du jury qui détermine les gagnants, pouvant ensuite se rendre l'année suivante, en quatrième année, au concours cantonal de débat, qui se déroule auprès de Bibliothèque cantonale de Bellinzone et qui met en jeu des élèves provenant de nombreux collèges du Tessin. Rendu possible par de multiples collaborations entre professeurs, exprimant l'émergence d'une dimension collective des pratiques enseignantes (Marcel et al., 2007), ce projet d'éducation à la citoyenneté constitue un apprentissage à l'exercice de la démocratie, en renforçant la capacité des élèves à vivre ensemble, en acceptant leur diversité par la reconnaissance

de « la pluralité de leurs opinions, de leurs intérêts, de leurs croyances, de leurs projets » (Audigier, 2008, p. 164).



Photo 9 : Vue d'une finale du concours de débat dans la salle de conférence[23]

À côté de l'établissement scolaire, après la place consacrée à la récréation, un deuxième bâtiment héberge la salle de gym, qui s'ouvre sur un terrain de basket-ball et un de football, longtemps gelés en hiver et très appréciés dès l'arrivée du premier soleil, quand celui-ci acquiert la force de se hisser au-dessus des montagnes qui épaulent le collège. C'est ici qu'au début du mois de juin de chaque année se déroule la *Journée sportive*, avec un tournoi de football et un de volley-ball des classes de troisième et quatrième année, qui préparent toujours avec ferveur ce moment particulièrement ressenti de l'année scolaire. La finale du tournoi de football, en particulier, réunit l'ensemble de la communauté scolaire dans un moment de grande intensité émotive, contribuant à forger, au moins lors de cette journée, un sentiment d'appartenance à une communauté solidaire (Derouet et Dutercq, 1997, p. 36). Il y a quelques années, celle-ci a même été arbitrée par Massimo Busacca, un sifflet tessinois de niveau international, qui a notamment dirigé la finale de la *Champions League* jouée à Rome le 27 mai 2009 entre l'équipe de Barcelone et celle du Manchester United. Un enseignant de l'établissement était en effet l'un des compagnons des courses à pied d'entraînement de celui qui dès 2011 est devenu le responsable du département des arbitres de la FIFA, la Fédération internationale de football.

La narration vivante de la structure architecturale de l'établissement scolaire permet de mettre en exergue le caractère ambivalent de ce collège, situé dans une zone périphérique par rapport aux centres urbains, mais centrale par rapport à la configuration géographique du canton. Depuis quelques

[23] Cf. AP Gfp.

années, d'ailleurs, les autorités cantonales responsables de la planification du territoire tendent à considérer le Canton du Tessin comme une unique *ville-région* ouverte aux relations culturelles, sociales et économiques avec l'extérieur et capable en son sein d'une intégration fonctionnelle de ses diverses composantes, en particulier du Sopra e Sottoceneri (DT, 2006, p. 6). Le caractère ambivalent émerge également dans l'état d'esprit différent qui règne dans les deux établissements qui composent ce collège : plus agité dans la bruyante Cadenazzo, plus paisible dans la localité balnéaire de Vira Gambarogno ; avec une synthèse originale qui émerge au cours du cycle d'orientation, où tous les élèves se retrouvent à apprendre ensemble dans le bâtiment principal de Cadenazzo. Enfin, la dimension ambivalente se dessine dans la structure architecturale propre à l'établissement de Cadenazzo, construit et meublé de manière traditionnelle, permettant le déroulement quotidien de la bonne forme scolaire ; même si, en même temps, certains espaces, pensés pour être utilisés par l'ensemble de la communauté scolaire, offrent la possibilité d'imaginer d'ores et déjà une forme scolaire renouvelée. La bibliothèque favorise un mode mutuel d'enseignement, la cour centrale facilite la rencontre avec les parents d'élèves, la salle de conférence accueille à la fois des intervenants externes et une pratique d'éducation à la citoyenneté, alors que les terrains de basket-ball et de football se prêtent à la constitution lors d'une journée d'une communauté solidaire (voir le schéma 6 ci-dessous). Les multiples projets qui s'y déroulent, depuis le *Club du livre* jusqu'à la *Journée sportive*, qui s'ajoutent les uns aux autres, mettent en évidence que ce collège loin d'être renfermé sur soi-même, est traversé par une dynamique évolutive, lui permettant d'être continuellement en mouvement.

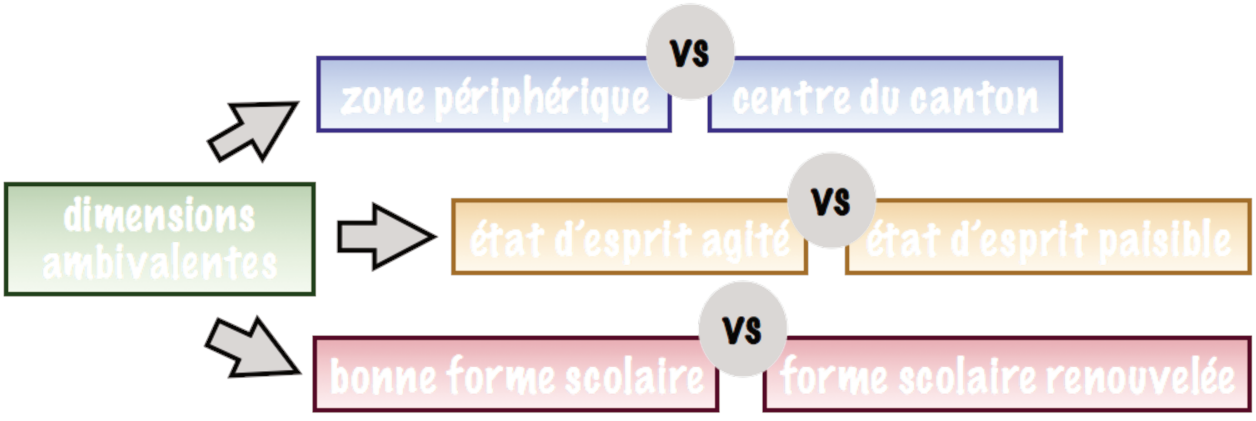


Schéma 6 : Le caractère ambivalent du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno

Ce caractère fortement ambivalent apparaît également dans une description sociologique du corps enseignant, s'appuyant sur une analyse des archives scolaires, en particulier des indications fournies par les procès-verbaux des séances hebdomadaires du conseil de direction et par les documents

officiels indiquant la composition annuelle des conseils de classe. Ces données invoquées permettent de connaître la composition du corps professoral et de la principale instance dirigeante de l'établissement scolaire, en approfondissant ainsi en quelque sorte les analyses réalisées à partir des données surgies de la participation observante (Van der Maren, 2003, p. 138).

6.2. Description du corps enseignant

Le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno dispose d'un corps enseignant d'une cinquantaine de personnes. Une comparaison de sa composition au cours de l'année scolaire 2008/2009, au moment où le projet de la *Cité des Métiers*, qui, rappelons-le, a entamé ses premiers pas cinq années plus tôt, connaît une période de stabilisation, et celle pendant l'année scolaire 2013/2014, la dernière étudiée au sein de cette recherche, permet de mettre en lumière trois caractéristiques centrales[24].

Tout d'abord, se confirme l'ambivalence entre l'emplacement périphérique du collège et son caractère géographiquement central au sein du canton. Ce qui l'amène, d'une part, à avoir un corps professoral fondamentalement extérieur au territoire de recrutement de son public d'élèves. En 2008/2009, seulement 8 % des enseignants étaient ainsi domiciliés dans l'une de ses communes, plutôt petites et situées en marge des centres urbains, réunissant à peine un peu plus de dix-mille habitants[25]. Cinq années plus tard, ce chiffre augmente légèrement, pour atteindre 11 % ; ce qui reste néanmoins une proportion modeste.

Au même moment, d'autre part, sa position géographique centrale, bien desservie par le réseau routier et ferroviaire, conduit ce collège à attirer des professeurs de presque toutes les régions du Tessin : depuis la Leventina, dans le nord du canton, aux pieds du massif du Saint-Gothard, jusqu'à Mendrisio, l'une des localités situées plus au sud, non loin de la frontière italienne. Quelques enseignants rejoignent Cadenazzo même du proche Canton des Grisons, plus précisément de la Valle Mesolcina, où l'on parle italien, dont les premiers villages si situent à la périphérie nord-est de la ville de Bellinzone ; ainsi que de la proche Italie, avec le statut de travailleurs frontaliers, qui sont domiciliés dans la péninsule, mais se déplacent chaque jour en Suisse pour y travailler. Néanmoins, environ 90 % des professeurs se concentrent dans les trois principales régions du canton, qui se

[24] Voir à ce propos le tableau statistique en annexe intitulé : *Composition du corps enseignant*.
[25] Les informations statistiques concernant les communes qui se trouvent dans le bassin de recrutement des élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno sont le fruit d'une réélaboration de ma part des données officielles fournies par l'Office cantonal de statistique (USTAT, 2017a).

croisent justement à Cadenazzo. De la région de la capitale Bellinzone proviennent les deux cinquièmes des enseignants en 2008/2009, qui deviennent même la moitié en 2013/2014 ; de la touristique Locarno un tiers en 2008/2009, baissant légèrement à un quart cinq années plus tard ; alors que de la ville financière de Lugano ils augmentent légèrement de 14 % à 17 %.

Il est intéressant de noter que de ces trois régions proviennent également l'ensemble des membres qui se sont progressivement succédé au sein du conseil de direction du collège, cette fois en jetant un regard sur l'ensemble de la période étudiée, de 2003/2004 jusqu'à 2013/2014[26]. Dans cette instance, pourtant, ne se confirme pas la prédominance géographique de Bellinzone. En effet, des neuf membres qui y ont participé, cinq proviennent de la région de Locarno, trois de Bellinzone et un seulement de Lugano. Le fait que le chef d'établissement pendant toute la période analysée soit domicilié à Brissago, une localité balnéaire proche de Locarno, même s'il a réalisé l'essentiel de son parcours professionnel dans un collège de Bellinzone, peut contribuer à expliquer cette situation particulière.

Il en émerge un collège dont le corps professoral dispose d'un ancrage faiblement lié au territoire de proximité, mais étendu sur tout l'espace cantonal, l'amenant au fascinant défi de bâtir ensemble, en quelque sorte en zone neutre, un projet scolaire effectivement de dimension cantonale, en mesure de dépasser la tentation d'un certain repli régionaliste.

Ensuite, l'analyse de la composition du corps professoral de cet établissement scolaire fait surgir sa croissante féminisation. Si les données concernant l'année scolaire 2008/2009 indiquent avec 53 % une légère majorité d'enseignantes, celles relatives à 2013/2014 montrent une prédominance féminine à 62 %. Une proportion légèrement supérieure à la moyenne cantonale, où 57 % du corps professoral des collèges est constitué par des femmes (USTAT, 2015a, p. 333).

Cette dynamique se retrouve seulement partiellement au niveau de la composition du conseil de direction. Des neuf membres qui y ont participé entre 2003/2004 et 2013/2014, cinq sont des hommes, dont le directeur et son adjoint, alors que quatre sont issues du genre féminin. À noter que juste après, dès l'année scolaire 2014/2015, une femme est devenue vice-directrice au sein d'un conseil de direction à composition paritaire. Ce qui positionne le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno dans le petit tiers des établissements dans lesquels une femme a acquis le rôle de vice-directrice, alors que

[26] Voir à ce propos le tableau statistique en annexe intitulé : *Composition du conseil de direction*.

dans l'ensemble du canton, moins d'un chef d'établissement sur dix est à ce moment issu du genre féminin (Castelli et al., 2015, p. 258).

Cette féminisation du corps enseignant, avec la tendance conséquente à féminiser la principale instance de direction, a de multiples répercussions sur le quotidien de l'établissement scolaire. Ce qui m'intéresse ici est simplement de souligner le potentiel renforcement du poids symbolique de la parole exprimée par les enseignantes, que ce soit dans les discussions informelles dans la salle des professeurs, ou bien, de manière plus formelle, lors des réunions des groupes de travail liés à la mise en place de divers projets pédagogiques, au moment des assemblées des enseignants, ou encore lors des réunions du conseil de direction. Certes, comme l'indique la linguiste française Josiane Boutet, le pouvoir des mots est tout d'abord le fruit d'une puissance propre du langage, notamment par le choix de pratiques langagières adéquates et efficaces, qui ne peuvent pourtant pas être comprises sans prendre en compte le statut social du locuteur, devant être situé au bon endroit et investi de la légitimité sociale pour les prononcer (2010).

Le dénouement quotidien de l'antinomie entre bonne forme scolaire et forme scolaire renouvelée est en quelque sorte aussi relié à ce pouvoir émergeant de la parole féminine. Un pouvoir qui, à son tour, doit faire face à une forte tension sociale, amplement analysée dans un récent rapport de l'OCDE (2012), entre, d'une part, un large encouragement à la participation des femmes au monde du travail et à l'acquisition de postes de responsabilité, et, d'autre part, la persistance du déséquilibre quotidien dans le partage des tâches familiales et domestiques entre femmes et hommes, rendant ces implications problématiques. La gestion collective de cette tension sociale représente ainsi un deuxième défi d'envergure pour le corps professoral du collège.

Enfin, un regard dynamique fait surgir un fort taux de renouvellement des enseignants. Moins de la moitié du corps professoral de l'année scolaire 2008/2009 est encore en activité dans le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno cinq années plus tard. Au sein de cet ensemble, seulement dix femmes et sept hommes ont un engagement à plein temps dans cet établissement. Ces dix-sept enseignants peuvent être considérés le véritable noyau dur de l'équipe éducative du collège, ceux qui en représentent en quelque sorte la continuité historique. C'est à eux qui revient la tâche de reconstruire de manière permanente l'unité du corps professoral au sein de l'établissement, par le biais d'une action continue sur lui-même, au travers de multiples comportements quotidiens informels (Chapoulie, 1987, p. 334).

Si le noyau dur de l'équipe éducative doit essayer de renouveler l'unité du corps professoral, le conseil de direction doit s'efforcer d'en coordonner le développement, notamment en relation avec les requêtes de l'institution scolaire. Un conseil de direction marqué par une forte continuité dans la figure du chef d'établissement, qui reste le même au cours de toute la décennie étudiée, ainsi que de son adjoint, entré au conseil en 2003/2004 et promu en 2006/2007. Celui-ci sera nommé en 2014 nouveau chef d'établissement, assumant la place de l'ancien, qui prendra à ce moment sa retraite. Quant au couple qui représente le corps enseignant au sein de cette instance dirigeante, six compositions différentes se succèdent pendant les dix années passées en revue, avec trois des sept membres restants qui ont quitté l'établissement au cours de route. Il en résulte une certaine instabilité de la représentation professorale au sein du conseil de direction, indice peut-être de la permanence d'une conflictualité latente entre direction de l'établissement et corps enseignant. Et cela alors que l'engagement conjoint des équipes de direction et enseignantes constitue une dimension nécessaire de la bonne réussite d'un établissement scolaire (Rouillard, 2013, p. 106).

Si l'on se focalise sur les enseignants qui ont quitté le collège entre 2008 et 2013, ils peuvent être classés en fonction de leurs trois différentes destinations. Tout d'abord, 7 % des professeurs sont partis de Cadenazzo-Vira Gambarogno pour accéder à un secteur d'enseignement supérieur. Ensuite, 36 % ont quitté le collège pour prendre leur retraite. Enfin, 57 %, la majorité, ont été transférés dans un autre collège du canton. Sans bénéficier d'informations précises de la part des enseignants intéressés, il semble pourtant probable que la principale raison de ces transferts soit à rechercher dans le désir de se rapprocher du lieu de domicile.

Le fort renouvellement du corps professoral représenterait alors principalement une conséquence de son faible ancrage dans le territoire de proximité. Quant aux nouveaux venus, ils ont contribué à une féminisation et à un rajeunissement du corps professoral. En effet, même sans connaître toujours leur âge précis, il est possible d'évaluer la progression de la part des enseignants au-dessous des trente ans, qui est passée d'un quart en 2008 à pas moins d'un tiers en 2013. La capacité de l'établissement scolaire à renouveler l'unité du corps professoral et à assurer son développement dans le cadre d'une action conjointe du conseil de direction et du noyau dur du corps professoral semble alors émerger comme le troisième grand défi auquel ce collège est confronté.

La description du corps enseignant du Collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno a permis de mettre en lumière trois grands défis auxquels il s'est trouvé confronté au cours de la période étudiée (voir le schéma 7 ci-dessous). Tout d'abord, bâtir un projet scolaire commun en mesure de dépasser les

particularismes régionaux issus de sa dispersion territoriale ; ensuite, être sensible aux exigences des enseignantes, dans le cadre d'une dynamique de féminisation du corps enseignant ; enfin, renouveler son unité et assurer son développement, par une action conjointe entre équipes de direction et enseignantes, confrontées à un fort taux de renouvellement du corps enseignant.

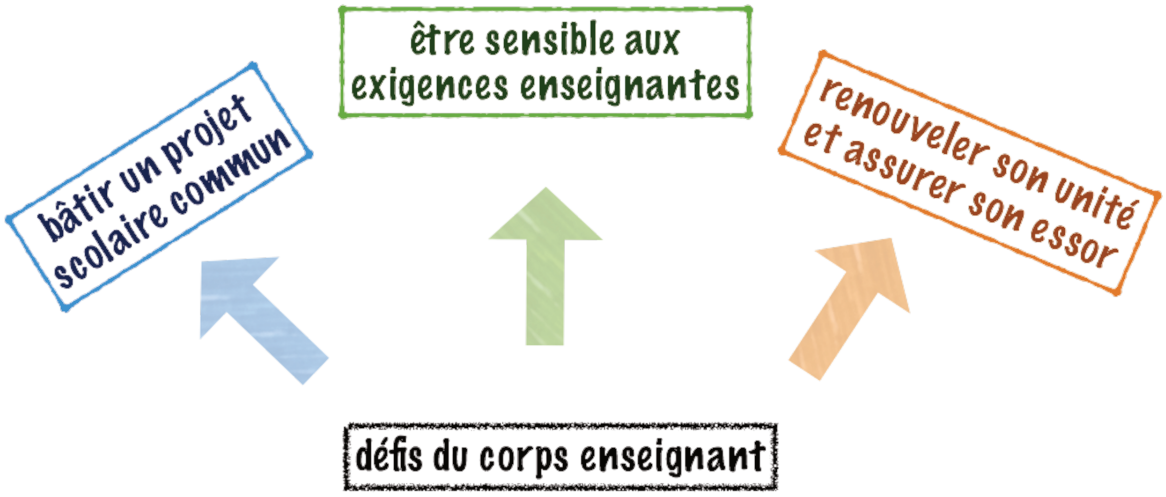


Schéma 7 : Les trois grands défis du corps enseignant du collège étudié

La manière dont le corps professoral peut affronter ces trois défis majeurs est étroitement liée à la composition sociale du public scolaire. Que ce soit l'élaboration d'un projet commun, la sensibilité aux exigences enseignantes ou le renouvellement de l'unité et le développement du corps enseignant, ils ne peuvent se réaliser qu'à travers l'offre d'enseignement proposée aux élèves, qui, à son tour, est façonnée, dans le quotidien scolaire, par la typologie d'élèves qui fréquentent les différentes classes du collège étudié. Comme le souligne le sociologue de l'éducation Philippe Perrenoud, dans sa pratique professionnelle, avec ses multiples facettes, l'enseignant est en quelque sorte contraint de trouver un fragile équilibre entre ce qu'il doit enseigner et ce qu'il peut effectivement enseigner, compte tenu à la fois des préférences et des résistances, individuelles ou collectives, de ses élèves (1994a).

Il devient dès lors important de compléter une narration vivante de la structure architecturale du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno et une description de son corps enseignant par une présentation de son public scolaire, en recourant aux quelques ressources statistiques disponibles. Comme l'avait remarqué le sociologue français Maurice Halbawachs (1935), quelques années seulement avant son dramatique décès lors de l'emprisonnement au camp de concentration nazi de Buchenwald, en Allemagne, celles-ci ont la capacité de faire surgir des régularités sociales. Ou, en

d'autres termes, les statistiques offrent la possibilité de mettre en lumière les caractères particuliers d'un groupe social, qui sont significatifs pour le groupe pris dans son ensemble, mais que l'on ne découvrirait pas forcément dans les membres pris à part de manière individuelle.

6.3. Présentation statistique du public scolaire

S'il l'on prend une photographie du public scolaire du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno à la fin de l'année scolaire 2013/2014, la dernière abordée au sein de cette recherche, il en émerge tout d'abord un établissement avec une population scolaire plutôt nombreuse. Il compte en effet quatre-cent-quarante-deux élèves ; ce qui est au-dessus de la moyenne cantonale (trois-cent-quarante-sept élèves) de presque cent unités. Par nombre d'étudiants, il se situe même à la huitième place, sur trente-cinq établissements publics. En guise de comparaison, un seul collège, Giubiasco, qui se trouve dans l'agglomération de Bellinzone, a plus de six-cents élèves ; alors que quinze en ont moins de trois-cents (UIM, 2014, p. 1).

Si dans une étude réalisée par Cédric Afsa (2014), certes relative à la réalité scolaire française, la relation entre la taille et la performance des collèges, mesurée par les notes obtenues aux épreuves écrites du brevet, reste relativement modeste, elle pose néanmoins une question d'équité sociale. En effet, selon le sous-directeur des synthèses statistiques à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale, dans un établissement public accueillant en majorité des élèves issus des milieux sociaux favorisés, la question de la taille ne fait pas problème. Par contre, dans un collège dont les élèves viennent principalement de milieux défavorisés, la taille acquiert une certaine importance. Les petites structures, ayant moins de trois-cent-cinquante élèves, sont alors les plus performantes. Elles semblent plus en mesure de constituer un cadre favorable à l'accueil et au développement scolaire des élèves issus de familles socialement défavorisées.

Et l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno semble être dans un cas de figure où la taille de l'établissement acquiert de l'importance. Il peut être défini un *collège populaire*, pour reprendre la formule du sociologue Yves Dutercq dans sa monographie du collège Hébert de Dillier-les-Bois (2004), un quartier résidentiel dans la région parisienne ; et, de surcroît, il est confronté à une population scolaire plutôt nombreuse, qui semble souffrir quelque peu dans sa vaste structure scolaire.

Si l'on regarde, en effet, les *Ressources fiscales par habitant* (USTAT, 2017a)[27] des trois principales communes qui se trouvent dans le bassin de recrutement des élèves du collège, on s'aperçoit qu'elles ont toutes actuellement une valeur inférieure à la moyenne cantonale, qui est de 3'926 francs suisses (c'est-à-dire environ 3'455 euros)[28]. Dans un ordre croissant, se positionne tout d'abord Cadenazzo, où se situe l'établissement principal, qui dispose de 2'443 francs par habitant (2'150 euros) ; arrive ensuite la commune voisine de Sant'Antonino, avec 2'791 francs (2'456 euros) ; et enfin, il y a le Gambarogno, où est bâti l'établissement secondaire, avec 3'125 francs par personne (2'750 euros). Ces montants sont bien inférieurs aux ressources fiscales d'une ville comme Lugano, qui dispose de 5'628 francs par habitant (4'953 euros). Reste la petite localité de Gudo, avec ses huit-cent-trente habitants, située aux abords de Cadenazzo, qui vient d'être englobée au printemps 2017 dans la *Nuova Bellinzona*, qui représente un élargissement du périmètre de la capitale aux communes voisines[29]. Les ressources fiscales par habitant de celui qui est désormais devenu un simple quartier de la Nouvelle Bellinzone s'élèvent à 2'622 francs par tête (2'307 euros), un niveau qui se situe entre celui de Sant'Antonino et celui de Cadenazzo.

Si l'on regarde maintenant la proportion de personnes étrangères résidentes, ce qui fait aujourd'hui partie du mode de perception de la réalité sociale qui nous entoure (Felouzis, 2008), le classement des trois principales communes du bassin de recrutement du collège est identique, mais dans un ordre inverse (USTAT, 2017a). Dans la commune de Gambarogno, les étrangers représentent 21.0 % de la population, bien au-dessous de la moyenne cantonale, actuellement évaluée à 27.7 % ; un niveau qui est atteint par Sant'Antonino, avec 27.8 % de personnes ne disposant pas du passeport rouge à croix blanche. Bien devant se trouve la commune de Cadenazzo, qui compte une proportion d'habitants étrangers estimée à 37.7 %, un tiers au-dessus du niveau moyen. Quant à la petite localité de Gudo, sa population étrangère est évaluée à 18.4 %, donc un tiers au-dessous de la moyenne cantonale.

Si le regard se jette maintenant sur la provenance des personnes étrangères, il faut se limiter à des données partielles valables pour l'ensemble du Canton du Tessin. Le dernier *Recensement des élèves* (Guidotti e Rigoni, 2010, p. 51-57) réalisé au cours de l'année scolaire 2009/2010, montre que 76.8 %

[27] Les *Ressources fiscales* constituent la somme des recettes fiscales provenant des divers impôts perçus par les communes tessinoises. Sa valeur par *habitant*, calculée sur la base de la population résidente permanente à la fin de l'année qui précède, permet de confronter dans ses grands traits le substrat fiscal d'une commune par rapport aux autres (USTAT, 2017a).

[28] À titre indicatif, dans toute la recherche, j'ai utilisé le taux de change entre ces deux monnaies de mi-août 2018. Il était de 0.88 euros pour 1 franc suisse.

[29] La votation populaire qui a conduit à l'agrégation de treize communes autour de la *Nuova Bellinzona* de quarante-deux-mille-cinq-cents habitants s'est déroulée en automne 2015, alors que celle-ci est entrée effectivement en fonction au printemps 2017 (*Il Corriere del Ticino*, 19 octobre 2015).

de l'ensemble des élèves fréquentant l'un des collèges tessinois, tant public que privé, a un passeport helvétique ; alors que 10.0 % est de nationalité italienne et 13.2 % fait partie de la catégorie « autre nationalité ». Les Italiens semblent ainsi constituer la principale communauté étrangère au Tessin. On se focalisant sur la langue maternelle des élèves du collège, outre l'italien (77.9 %), émergent en particulier les langues slaves (5.0 %) et ibériques (4.8 %), indiquant un poids certain de l'immigration provenant de ces pays. Des remarques qui peuvent être confirmées par une observation sur toute une décennie au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

Tant les ressources fiscales par habitant que la proportion de personnes étrangères résidentes, font ressortir une polarisation autour de deux localités : Cadenazzo et Gambarogno. Si la première se caractérise par des ressources fiscales par habitant assez modestes et par une proportion de personnes étrangères plutôt importante, la deuxième dispose de ressources majeures, bien qu'inférieures à la moyenne cantonale, et héberge une population étrangère relativement peu nombreuse. Quant aux deux autres localités du bassin de recrutement des élèves du collège, elles tendent à être aspirées vers la réalité sociale de Cadenazzo : Sant'Antonino plus clairement, Gudo de manière plus ambiguë.

L'ambivalence issue de l'étude de la structure architecturale du collège trouve alors une sorte de prolongement dans l'analyse du contexte économique et social de son public scolaire. Ce qui a été défini l'état d'esprit plus agité de Cadenazzo, s'incarne dans une réalité sociale dans son ensemble plus défavorisée ; alors que ce qui a été appelé l'état d'esprit plus paisible de Vira Gambarogno, s'insère dans un contexte social somme toute moins défavorisé[30]. Ces deux cas de figure, pourtant, ne font que représenter des variantes distinctes d'un même caractère à dominance populaire, qui, chaque année, se rencontrent au début du cycle d'orientation, se déroulant pour tous, comme déjà souligné, dans l'établissement situé à Cadenazzo, sur l'ample plaine de Magadino, qui entoure le parcours du fleuve Tessin, entre la ville de Bellinzone à orient et le Lac Majeur à occident (voir la photo 10 ci-dessous).

Ce qui renvoie à nouveau, cette fois à partir d'une analyse du public scolaire, au défi posé au corps enseignant du collège de bâtir un projet scolaire commun, non plus seulement capable de dépasser la tentation d'un repli régionaliste lié à sa provenance composite, mais également en mesure de prendre en compte le potentiel issu de trajectoires sociales et ethniques multiples. Un défi majeur, qui requiert

[30] Pour bien saisir les noms des localités indiquées, il faut souligner que le bâtiment secondaire du collège se trouve à Vira Gambarogno, au bord du lac, qui représente depuis une agrégation réalisée en 2010 l'une des neuf fractions de la commune appelée tout simplement Gambarogno (USTAT, 2017a). À noter que l'ensemble des élèves provenant de cette commune suivent la première et la deuxième année à Vira Gambarogno, pour ensuite rejoindre tous les autres à Cadenazzo.

avec force la réalisation au sein de l'établissement scolaire d'une *mixité sociale effective*, ne se satisfaisant pas d'une *mixité sociale formelle*. Celle-ci, sous une apparente hétérogénéité, recèle, dans la pratique quotidienne, une « ségrégation à l'intérieur de l'école » (Payet, 2016), en particulier par la constitution de classes socialement homogènes, permettant une gestion pragmatique, plus ou moins acceptée, ou du moins tolérée par les acteurs sociaux impliqués, de la délicate question des attentes sociales inégales par rapport à la réussite scolaire des élèves.



Photo 10 : Vue de la commune de Cadenazzo depuis la pente du Monte Ceneri[31]

Un degré de réussite du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno qui doit être analysé de manière différenciée, tant par rapport aux collèges voisins de la même région « Bellinzonese e Tre Valli », que relativement à l'ensemble des trente-cinq collèges tessinois (UIM, 2014, p. 4). D'une part, si l'on regarde le taux moyen d'élèves qui n'ont pas été promus à la fin des trois années scolaires situées entre 2013/2014 et 2015/2016, il en émerge qu'avec 1.1 % Cadenazzo-Vira Gambarogno se situe exactement au niveau de la moyenne cantonale, alors qu'il obtient des résultats meilleurs pour ses élèves par rapport aux collèges de sa région d'appartenance (1.7 %). Il s'agit de valeurs numériques très inférieures par rapport au taux de redoublement français, s'approchant dans le secondaire inférieur à un élève sur quatre, voire même de la moyenne des pays de l'Union européenne (un sur dix), bien plus proches de celles des pays scandinaves, au-dessous de 2 % (Réseau Eurydice, 2011, p. 54). Ce qui laisse entrevoir, du moins au niveau des résultats affichés, une certaine réussite de la part des élèves scolastiquement les plus fragiles et donc, par ce biais, une sensibilité de l'établissement

[31] Cf. AP Gfp.

à « l'accueil et à la gestion de l'hétérogénéité » (Delahaye, 2008, p. 25), qui représente une dimension significative du collège unique.

D'autre part, si l'on se focalise au cours de la même période sur le taux d'élèves qui ont terminé la quatrième année en suivant deux *Niveau A*, à savoir le niveau supérieur en mathématiques et allemand, on se rend compte qu'avec 44 % le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno est en deçà des résultats moyens tant de la région « Bellinzonese e Tre Valli » (49 %), que de l'ensemble du canton (54 %). Ce qui exprime certainement une difficulté de la part des élèves de ce collège à obtenir des résultats scolaires d'un certain niveau, mais qui montre également une certaine impuissance de l'établissement à infléchir le poids significatif des inégalités scolaires (Felouzis, 2014), à savoir de l'importance des déterminismes sociaux dans l'accès aux cours à niveaux (Dupriez et al., 2012).

Comme l'indique le rapport *Scuola a tutto campo*, sur la base d'une réélaboration des données récoltées dans le cadre de l'enquête PISA réalisée en 2009, une origine sociale favorisée permet de fréquenter plus facilement le *Niveau A* en mathématiques, par ailleurs sans le confirmer toujours par les compétences effectivement exprimées, du moins lors des épreuves prévues par cette enquête internationale. Parallèlement, une origine sociale défavorisée augmente la probabilité de suivre un *Niveau B* dans la même discipline. Ces mêmes déterminismes sociaux se retrouvent aussi à l'œuvre dans la répartition des élèves dans les cours à niveaux en allemand (Castelli et al., 2015, p. 44 et 46). Ceci dit, il faut rappeler qu'en comparaison intercantonale, le « système intégré » propre au collège unique tessinois est l'un de ceux dans lesquels le statut socio-économique des familles d'origine pèse le moins sur la différence de score réalisé en mathématiques lors de ces mêmes enquêtes PISA entre 2003 et 2012 (Felouzis et Charmillot, 2017).

La sensibilité du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno à la gestion de l'hétérogénéité de son public scolaire et, en même temps, la difficulté de l'établissement à infléchir le poids des inégalités scolaires qui pèsent sur ses élèves, représentent deux visages complémentaires de son caractère populaire.

La sensibilité et l'impuissance expriment alors un équilibre fragile entre une prise en charge de la mixité sociale et un maintien dans le quotidien d'une ségrégation sociale à l'intérieur de l'école. Cet équilibre peut se déplacer continuellement vers l'un ou l'autre pôle, en fonction de l'évolution à la fois de variables internes, comme la capacité effective de développer un projet scolaire commun à l'établissement, ou externes, telles que le renforcement ou l'affaiblissement par l'institution scolaire

des instruments de ségrégation, dont les cours à niveaux dans le cycle d'orientation constituent l'élément certainement le plus représentatif.

Il en émerge une dynamique potentiellement évolutive, pouvant combiner des avancées et des reculs, dans laquelle la dimension proactive de l'établissement acquiert toute sa valeur. Celle-ci doit être en mesure de se confronter avec la dimension ambivalente du public scolaire de ce collège, tiraillé entre ce que l'on peut appeler un *état d'esprit agité*, symbolisé par l'établissement de Cadenazzo, expression d'une réalité sociale plus défavorisée, et un *état d'esprit plus paisible*, incarné par Vira Gambarogno, manifestation d'un contexte social dans son ensemble moins défavorisé, même si également de caractère populaire. Voici, en fin de compte, le véritable nœud surgi de la présentation statistique du public scolaire de ce collège, rappelons-le, situé au croisement entre une *zone périphérique* et le *centre géographique* du canton.

Un nœud qui peut se dénouer si le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno se montre capable à la fois d'être attentif aux exigences posées par les enseignantes, force sociale montante au sein de l'école, et de gérer le renouvellement générationnel, à l'œuvre de manière intense, réussissant ainsi à raviver son unité et à assurer son essor. Dans ce cadre, une attention particulière doit être attribuée à l'évolution de la relation entre le conseil de direction et le corps professoral. À cette capacité d'écoute et d'intégration, doit encore se combiner une habileté à modeler les espaces d'apprentissage présents dans la structure architecturale de l'établissement, en instaurant un dialogue constructif entre la *bonne forme scolaire* et des *formes scolaires renouvelées*. Ce qui implique de parier sur la plasticité de la professionnalité enseignante, à savoir sur une combinaison entre deux caractéristiques apparemment antinomiques : la permanence d'une certaine rigidité professionnelle et l'émergence d'une adaptation créative de la conception de l'enseignement (Lantheaume, 2016).

Et c'est bien cette plasticité professionnelle qui est en jeu dans l'émergence et la mise en place, depuis l'année scolaire 2003/2004, du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, tant dans sa dynamique profondément affirmative, portée avec enthousiasme par certains, que dans le sentiment de la subir comme une imposition externe, tel que vécu par d'autres. Dans un cas comme dans l'autre, nous sommes au cœur de la première hypothèse secondaire de cette recherche, qu'il s'agit maintenant de commencer à dénouer.

Deuxième partie :
L'élaboration du projet pédagogique

1. Introduction

La *Cité des Métiers* représente une *action*, à la fois individuelle et collective, de la durée de toute une décennie, ensuite devenue une *recherche* sur cette action, avec l'ambition de maîtriser une intense expérience professionnelle, en la transformant en une étude de cas, analysée à travers une méthode qualitative, essayant de s'articuler avec du quantitatif. Cette action a pris forme au croisement de trois nœuds spécifiques, qui en ont permis l'émergence historique dans un endroit particulier, le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Tout d'abord, la réalisation effective du collège unique au Tessin, apparue dès le milieu des années 1970, comme en France, au sein d'un système scolaire helvétique pourtant particulièrement sélectif. Ensuite, l'émergence d'une orientation dialoguée, sensible au choix de l'élève, dans une dynamique collaborative englobant une multiplicité d'acteurs sociaux, mettant au centre le complexe processus d'individualisation de chaque élève, afin de lui permettre de s'insérer dans un monde du travail caractérisé par une transformation profonde. Enfin, la réalisation d'un projet pédagogique dans un établissement scolaire spécifique, devenu un vecteur d'innovation scolaire, générant en même temps de multiples tensions sociales, conduisant certains acteurs sociaux à y participer activement par leur *voice* et d'autres à essayer plutôt de trouver des voies pour trouver une forme d'*exit*.

Ces trois nœuds amènent à poser une problématique générale qui dépasse largement le cas particulier de ce collège de la Suisse italienne, pour acquérir une dimension plus vaste, notamment par les multiples liens, autant matériels qu'intellectuels, qu'unissent la Suisse aux principaux pays qui l'entourent, en particulier l'Allemagne, la France et l'Italie. Dans le même temps, si la problématique est générale, le dénouement de ces trois nœuds dans l'action étudiée se réalise au sein de cet établissement spécifique, numériquement plutôt nombreux, ayant un caractère populaire, avec des ambivalences qui le forgent profondément. Situé en zone périphérique, il est néanmoins au centre du canton, combinant un état d'esprit assez agité avec un autre plutôt paisible et essayant de faire dialoguer la bonne forme scolaire avec une forme scolaire renouvelée. Ces différentes ambivalences expriment une tension sociale entre, d'une part, une sensibilité à la gestion de l'hétérogénéité sociale de son public scolaire et, d'autre part, une véritable impuissance à réaliser pleinement une mixité sociale effective. En même temps, pourtant, elles créent un *humus* favorable à l'émergence d'un

projet pédagogique commun, qui soit en mesure de contribuer à dépasser cette tension sociale. Afin de pouvoir s'accomplir pleinement, pourtant, ce projet doit être en mesure de prendre en compte les exigences spécifiques liées à la fois à la féminisation croissante et au renouvellement intense du corps enseignant.

C'est dans un tel scénario, esquissé dans ses termes généraux, qu'au début du nouveau millénaire est apparu le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*. Son étude méthodique requiert, dans une première partie, d'analyser les principales étapes de son élaboration collective, réalisée en particulier par le corps enseignant, qui est le véritable protagoniste de son apparition et de son développement, ainsi que, dans une moindre mesure, par quelques élèves, qui ont été en quelque sorte invités à y apporter leur contribution. Ce qui nous amène à interroger le processus spécifique de sa *genèse*, en l'insérant à l'intérieur de *macro-genèses* bien plus vastes, qui permettent de délimiter les contours possibles de cette *micro-genèse* par un procédé d'approximation successive.

2. *L'hypothèse formulée* : la genèse du projet pédagogique

Le terme *genèse* renvoie au mot grec γ ε ́ ν ε σ ι ς, à savoir naissance, ou bien origine (Bailly, 2000). Dans la tradition judéo-chrétienne, il a une signification toute particulière, puisqu'il est le titre du premier livre de l'Ancien Testament, qui expose justement la narration de l'origine du monde et de l'être humain (Hendel, 2017). Il constitue la traduction grecque de l'hébreu *Berescit*, à savoir *au commencement*, premier mot de ce livre et par conséquent, dans la coutume juive, également titre du livre. Une origine qui n'est pas seulement création divine du ciel et de la terre, ainsi que de l'émergence de la présence humaine, comme indiqué dans l'*incipit* de la Bible, mais également désobéissance de la femme et de l'homme, qui, en goûtant le fruit de l'arbre de la connaissance, pourtant interdit par Dieu, sont chassés du jardin de l'Éden, le paradis terrestre, et contraints à la souffrance du labeur de la terre, de laquelle ils avaient surgi (Bianchi, 1994).

2.1. Souffrance et créativité au travail

Dans la tradition judéo-chrétienne le labeur, à savoir la fatigue (le *labor* en latin), représente alors une souffrance, conséquence d'une chute liée à une culpabilité et, comme l'indique le philosophe italien Umberto Galimberti, elle demande une réparation par un processus de purification spirituelle intérieure (2006). Au cours du Moyen Âge, surtout à partir de la renaissance des villes européennes dès le début du deuxième millénaire, souligne l'historien français Jacques Le Goff, à cette vision négative du labeur, se combine une vision positive de l'artisan, sorte d'artiste du métier (l'*ars* en latin), qui réalise des objets de manière créative, en devenant en quelque sorte un collaborateur du Créateur, de Dieu (1999).

Avec la Réforme amorcée au XVIème siècle, l'antinomie entre labeur souffrant et artisan créatif trouve une forme de dépassement dans le terme de *profession*, provenant de l'allemand *Beruf*. Le théologien Martin Luther, initiateur du protestantisme, dans son idée novatrice de traduire la Bible du latin en allemand pour la rendre accessible au large public, qui est alors invité à s'alphabétiser, a

substitué le terme *vocatio* par *Berufung durch Gott*, faisant de la profession exercée une forme de vocation personnelle d'inspiration divine. Ce qui implique de revaloriser spirituellement les affaires temporelles, par rapport à une tradition catholique renfermée dans une dimension essentiellement contemplative (MacCulloch, 2004). Un autre théologien réformateur, Jean Calvin, né en Picardie mais devenu fameux à Genève, appelée justement encore aujourd'hui la *cité de Calvin*, fait un pas supplémentaire et, à partir de la doctrine de la prédestination, considère l'accomplissement avec succès des tâches professionnelles un signe d'élection divine. Il en émerge une forme d'ascétisme rationnel qui fait de l'*éthique protestante*, pour reprendre la célèbre formule de l'économiste et sociologue allemand Max Weber, un facteur central dans le développement de l'*esprit du capitalisme* (Weber, 1905/2003).

La notion moderne de *travail*, pourtant issue du terme latin *trapalium*, qui n'était rien d'autre qu'un instrument de torture à trois branches, utilisé par les Romains pour punir les esclaves rebelles, trouve ainsi au début du monde contemporain une voie suggestive pour transformer la souffrance en création, de telle manière à permettre à l'être humain de se rapprocher de Dieu. Une approche pourtant critiquée au cours du XIXème siècle par un autre penseur allemand, Karl Marx, qui s'est transféré en Angleterre, à l'époque considérée le véritable atelier du monde. Dans les nombreuses fabriques en développement, le célèbre intellectuel controversé y décèle un véritable triomphe du travail, mais sous une forme de *travail aliéné* (Marx, 1844/1972), qui échappe au contrôle des travailleurs, pour être assujetti aux règles impersonnelles opprimantes du système capitaliste (Dubar, Tripier et Boussard, 2011). Et cela alors qu'il pourrait, justement grâce à son triomphe, mais au prix d'un acte politique subversif, devenir un puissant levier pour atteindre la *liberté*, en même temps individuelle et collective, par sa socialisation démocratique à partir des exigences de chacun (Godelier, 1991). La souffrance du travail aliéné pourrait alors se transformer en rien de moins que dans la création d'un travail enfin libéré.

De ce long processus, qui fait de la narration judéo-chrétienne des origines de la présence humaine sur Terre la genèse de sa conception du travail, prend forme une forte tension entre une souffrance source d'oppression et une créativité porteuse de liberté, dans un horizon qui fluctue entre un au-delà espéré et un ici et maintenant vécu. Une tension au niveau socio-économique qui en appelle immédiatement une deuxième, cette fois sur le plan de la politique.

2.2. Une tension entre liberté et égalité politiques

« L'homme est né libre, et partout il est dans les fers ». C'est avec cette formule devenue célèbre que le philosophe helvétique Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ouvre le premier livre de son *Du Contrat social* (1762/1986, p. 46), un ouvrage qui est rapidement devenu une référence dans la réflexion politique moderne sur la réalisation d'un régime démocratique. Après avoir pris acte de ce paradoxe entre la liberté naturelle de l'être humain et la contrainte sociale dans laquelle il est amené à vivre, ce penseur original des Lumières d'origine genevoise retrace la genèse de l'État moderne qui, sur les cendres d'un état de nature idyllique, amène à substituer dans sa conduite l'instinct par la justice et la force par le droit. Le désordre et le conflit permanents propres à la vie en société sont alors encadrés par l'institution d'un contrat social entre les citoyens, permettant de constituer une association en mesure de protéger les individus, ainsi que les biens qu'ils possèdent, tout en préservant la *liberté* de chacun et son *égalité* par rapport aux autres. Le citoyen y est à la fois souverain, contribuant à former la volonté générale, et sujet, contraint de se soumettre aux lois qu'il a lui-même forgé. Se constitue alors la personne publique, expression de la volonté générale, prenant la forme de la Cité grecque d'autrefois et de la République d'aujourd'hui.

Le contrat social doit ainsi permettre de combiner la liberté avec l'égalité. Si la liberté des individus est à la base de leurs droits inaliénables, conduisant à l'essor depuis la Révolution française des *droits de l'homme*, parmi lesquels figure également avec un rôle central le *droit à la propriété* ; l'égalité entre eux pose sur le tapis politique la délicate question de l'accès socialement inégalitaire aux richesses (Bloch, 1961/1976). Pour Jean-Jacques Rousseau, l'égalité signifie surtout refus de l'esclavage, comme indiqué dans un célèbre passage *Du Contrat Social*, où il affirme : « Quant à la richesse, que nul citoyen ne soit assez opulent pour pouvoir en acheter un autre, et nul assez pauvre pour être contraint de se vendre » (1762/1986, p. 172). L'achat et la vente des êtres humains constituent bien le trait distinctif de l'esclavage, qui les déshumanise et les rends équivalents à des objets. Un esclavage pourtant utilisé sur une large échelle aussi bien à la campagne qu'en ville pendant l'Antiquité (Finley, 1980/1981), puis relancé au cours de la colonisation européenne du monde à partir du XVIème siècle (Ferguson, 2003).

Quelques années plus tard, pour François-Noël Babeuf, qui a pris la tête de la Conjuration des Égaux de 1796, il s'agit d'aller beaucoup plus loin. En se faisant appeler Gracchus Babeuf, en honneur de deux frères tribuns de la plèbe dans la Rome antique activement engagés dans une redistribution des richesses agricoles, il aspire à l'abolition de la propriété privée, notamment de la terre, qui devrait

être distribuée à toute la communauté, puisque ses fruits lui appartiendraient. Si la Conjuration échoue assez rapidement et Babeuf est condamné à mort l'année suivante, elle représente à la fois le dernier soubresaut d'une Révolution française plutôt fatiguée et le début d'une autre grande épopée contemporaine, visant à essayer de réaliser dans la vie quotidienne l'égalité entre les êtres humains (Schiappa, 1991).

Au cours des décennies suivantes, cette épopée est jalonnée à des intervalles réguliers par ses gestes héroïques, tels que les explosions sociales de 1830, 1848, 1871, 1905 et, enfin, 1917/1923, lui donnant une ampleur inattendue, laissant même entrevoir la possibilité d'une victoire d'un règne de l'égalité, par une prise de contrôle de la société sur l'ensemble des moyens de production des richesses (Abendroth, 1967/2002). Si la dynamique est au moins européenne, la France se révèle être à plus d'une reprise « la capitale des révolutions » (Boucheron, 2017, p. 483), alors que la Suisse italienne devient un lieu de refuge pour certains protagonistes de ces gestes, tels que les républicains italiens Giuseppe Mazzini et Carlo Cattaneo, qui, nous l'avons vu, joue un rôle clef dans l'essor du lycée tessinois, ou l'anarchiste russe Michel Bakunin (Agliati, Bonetti, Broggini et al., 1982).

L'isolement de la Révolution d'Octobre 1917, bloquée dans sa diffusion de la Russie vers l'Europe occidentale, toute particulièrement vers l'Allemagne, caractérisée à l'époque par un puissant mouvement ouvrier (Winkler, 2004), ouvre celui qui deviendra *le court XX*ème *siècle* (Hobsbawm, 1994/1997). Celui-ci se caractérise par deux guerres mondiales qui déchirent l'Europe et par la suivante Guerre froide entre les deux grandes puissances États-Unis et Union Soviétique, qui se termine finalement par la dissolution de cette dernière deux années après la chute du Mur de Berlin. Se trouve alors léguée au passé l'attente spasmodique d'un monde plus égalitaire, mais aussi les souffrances qu'elle n'a pas manqué d'engendrer par un monolithisme idéologique intrinsèque à des institutions politiques totalitaires, qui ont encadré le collectivisme bureaucratique des expériences communistes (Salvadori, 2002).

Parallèlement à cette dynamique historique traumatique, les droits de l'homme connaissent une lente mais réelle diffusion, en particulier à partir de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée par les Nations Unies en 1948, à la sortie de la dramatique Seconde Guerre mondiale (Hunt, 2007/2010). Ils permettent une progressive extension des libertés individuelles, qui deviennent de plus en plus des atouts indispensables à un développement économique et social effectif de la part des complexes sociétés contemporaines (Senn, 1999). Le philosophe allemand Axel Honneth, directeur du prestigieux Institut de recherche sociale de Francfort, n'hésite alors pas à poser un regard

tranché sur l'époque contemporaine, issue de la « Grande Révolution » française, en faisant appel à la féconde pensée libérale et démocratique exprimée au XIXème siècle par Alexis de Toqueville :

> *Tocqueville l'avait dit : après la Grande Révolution, il n'y en aura plus d'autres. Une fois que les grands principes ont été établis et les droits de l'homme proclamés, le problème demeure plutôt de savoir comment les faire passer dans la réalité.*
> (Le Monde, 17 mars 2017)

Et « les faire passer dans la réalité », pour reprendre la formule de Honneth, signifie porter une attention toute particulière à l'éducation à la citoyenneté, comme l'affirme François Audigier, professeur en sciences de l'éducation de l'Université de Genève :

> *Les valeurs sont celles des droits de l'homme, fondatrices des systèmes politiques démocratiques. Rien ne sert de proclamer l'autonomie du sujet et les libertés dont il est titulaire s'il n'est pas aussi introduit, de façon rigoureuse et critique, dans ce monde de valeurs et de principes qui lui préexiste.* (Audigier, 2002)

La longue genèse de l'État moderne, qui franchit une étape décisive avec le contrat social proposé par Jean-Jacques Rousseau, conduit ainsi à une tension entre une liberté source de droits inaliénables et une égalité porteuse de justice sociale, avec, au tournant du XXIème siècle, un rétrécissement des espaces possibles d'intervention de l'égalité. Cette tension politique, issue de celle socio-économique, en appelle une dernière, cette fois sur le plan proprement éducatif.

2.3. Entre le self-government et le problem solving

Après la Première Guerre mondiale, Jean Piaget (1896-1980) élabore la genèse de la pensée logique chez l'enfant, à savoir sa capacité à utiliser la raison humaine pour élaborer une démonstration, en se basant sur des preuves pour valider une hypothèse, ouvrant la porte à la pensée abstraite (Piaget, 1969). À partir d'une méthode centrée sur des entretiens approfondis (Petter, 1960), le psychologue et pédagogue helvétique retrace cinq stades du développement cognitif de l'enfant, qui le conduit autour des douze ou treize ans à atteindre la logique formelle, permettant le développement de la capacité de jugement et de la compréhension de la relativité des points de vue ; alors qu'auparavant, il était renfermé depuis l'âge de six ou sept ans dans une logique appelée concrète (Chalon-Blanc, 1997).

La maturation cognitive de l'enfant passe ainsi par la transition d'un stade à l'autre, défini comme une succession de phases de déséquilibres et de nouvelles rééquilibrations, lui donnant la possibilité chaque fois de déployer des nouvelles potentialités. Quant à l'éducation, elle doit encourager cette évolution naturelle, afin de former des êtres humains autonomes, en privilégiant une méthode pédagogique active mettant au centre la découverte réalisée par les enfants eux-mêmes, par la construction d'expériences bâties sur leurs intérêts, dans un milieu social spécifiquement enfantin. Se créent ainsi des conditions favorables au développement de la coopération entre les élèves, qui essayent par ce biais de concilier leurs intérêts individuels avec une discipline commune à travers le *self-government* (le gouvernement par eux-mêmes), tendant à réduire progressivement la place occupée par l'égocentrisme propre aux enfants et à renforcer un sens moral fondamentalement assumé (Piaget, 1998).

Plus ou moins au cours de la même période, la pensée féconde de Lev Vygotski (1896-1934) arrive à des conclusions largement similaires. Mort prématurément par une tuberculose, le psychologue et pédagogue soviétique subit les répercussions intellectuelles du tournant autoritaire engagé par son pays, qui lui vaut « la proscription vindicative du stalinisme » (Sève, 1999), amenant à censurer ses travaux. Tout en reconnaissant le caractère spécifique de l'enfant, qui ne peut pas être assimilé à un adulte en miniature, et la centralité de la mise en jeu de ses intérêts dans l'apprentissage (Vygotski, 1934), il tend à dépasser le processus évolutif naturel piagétien par une approche historico-culturelle du développement psychique. La maturation interne de l'enfant se réalise par un dépassement régulier de ses faiblesses en surmontant des obstacles avec l'aide d'une intervention du milieu externe (Clot, 1999).

Cette approche amène Vygotski à élaborer le concept de *zone proximale de développement*, qui décrit l'espace du possible entre les tâches cognitives que l'enfant parvient à réaliser de manière autonome et celles plus évoluées qu'il peut atteindre avec une intervention externe du milieu social, en particulier de l'enseignant (Vygotski, 1934/1974). Celui-ci acquiert ainsi un rôle social fondamental, puisqu'il doit à la fois contribuer à définir le développement potentiel à un moment déterminé et fournir à l'élève l'aide adéquate pour qu'il soit lui-même en mesure de le rejoindre (Ajello et Sicliano Berna, 1991). Trouver le développement potentiel et établir l'aide adéquate ne sont rien d'autre que les deux dimensions constitutives du *problem-solving* (résolution de problèmes), permettant d'alimenter la maturation interne du jeune, qui est à la fois cognitive et morale, en lui fournissant les outils pour résoudre par la suite de manière autonome des problèmes similaires (Varisco, 2002).

Il ne s'agit donc pas d'attendre le développement naturel du jeune, mais en quelques manières de le susciter, par l'élaboration de situations d'apprentissage qui permettent d'atteindre des objectifs non seulement d'acquisition de notions pourtant indispensables, mais surtout de transformation de ses représentations mentales, par le biais d'un effort conscient de conceptualisation. Or, celui-ci passe par les diverses disciplines scolaires, progressivement constituées depuis l'Antiquité, qui expriment chacune un champ de réflexion humaine, en constituant des véritables grilles de lecture du réel, en rupture avec le sens commun, forgeant des représentations mentales porteuses d'une intelligibilité particulière du monde, exprimée par un langage spécifique. C'est ce que le spécialiste français de la didactique des sciences Jean-Pierre Astolfi a appelé la *saveur des savoirs* (2008), dont la difficulté intrinsèque d'accès doit être soulagée non pas par un procédé conduisant à *abréger le savoir*, en le réduisant à son minimum basic, mais bien par un effort visant à *élémenter le savoir*, en distillant avec soin le cœur des diverses disciplines. L'accès à cette saveur émancipatrice des savoirs passe alors par le rapport au savoir de l'autre, principalement de l'enseignant, formé à sa discipline scolaire et à la capacité de la transmettre, qui devient un médiateur indispensable dans la production d'intelligibilité du monde et donc de soi du jeune (Charlot, 1997).

La genèse de la pensée logique de l'enfant, analysée de manière systématique par Jean Piaget et ensuite approfondie, tout d'abord par les multiples travaux de Lev Vygotski, fait émerger une tension entre le self-government source d'apprentissages autonomes des élèves et le problem-solving porteur d'un développement cognitif médié par les adultes, tout en reconnaissant dans les deux cas une spécificité propre au monde enfantin et la centralité d'un apprentissage fondé sur la *loi de l'intérêt* (Piaget, 1969).

2.4. Un cadre intellectuel pour la première hypothèse de recherche

Ce détour par trois *macro-genèses* – socio-économique, politique et éducative – qui se révèlent être, comme nous avons vu, profondément imbriquées entre elles, conduisent à délimiter les contours possibles de la *micro-genèse* du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*. En effet, si ce projet a pris forme au niveau local, à un moment donné et à un endroit particulier, il s'insère dans une dynamique qui, quant à elle, est intrinsèquement de portée générale (Berry, 1996).

Les trois tensions apparues (voir le schéma 8 ci-dessous), à savoir entre souffrance et créativité au travail, entre liberté et égalité en politique, ainsi qu'entre self-government et problem-solving en éducation, représentent alors le cadre intellectuel général à l'intérieur duquel prend forme la première hypothèse secondaire de cette recherche.

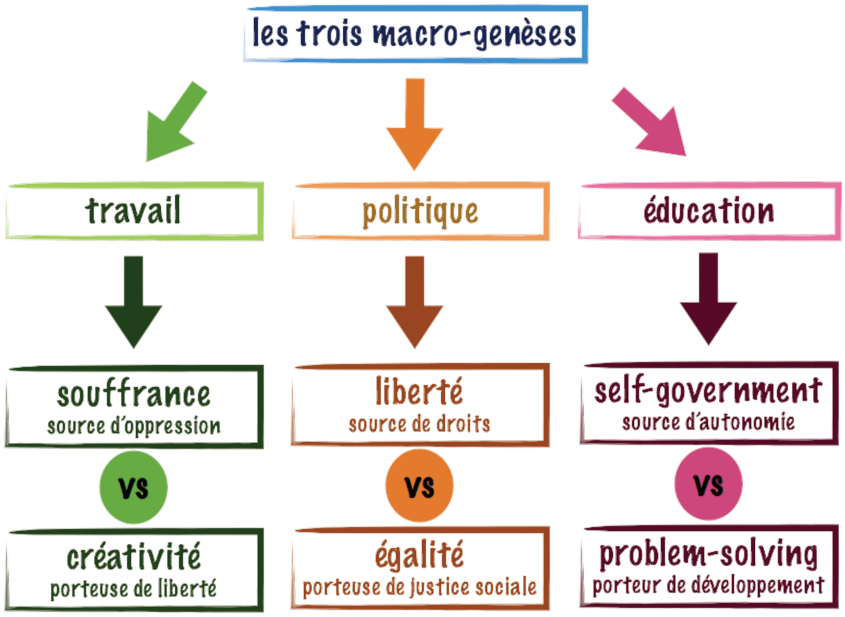


Schéma 8 : Les tensions issues des trois macro-genèses

Cette hypothèse, rappelons-le, se décline dans les termes suivants :

Le rapport entre collaboration et conflictualité
dans l'élaboration du projet
amène à un équilibre fragile entre liberté et égalité
au niveau du curriculum caché.

Si « le rapport entre collaboration et conflictualité » traduit la tension entre souffrance et créativité au travail, « l'équilibre fragile entre liberté et égalité » pose la tension politique homonyme, le passage « au niveau du curriculum caché » aborde, certes de manière larvée, la tension proprement éducative. Afin de rendre ces trois différentes parties de l'hypothèse secondaire intelligibles, et donc saisissables par une démarche de validation scientifique, il s'agit maintenant de rendre explicite le cadre conceptuel, en reprenant et approfondissant les trois tensions mentionnées.

3. Le *cadre conceptuel* : l'équité dans le curriculum caché issue d'une relation antinomique

Disciple de Jean Piaget, qui a été le directeur de sa thèse doctorale, le didacticien français des mathématiques Gérard Vergnaud nous rappelle qu'au « début est l'action », pour en préciser tout de suite le sens, en la considérant comme « l'activité adaptative d'un être dans son environnement ». Et « c'est par l'action que commence la pensée », qui exprime cette action, contrôle ses effets et révise éventuellement sa conduite. Ce qui rend l'action réflexive et la représentation nécessaire. D'où la conclusion logique du professeur universitaire : « Rien ne serait possible sans la conceptualisation » (Vergnaud, 1996, p. 275).

L'action appelle donc la conceptualisation, qui, à son tour, devient fondamentale pour un retour critique sur cette action, afin de la réorienter de manière adéquate. L'effort de conceptualisation ne peut dès lors que représenter une démarche constante dans l'analyse de l'action plurielle constituée par la *Cité des Métiers*. Un effort qui, dans un premier temps, doit s'inscrire de manière sélective à l'intérieur de la vaste réflexion scientifique disponible, afin de réaliser ce que le sociologue français Albert Ogien appelle une indispensable *clarification conceptuelle* (2007).

Cet effort de conceptualisation peut ensuite être mis à l'épreuve de l'action réflexive, certes par une démarche rigoureuse, où l'individuel des acteurs devient à la fois une manifestation du social, en tant qu'expression d'un certain habitus, défini comme un système de dispositions sociales à la pratique (Bourdieu, 1987), ainsi qu'une affirmation du social, en tant que généralisation d'une forme identitaire particulière, considérée comme une relation spécifique à soi-même et aux autres (Dubar, 2000). Il s'ensuit un universel inscrit dans les actes particuliers des acteurs sociaux et, dans le même temps, retranscrit par ces mêmes actes.

L'élucidation du cadre conceptuel de la première hypothèse secondaire se déploie en trois phases, qui reprennent, par souci didactique dans l'ordre inverse, les trois parties dans lesquelles elle a été subdivisée. Tout d'abord, le concept de *curriculum caché*, véritable pierre d'achoppement du projet pédagogique ; ensuite, la notion d'*équité*, au cœur de l'aboutissement du projet ; enfin, la catégorie

d'*action collective*, centrale pour éclaircir la dynamique de mise en place du projet. Curriculum caché, équité et action collective : voici les trois concepts qui encadrent l'élaboration du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*.

3.1. L'invisibilité fondatrice du curriculum caché

L'un des fondateurs de la sociologie moderne, le français Émile Durkheim (1858-1917), souligne au début du XXème siècle le rôle éminemment social de l'éducation :

> *En résumé, bien loin que l'éducation ait pour objet unique ou principal l'individu et ses intérêts, elle est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence.* (Durkheim, 1922/1992, p. 101)

Ce renouvellement de la société se réalise, certes, au travers des individus, plus précisément ceux des nouvelles générations, qui sont amenés à assumer progressivement leurs responsabilités dans la vie sociale par le biais d'un ample processus de socialisation. Celui-ci doit à la fois développer une indéniable homogénéité, sans laquelle la vie en société deviendrait tout simplement impossible, ainsi qu'une certaine diversité, qui rend la coopération entre les individus féconde pour la collectivité. L'éducation est dès lors confrontée à une double tâche simultanée : elle doit à la fois homogénéiser et diversifier. Et cela, de surcroît, de manière « méthodique » (Durkheim, 1922/1992, p. 102), précise le théoricien de l'influence coercitive des faits sociaux sur les individus. Puisque l'éducation a ce caractère social, il apparaît légitime que ce soit également l'État à s'en occuper, par le biais du système scolaire (Durkheim, 1895/1975).

Un demi-siècle plus tard, à la fin des années 1960, un autre sociologue français prestigieux, Pierre Bourdieu (1930-2002), précise cette acception sociologique de l'éducation dans une subtile formule devenue célèbre : « [L'école] a pour fonction expresse de transformer l'héritage collectif en un inconscient individuel » (1967, p. 374). Ce collectif est assumé individuellement par le biais de la transmission d'un ensemble de catégories de pensée, qui façonnent la manière de raisonner des individus dans une société. Et si pour Durkheim ce procédé se réalisait de façon « méthodique », c'est-à-dire suivant des règles rationnelles, pour Bourdieu, c'est même de manière « expresse », à savoir certes formelle mais aussi impérative. Ces catégories de pensée, en effet, sous une apparence d'universalité, qui les rendent naturelles et ainsi légitimes, sont en réalité ceux d'une culture particulière, la culture socialement dominante, devant dès lors être transmises de manière

péremptoire, par l'exercice d'une indéniable *violence symbolique* (Bourdieu et Passeron, 1970). L'accent n'est plus mis sur le renouvellement d'une société désormais bâtie sur des fondements rationnels, mais bien sur la reproduction d'une société écartelée par les inégalités sociales (Bourdieu, 1966).

Puisque l'éducation ne doit pas seulement homogénéiser, mais aussi diversifier, comme l'affirmait le maître, en fonction du type d'école se forme un type de culture, reprend l'élève. Si le lycée forme à une tradition humaniste, qui a dans le désintéressement le signe de sa différenciation sociale, l'école professionnelle prépare à un futur engagement dans le monde du travail à la fois pratique et exécutif, marque d'un certain autre ancrage social. Sur la base de la classe scolaire d'appartenance, qui se trouve être socialement constituée, se forme, conclut le sociologue aux origines philosophiques avec un sens aigu de la formule, un véritable *classement scolaire*, instituteur d'une « différence sociale de rang, une relation d'ordre définitive » (Bourdieu, 1994, p. 41).

Sur l'onde de la révolte de *mai 1968*, qui traverse et affecte l'institution scolaire, en catalysant et accélérant le développement des idées exprimant l'exigence d'une profonde rénovation pédagogique (Robert, 2008)[32], inspirée en particulier par le mouvement de l'*Éducation nouvelle*, prend forme une *Nouvelle sociologie de l'éducation*. L'Éducation nouvelle se fonde sur la participation active des élèves à leur propre formation, en mobilisant des méthodes pédagogiques qui visent à les rendre acteurs de leurs propres apprentissages, faisant un risqué « pari de la liberté » (Avanzini, 2003). Quant à la Nouvelle sociologie de l'éducation, formant avec la dernière une fascinante sorte de chiasme, elle met au centre de son effort de recherche l'étude de la dimension sociale des savoir scolaires, qui s'en trouvent démystifiés, n'étant plus considérés comme doués d'une valeur intrinsèque, mais bien envisagés en tant que résultat d'une construction sociale, posant alors toute une série d'enjeux sociaux majeurs (Forquin, 2008).

L'ouvrage fondateur de cette ample problématique de recherche est publié Outre-Manche au début de la décennie suivante par Michael F.-D. Young, un ancien enseignant de sciences, devenu professeur de sociologie auprès du prestigieux Institut d'Éducation de l'Université de Londres. Son titre, *Knowlegde and Control* (Connaissance et contrôle), analyse les multiples liens existants entre la connaissance, plus précisément le processus de sélection des savoirs scolaires, et la problématique du contrôle social, en particulier de la part des intérêts socialement dominants (Young, 1971). Le

[32] Dans un article consacré aux enjeux éducatifs de mai 1968, l'enseignant et chercheur André D. Robert conclut que pour de nombreux acteurs impliqués dans les débats de l'époque, il s'agissait d'exprimer « plus une volonté d'intégration à un cours nouveau des politiques scolaires qu'un rejet brutal et définitif de l'institution scolaire » (Robert, 2008, p. 43).

sous-titre *New Directions in the Sociology of Education*, indique la volonté de proposer une série d'orientations nouvelles en sociologie de l'éducation.

Le projet de publier ce livre est apparu une année plus tôt, lors d'une conversation entre Michael F.-D. Young, Basil Bernstein, qui enseigne également à l'Institut d'Éducation de Londres, et Pierre Bourdieu, professeur à l'École pratique des hautes études à Paris, à l'occasion de la conférence annuelle de la *British Sociological Association*, tenue dans la localité de Durham, dans le nord-est de l'Angleterre, connue pour sa fascinante petite colline avec un château et une cathédrale d'origine normande. L'ouvrage se compose de dix articles, qui sont écrits par sept auteurs britanniques et un français, justement Pierre Bourdieu, alors que l'introduction est rédigée par Young, qui en devient ainsi la figure représentative (Forquin, 1983).

Par le biais de ce trait d'union continental, la Nouvelle sociologie de l'éducation fait ses premiers pas en Grande-Bretagne, en portant une attention privilégiée aux études de terrain, pour observer les acteurs sociaux immergés dans leur action quotidienne, et en faisant surgir la dimension spécifique à l'organisation des savoirs enseignés dans le processus de sélection à la fois scolaire et sociale opéré par l'institution scolaire (Trottier, 1987). Dans cette dynamique, F.-D. Young met en évidence le rôle central occupé par la *stratification des savoirs*, c'est-à-dire le prestige social inégal entre les diverses typologies de savoirs, avec en tête les savoirs abstraits, qui sont les plus rentables socialement, alors qu'ils sont aussi les plus coupés de la vie quotidienne, exprimant un modèle d'apprentissage livresque issu des clercs du Moyen Âge (Young, 1973/2007). Quant à Basil Bernstein, il souligne l'importance pour la réussite scolaire de la maîtrise des *codes d'expression linguistiques*, alors qu'ils sont acquis socialement et entérinés par le système scolaire (Bernstein, 1971). Se réalise ainsi ce que Nell Keddie, qui a porté à terme sa thèse doctorale sous la direction de Young, pour ensuite devenir professeur de sociologie au célèbre Goldsmith College de Londres, a défini un processus de *confirmation mutuelle* entre la typologie des savoirs enseignés et les caractéristiques sociales des élèves sélectionnés (Keddie, 1971/2007).

Des concepts tels que la stratification des savoirs, les codes d'expression linguistique ou bien la confirmation mutuelle, issus d'un cercle restreint de théoriciens inventifs, tendent assez rapidement au cours des années suivantes à se disséminer dans la réflexion commune à toute la sociologique de l'éducation (Forquin, 1983), en laissant progressivement tomber l'adjectif *nouvelle* devant sociologie de l'éducation et en faisant de la problématique de la construction sociale des savoirs une question légitime. Peut-être en hommage à cette originale expérience scientifique, reste en vigueur le terme

latin de *curriculum*[33], privilégié par la sociologie de l'éducation britannique, conduisant de manière progressive à générer dans le champ académique francophone la *sociologie du curriculum*. Celui-ci est d'ailleurs le titre de l'ouvrage de synthèse du sociologue Jean-Claude Forquin, considéré comme le « meilleur introducteur en France de la sociologie britannique des années 1960 à 1980 » (Robert, 2010, p. 22). Il fait écho à l'ouvrage homonyme du sociologue britannique John Eggleston, publié dans la deuxième moitié des années 1970 (Eggleston, 1977)[34].

Contrairement aux *programmes scolaires*, déclinés au pluriel, le *curriculum*, écrit au singulier, fait tout d'abord référence à la prescription pédagogique de ce qui doit être enseigné et appris, avec, d'une part, une attention spécifique à la cohérence entre les différentes disciplines et à la relation avec l'ensemble des finalités éducatives qui lui sont transversales, et, d'autre part, un regard particulier sur sa mise en œuvre réelle dans les écoles et sur le degré d'apprentissage effectif de la part des élèves (Gauthier, 2011). Il acquiert progressivement de multiples nuances, qui lui permettent de devenir de plus en plus opérationnel à l'analyse sociologique des dynamiques sociales effectivement en jeu dans la réalité scolaire quotidienne.

Il y a ainsi le *curriculum prescrit* (Keeves, 1992), qui renvoie, comme le terme lui-même l'indique, à la prescription pédagogique de l'institution scolaire. Celle-ci est en train de connaître une évolution majeure : de référence à ce qu'il serait souhaitable que l'élève apprenne dans une situation idéale, à définition des savoirs et des savoir-faire que les élèves devraient maîtriser, avec une sensibilité à l'expérience d'apprentissage vécue comme un processus global, considérée dans ses multiples dimensions éducatives. Cette évolution du curriculum prescrit pose au niveau de la formation scolaire obligatoire la problématique socialement délicate de l'édification progressive d'une « culture de l'école inclusive » (Gauthier, 2014). Dans la réalité française, cette dynamique est en train de se traduire depuis une décennie dans la définition mouvante d'un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » devant être acquis par l'ensemble des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire (Harlé, 2010). Depuis la rentrée scolaire 2016/2017, ce socle s'articule autour de cinq domaines de formation : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques et les représentations du monde et de l'activité humaine (MENESR, 2015). En Suisse, comme déjà

[33] Le terme latin de *curriculum* provient du verbe *curro*, qui signifie *courir* ou *parcourir*. Il peut donc être traduit par *course*, au sens d'épreuve de vitesse, ou bien par *parcours*, en tant que lieu aménagé pour les courses de chevaux ou de chars. Le terme *parcours* semble approprié, mais considéré comme *parcours dans la course de la vie* (Gaffiot, 2000)

[34] *The Sociology of School Curriculum* est le titre de l'ouvrage de John Eggleston publié en 1977, alors que *Sociologie du curriculum* est celui de Jean-Claude Forquin, publié en 2008, mais fruit d'un travail de réflexion qui a débuté au cours des années 1980.

indiqué dans le chapitre consacré à l'émergence de la problématique de cette recherche, cette logique est en train de s'implémenter par le biais d'une harmonisation fédérale de la structure du système scolaire obligatoire, doublée par la définition commune d'objectifs formatifs nationaux, centrés sur la mise en place d'une série de compétences fondamentales, que les élèves sont censés maîtriser à la fin de l'école secondaire inférieure (CDPI, 2015).

Une telle évolution du curriculum prescrit pose de multiples enjeux sociaux. Deux en particuliers méritent d'être évoqués à ce stade de la recherche. D'une part, émerge une problématisation de la relation entre les savoirs scolaires et la structure sociale, qui passe par la double médiation de la transformation des compétences requises et de la culture souhaitée. Par rapport aux compétences requises, émerge une dynamique sociale qui tend à les élever de façon considérable, certainement au niveau professionnel, mais également dans les multiples dimensions de la vie sociale, politique et culturelle (Isambert-Jamati, 1995). Alors qu'au niveau de la culture souhaitée, apparaît de plus en plus important le développement d'un dialogue entre la culture humaniste et celle scientifique, pour faire face à l'incertitude caractéristique de notre temps, issue du douloureux essoufflement des certitudes passées (Morin, 1999/2000).

Sur de telles bases, d'autre part, apparaît une mise en discussion de la relation entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, qui s'appuie sur le double défi d'une évolution du rapport au travail et du rapport au savoir. À propos du rapport au travail, se développe une mentalisation du processus de production, c'est-à-dire un renforcement du rôle de la réflexion sur le travail et sur l'organisation sociale qui le supporte, afin de le rendre plus efficace, en y impliquant tant sous une forme cognitive qu'affective le personnel (Barbier, 1996). Quant au rapport au savoir, prend forme un dépassement d'une approche encyclopédique au savoir, qui a certes permis de libérer l'être humain de l'ignorance, mais qui est devenue une marque de distinction sociale, rendant difficile une démarche d'affinement scientifique des savoirs par leur transférabilité dans la vie sociale (Meirieu, 1996).

Ces deux enjeux sociaux, par les dynamiques qu'ils entraînent, conduisent à l'intérieur du champ scolaire à une potentielle conflictualité entre les acteurs impliqués, autour de la question de la *stratification des savoirs* (Young, 1973/2007), c'est-à-dire de la valeur accordée aux différentes sortes de connaissances. À une logique de maintien de l'ordre établi, par la défense de la stratification traditionnelle des savoirs, fait face un mouvement opposé, qui accorde une valeur similaire aux différentes sortes de connaissances, ainsi qu'une dynamique visant à stratifier le rapport aux savoirs sur la base d'autres critères de valorisation. Et puisque les savoirs mettent en jeu les disciplines qui

véhiculent ces connaissances, la conflictualité entre savoirs conduit à des tensions entre *lobbies disciplinaires* (Perrenoud, 2011), c'est-à-dire des groupes d'influence bâtis autour des diverses branches scolaires enseignées. Dans le même temps, notamment à travers les parents d'élèves, avec leurs multiples attaches sociales, cette conflictualité interne au champ scolaire sur ce que les nouvelles générations devraient apprendre, se croise avec des tensions sociales plus larges, manifestant des visions contradictoires du devenir politique et social, expressions de positions et dispositions sociales différentes (Johsua, 1999).

S'interroger sur les apprentissages des élèves, pourtant, requiert de ne pas s'arrêter au seul plan du curriculum prescrit. À côté de ce qu'il faut apprendre, il y a ce qu'est effectivement appris. C'est le *curriculum réel*, qui conduit à passer du niveau général de l'institution scolaire à celui particulier de l'établissement et, plus encore, des multiples classes qui le composent, afin d'étudier, d'un côté, ce qui fait réellement l'objet d'un enseignement et, de l'autre, ce qui est effectivement assimilé par les élèves (Perrenoud, 1994a). Ce qui signifie problématiser le rapport entre la construction quotidienne du curriculum par les enseignants, depuis la conception d'une leçon à la maison jusqu'à sa réalisation dans l'enceinte de la classe, et la composition du public scolaire, pouvant connaître différentes combinaisons, en particulier par rapport à l'origine sociale des élèves (Baluteau, 2011).

Il en émerge qu'une même prescription pédagogique tend à être traduite de différentes manières dans le quotidien en classe en fonction de la composition sociale du public scolaire (Anyon, 1980), conduisant à mettre en exergue le caractère intrinsèque de la dimension de négociation présente dans la relation pourtant asymétrique entre l'enseignant et ses élèves[35]. Si dans les classes où prédomine un public issu des milieux sociaux favorisés, l'enseignement est plutôt orienté vers l'excellence des savoirs et le développement d'une individualité créative, dans celles à forte présence d'élèves issus des milieux défavorisés, prédomine une logique centrée sur l'acquisition des savoirs de base et sur la multiplication des activités mécaniques répétitives, anticipant en quelque sorte l'engagement dans des filières scolaires et professionnelles hiérarchiquement différentes au niveau secondaire supérieur (Tanguy, 1983).

Là où cette négociation ne réussit pas à trouver des terrains d'entente, des compromis avec la réalité scolaire effective, peut prendre pied un plus ou moins intense *contre-curriculum* (Forquin,

[35] La négociation peut acquérir une forme ouverte, avec une effective discussion entre l'enseignant et les élèves sur les situations d'apprentissage proposées ; mais elle peut aussi assumer une forme plutôt larvée, avec une plus discrète prise en compte de la part de l'enseignant des préférences et des résistances exprimées plus ou moins directement par les élèves (Perrenoud, 1994a, p. 45).

2008), imposé par les élèves les plus conflictuels par rapport aux valeurs scolaires proposées et centré sur une résistance à l'apprentissage scolaire, pouvant prendre autant une forme passive, par le renoncement à exécuter les tâches requises, qu'active, par une action de dérangement du déroulement des leçons (Anyon, 1981). La discorde qui s'ensuit constitue un terrain propice au développement du *malaise enseignant*, exprimant une profonde tension entre, d'une part, la pression à acculturer les élèves et, d'autre part, la liberté qu'ils détiennent d'adhérer aux situations d'apprentissages proposées, devenant efficaces seulement si elles sont effectivement assumées (Meirieu, 2000a). Un malaise qui, par la souffrance qu'il engendre, peut en même temps représenter un levier en mesure de transformer la traduction différenciée d'une même prescription en élaboration d'un langage commun à l'ensemble des acteurs impliqués, lesquels, tout en considérant légitimes les diverses déclinaisons, essayent d'élaborer des ententes qui permettent de dégager des solutions communes (Callon, 1986), à savoir des situations d'apprentissage partagées.

Par conséquent, si les enjeux sociaux posés par l'évolution du curriculum prescrit tendent à susciter une certaine conflictualité entre les divers acteurs impliqués dans le champ scolaire, les dynamiques sociales entraînées par sa traduction différenciée dans le curriculum réel peuvent représenter un vecteur d'affirmation commune des acteurs d'un établissement scolaire par la mise en place d'un *curriculum local* (Dutercq et Derouet, 2004). Celui-ci se caractérise par une approche semblable aux savoirs scolaires de la part d'une communauté professionnelle, cimentée par une certaine cohésion du corps enseignant, bâtie sur des projets pédagogiques collaboratifs réussis et sur des dynamiques de socialisation efficaces.

Le curriculum réel a le mérite d'être explicite, de proposer aux élèves des apprentissages visibles et lisibles, certes à des niveaux différents. À ses côtés, l'école développe chez les élèves un ensemble de dispositions, des manières d'être et d'agir, qui ne sont pas formellement explicitées (Forquin, 2008). Alors qu'elles deviennent avec le temps des compétences, contribuant progressivement à forger l'habitus des futurs adultes insérés à plein titre dans la société, représentant en quelque sorte le social incorporé dans l'individuel (Bourdieu, 1987), elles tendent à être masquées, peut-être même méconnues par les acteurs eux-mêmes. On parle alors de *curriculum caché*, acquis par un ensemble hétéroclite d'expériences formatrices implicites, ne faisant pas l'objet d'un enseignement intentionnel (Perrenoud, 1993).

Les dispositions acquises par les élèves se réfèrent aux routines de la vie scolaire, telles que le respect de l'institution scolaire et des personnes qui la composent, la valorisation du travail et du sens

de l'effort, la participation à une dynamique de groupe, ou bien l'attention aux contraintes et aux temporalités qui jalonnent le quotidien scolaire (Perrenoud, 1994a). Elles définissent les conditions dans lesquelles les savoirs scolaires sont appris, en les encadrant par un ensemble de normes sociales plus ou moins explicites, qui contribuent à tracer les contours de la bonne forme scolaire, que le sociologue de l'éducation Guy Vincent synthétise dans les termes suivants :

> *Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux principes ou règles qui la régissent.* (Vincent, 1994, p. 18)

Ces routines de la vie scolaire, en même temps, contribuent à la socialisation de l'individu, avec une attention particulière à l'appropriation des traits centraux de la civilité moderne, constituée autour du respect de l'autre, en tant qu'être libre et notre égal, avec lequel nous sommes solidaires, puisque nous dépendons mutuellement l'un de l'autre pour bâtir notre avenir en société (Zarifian, 1999) ; mais aussi, bien évidemment, à l'intériorisation des axes fondamentaux de l'actuel ordre social et moral, qui naturalise la division sociale du travail et légitime l'existence de hiérarchies sociales, leur donnant un caractère rationnel, fondé sur la légalité des structures de pouvoir (Weber, 1922).

Le *curriculum caché* représente alors le cœur pulsant de la dimension éducative de l'institution scolaire, qui renouvelle les conditions d'existence de la société par un fragile et mouvant équilibre entre la profondeur historique de la reproduction sociale, par l'intériorisation de l'ordre social et moral, et la poussée fluctuante de la mobilité sociale, par le respect de la marge d'autonomie liée à l'appropriation de la civilité moderne. Et cela au sein d'une dynamique sociale de longue durée, qui tend à passer d'un enseignement explicite et systématique des normes sociales prédominantes, à un enseignement plus implicite et diffus, réduisant la dimension imposée et favorisant celle assumée par les jeunes générations, dans un contexte social marqué par une adaptabilité croissante, déjà soulignée il y a un demi-siècle par le sociologue canadien Pierre Dandurand (1972).

Il en émerge une certaine fragilité de la norme sociale, qui est particulièrement délicate dans un espace social sensible tel que le collège unique, confronté « au défi d'accueillir l'adolescence » (Barrère, 2013, p. 22), faisant du curriculum caché un potentiel terrain de rencontre entre la conflictualité suscitée par les enjeux posés par l'évolution du curriculum prescrit et l'affirmation commune entraînée par sa traduction différenciée dans le curriculum réel. C'est alors sur le plan du curriculum caché, en faisant propres ses questionnements spécifiques, que peut se manifester à la fois la conflictualité qui sépare et l'affirmation qui unit les acteurs sociaux du champ scolaire, créant un

faisceau de tensions contradictoires, mais aussi de potentialités novatrices. L'interaction entre ces trois grandes typologies de curriculum permet de souligner son caractère unitaire et de focaliser les centres névralgiques en mesure de susciter, par les logiques pédagogiques et les dynamiques sociales entraînées, une mise en mouvement de l'ensemble de la chaîne curriculaire vers un collège qui puisse effectivement être défini comme unique (voir le tableau 1 ci-dessous).

	définition proposée	logique pédagogique	dynamique sociale
curriculum prescrit	prescription pédagogique	maîtrise des savoirs	potentialité conflictuelle
curriculum réel	effectivement enseigné et appris	négociation des savoirs	affirmation commune
curriculum caché	dispositions masquées	encadrement des savoirs	terrain de rencontre

Tableau 1 : L'interaction entre les trois principales typologies de curriculum

À la sociologie de l'éducation appartient la double tâche, en même temps complexe et captivante, de dévoiler les dynamiques sociales de dissimulation des pouvoirs (Lahire, 2016), en rendant explicite l'implicite et connu le méconnu, par une découverte, une analyse et une interprétation des dynamiques sociales à l'œuvre dans cette zone grise de l'éducation ; mais aussi de s'interroger sur les enjeux sociaux liés au relativisme des savoirs scolaires produit par cet effort de dévoilement (Forquin, 1986) et de problématiser l'émergence d'une nouvelle forme d'universalisme, comme l'avait deviné avec lucidité Jean-Claude Forquin déjà au cours des années 1970 (Robert, 2010).

À ce propos, il y a une décennie, le sociologue français nous a livré une boussole, certes générale, permettant de déterminer les savoirs scolaires enseignables :

> *Le vrai critère de validation d'un savoir comme d'un enseignement devra être cherché du côté de l'éthique et de la politique : c'est sa capacité de contribuer au progrès et à la libération de l'homme qui doit compter.* (Forquin, 2008, p. 36)

La réflexion sociologique sur la notion de curriculum conduit à une interrogation à l'intersection entre la philosophie et la politique, entre d'un côté le domaine des principes moraux, qui appelle les finalités des actions humaines et, de l'autre côté, le niveau de la prise de décision collective, mettant en jeu les rapports de force entre acteurs sociaux. Le concept d'équité se révèle à ce propos crucial. C'est sur sa signification que va porter maintenant la suite de cette recherche.

3.2. L'équité comme équilibre fragile entre liberté et égalité

Une mère de deux garçons, l'un qui vient de débuter le collège, l'autre qui suit l'école primaire, divise en deux parties inégales une *focaccia*, une tranche de pain typiquement italienne de forme plate, cuite au four et assaisonnée d'huile et de sel. Ensuite, elle donne à l'aîné le morceau plus petit et au plus jeune le plus grand. Les deux en reçoivent une tranche, mais de quantité différente, puisque, explique la *mamma*, le frère moins âgé « est petit et en a une grande envie, puisqu'il a besoin de grandir ». Si la maman a établi avec l'enfant aîné un lien affectif valide, étant pour lui un modèle positif, alors celui-ci devrait être en mesure à cet âge de montrer la maturité morale nécessaire pour comprendre et donc accepter cette décision équitable. C'est ce qu'affirme le psychologue Guido Petter, auteur de cet *exemplum* dans un ouvrage divulgateur de référence sur le *métier de parents* (1992).

En effet, précise celui qui a diffusé dans la péninsule italienne la psychologie génétique de Jean Piaget, à l'âge du début du collège les enfants passent d'une phase égalitariste, dans laquelle tous sont censés recevoir exactement le même traitement, à une période plus mûre centrée sur l'équité, où, entre certaines limites, les différences sont tolérées. Actif dans la *Résistance* au cours de la Seconde Guerre mondiale sur les montagnes autour du Lac Majeur, celui même au bord duquel se situe l'établissement de Vira Gambarogno, non loin de la localité italienne de Luino, dans laquelle il est né en 1927, et ensuite auteur d'une intense carrière académique à l'Université de Padoue, l'une des premières à mettre en place un diplôme universitaire en psychologie, Guido Petter considère ainsi le passage d'un sens de justice fondé sur l'égalitarisme à celui centré sur l'équité comme une forme de maturation morale importante dans le développement psychologique de l'enfant.

La justice comme équité (2001/2002) est bien le titre de l'ouvrage majeur du philosophe américain John Rawls (1921-2002), qui a enseigné pendant plus de trente ans, à partir du milieu des années 1960, à l'Université de Harvard, la plus ancienne des États-Unis, puisque ses origines remontent au XVIIème siècle (Veca, 2009). Celle-ci est située à Cambridge, dans l'agglomération de Boston, au sein de la région de la Nouvelle-Angleterre, fondée par des colons puritains désirant en quelque sorte purifier l'Église d'Angleterre du catholicisme, quittant leur pays pour trouver des terres permettant de réaliser leur projet à la fois religieux et politique. Ce qui les a conduits à développer rapidement un réseau de relations marchandes très profitables, devenant le fer de lance du processus

d'indépendance des États-Unis à la fin du XVIIIème siècle (Jennings, 2000). Harvard était partie prenante de cette dynamique, puisqu'à ses origines elle formait des ministres du culte protestants, chargés d'encourager l'alphabétisation, afin de permettre à la population de lire la Bible de façon autonome, alors que le sud esclavagiste évitait au même moment d'apprendre à lire à ses esclaves. Elle s'est ensuite transformée en une université, devenue avec le temps l'une des plus prestigieuses du pays, où « les étudiants ne suivent pas seulement des conférences, mais partagent un style de vie » (*Neue Zürcher Zeitung*, 20 mai 1996).

C'est au cœur historique du protestantisme *liberal* américain, c'est-à-dire d'un libéralisme progressiste particulièrement attentif aux questions sociales (Haller, 1993), que John Rawls élabore sa réflexion philosophique de la justice comme équité, qui en réalité est une reformulation de sa *Théorie de la justice*, publiée trois décennies plus tôt (1971/1982), au moment même où Michael F.-D. Young fait paraître en Angleterre l'ouvrage sociologique *Connaissance et contrôle*. Deux œuvres qui renouvellent leurs disciplines respectives, publiées parallèlement sur les deux côtés de l'Atlantique, sur l'onde, pourtant, d'une explosion sociale, celle de *mai 1968*, qui a dans la France continentale l'épicentre incontesté.

Au tournant du nouveau millénaire, John Rawls n'élabore pas une nouvelle conception universelle de la justice. Il essaye plutôt de tracer les contours fondamentaux d'une acception politique de la justice, fruit d'un processus de coopération sociale conduisant à la construction d'un accord négocié entre les participants, qui porte tout particulièrement sur la recherche d'une solution équilibrée au conflit central de la modernité entre « les revendications de liberté et celles d'égalité dans la tradition de la pensée démocratique » (Rawls, 2001/2002, p. 4)[36]. Il en émerge une justice comme équité qui rend à la fois possible de maximiser la liberté de chacun de ses membres, tant qu'elle reste compatible avec la liberté des autres, tout en gardant un niveau d'inégalités telles qu'elles permettent à ceux qui occupent les positions sociales les moins favorisées de s'améliorer davantage qu'avec un arrangement apparemment plus égalitaire. Sur ces bases, peut alors se former un *consensus rationnel* (Habermas, 1976/1985, p. 292), en mesure de fournir une légitimité à la fois philosophique et morale aux institutions démocratiques de la société, qui, en même temps, par leur caractère fondamentalement pluraliste, représentent la condition *sine qua non* à son émergence.

[36] Dans son article sur la pensée des *Lumières*, le sociologue français Lucien Goldmann souligne que le rapport entre les valeurs de liberté et égalité dans le monde contemporain prend la forme d'un oxymore, puisque « chacune des deux valeurs prise dans une acception absolue doit nécessairement entraîner la limitation de l'autre, et réciproquement. » (Goldmann, 1967, p. 769).

Cette démarche, comme l'*exemplum* de Petter par rapport à la distribution d'une *focaccia* par une mère l'a bien montré, conduit à privilégier la réalisation du droit à l'égalité des chances par rapport au principe de l'égalité des résultats. Pourtant, dès que l'on quitte l'ambiance somme toute feutrée d'un ménage, pour se confronter à la dureté de la structure inégalitaire de la société, l'égalité des chances doit prendre en considération le « déterminisme social qui s'exprime en dehors du droit » (Naville, 1966, p. 62). Par conséquent, si elle veut devenir effective, laissant subsister seulement les *inégalités justifiées* (Hinsch, 2002), celles qui permettraient aussi aux plus faibles d'en profiter, elle doit au moins se compléter d'un *principe de réparation*, qui essaye de corriger les *inégalités injustifiées*, celles issues du hasard de l'origine sociale, par une attention particulière portée par la société à ceux qui sont venus au monde dans des conditions moins favorables.

Ce qui signifie au niveau de l'institution scolaire, surtout au cours des premières années, accorder des ressources supplémentaires aux élèves qui montrent des difficultés majeures (Rawls, 1971/1982, p. 97), créant certes une distribution inégalitaire des ressources, mais socialement justifiée, puisqu'elle favorise le développement du principe de l'égalité des chances[37]. Le slogan *Donner plus à ceux qui ont moins*, sorte de discrimination positive, à la base des Zones d'éducation prioritaires, créées en 1981 par le ministre socialiste de l'éducation Alain Savary, lui aussi membre de la *Résistance* lors de la Seconde Guerre mondiale, peuvent en constituer une forme d'expression au niveau politique. Même si ces Zones sont tout d'abord inspirées des expériences réalisées par des réformateurs travaillistes britanniques au cours des années 1960, parallèlement à la mise en place sur le territoire des « comprehensive schools » (Robert, 2015, p. 145).

L'équité en tant que résultat d'un équilibre fragile entre la liberté et l'égalité à la suite d'un accord négocié pose la réflexion de John Rawls dans le sillage de la pensée philosophique contractuelle, qui a dans l'institution du contrat social proposé par Jean-Jacques Rousseau une référence centrale. Si pour le philosophe suisse il s'agissait, comme nous l'avons déjà souligné, de substituer l'instinct par la justice et la force par le droit, afin de permettre l'émergence des institutions démocratiques modernes, pour le penseur américain, qui a vécu deux siècles plus tard, il faut légitimer ces institutions désormais établies, en créant les conditions qui permettent de se rapprocher de la réalisation effective de l'égalité des chances. Comme le souligne le philosophe Salvatore Veca, diffuseur des idées de Rawls en Italie, sa pensée offre les outils pour tester les limites de ce qui est possible dans une société

[37] Le sociologue Georges Felouzis parle à ce propos de « égalité équitable des chances », par rapport à une simple « égalité d'accès à l'école » et une plus ambitieuse « égalité de traitement des élèves ». Il la définit dans les termes suivants : « Prendre en compte et compenser, autant que faire se peut, les inégalités de départ entre les élèves, ainsi que les discriminations potentielles dont peuvent faire l'objet certains groupes sociaux ou certaines populations » (Felouzis, 2014, p. 17).

démocratique à partir des « conditions qui sont offertes par les lois, ainsi que par les tendances du monde social » (Veca, 2009, p. 13).

Certes, si la philosophie renonce à l'horizon du principe de l'égalité des résultats, elle assume le risque d'ouvrir la porte à une équité tronquée, fruit d'un équilibre déséquilibré, où la liberté tend en quelque sorte à écraser l'égalité sous le poids justement des « tendances du monde social ». Non pas boîte à outils pour concevoir la démocratie en devenir, l'équité deviendrait dans la dynamique sociale réelle une sorte de cheval de Troie, qui conduit tout droit à la logique de privatisation libérale des services publics et d'approfondissement d'une segmentation sociale humiliante, conduisant en fin de compte à une régression sociale qui limite les espaces démocratiques possibles (Bensaïd, 1998). L'incertitude caractéristique de notre temps, qui amène à repenser le rapport entre liberté et égalité et, par-là, à imaginer de nouveaux devenirs, ne serait alors rien d'autre que le brouillard produit par l'abandon des certitudes considérées erronément passées. Plutôt que de s'enfoncer dans ce brouillard infini, il faudrait alors savoir cueillir *Le sourire du Spectre* de l'égalité radicale, apparu par la plume de Karl Marx et Friedrich Engels au cours de l'année 1848[38], marquée par une vague de soulèvements sociaux qui a embrassé une grande partie du continent européen, en comprenant ses formes d'expression actuelles, renouvelées, afin de bâtir un *Nouvel esprit du communisme* (Bensaïd, 2000).

Si l'équité est une conception politique de la justice, elle se doit certainement d'interroger les tendances politiques lourdes à l'œuvre en ce début de nouveau millénaire. Elle pose une délicate diatribe autant philosophique qu'historique, qui n'est pas sans de réelles répercussions sociologiques, puisque les idées des acteurs sociaux, plus ou moins élaborées philosophiquement et incarnées historiquement, ont de multiples implications sur leurs actions sociales, ainsi que sur la manière dont ces actions sont perçues et donc, en fin de compte, assumées au niveau identitaire. Le sociologue français Philippe Zarifian souligne à ce propos que « la question du devenir conditionne celle du sens. Il n'y a de sens que du devenir. Entre le devenir et le sens s'interposent les événements » (Zarifian, 2001, p. 277). Et la *Cité des Métiers* peut bien être considérée comme un *événement*. C'est donc par son étude minutieuse que la relation entre le *devenir* des êtres sociaux et *sens* à lui accorder peut trouver une féconde source d'approfondissement.

[38] Le célèbre *Manifeste du Parti communiste* rédigé par Karl Marx et Friedrich Engels et publié au cours de l'année 1848 débute avec les mots suivants : « Un *spectre* hante l'Europe : le spectre du communisme. Toutes les puissances de la vieille Europe se sont unies en une Sainte-Alliance pour traquer ce spectre : le pape et le tsar, Metternich et Guizot, les radicaux de France et les policiers d'Allemagne. » (Marx et Engels, 1848/1998, p. 25).

De l'autre côté, si la pensée philosophique se renferme dans la recherche illusoire des institutions parfaites, même si relatives à un processus particulier de coopération sociale, elle risque de ne pas donner la juste valeur aux réalisations concrètes, qui permettent pourtant une avancée immédiate vers un peu plus d'*idée de justice* (2009/2010), en particulier par le renforcement des capabilités des personnes, c'est-à-dire de ce qu'elles sont en mesure de réaliser, si elles le désirent, en combinant les ressources, les habilités et les opportunités disponibles. Et cela d'autant que l'accord sur des principes de justice, précise le philosophe et économiste d'origine indienne Amartya Sen, prix Nobel pour ses recherches sur les mécanismes de la pauvreté et de l'économie du bien-être, ne signifie pas forcément l'alignement du comportement effectif des individus sur les implications pratiques qui dérivent de ces principes. L'équilibre souhaité entre liberté et égalité serait ainsi désarçonné au moment crucial de sa réalisation effective, laissant en place un trompeur appareil institutionnel égalitaire, sans mise en marche des dynamiques sociales libératrices attendues, créant un déséquilibre égalitariste en fin de compte plutôt paralysant.

Plutôt que de se tourner vers la pensée philosophique contractuelle, certes exprimée par Jean-Jacques Rousseau, mais également par Emmanuel Kant dans son utopique *Vers la paix perpétuelle* entre les États (1795/2007), il faudrait alors se relier à la réflexion comparative (Sen, 2002/2003), exprimée de manière significative par le philosophe et économiste Adam Smith dans sa *Théorie des sentiments moraux* (1759/2003). Celui qui est considéré comme le père de l'économie politique moderne (Napoleoni, 1970), présente l'émergence de la justice comme l'émulation d'une conduite individuelle méritoire, approuvée par une sorte de spectateur intérieur impartial et ensuite diffusée par le sentiment de sympathie qu'elle suscite chez les autres personnes.

Cette dynamique d'émulation favorisée par le jugement d'un spectateur intérieur impartial rappelle le processus de mise en concurrence encouragé par l'intervention de la célèbre main invisible, analysée dans ses *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776/1991), qui récompense l'acteur économique capable de trouver l'emploi le plus avantageux des ressources dont il dispose dans un marché simplement encadré par l'État. Il devient ainsi la référence des autres acteurs, faisant de la recherche de l'intérêt personnel le levier pour réaliser l'intérêt de toute la société, permettant d'atteindre la meilleure répartition possible des ressources à disposition de la collectivité. Certes, comme le rappelle l'économiste français Denis Clerc : « Une façon élégante de souligner que le pouvoir – politique ou religieux – n'a pas à se mêler de la chose économique et que les mécanismes de marché valent toutes les lois du monde » (Clerc, 1995, p. 30).

Dans ce cadre, l'étude des dynamiques sociales à l'œuvre dans le projet de la *Cité des Métiers* offre une opportunité pour aider à comprendre si ces *mécanismes* peuvent réellement valoir *toutes les lois du monde*, dans un milieu social, l'école, qui est au croisement entre l'économique, le politique et, d'une certaine façon, le religieux. Ce qui signifierait effectivement focaliser la réflexion sur les possibilités de la réussite individuelle, afin de créer les *conditions d'un monde plus juste*, alors que la recherche d'un équilibre général négocié entre liberté et égalité deviendrait illusoire, inexorablement écrasée dans la dynamique sociale réelle par une « importante asymétrie de pouvoirs entre les parties » (Nussbaum, 2011, p. 121). L'individualisme méthodologique, qui analyse l'évolution sociale comme le produit raffiné de l'agrégation des actions individuelles, en serait en quelque sorte l'aboutissement économique paradigmatique (Boudon, 2004).

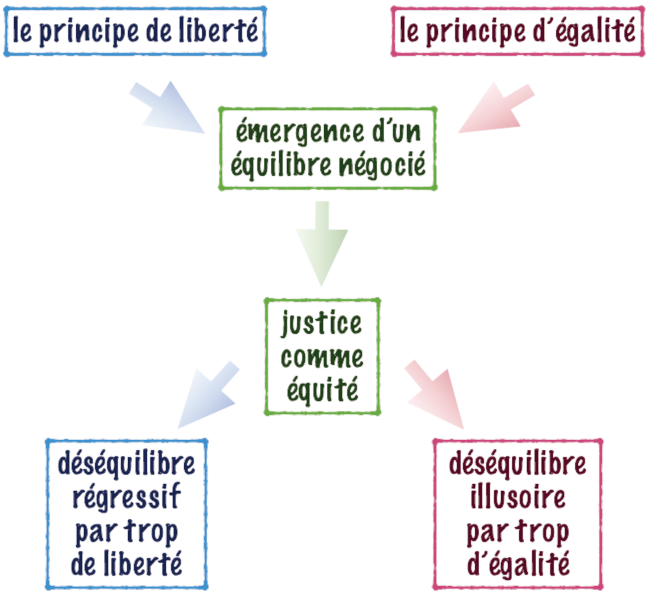


Schéma 9 : L'émergence de la justice comme équité et ses possibles déséquilibres

La réflexion philosophique autant que politique sur la réalisation d'un possible équilibre entre liberté et égalité, ainsi que sur les potentielles dynamiques déséquilibrantes (voir le schéma 9 ci-dessus), amène alors à interroger un questionnement sociologique fondamental, à savoir par le biais de quelles contraintes sociales l'action collective devient effectivement possible. C'est à cette tâche intrigante que sont consacrées les prochaines pages de ce travail.

3.3. L'action collective tiraillée entre collaboration et conflictualité

L'époque de l'action collective. C'est le titre choisi par l'historien italien d'origine anglaise Paul Ginsborg pour le chapitre consacré à la période allant de 1968 à 1973 dans son ouvrage sur l'évolution

de l'Italie depuis la Seconde Guerre mondiale (1990/1998). Au départ de « la plus grande saison d'action collective dans l'histoire de la République » (p. 404), affirme cet académicien connu pour son engagement dans la sphère publique, notamment par le biais de l'association réformatrice *Liberté et Justice*, se trouve la vaste mobilisation estudiantine des années 1967 et 1968. Celle-ci serait issue en particulier de la contradiction entre la vague de démocratisation des études déclenchée par la mise en place de la « scuola media unica » en 1963 et une organisation universitaire inadéquate à lui faire face, incrustée par des structures datées des années 1920. Le terme d'action collective se réfère ici à une intervention politique de la part des usagers du système de formation pour l'engager dans une exigeante rénovation pédagogique, entraînant au cours des années suivantes des importantes réformes démocratiques, qui ont embrassé l'ensemble de la société.

L'action collective n'a pourtant pas toujours d'époque, si l'on se réfère à un agissement de groupe au sein de la sphère professionnelle. Alors elle n'est pas une impétueuse intervention épisodique dans la vie politique d'une collectivité, mais bien une condition indispensable à la réalisation quotidienne des objectifs assignés à une organisation sociale, telle qu'une entreprise privée, une administration publique ou bien un établissement scolaire. Entre l'action collective déployée lors d'une mobilisation sociale et celle engagée dans une organisation structurée, il existe des analogies, puisqu'il s'agit dans les deux cas de processus portés par des intérêts, des intentions et des stratégies, plus ou moins conscientes, qui génèrent des rapports de force et s'ajustent enfin par la négociation, justement celle prônée philosophiquement par John Rawls (Friedberg, 1993).

Cette négociation se réalise entre acteurs à la fois individuels et collectifs, confrontés dans le cadre de la coopération quotidienne au sein de leur organisation à des problèmes majeurs, dont la solution, indispensable à l'accomplissement satisfaisant des objectifs communs prescrits par la hiérarchie, fait surgir des zones d'incertitude, qui deviennent des véritables enjeux de pouvoir. Se constituent alors des rapports de force entre acteurs, se déployant dans un subtil jeu fait de phases de collaboration et de moments de conflictualité, qui portent tout particulièrement sur la capacité respective à maîtriser ces zones d'incertitudes, à partir d'une configuration particulière du champ social dans lequel ils sont insérés, des ressources humaines et techniques qu'ils disposent pour aborder les problèmes posés, ainsi que des capacités effectives à les résoudre de manière constructive pour la collectivité (Crozier et Friedberg, 1977).

Puisque les multiples routines qui se mettent en place dans le quotidien professionnel, fondées sur la prégnance de l'habitus des participants, représentent autant d'armatures en mesure de protéger les

individus des contraintes posées par l'organisation, leur défense apparaît en quelque sorte immédiate. Ce qui risque pourtant, à terme, d'accumuler les problèmes majeurs irrésolus et ainsi d'éloigner le collectif de l'efficacité moyenne requise par la société à un moment donné, conduisant à une tendancielle dérive bureaucratique. Celle-ci apparaît en quelque sorte connaturelle aux organisations modernes, censées formaliser systématiquement la coordination rationnelle des actions humaines, amenant à une prépondérance des règles et des procédures appliquées de façon impersonnelle par un groupe d'agents spécialisés, conduisant à former une pernicieuse oligarchie de plus en plus renfermée sur elle-même, distante des défis qu'elle est pourtant censée saisir, avec dès lors la tendance à se protéger en se déresponsabilisant par rapport aux *classes gardées* (Michels, 1914/1971). Une consolidation excessive de cette dynamique sociale peut cependant conduire à la remettre en cause dans ses fondements mêmes. L'effondrement soudain de la *nomenklatura soviétique*, après la chute du Mur de Berlin en 1989, en représente une illustration politique majeure, permettant par ailleurs, par effet de ricochet, de poser les bases d'un « monde disponible à la nouveauté, à une société ouverte », qui tend à offrir plus de possibilités à ses membres (Dahrendorf, 2005, p. 7).

Afin d'éviter une telle perspective, l'organisation doit affronter les problèmes majeurs qui lui sont posés, tendant à exprimer en quelque sorte le décalage entre la routine suivie et l'efficacité requise. Ce qui demande de passer par des périodes de crise, qui démontent les équilibres passés, engendrent de multiples souffrances, source de tensions tant individuelles que collectives, permettant de faire surgir progressivement les réponses adéquates à la construction de nouveaux équilibres en devenir (Crozier, 1963). La crise assume alors pleinement son rôle dramatique à la fois de destruction de l'ancien et de reconstruction sur cette base du nouveau, faisant de l'expression de l'angoisse existentielle représentée par le *Cri* du peintre norvégien Edvard Munch le symbole de l'homme moderne. Une reconstruction qui permet, en fin de compte, tant à l'organisation dans son ensemble, qu'aux individus qui la composent, de sortir enrichis d'un réel bagage d'expériences et de ressources nouvelles (Marcoli, 2003). Certes, pour entamer la phase de remontée, il faut être en mesure, comme le souligne le père de la psychanalyse Sigmund Freud dans son *Deuil et mélancolie* (1917/2016), d'assumer justement un travail de deuil, qui doit permettre l'élaboration psychique nécessaire au desserrement progressif des liens avec l'objet aimé désormais perdu, à savoir, dans ce cas particulier, une ancienne routine professionnelle. Celle-ci constitue en effet un facteur d'équilibre psychique et d'épanouissement de la personnalité (Friedmann, 1956), ce qui se révèle être un facteur crucial pour la bonne marche de l'organisation (Warr et Clapperton, 2011).

La période de crise représente alors une phase de profonde transformation, qui contribue à la dynamique inachevée, constamment relancée, de la construction identitaire (Marc, 2009), permettant de jeter les bases psychologiques à un processus d'apprentissage collectif au sein de l'organisation, qui se compose à la fois d'un aspect technique et d'une dimension sociale, puisqu'il mobilise des connaissances socialement incarnées, il met en jeu des relations socialement constituées et il fait agir des forces socialement regroupées. Le résultat est la création collective d'une nouvelle *praxis sociale*, qui remodèle le rapport entre collaboration et conflictualité, permettant, *in fine*, de trouver les solutions potentiellement les plus satisfaisantes aux problèmes majeurs posés. Peut dès lors prendre forme un modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, qui structure le devenir d'une organisation capable de se régénérer et ainsi de progresser vers l'adaptation nécessaire à l'évolution sociale en cours (Crozier, 1963).

Rien n'oblige, pourtant, à la quadrature du cercle, c'est-à-dire à porter à terme le parcours prévu par ce modèle, en transformant effectivement et définitivement une ancienne routine en une nouvelle, plus adaptée aux exigences mouvantes de la société. Il se peut fort bien qu'une organisation n'est pas en mesure de compléter l'ensemble du cycle, du moins dans un laps de temps déterminé, faisant de la crise un « horizon insurmontable » et de la « stabilisation dans la crise » l'objectif réaliste à atteindre (Benasayag et Schmit, 2013). Certes, l'organisation qui s'ensuit ne peut qu'être instable, tiraillée entre un retour aux routines passées et une poussée vers de nouvelles pratiques, source d'une conflictualité latente et d'un potentiel approfondissement des manifestations de la crise, pouvant rendre sa survie toujours plus périlleuse.

Les implications individuelles d'un tel entre deux ne sont pas négligeables, puisque la dissolution progressive de la perspective d'un équilibre durable, instaure dans le quotidien professionnel un sentiment général d'incertitude. Celui-ci apparaît alors comme l'horizon infranchissable, amenant à l'émergence d'une *société du risque*, devinée il y a trente ans déjà par le sociologue allemand Ulrich Beck (1986/2000), qui se caractérise par une extrême individualisation des parcours de vie, amenant chaque personne à se concevoir comme le centre unique de l'action, en mesure de mobiliser les multiples ressources qu'elle dispose pour bâtir son avenir social, certes de manière réfléchie, en assumant les risques qui en découlent, ainsi que les éventuels bénéfices qui s'ensuivent.

L'homme au centre de l'action se retrouve alors englouti dans un centre précaire (Beck, 1999/2000), qui, comme le souligne le sociologue Robert Castel, ne peut qu'être particulièrement angoissant : « Cet individu, donc, est comme un porteur de risques qui navigue à vue au beau milieu

des roches et qui doit gérer seul son rapport aux risques » (Castel, 2003/2004, p. 66). C'est comme si l'organisation, incapable d'y arriver de manière collective, délaisse à la prise de risque individuelle la responsabilité de concevoir les voies permettant d'atteindre un nouvel équilibre, dont les traits saillants seraient ensuite diffusés par une sorte de processus d'émulation, tel que prôné à l'aube de l'industrialisation par Adam Smith.

Un tel procédé requiert un véritable coup de force dans la relation entre l'être humain singulier et le champ social dans ses multiples facettes. Pour assumer son individualisme poussé, lui permettant de se concevoir comme le centre incontournable de l'action, il devrait être en mesure d'accomplir un périlleux saut dans l'inconnu, en réussissant à s'affranchir de ses attachements sociaux, c'est-à-dire de ses multiples enracinements dans l'espace social, tels que le groupe social, la famille, le genre ou bien la nationalité. Sa trajectoire individuelle serait alors en mesure de se défaire de la surface sociale dans laquelle elle se développe, avec ses multiples contraintes et rapports de force. Ce qui requiert une pulsion narcissique extrême, avec les dangers qui lui dérivent et que la mythologie grecque a fort bien identifiés, ressemblant fortement à l'*illusion du moi* analysée par Pierre Bourdieu (1996).

Dans la mythologie grecque, en effet, le chasseur d'origine divine Narcisse voit un jour le reflet de son image dans l'eau et en tombe profondément amoureux. Incapable de la rattraper, il désespère de plus en plus, pour, enfin, mourir de cette passion qu'il ne peut pas assouvir. Comme le souligne le psychanalyste italien Massimo Recalcati, Narcisse représente une alternative au mythe d'Œdipe, qui, prisonnier de son ancrage social familial, s'arrache les yeux au moment où il apprend que sa quête de vérité l'a involontairement conduit à tuer son père et épouser sa mère. Face à ces destins tragiques, apparaît l'histoire peut-être moins éclatante de Télémaque, le fils de Ulysse, qui scrute l'horizon dans l'attente du retour de son père de l'*Odyssée*, afin qu'il puisse reporter *la Loi de la justice* dans son île conquise par des princes qui jouissent sans retenue de ses richesses. Tout en assumant l'indissolubilité du lien social familial, le père n'est pas conçu comme un obstacle à surmonter, mais bien comme un anneau incontournable pour pouvoir construire la chaîne de son propre projet d'avenir, qui requiert pourtant dans l'immédiat le choix responsable d'une attente patiente de son retour (2013).

Le mythe de Télémaque rappelle en quelque sorte la relation entre l'être humain et le champ social développée par le philosophe français Jean-Paul Sartre à travers le concept de *praxis*, conçu d'une manière individuelle, qui représente l'objectivation du subjectif par l'élaboration d'un projet d'avenir, à son tour élaboré sur la base d'une subjectivation de l'objectivité, par un processus d'intériorisation de l'extériorité, qui passe par le rôle assumé par la famille d'appartenance, conçue comme une

médiation entre le social et l'individuel. Ce qui peut être synthétisé dans sa célèbre formule existentialiste :

> *L'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui, même s'il ne se reconnaît jamais dans son objectivation.* (Sartre, 1960, p. 85)

La marge de liberté de l'être humain, bien réelle, est ainsi conçue comme un *dépassement*, qui le relie de multiples façons à l'espace social, tout en n'ayant pas la conscience de ces liens, pouvant être définis comme un réseau de *déterminismes sociaux* qui délimitent les possibilités d'action effectives (Lahire, 2016).

Il faut alors considérer le rôle particulier joué par les individualités au sein d'une organisation dans le cadre de la relation entre la marge de liberté individuelle et le poids des déterminismes sociaux. Un rôle qui peut devenir décisif dans le processus d'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale, en rupture avec la routine traditionnelle, puisqu'il prend forme à l'intérieur d'une dynamique relationnelle entre des minorités actives et l'ensemble du groupe. L'un des principaux représentants des minorités actives du XXème siècle, le dirigeant révolutionnaire Léon Trotsky, emploie dans la préface à son ouvrage sur l'histoire de la *Révolution russe* (1930/1978) une métaphore hautement symbolique d'un monde industriel encore émergeant, qu'il exprime à sa façon, pour souligner la place singulière des minorités dans le déroulement de l'action collective. Sans leur intervention, affirme l'auteur de la *Révolution trahie* par l'appareil bureaucratique (1936/1963), qui lui a coûté la mise à mort par le pouvoir soviétique, pourtant issu de cette même révolution, l'énergie accumulée par la dynamique propre à l'action collective ne ferait que se dissoudre, comme la vapeur renfermée dans un cylindre dépourvu d'un piston. Et pourtant, l'action collective est issue de la vapeur et non pas du cylindre ou du piston, qui ont pour mission de la transformer en force collective.

Dans les rouages du monde professionnel contemporain, centré sur une multiplicité de formes de négociations formalisées, qui lui donnent une certaine stabilité (Stroobants, 1993), la transformation de l'action collective en une force collective peut assumer deux voies générales différentes, qui méritent d'être soulignées. D'un côté, une *voie conformiste*, dans laquelle une minorité acquiert l'autorité sur le collectif en adhérant à ses normes sociales, pour ensuite encourager leur évolution, conduisant les autres à les suivre par un effort de conviction, en s'appuyant principalement sur la légitimité acquise précédemment. De l'autre côté, une *voie indépendante*, dans laquelle un noyau actif est avant tout porteur de nouvelles normes sociales, qui restent pourtant minoritaires pendant un

certain temps, les obligeant à faire face aux pratiques majoritaires, jusqu'au moment où elles apparaissent inéluctables, leur conférant alors une autorité particulièrement solide (Moscovici, 1979).

Que ce soit par une voie conformiste ou bien indépendante, l'émergence de nouvelles normes sociales dans le cadre d'un processus d'apprentissage collectif constitue une tâche délicate, qui doit prendre en considération de multiples niveaux : les réseaux de relations entre les *membres* de l'organisation, ainsi que les aspirations plus ou moins explicites par rapport à leur avenir ; les rapports entretenus avec la hiérarchie en amont et les usagers en aval, dans le cadre de l'évolution générale de l'*environnement* dans lequel elle intervient ; et enfin les *caractéristiques* intrinsèques à l'organisation, avec les contraintes qui l'encadrent, ainsi que les potentialités qui la développent (Bernoux, 2004). Dans cette configuration particulièrement complexe, la nouvelle praxis sociale doit être le fruit d'une dynamique d'élaboration, constituée par des échanges à la fois individuels et collectifs, afin de donner la possibilité « au plus grand nombre de se retrouver » (Vincent, 1995, p. 163).

Ce qui requiert de porter une véritable attention à la procédure démocratique de la controverse, c'est-à-dire de la mise en place d'une discussion approfondie autour d'une problématique professionnelle majeure, motivée par des opinions argumentées divergentes. La controverse représente, en effet, un levier utile à la définition des enjeux en présence, au peaufinage de la chaîne argumentative et à l'exploration des horizons possibles, avec les potentialités qu'ils recèlent, ainsi que les dangers qu'ils présentent. Il s'agit d'un processus de décision pluriel, peut-être laborieux dans ses formes, mais efficace pour le déroulement positif de la collaboration quotidienne au sein de l'organisation (Callon, Lascoumes et Barthe, 2001).

Cette dynamique de controverse contribue à consolider la formation de groupes à l'intérieur d'une organisation, qui incarnent les diverses opinions exprimées, leur donnant une vie dans la dynamique professionnelle quotidienne. En termes généraux, il est possible de relever l'existence de quatre groupes, qui expriment les différentes attitudes possibles par rapport au processus d'apprentissage collectif (voir le tableau 2 ci-dessous). Tout d'abord, il y a le *groupe stratégique*, qui regroupe la minorité active porteuse d'une nouvelle praxis sociale, ayant une forte capacité d'intervention dans la vie de l'organisation et visant à faire de ses propositions spécifiques, pourtant issues de ses intérêts particuliers, le véritable noyau central d'un nouvel *intérêt commun* (Dutercq, 1993).

Ensuite, dans une logique opposée, apparaît le *groupe conservateur*, qui unit une minorité également particulièrement active, avec une réelle capacité d'intervention dans le quotidien de

l'organisation, mais voulant préserver le maintien de la routine traditionnelle, considérée plus adéquate à la défense de l'intérêt commun. Il a tendance à élaborer des stratégies visant à protéger les individus des effets négatifs de la nouvelle praxis sociale émergente, risquant pourtant de devenir un frein à l'apparition d'une action collective positive, permettant d'améliorer le rapport des individus avec leur travail (Dejours, 2000).

	composition du groupe	destinée du groupe	défi du groupe
groupe stratégique	minorité active	nouvelle praxis sociale	faire surgir nouveau intérêt commun
groupe conservateur	minorité active	maintien routine traditionnelle	défendre ancien intérêt commun
groupe apathique	majorité passive	positionnement indifférent	maintenir position marginale
groupe erratique	majorité passive	positionnement aléatoire	choisir prise de position

Tableau 2 : Les quatre groupes par rapport au processus d'apprentissage collectif

Enfin, entre ces deux groupes particulièrement actifs se positionnent deux autres plutôt passifs : le *groupe apathique*, aux effectifs variables, qui se caractérise par un état d'indifférence, apparemment sans intérêt au devenir de l'organisation, peut-être parce que son attention est plutôt dirigée hors de la sphère professionnelle, assumant alors en son sein de manière explicite une position marginale (Dubar, 1992) ; ainsi que le *groupe erratique*, au nombre également changeant, qui n'exprime pas de tendance véritablement cohérente, se situant de manière aléatoire par rapport aux deux minorités actives, mais regardant avec attention l'évolution concrète du rapport de force entre elles (Crozier et Friedberg, 1977).

La controverse sur les idées devient ainsi une dispute entre groupes, avec pour enjeu central la définition de ce qui constitue l'intérêt commun à l'organisation, autour de la tension entre une praxis traditionnelle établie et une nouvelle seulement émergente. Les groupes stratégiques et conservateurs rivalisent alors entre eux pour renforcer leur poids respectif et attirer dans leur zone d'influence les groupes apathiques et erratiques, dont les respectives prises de position, profondément incertaines, semblent décisives pour la définition des équilibres au sein de l'organisation. L'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale, résultat d'une action individuelle et collective capable de combiner une dimension de collaboration et un aspect de conflictualité, pose alors, en fin de compte,

la question du pouvoir au sein de l'organisation, qui, à son tour, requiert de définir l'intérêt commun, qui doit rendre possible une hégémonie sur les groupes moins activement impliquées dans la vie de l'organisation (Gramsci, 1955).

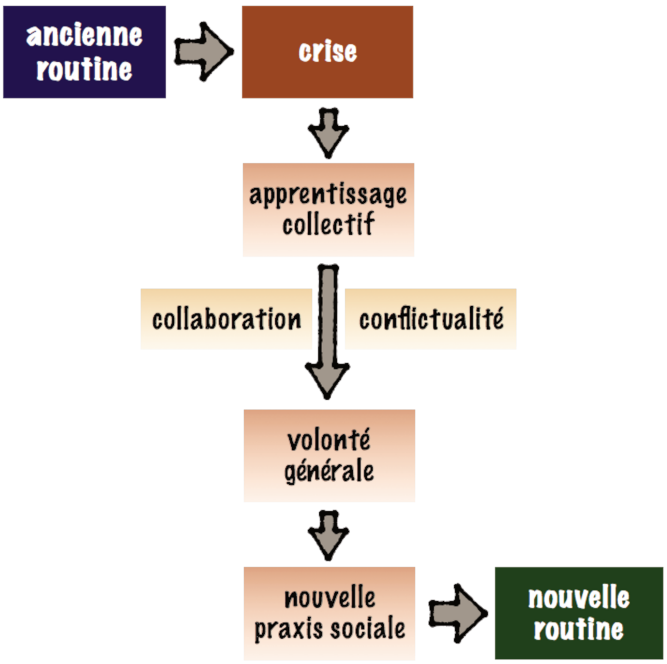


Schéma 10 : La dynamique sociale entraînée par le modèle « routine – crise – routine »

Un intérêt commun qui est d'autant plus efficace dans sa quête d'hégémonie qu'il est en mesure de ne pas se réduire à trouver le plus petit commun dénominateur entre les divers intérêts particuliers, mais essaye de tendre vers l'expression d'un *intérêt universel*, certes issu d'un intérêt particulier, mais en mesure d'exprimer une *volonté générale substantielle*, à laquelle les multiples intérêts particuliers sont en quelque sorte contraints de se relier (Hegel, 1820/2013). Une dynamique qui se trouve pourtant atteinte par le danger d'une évaporation de la possibilité même de réaliser une volonté générale, puisque les représentations de soi publicitaires des intérêts privés privilégiés tendent à l'adopter pour leurs propres objectifs particuliers (Habermas, 1962/1993). Cette problématique représente alors un véritable nœud crucial à devoir dissoudre afin de permettre l'aboutissement effectif du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine* (voir le schéma 10 ci-dessus).

Les concepts qui structurent l'analyse de l'élaboration du projet pédagogique de la *Cité des Métiers* s'enchaînent ainsi l'un à l'autre. Si l'aboutissement de l'*action collective* conduit à l'émergence potentielle d'une nouvelle praxis sociale, à l'issue d'une turbulente période de crise ; l'*équité* en délimite le résultat à l'intérieur d'un équilibre négocié, toujours précaire, entre liberté et égalité ; alors que le *curriculum caché* exprime de manière masquée le terrain de son application effective, à savoir

celui propre à l'encadrement des savoirs (voir le schéma 11 ci-dessus). L'élucidation théorique, avec les multiples enjeux qu'elle fait émerger, doit maintenant se confronter à la rigoureuse vérification empirique, seule en mesure de valider la démarche proposée. Une analyse qui requiert auparavant de se concentrer sur la démarche méthodologique censée conduire scientifiquement le processus de validation empirique.

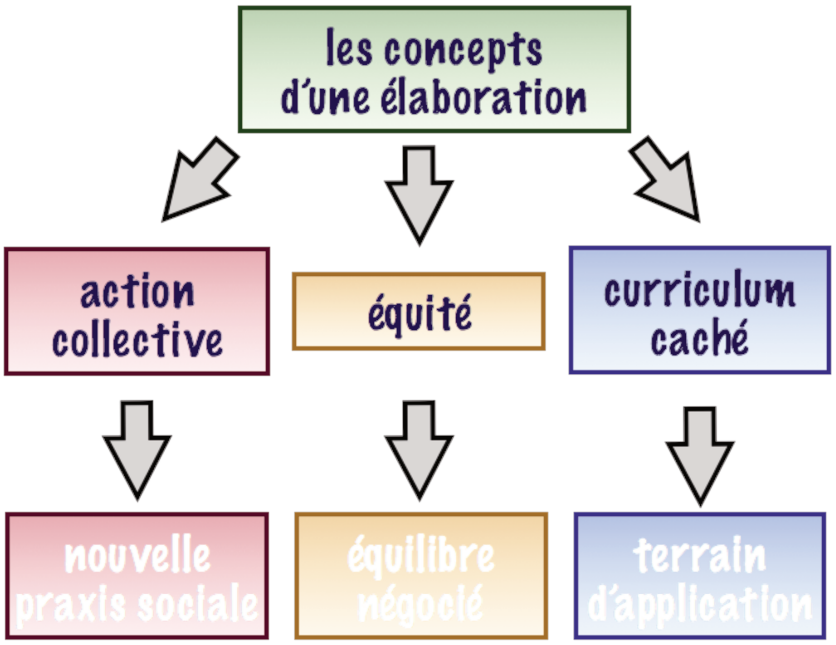


Schéma 11 : Synthèse des effets des trois concepts structurants

4. *La démarche méthodologique* : une analyse stratégique des acteurs sociaux

Lors d'un échange épistolaire entre deux célèbres physiciens au milieu des années 1920, Albert Einstein, le théoricien de la relativité restreinte, exprime à son collègue Max Born, connu pour ses contributions à la physique quantique, l'inquiétude propre au chercheur, en lui disant que « aucune quantité d'expériences pourra démontrer que j'ai raison ; une seule expérience pourra démontrer que je me suis trompé » (Born, 1971, p. 91). Le processus de production des connaissances scientifiques, dans les sciences du monde naturel comme dans les sciences humaines et sociales, exige une méthode rigoureuse, qui puisse encadrer l'expérience dans un parcours clairement établi, permettant de mettre à l'épreuve l'hypothèse élaborée, déterminant ainsi en fin de compte dans quelle mesure le chercheur peut se permettre d'affirmer « j'ai raison », ou bien s'il doit admettre son erreur et indiquer avec honnêteté « je me suis trompé ».

Si la validation d'une hypothèse est bien plus exigeante que sa réfutation, c'est parce qu'elle représente une formidable opportunité d'approfondissement de la connaissance du réel, qui trouve son origine dans un profond désir humain, c'est-à-dire la volonté de savoir (Foucault, 1970/2015), qui, au moment où elle peut être satisfaite, devient un plaisir, source de véritable bonheur. En même temps, ce plaisir individuel contribue au processus social de désenchantement du monde (Weber, 1919/2003), conduisant au recul progressif des croyances magiques au profit des explications scientifiques, qui libèrent les êtres humains de la peur et les rendent plus indépendants, posant ainsi les fondements intellectuels à la tension au cœur de la modernité entre les principes de la liberté et de l'égalité.

Pourtant, cette dynamique séculaire est atteinte par une tendance à l'utilisation instrumentale de la raison humaine (Adorno et Horkheimer, 1970), ainsi que des connaissances scientifiques qui en découlent, non pas au service d'une découverte émancipatrice de la vérité, mais bien d'une logique de domination sociale. Certes, la frontière effective entre ces deux dimensions est souvent subtile, difficile à délimiter clairement, comme le montre le rapport ambivalent du même prix Nobel de physique Albert Einstein avec les recherches entreprises pour doter les États-Unis d'une bombe

atomique. Si elles sont soutenues pour contrer une éventuelle bombe au service du projet totalitaire de l'Allemagne nazie, notamment par le biais d'une lettre adressée en 1939 avec le physicien Léo Szilárd au président Franklin Delano Roosevelt, qui est à l'origine du Projet Manhattan conduisant à la réalisation de la bombe ; elles sont découragées après les destructions de Hiroshima et Nagasaki et la périlleuse politique d'affirmation internationale par la dissuasion nucléaire réalisée par les grandes puissances, en affirmant en 1955 dans le célèbre *Manifeste* publié avec le mathématicien Bertrand Russel : « Souvenez-vous de votre humanité. Oubliez le reste » (Courmont, 2007).

Il en reste que la problématique de l'utilisation instrumentale des conquêtes de la raison humaine est bien réelle, appelant de tous ses vœux ce que le psychanalyste Erich Fromm a défini le *paradoxe de l'espoir*, qui ne représente ni une attente passive d'une humanisation à venir de la technique en quelque sorte inéluctable, ni une accélération irréaliste vers des circonstances historiques ne pouvant en fait pas se réaliser. Décédé à Locarno en 1980, à quelques kilomètres seulement en ligne d'aire de Vira Gambarogno, sur la rive opposée du Lac Majeur, il considère qu'espérer signifie être prêt à chaque instant à accueillir ce qui n'est pas encore né, mais aussi à ne pas désespérer si rien ne surgit pendant la vie (Fromm, 1969/1981).

C'est en faisant propre ce paradoxe de l'espoir, qui permet de donner un cadre général à la volonté de savoir, que l'on peut décliner la démarche méthodologique entreprise pour valider la première hypothèse secondaire de cette action devenue recherche, qui a métamorphosé une expérience pédagogique décennale en une expérience scientifique, plus précisément en une étude de cas. Celle-ci représente une manifestation spécifique d'un phénomène social complexe, à savoir la relation entre le monde scolaire et la réalité du travail au sein d'une dynamique de construction en même temps progressive et contradictoire du collège unique. Une démarche méthodologique qui, d'une part, doit être construite de manière particulièrement rigoureuse, afin de consacrer toute l'attention requise à la problématique typique de l'étude scientifique d'un fait social, à savoir l'identité partielle entre le sujet et l'objet de la connaissance, qui fait du chercheur un être objectivement situé dans le champ social qu'il vise à étudier, avec à la fois un point de vue socialement construit sur ce champ, ainsi que, dans ce cas particulier, un faisceau d'intérêts au sein même de cet objet de recherche (Goldmann, 1961/1996). Une démarche méthodologique qui, d'autre part, doit être élaborée à l'intérieur du sillage propre à la démarche ethnographique entreprise, par le biais de la narration autobiographique, à savoir les récits de vie qui permettent de donner une visibilité au vécu et aux relations sociales des acteurs individuels à l'œuvre. Ceux-ci ne sont pas considérés seulement comme des rouages d'une mécanique macrosociale, mais comme des sujets insérés dans un réseau de relations sociales en mesure, par la

subtile marge de manœuvre qui leur est propre, de développer une dynamique sociale potentiellement génératrices d'histoires, c'est-à-dire porteuse de découvertes identitaires expérimentales (Delory-Momberger, 2009).

La démarche méthodologique employée pour analyser l'origine et la mise en place de la *Cité des Métiers* se décline alors en quatre parties. Tout d'abord, la *construction de l'échantillon* composé de trente entretiens réalisés avec des acteurs représentatifs des divers groupes sociaux impliqués dans le projet pédagogique ; ensuite la présentation des *principales étapes des entretiens*, c'est-à-dire leur préparation, leur déroulement et leur retranscription intégrale ; sur cette base, la formulation des traits centraux de l'*analyse stratégique des acteurs*, autour des principaux événements conflictuels qui ont marqué le développement du projet pédagogique ; et enfin, à partir de là, la description des autres méthodes de recherche employées, permettant une *triangulation des techniques* en mesure de saisir toute la richesse et la complexité du phénomène social étudié.

4.1. La construction d'un échantillon représentatif

La méthode qualitative des récits de vie a l'ambition de donner la parole aux acteurs sociaux, de les transformer en véritables sujets de la recherche, afin qu'ils puissent raconter aussi honnêtement et complètement que possible ce qu'ils rappellent de leur apport ou de leur regard sur l'objet social étudié, à savoir, dans ce cas particulier, la *Cité des Métiers*. Comme le souligne le sociologue Daniel Bertaux, le chercheur requiert à chacun de ces sujets « de lui raconter tout ou partie de son expérience vécue » (2010, p. 10). Le premier enjeu de cette méthode est alors constitué par la délimitation des acteurs auxquels donner la parole, afin de construire un corpus de récit de vie qui se rapproche du point de *saturation*, à savoir du moment dans lequel une combinaison supplémentaire de typologies n'est plus possible (Delory-Momberger, 2004).

Le corpus des récits de vie de la recherche se compose d'un échantillon de trente entretiens réalisés avec des acteurs représentatifs des divers groupes sociaux qui ont contribué à la réalisation du projet étudié. Presque la moitié des personnes interviewées[39] font partie du corps enseignant, treize sur

[39] Le terme *interview* est utilisé comme synonyme du terme *entretien*, afin de rendre le texte plus fluide à la lecture, ainsi que varié d'un point de vue du lexique employé. Par contre, par rapport à la signification des termes, la rencontre entre le chercheur et l'acteur rassemble plutôt à ce que l'ethnologue anglais de l'éducation Peter Wood a défini une *observation impliquée*, mettant ainsi l'accent sur la dimension empathique de la relation entre les deux, conduisant à quelque chose qui se rapproche du partage de révélations (Woods, 1990, p. 85).

trente, puisqu'il représente le groupe qui, par la tension idéale propre à son métier entre primauté du programme et primat du projet, est quotidiennement confronté à la tâche bien résumée par Philippe Meirieu, de « proposer des projets qu'il juge capables de mobiliser ses élèves et qui comporteront, dans leur exécution même, la possibilité de rencontrer des obstacles correspondant précisément aux objectifs programmatiques qui sont visés » (Meirieu, 2004a, p. 79).

Ces treize professeurs peuvent être subdivisés en quatre catégories, par le croisement de deux *variables stratégiques* (Michelat, 1975), qui sont apparues significatives dans le chapitre consacré à l'étude de la typologie du collège examiné, à savoir le rapport entre femmes et hommes, sur fond de féminisation du corps enseignant, ainsi que le rapport entre générations d'enseignants, dans le cadre d'un renouvellement important et constant du corps professoral (voir le schéma 12 ci-dessous)[40].

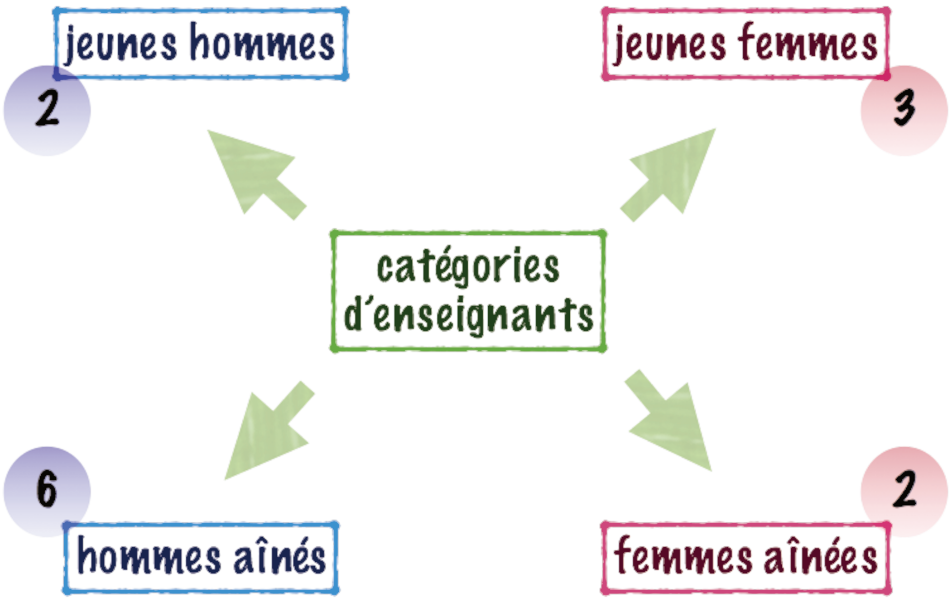


Schéma 12 : Les quatre catégories d'enseignants composant l'échantillon interviewé

Apparaît alors, tout d'abord, la catégorie *jeunes hommes*, composée d'hommes appartenant à la nouvelle génération, c'est-à-dire celle arrivée dans l'établissement au moment du lancement du projet ou dans les années suivantes (deux enseignants). Ensuite, la catégorie des *hommes aînés*, formée d'hommes de l'ancienne génération, déjà présente de manière stable au moment de l'apparition du projet (six professeurs). Encore, la catégorie *jeunes femmes*, regroupant des femmes issues de la nouvelle génération (trois enseignantes). Et enfin, la catégorie des *femmes aînées*, composée de femmes provenant de l'ancienne génération (deux professeures). Au sein de chaque catégorie, les

[40] Voir à ce propos la description de l'évolution du corps enseignant du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, réalisée dans le chapitre *La découverte d'un collège populaire ambivalent*, qui conclut la première partie de ce travail, consacrée à la construction de l'objet de recherche.

individualités sélectionnées peuvent être considérées représentatives à partir de l'observation décennale réalisée par l'auteur de cette recherche.

Il est intéressant de remarquer la surreprésentation de la catégorie des hommes aînés, composée de six enseignants, alors que les autres réunissent chaque fois de manière équilibrée entre deux et trois professeurs. Elle ne provient pas d'une distorsion de l'échantillon sélectionné, mais bien de la prise en compte nécessaire dans l'échantillon du poids effectif de cette catégorie particulière dans les débats liés à la mise en place du projet pédagogique, indice de leur force au sein de l'établissement.

Si l'on se focalise maintenant sur la distribution géographique des enseignants interviewés, qui constitue une troisième dimension particulièrement sensible dans la vie du collège, se profile un certain équilibre entre la composition de l'échantillon et la collocation dans l'espace du corps enseignant. Si l'on prend pour référence l'année scolaire 2013/2014, la région autour de la capitale Bellinzone offre la moitié des enseignants (49 %), une proportion proche de l'échantillon élaboré (46 %) ; celle autour de la ville touristique de Locarno fourni 26 % des professeurs et 23 % de l'échantillon ; alors que celle autour de la cité financière de Lugano met à disposition 17 % des enseignants et 15 % de l'échantillon. Reste un 16 % des interviewés extérieurs à ces trois régions, supérieure à la proportion de professeurs (8 %), provenant à la fois du canton limitrophe des Grisons de langue italienne et de la proche Italie, avec le statut de travailleur frontalier.

Si l'on synthétise la composition numérique de l'échantillon élaboré par le chercheur par rapport au groupe des enseignants, se dessine une force particulière du genre masculin, issu de l'ancienne génération et provenant de la région de Bellinzone. Certes, le poids du nombre n'est pas forcément celui des idées : c'est un aspect à approfondir dans la phase d'analyse des entretiens, afin de déceler son impact sur l'hypothèse formulée.

Le corpus des récits de vie ne se limite bien évidemment pas seulement au corps enseignant. Il se compose également des deux chefs d'établissement qui se sont succédé l'un à l'autre pendant la période étudiée. Le choix d'interviewer les deux acteurs se justifie par l'importance croissante de ce rôle particulier au sein de l'établissement, de plus en plus comparé à celui d'un manager, comme déjà indiqué, faisant des *récits d'une responsabilité* une dimension centrale de leur travail quotidien, tel qu'étudié par le chercheur Jean-Yves Robin, qui souligne à ce propos : « Il est possible de dire qu'un sujet qui ne veut prendre ses responsabilités n'est nullement à sa place lorsqu'il s'agit de présider aux destinées d'un ensemble humain » (Robin, 1997, p. 127). À noter simplement que les deux directeurs

d'école sont séparés d'une génération et proviennent de la région de Locarno l'ancien et de celle de Lugano le nouveau, alors qu'entre les deux, il y a une certaine continuité pédagogique, avec quelques accents différents, fruit d'une collaboration décennale au sein du conseil de direction, débutée justement l'année de la naissance fragile de la *Cité des Métiers* en 2003/2004 (PV Cdd, 8 avril 2004).

En plus de la figure du chef d'établissement, un rôle important par rapport à la problématique de cette recherche est assumé par le conseiller en orientation. Celui-ci est confronté à une tâche de plus en plus complexe, qui ne peut pas être réduite, comme par le passé, à une expertise permettant d'ajuster les potentiels candidats à l'embauche à des emplois déterminés et prévisibles, mais qui doit aider les jeunes, comme l'a anticipé la chercheuse lyonnaise Geneviève Latreille il y a déjà presque une quarantaine d'années :

> *…non seulement à prendre une meilleure conscience de leurs atouts mais à connaître et comprendre les dynamismes sociaux sur lesquels ils peuvent s'appuyer, et à s'organiser pour se saisir et tirer parti des opportunités qui leur sont ouvertes pour créer et imposer collectivement des rôles plus satisfaisants sur la scène du travail.* (Latreille, 1979, p. 76)

Objectifs complexes et ambitieux, qui rendent le conseiller en orientation particulièrement sensible aux multiples décalages entre ce qui devrait être et ce qui effectivement est le quotidien scolaire au collège. Ils contrastent avec la modestie de sa dotation horaire, seulement une journée par semaine au collège de Cadenazzo, ainsi que de la fragilité de son statut au sein des établissements (Barrère, 2013, p. 41). Ce qui peut contribuer à expliquer la difficulté à stabiliser le conseiller en orientation dans un collège populaire comme celui étudié, conduisant à une discontinuité problématique, relevée de manière subtile dans un *Rapport annuel de l'établissement* : « Pour garantir une certaine continuité il est souhaitable que la collaboration [avec la conseillère en orientation] puisse continuer dans le futur » (RA, 2001/2002).

Parmi les diverses personnes qui se sont succédé dans ce rôle au cours des années étudiées, le choix est tombé assez facilement sur celle qui, en même temps, est restée le plus longtemps, a occupé la place plus grande dans les débats autour de la mise en place du projet et est arrivée à occuper le rôle institutionnel majeur, à savoir responsable du groupe des conseillers en orientation de la région de Bellinzone.

Une autre figure est semblée importante à interviewer, celle du concierge de l'établissement. Il s'agit d'une personnalité discrète, mais souvent indispensable à la bonne réussite de toute une série de situations d'apprentissage communes à plusieurs classes, quand il faut, par exemple, aménager la

salle de conférence de façon adéquate ou bien mettre à disposition d'un invité un beamer pour projeter des images depuis un ordinateur. Le concierge est resté à son poste pendant toute la durée de l'étude, habitant dans un petit logement au fond du deuxième étage de l'établissement de Cadenazzo, duquel il représente, comme bien d'autres concierges dans leurs écoles respectives, l'*âme profonde* (Tribune de Genève, 10 janvier 2017).

Si le corps enseignant, le chef d'établissement, le conseiller en orientation ou bien le concierge représentent autant de figures professionnelles du monde scolaire, celui-ci se compose également, bien évidemment, des élèves. Ceux-ci ont un rôle particulier au sein de l'établissement, puisqu'ils représentent les sujets censés apprendre un métier particulier, le *métier* d'élève ; et ceci de manière voilée par le biais du *curriculum caché*, qui contribue à leur socialisation aux formes de vie moderne, comme l'indique le sociologue helvétique Philippe Perrenoud : « À l'école, on apprend à son insu à vivre dans une organisation, on construit, à travers l'apprentissage du métier d'élève, un habitus adapté à la vie dans les sociétés modernes » (1985, p. 71). L'apprentissage du métier d'élève est dès lors une partie intégrante d'un plus vaste droit à l'éducation (Merle, 2005), qui doit les conduire à devenir des adultes autonomes, en mesure également de bâtir leur avenir professionnel de manière responsable. Et alors le projet pédagogique de la *Cité des Métiers* se juge aussi par ce que les élèves en ont appris, soit en tant que public, soit en tant qu'acteurs qui ont activement contribué à sa réalisation. Leur place au sein de l'échantillon ne peut dès lors qu'être significative.

Au début de la recherche, l'idée était d'interviewer les neuf élèves qui se sont mis à disposition au cours de leur quatrième et dernière année pour animer le projet pédagogique pendant toute une année scolaire, consacrant chaque semaine une heure de cours à l'organisation des multiples situations d'apprentissage et recevant à la fin une attestation de participation, sans valeur légale, mais avec un réel poids symbolique, qu'ils pouvaient d'ailleurs ajouter à leurs résultats officiels. Pour ces quelques élèves, la *Cité des Métiers* a certainement acquis une place significative dans leur trajet biographique au sein du collège. Au fur et à mesure du développement du travail, il est apparu impossible de réussir à s'entretenir avec tous, formellement à cause d'une surcharge d'engagements de leur part.

Un exemple à cet égard illustratif est représenté par Oscar, qui a contribué à animer le projet en 2010/2011 et qui a ensuite entrepris un apprentissage d'agriculteur, en poursuivant ainsi le parcours de son père. Il répond à une première sollicitation écrite de ma part en affirmant : « Je suis pris par le travail et je ne sais pas quand je pourrai avoir un moment de temps » (AP Gfp, 7 avril 2015). Face à une relance une année plus tard, il affirme, poliment : « Je suis actuellement au service militaire (…).

Si je trouve un moment de temps, je vous fais savoir. » (AP Gfp, 19 mai 2016). Il n'y aura plus d'échanges. Passer par une prise de contact écrite provient de ma volonté de ne pas forcer la main des anciens élèves, leur permettant de se donner le temps de réfléchir et ensuite de répondre de la manière la plus libre possible ; en acceptant leur choix, sans entrer en discussion par rapport à leurs arguments. Le succès de la méthode des récits requiert, en effet, que le sujet « adhère volontairement au projet » (Woods, 1990, p. 83). Et des neuf anciens élèves impliqués, six ont enfin donné leur accord à réaliser l'entretien souhaité, ce qui représente une proportion somme toute non-négligeable de deux tiers. Par conséquent, sur un ensemble de trente récits de vie, un cinquième est constitué par des élèves.

À côté des élèves, leurs parents ont également contribué à la réussite du projet pédagogique, en particulier en présentant leur expérience professionnelle au début de la troisième année, comme nous allons voir plus précisément dans la troisième partie de cette recherche. Comme le rappelle Philippe Meirieu par rapport au projet d'établissement : « Sans leur participation, il risque, en effet, de manquer à ce projet toute la prise en compte du substrat social, économique et culturel sur lequel l'établissement se développe » (Meirieu, 1992, p. 124). Afin intégrer cet important substrat, quatre parents d'élèves ont été invités à proposer leur récit de vie, en équilibrant femmes et hommes. Tous sont intervenus au moins une fois lors de situations d'apprentissage organisées, proposant des interventions appréciées par la communauté scolaire, tout en exprimant des réalités sociales différentes : une formatrice d'adultes, une mère de famille qui travaille à temps partiel dans une confiserie, un directeur d'une filiale bancaire et un inspecteur d'école primaire.

Enfin, l'échantillon est complété par l'intégration de trois acteurs externes à l'établissement, en provenance du monde du travail, qui se sont exprimés plus d'une fois devant un public d'élèves, rencontrant chaque fois un écho favorable, avec des trajectoires de vie et des regards sur le rapport entre monde scolaire et réalité du travail différents : un architecte en expansion professionnelle, une raconteuse d'histoires engagée dans plusieurs écoles et un jeune dessinateur en bâtiment au début de son parcours professionnel. Trois approches représentatives d'un potentiel effort de « réflexion probabiliste » de la part des élèves, comme l'indique la psychologue Bernadette Dumora, en se référant à une « confrontation de plus en plus organisée entre les compétences exigées par les professions ou les formations et les autoévaluations » produites par les élèves (Dumora, 2004, p. 255).

La reconstruction de la composition de l'échantillon par la déclinaison à la fois des divers groupes sociaux qui y ont contribué et des individualités particulières en leur sein qui y ont été sélectionnées, permet d'affirmer qu'un bon niveau de saturation est atteint. Celui-ci est renforcé par une adhésion

volontaire des personnes interviewées, expressément encouragée par le chercheur, qui a conduit quelques élèves à ne pas donner leur disponibilité à raconter leur expérience de vie. Il s'ensuit, par effet de ricochet, que les trente entretiens effectués se sont déroulés dans une ambiance marquée par une réelle « confiance entre les participants » (Woods, 1990, p. 125).

Après la délimitation de l'échantillon des personnes à interviewer, le chercheur est confronté à la réalisation de ces entretiens, qui demande auparavant une phase de préparation. Celle-ci est à la fois organisationnelle et intellectuelle, et requiert après coup un effort conséquent de retranscription, ainsi que, dans le cadre particulier de cette recherche, de traduction de l'italien au français.

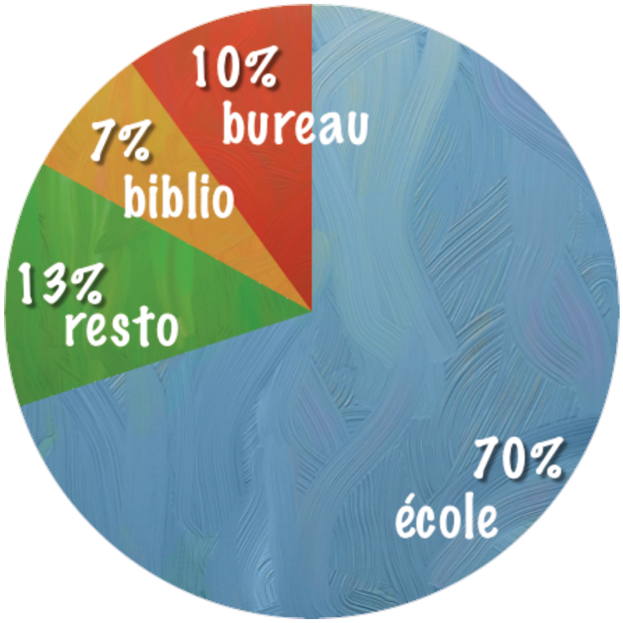
4.2. Les principales étapes des entretiens

La problématique de la préparation de l'entretien peut être divisée en deux parties : l'une plutôt organisationnelle et l'autre plutôt intellectuelle. Dans un premier temps, les efforts sont consacrés à la réalisation pratique de la rencontre avec les acteurs interviewés. Les entretiens se sont déroulés dans un laps de temps délimité, depuis le mois de février 2015 jusqu'en avril 2016, c'est-à-dire pendant quatorze mois, avec une moyenne approximative d'un chaque deux semaines, afin de me laisser le temps nécessaire pour métaboliser la rencontre passée, tout en maintenant une certaine continuité entre l'une et l'autre, en mesure de produire à la fin un ensemble de *verbatim* cohérents.

Quant à la date précise, l'endroit souhaité et le moment de la journée préféré, ces décisions ont été laissées aux différents acteurs, afin de les responsabiliser et les faire sentir pleinement à l'aise, dans un cadre qu'ils perçoivent comme favorable, tout en étant attentif lors d'un échange préparatoire qu'il soit également tranquille (Beaud et Weber, 2010). Ce qui a permis de créer des conditions favorables à l'expression de leurs faits de parole, soit qu'ils représentent des *pensées construites*, c'est-à-dire des systèmes de représentation par rapport à un segment particulier de leur vie, soit qu'ils constituent des *faits expérimentés*, à savoir des pratiques individuelles situées dans un réseau de relations sociales (Blanchet et Gotman, 2010).

Il est intéressant de souligner à ce propos que plus des deux tiers des personnes ont préféré se raconter au sein de l'établissement scolaire (70 %), dans une salle de classe disponible, leur semblant en quelque sorte le lieu le plus approprié pour parler d'école. Les autres ont privilégié un endroit proche de leur lieu de vie ou de travail, probablement pour limiter le temps consacré à cet exercice :

13 % dans un espace en aparté au sein d'un restaurant, 10 % dans leur bureau de travail et 7 % dans un espace réservé de la bibliothèque cantonale de Bellinzone (voir le graphique 2 ci-dessous). Dans tous les cas de figure, les lieux des entretiens ont été agréables et surtout calmes.



Graphique 2 : Les endroits dans lesquels se sont déroulés les entretiens[41]

Dans un deuxième temps, il y a la préparation intellectuelle de l'entretien. L'expérience du profane confirme la conclusion des sociologues expérimentés, à savoir que « l'on apprend à conduire des entretiens sur le tas, par la méthode des essais et des erreurs » (Blanchet et Gotman, 2010, p. 8). C'est donc le savoir-faire appris en action qui représente la meilleure préparation à l'entretien suivant. Dans l'immédiat, le chercheur peut s'appuyer sur la réalisation d'un « guide d'entretien » (Beaud et Weber, 2010), qui représente une opportunité pour reprendre le travail effectué jusqu'à ce moment, synthétiser les principaux enjeux, y situer l'acteur interviewé et, en fin de compte, élaborer un parcours général à suivre lors de l'entretien, avec en particulier une liste de questions apparaissant incontournables. Dans le même temps, au moment de l'entretien, ce guide, soigneusement rédigé à l'ordinateur, représente un gage de sérieux et de compétence (Beaud, 1996), contribuant à donner à la rencontre l'importance qu'elle mérite, en favorisant ainsi une prise de parole sentimentalement engagée et intellectuellement rigoureuse, permettant, en fin de compte, de produire un résultat satisfaisant pour la suite de la recherche.

[41] Le graphique a été élaboré à partir des entretiens réalisés. Voir à ce propos les fiches biographiques au début des *Trente entretiens*, en annexe à cette recherche, qui indiquent également le lieu de leur déroulement.

S'il y a une préparation intellectuelle de l'intervieweur, qui est bien évidemment fondamentale, considérant son rôle de conducteur de l'entretien, il ne faut pas sous-estimer la problématique de la préparation de l'interviewé, bien plus délicate. En effet, si l'on veut que l'informateur soit en mesure de raconter son vécu de l'expérience étudiée, il faut auparavant qu'il la ramène dans sa mémoire de manière réfléchie (Mastroberardino, 2011). Cet aspect peut sembler banal, mais dans la dynamique effective de réalisation des entretiens, il est rapidement apparu comme central, surtout si l'on aborde une thématique qui ne fait pas forcément partie du quotidien de l'acteur. Le chercheur doit alors essayer d'intervenir lors de la phase de l'organisation de l'entrevue, qui peut passer par une rencontre ou bien par un échange téléphonique, à la suite d'une prise de contact, en règle générale écrite, pour donner une dimension formelle à la démarche.

Si la rencontre est certainement préférable, elle a pu être effectivement réalisée uniquement avec les professionnels encore engagés au collège ; pour les autres, il a fallu se limiter à un entretien téléphonique. Lors de ces moments, il est important de stimuler la mémoire des personnes qui vont être interviewées, en particulier en utilisant *la technique du feedback* (Mastroberardino, 2011), c'est-à-dire en leur rappelant des anecdotes à leurs yeux potentiellement significatives, ou bien des apports de leur part dignes d'être soulignés.

Cette démarche a connu une seule exception, certes notable, concernant Corrado, le fondateur du projet, entretemps passé à la retraite, qui dans un premier temps a expressément demandé de pouvoir répondre par écrit à une liste de questions. Seulement quelques semaines après, sur la base d'une requête d'élucidations supplémentaires de ma part, il s'est montré bienveillant et a accepté de me rencontrer afin de raconter, comme les autres, son histoire de la *Cité des Métiers*. Dans son initiale réponse écrite aux vingt questions que j'ai accepté de lui envoyer, précisément par rapport à celle concernant l'organisation des premières visites à des lieux de travail au printemps 2004, il a souligné qu'il « n'est pas en mesure de se rappeler les détails », ajoutant, entre parenthèse, « d'ailleurs presque toute la documentation écrite est depuis longtemps détruite », avant de conclure son raisonnement, avec politesse et diplomatie, comme d'habitude, « peut-être Giorgio [le co-fondateur du projet] est en mesure de se souvenir mieux que moi » (AP Gfp, 22 mars 2014). Une réponse qui montre de manière paradoxale l'utilité de la préparation de l'interviewé. En ayant demandé à l'avance les questions, Corrado a pu se préparer soigneusement, dans ce cas précis surtout en vue d'élaborer une réponse subtile permettant en quelque sorte de contourner avec finesse la question posée, signe d'une dissimulation manifeste, qui exprime, comme nous allons voir dans la suite de ce chapitre, une zone de résistance sur laquelle le chercheur doit s'interroger.

Non sans une certaine appréhension, surtout lors des premiers exercices, arrive finalement le moment de la rencontre avec la personne à interviewer. La forme de l'entretien semi-structuré (Van der Maren, 1995), soigneusement enregistré avec un petit appareil numérique performant acheté pour l'occasion, offre l'opportunité au chercheur de laisser libre cours à la parole du sujet, appelé à fournir un émotionnel récit de soi (Brun, 2003), différent d'une plus détachée narration en troisième personne d'une histoire des autres, tout en intervenant de manière ponctuelle afin d'en délimiter les contours et d'en structurer l'intrigue. Cet équilibre fragile, demandant un constant effort de calibrage, offre les meilleures conditions pour produire des informations verbales symptomatiques, qui risqueraient soit de ne pas trouver la voie pour émerger dans un entretien libre, où le sujet est en quelque sorte laissé à lui-même, soit encore d'être censurées dans un entretien pleinement structuré, dans lequel le sujet est contraint de se conformer aux questions imposées (Michelat, 1975).

Ces informations verbales symptomatiques sont révélatrices de pensées construites et de faits expérimentés, qui renvoient plus profondément au système de dispositions propres à un habitus particulier, permettant ainsi par la suite de mettre en relation le niveau individuel à la complexité de l'analyse sociale. Pour favoriser l'émergence de ces informations, l'utilisation avec soin de la technique d'entretien de la *relance* se révèle particulièrement utile, puisqu'elle permet au chercheur d'intervenir de manière ponctuelle, en assumant un effet de stimulation du discours de la personne interviewée (Blanchet, 1985). Si lors des premiers entretiens ces relances avaient la tendance à être longues et précises, conduisant à un encadrement excessif du récit, par la suite, elles se sont restreintes à l'essentiel, par un progressif procédé d'autocorrection. En voici une illustration extrapolée du premier entretien réalisé avec un professionnel de l'enseignement, à savoir Giancarlo, l'ancien chef de l'établissement scolaire :

> ***Giancarlo :***
> *…Corrado a été épaulé par Giorgio, qui travaillait à mi-temps au Bureau d'études et de recherches, donc qui était déjà en quelque sorte impliqué dans ce type de travail, en étroite relation avec le responsable du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle, Marco Lafranchi, qui, pourtant, n'est jamais intervenu personnellement dans nos activités. Nous sommes partis lentement, nous avons évalué, nous avons essayé…*
> ***Chercheur :***
> *…certes, puis nous y revenons. Auparavant, je voudrais que tu présentes un peu Corrado, au-delà de cette sensibilité qu'il a manifesté pour la question de l'orientation, dans le contexte que tu as brièvement présenté de l'établissement scolaire. Qui est Corrado, le créateur du projet ?*
> ***Giancarlo :***
> *Il n'a pas seulement créé ce projet. Au cours des années 1990, il a toujours été très proactif…* (Ent Ch Giancarlo)

Les trois énoncés qui composent cette relance de l'interviewer au *niveau expressif*, marquée par une incitation du locuteur à préciser son discours, en particulier par rapport au rôle du fondateur du projet au sein de l'établissement scolaire, apparaissent trop élaborées et invasives, lui donnant une place vocale inutilement excessive. Une bien plus synthétique question, ouverte par une conjonction adversative à son tour suivie par une brève pause phonétique, aurait été amplement suffisante pour stimuler la suite du discours, telle que : « Mais… qui est Corrado, le créateur du projet ? ». On ne peut dès lors que souscrire aux remarques proposées par le psychologue norvégien Steinar Kvale, qui considère un indice de bonne réussite de l'entretien le rapport inverse entre la longueur des interventions de l'enquêteur, devant tendre à être les plus courtes possibles, et les réponses de l'enquêté, devant être les plus longues possibles, surtout si elles sont à la fois « spontanées, riches, spécifiques et pertinentes » (Kvale, 2007, p. 80).

À cette relance au *niveau expressif*, qui incite le locuteur à affiner son discours, s'ajoutent deux autres typologies de relances, à savoir celle au *niveau thématique*, qui invite la personne interviewée à se déplacer sur un nouveau champ de paroles, et celle au *niveau réflexif*, encourageant le locuteur à prendre position par rapport à son propre discours (Blanchet, 1985). Les trois typologies ont été employées lors de la réalisation des entretiens. Elles ont été régulièrement intercalées avec l'utilisation de signaux d'approbation et d'encouragement, pouvant être à la fois verbaux, tels qu'un « …certes… » ou un « …intéressant… », ainsi que non verbaux, comme un bref sourire ou un mouvement d'assentiment, encourageant l'interviewé à poursuivre son récit, par sa mise en confiance et la valorisation de ses paroles, en essayant autant que possible d'effacer la différence de rôle de l'un et de l'autre pendant la narration (Cardano, 2003).

Par conséquent, tout au long de l'entretien, la principale tâche du chercheur est de sauvegarder de manière constante l'équilibre fragile entre libre expression du sujet et contrôle de la structure de son discours (Woods, 1990). Ce qui permet également de jeter un regard attentif à la longueur de l'interview, qui ne doit surtout pas être trop court, faute de permettre l'expression des pensées construites et des faits expérimentés de l'acteur, source justement de précieuses informations verbales symptomatiques ; mais qui ne doit pas être trop long non plus, amenant alors à la production de *verbatim* infinis, riches de digressions peut être intéressants pour reconstruire un tableau anecdotique, mais relativement peu utiles à l'avancement effectif de la recherche. Ceci dit, s'il n'existe pas une durée idéale de l'entretien, qui est étroitement liée à la typologie de l'objet étudié (son importance dans la vie des sujets, sa durée effective ou la richesse de ses multiples événements), se construit par

contre au fur et à mesure une durée moyenne, qui peut devenir une référence pour interroger les écarts.

Si l'on se focalise alors sur la durée des enregistrements des trente entretiens semi-directifs, une série d'informations intéressantes ressortent[42]. D'une part, apparaît l'ampleur de la production discursive, qui est de 1710 minutes, c'est-à-dire 28 heures et 30 minutes, ce qui représente un peu plus de l'horaire hebdomadaire obligatoire d'un collégien français (26 heures) et un peu moins de celui d'un élève tessinois (33 heures).

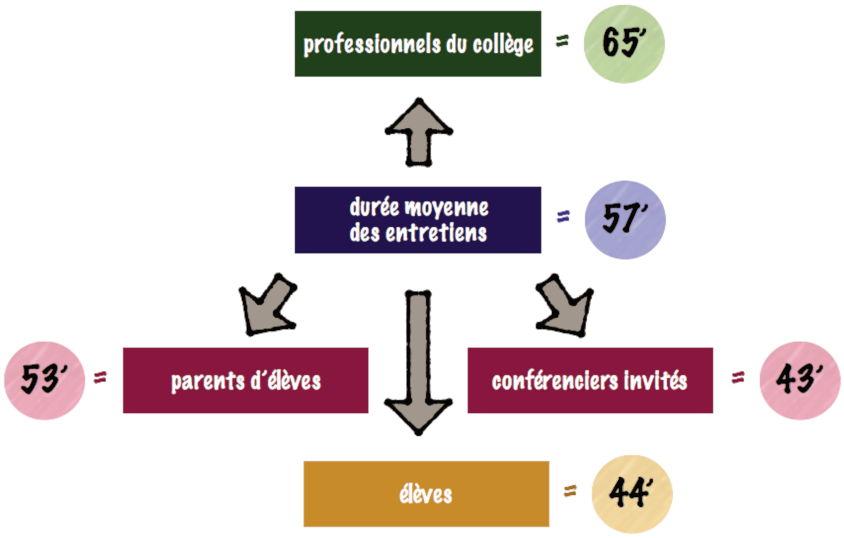


Schéma 13 : La durée moyenne des entretiens par rapport aux divers groupes sociaux

D'autre part, apparaît la durée moyenne des entretiens, qui se situe à 57 minutes, effleurant l'heure d'échanges, avec néanmoins des différences sensibles entre groupes d'acteurs. Si les professionnels du collège (chefs d'établissement, conseiller en orientation, concierge et enseignants), particulièrement impliqués dans la réalisation du projet pédagogique[43], ont parlé en moyenne pendant 65 minutes, c'est-à-dire huit au-dessus de la moyenne globale, les autres groupes d'adultes se positionnent au-dessous de l'heure, avec respectivement 53 minutes pour les parents d'élèves (quatre au-dessous de la moyenne) et 43 minutes pour les conférenciers invités (quatorze au-dessous), manifestant une plus grande distance émotive par rapport au projet, intuitivement assez compréhensible. Quant aux élèves, la durée moyenne de leurs interviews est de 44 minutes, ce qui

[42] La durée de l'entretien, ainsi que la date et l'endroit où il s'est déroulé, sont signalés au début des *fiches biographiques* réalisées pour chaque acteur interrogé, afin de permettre au lecteur de situer son intervention dans le projet pédagogique à l'intérieur de sa trajectoire de vie, certes présentée dans ses termes généraux (Arborio et Fournier, 2010).

[43] Il est à ce propos intéressant de remarquer que les trois entretiens plus longs, qui ont dépassé les cent minutes d'enregistrement, sont dans l'ordre celui avec l'ancien chef d'établissement, Giancarlo (109 minutes), au cœur de la possibilité même de réaliser ce projet, ainsi que ceux avec les deux initiateurs du projet, Giorgio (103 minutes) e Corrado (100 minutes), bien évidemment psychologiquement très impliqués dans cette activité pédagogique.

les situe formellement au niveau des conférenciers, mais si l'on regarde de plus près leurs récits, on se rend compte qu'ils tendent à être moins prolixes de ceux réalisés par les adultes, amenant ainsi plus de faits de parole dans un même laps de temps de parole (voir le schéma 13 ci-dessus).

Une fois l'entretien terminé, le chercheur est seulement au début de ses efforts. Rentré à la maison, il doit transférer l'enregistrement depuis son précieux appareil numérique jusqu'à son ordinateur, afin de le classer avec soin, en vue de sa retranscription intégrale, qui représente une étape incontournable pour préparer la partie plus noble de ce travail, à savoir l'interprétation des *verbatim* (Beaud, 1996). Dans le cadre de cette recherche, la phase délicate de la retranscription a été subdivisée en quatre différentes parties. Un premier jet en italien a été réalisé par une ancienne élève, âgée de seize ans, entre les mois de novembre 2015 et juin 2016 (voir la photo 11 ci-dessous), qui s'est trouvée impliquée dans cette tâche un peu par hasard.



Photo 11 : L'ancienne élève Thayla en novembre 2015 au début des retranscriptions[44]

J'ai été le professeur principal de Thayla pendant toutes les quatre années du collège. Elle a toujours été une élève bien élevée, intéressée à l'apprentissage et à la confrontation avec les savoirs scolaires, mais avec une constante faiblesse en mathématiques et une personnalité plutôt introvertie. Elle s'est engagée dans diverses initiatives proposées par la *Cité des Métiers*, qu'elle connaissait bien.

[44] Cf. AP Gfp.

L'une de celles-ci, proposée par le Gender Service de la Haute école spécialisée de la Suisse italienne (SUPSI) et ensuite relayée dans l'établissement scolaire par la *Cité des Métiers*, permet à quelques jeunes femmes de suivre pendant une journée un métier typiquement masculin et à certains jeunes hommes de suivre des emplois généralement féminins[45]. Thayla s'y est inscrite et a été acceptée. Au début de sa troisième année, au cours du mois de novembre, elle est ainsi allée pendant toute une journée d'école dans un bureau d'études d'ingénierie, où elle a vécu ce particulier quotidien professionnel, y exerçant également quelques simples activités typiques du métier. Encouragée, elle a mis par écrit le récit de cette journée, qui a été publié au printemps suivant dans l'hebdomadaire culturel de la Suisse italienne *Azione* (Action), dans une rubrique, que je dirigeais, dédiée justement à des récits de vie d'élèves du collège. Elle a terminé son article en écrivant, avec l'honnêteté propre à une certaine sympathique naïveté :

> *La journée a été inoubliable. Elle m'a permis de vivre au quotidien cet intéressant monde professionnel. À vrai dire, je ne sais pas s'il deviendra le mien. Mais je sais que j'aimerais pouvoir revivre une telle expérience, mais dans un autre secteur.*
> (Ar Azione, du 3 mars 2014)

En effet, au terme du collège, elle ne s'est pas dirigée vers ce monde professionnel. À vrai dire, elle n'a pas réussi à décrocher une place d'apprentissage de laborantine en chimie, comme elle le souhaitait. Alors elle a pris une année scolaire de pause de réflexion. Un jour d'automne, peut-être un peu ennuyée, elle m'a envoyé un message téléphonique pour m'annoncer le bon résultat obtenu par la classe de son petit frère dans un jeu télévisé plutôt populaire dédié aux collégiens, auquel nous avions d'ailleurs participé trois années auparavant. Et alors, comme elle le raconte dans le *Rapport initial* que je lui ai demandé de rédiger sur son vécu de la *Cité des Métiers*, afin de lui permettre de rentrer dans le sujet[46], apparaît une idée :

> *Puisqu'il est un enseignant attentif au devenir de ses élèves, il m'a demandé : « Qu'est-ce que tu fais ? As-tu commencé un apprentissage ? ».*
> *J'ai répondu que malheureusement non, j'étais à la maison à rien faire. Et alors il m'a demandé si je voulais faire un entretien, avec également mes parents, et il m'a proposé de devenir son assistante.*
> (RI Tha)

[45] Cette journée est appelée *Nuovo Futuro* (Nouvel Avenir). Voir à ce propos son adresse web en français (*Futur en tous genres*), qui présente la démarche au niveau fédéral : http://www.futurentousgenres.ch/fr/home/.
[46] Le *Rapport initial* de Thayla rédigé en novembre 2015, ainsi que le *Compte-rendu final* écrit en juin 2016, sont reproduits dans la version originale italienne et dans la traduction en français dans l'annexe à ce texte intitulé *Textes de l'ancienne élève*.

À vrai dire sans un enthousiasme débordant, vivement encouragée par ses parents, elle s'est alors lancée dans la retranscription des entretiens, suivant aussi en première personne l'une des interviews organisées, afin de mieux saisir son déroulement. Au terme de cette expérience, au mois de juin 2016, alors qu'elle avait décidé pour l'année scolaire suivante de s'inscrire à une école de commerce, elle a rédigé un *Compte-rendu final*, en y faisant notamment un bilan mitigé :

> *Ce qui m'a plu :*
> *Il était intéressant de connaître les secrets de l'école. J'ai appris que les enseignants et le chef d'établissement ont aussi leurs difficultés. Il y a eu des personnes qui se sont très bien exprimées et méritent pour cela un éloge.*
>
> *Ce qui ne m'a pas plu :*
> *Certaines fois je devais arrêter le travail à cause d'une transcription difficile à comprendre, puisqu'il y avait trop de bruits de fond, des mots n'étaient pas bien prononcés ou la voix était trop basse. Pour surmonter ces difficultés, je devais demander conseil à mon enseignant, qui savait exactement ce qui se disait dans les entretiens.*
> (CR Tha)

Tiraillée entre la curiosité de mieux connaître le monde scolaire et la complexité de la retranscription précise des entretiens, Thayla a fourni un important travail, qui m'a réellement aidé dans la première partie de la retranscription des entretiens. De plus, les échanges de courriel avec elle m'ont permis de mieux saisir certaines nuances, que sa naïveté certaine amenait à relever. Une attitude qui se confirme aussi dans les derniers mots de son compte-rendu, où elle rappelle ce qui l'a amenée à réaliser cet effort : « Je l'ai fait pour faire un plaisir à mon enseignant et recevoir l'attestation finale [indiquant de manière précise ce qu'elle a fait], qui renforce mon *curriculum*. » (CR Tha). Un curriculum, cette fois, qui n'est pas caché, mais exprime formellement le devenir de la jeune femme.

Le premier jet réalisé par Thayla a ensuite donné lieu, au cours de ces huit mois, à toute une série d'entrevues entre nous deux, en fin de journée scolaire, à seize heures quinze, dans une salle de classe du bâtiment de Vira Gambarogno, afin de relire, discuter et améliorer les retranscriptions. Chaque entretien a dès lors amené à une discussion particulière, où nos doutes se sont transformés en autant d'opportunités de dialogue entre l'expérience du professeur devenu chercheur et la naïveté de l'élève devenue transcriptrice, surprise par la découverte des difficultés rencontrées dans leur quotidien professionnel par les enseignants et le chef d'établissement. Une dynamique qui m'a permis, par lecture et relecture successive, de me rapprocher d'une « sorte d'imprégnation » des entretiens (Michelat, 1975, p. 241), qui s'est poursuivie et approfondie dans les mois suivants.

Sur cette base, dans un troisième temps, j'ai repris l'une après l'autre les trente retranscriptions et, enregistrement sonore à l'appui, je les ai « vérifiées minutieusement » (Bertaux, 2010, p. 73), afin de contrôler la précision du travail réalisé jusque-là, d'effectuer les dernières corrections orthographiques et syntaxiques nécessaires et d'y introduire, en ayant à l'esprit le déroulement effectif des entretiens, d'éventuelles marques non-verbales significatives. Je me suis en particulier concentré sur le respect des *silences* (indiqués par des points de suspension), sur l'indication des *hésitations* (soulignées par la répétition de quelques lettres), ainsi que sur des expressions particulières du *visage* et des formes de *gesticulations* accentuées (exprimées entre parenthèses carrées). Par ce biais, le non-verbal a trouvé sa place à côté du verbal dans la mise en valeur des récits de vie des sujets (Demazière et Dubar, 1997/2004).

Pour terminer, parallèlement à la rédaction finale, toutes les retranscriptions ont été traduites de l'italien au français par moi-même. Ce qui offre la possibilité aux lecteurs francophones d'accéder à l'ensemble des *verbatim* et ainsi de pouvoir se faire une opinion indépendante des récits de vie proposés par les trente acteurs qui sont devenus les informateurs privilégiés de cette recherche académique.

Une fois retranscrit et traduit en français, ce vaste *corpus textuel* doit finalement être analysé, en combinant la malléabilité de l'imagination interprétative avec la rigueur de la réflexion intellectuelle. Et cela en essayant de desserrer les multiples nœuds qui se posent au chercheur à partir d'un regard savant sur la stratégie des acteurs. Le déroulement de la méthode des récits de vie se focalise ainsi maintenant sur sa partie la plus noble, qui mérite d'être présentée de manière séparée.

4.3. Les contours d'une analyse stratégique des acteurs

Les récits de vie, il a déjà été souligné, se composent de précieux faits de parole. Ils proposent au chercheur une multitude d'informations verbales, qui doivent pourtant être maniées avec prudence, afin de séparer celles qui peuvent être considérées comme une *révélation* de celles qui, par contre, doivent être interprétées comme une *dissimulation* (Hughes, 1951/1996). Ces dernières expriment autant de zones de résistance de l'interviewé, qui d'une façon plus ou moins consciente, masque un aspect qui lui pose problème, qui le dérange, voir même qu'il l'inquiète. Il devient alors important de consacrer une attention particulière à toutes les utilisations langagières particulières, telles que les silences prolongés, les hésitations, les dénégations, ou encore ce qui est affirmé seulement en demi-

mot (Beaud, 1996). Elles doivent être mises en exergue et élaborées par le chercheur, afin d'essayer justement de dévoiler ce qui est masqué, permettant ainsi d'accumuler une variété de bribes d'analyse, qui peuvent par la suite se révéler fort utiles.

Quant aux révélations, qui représentent la voie royale de l'analyse des entretiens, elles constituent pour le chercheur autant d'*informations symptomatiques*, permettant de reconstruire à la fois des pensées construites, c'est-à-dire élaborées par les acteurs eux-mêmes, en vue de rendre leur attitude intelligible, tout d'abord à leurs yeux, ainsi que des faits exprimés, à savoir tels qu'ils ont été vécus par les acteurs eux-mêmes, dans le cadre de leur agissements. Prennent alors progressivement forme autant de représentations que de pratiques qui mettent en lumière les *cadres perceptuels* des acteurs, à savoir les traits généraux qui délimitent leur perception de vérité (Woods, 1990). Ceux-ci sont étroitement liés à leurs habitus, qui nous amènent au cœur de la relation imbriquée entre l'individuel et le social, entre le personnel et le collectif. En ce sens, les révélations constituent des symptômes d'un univers social à analyser, dans sa relation complexe avec l'individuel.

Un réel danger qui doit être pris en compte par le chercheur est constitué par le phénomène *d'auto-réification*, comme le souligne Christine Delory-Momberger, spécialiste de la méthode biographique dans le processus de subjectivation. Le sujet ne présente pas un récit de vie en quelque sorte authentique, exprimant ses représentations effectives, mais bien celles qu'il associe aux attentes de l'intervieweur, afin de provoquer en lui un sentiment de sympathie (2009). Ce phénomène, qui, dans la dynamique des entretiens, peut intervenir à différents degrés, tend à transformer le rapport humain entre l'intervieweur et l'interviewé en une relation socialement intéressée, qui « prend le caractère d'une chose », comme affirmerait le philosophe György Lukács, conduisant à une objectivité des faits de parole seulement illusoire (1923/1960, p. 110). Il s'ensuit concrètement un appauvrissement de la qualité du récit, qui ne représente plus que l'ombre offusquée d'une manifestation de soi du sujet, en diluant fortement la portée symptomatique des informations produites, les rendant des révélations très particulières, plus significatives de la relation de l'interviewé avec le chercheur qu'avec l'objet de la recherche.

Une fois séparés les faits de parole ayant trait à la dimension de la dissimulation de ceux qui relèvent de la sphère de la révélation, le chercheur peut se focaliser, en assumant à plein titre son rôle d'ethnographe, sur l'analyse des *mots indigènes* (Beaud, 1996). Il s'agit d'un ensemble de paroles spécifiques au milieu social analysé, demandant un effort d'explicitation dans le langage ordinaire, afin de les rendre pleinement compréhensibles et ainsi de leur conférer l'épaisseur sociale méritée.

Elles peuvent jouer pleinement leur rôle d'informations symptomatiques, en mesure d'éclairer un champ particulier, un microcosme spécifique à l'intérieur du vaste cosmos social, avec son propre réseau de dynamiques sociales, définies par Pierre Bourdieu comme « une configuration de relations objectives entre des positions » (1992, p. 72).

Arrivé à ce stade de la réflexion, le chercheur peut commencer à confronter les points de vue des acteurs, en mettant en relation les entretiens des uns avec les autres. Et cela en les articulant avec le cadre conceptuel élaboré, qui se focalise dans cette situation spécifique à la vérification de la première hypothèse secondaire par la combinaison des concepts de curriculum caché, équité et action sociale. Cette confrontation peut se faire de manière scientifiquement fructueuse par le biais d'une *analyse stratégique*, à partir de la démarche proposée par les sociologues Michel Crozier et Erhard Friedberg il y a déjà une quarantaine d'années. Elle consiste à utiliser les faits de parole recueillis lors des entretiens pour, dans un premier temps, reconstruire les stratégies poursuivies par les divers acteurs individuels les uns par rapport aux autres (1977).

Dans cette perspective, un rôle central peut être dévolu aux décisions prises par les acteurs dans le cadre des controverses apparues, les obligeant en quelque sorte à se positionner et ainsi à développer une stratégie, axée tant sur des prises de position successives que sur des représentations de celles-ci. Ces controverses renvoient aux principales décisions collectives qu'une organisation doit prendre par rapport à son évolution, c'est-à-dire, dans ce cas particulier, celles qui concernent les vicissitudes de la *Cité des Métiers* dans le collège étudié, qui constituent autant d'événements enchâssés les uns aux autres, dans lesquels se croisent les trajectoires sociales et professionnelles de différents acteurs, avec les espoirs et les déceptions qui peuvent y être liés, au sein d'une dynamique qui acquiert sa propre logique de développement (Payet, 2016).

Concrètement, dans le cadre de l'évolution du projet de la *Cité des Métiers*, trois événements apparaissent centraux aux yeux de l'observateur. Ils représentent autant de moments cruciaux autour desquels l'analyse stratégique peut se déployer pleinement. En premier lieu, l'*apparition du projet pédagogique* à la suite d'une période de forte conflictualité au sein du collège par rapport à l'ancienne directrice, au cours de l'année scolaire 2002/2003, avec l'émergence d'une controverse sur le rôle du projet au cours de l'assemblée plénière des enseignants du 12 décembre 2002.

Ensuite, l'organisation laborieuse des *premières activités* au cours de l'année scolaire suivante (2003/2004), marquée par un ressentiment significatif du corps enseignant envers l'autorité politique,

qui se focalise dans une controverse sur l'ampleur du projet lors de l'assemblée plénière des enseignants du 4 mars 2004. Enfin, le *bilan d'ensemble du projet pédagogique* après quatre années d'existence, à la fin de l'année scolaire 2006/2007, réalisé dans un climat marqué par une tension diffuse au sein de l'établissement scolaire, qui se manifeste de manière explosive lors de l'assemblée plénière des enseignants du 24 mai 2007, amenant à une controverse sur l'avenir même de ce projet. Ces trois événements, chacun relié à une controverse, ont chaque fois une origine propre et une typologie spécifique, qui s'expriment en une temporalité donnée et sur une scène particulière (voir le tableau 3 ci-dessous).

	origine de la controverse	typologie de la controverse	temps de la controverse	scène de la controverse
apparition du projet	conflictualité par rapport au chef de l'établissement	rôle du projet	12 décembre 2002	assemblée plénière
premières activités	ressentiment par rapport à l'autorité scolaire	ampleur du projet	4 mars 2004	assemblée plénière
bilan d'ensemble du projet	tension diffuse au sein de l'établissement	avenir du projet	24 mai 2007	assemblée plénière

Tableau 3 : Les trois événements conflictuels au centre de l'analyse stratégique

Si l'origine, la typologie et la temporalité varient lors de chaque événement, méritant une réflexion particulière par le biais de l'analyse des stratégies des acteurs, la scène de la controverse reste toujours la même. Dans les trois cas, la conflictualité se manifeste au cours d'une assemblée plénière des enseignants, qui représente l'instance la plus démocratique du collège, au sein de laquelle les professeurs, ainsi que les autres opérateurs qui interviennent dans l'établissement scolaire, qui ont le privilège d'y participer, peuvent exprimer leurs opinions, indiquer leurs doutes, lancer des initiatives, exiger des prises de position et, enfin, bien évidemment, prendre des décisions (Repubblica et Canton Ticino, 1990, articles 36 et 37). Le poète et professeur Fabio Pusterla constate à ce propos avec une certaine amertume un faible engagement des jeunes générations dans l'avenir de l'école tessinoise, qui n'est pas sans implications sur le déroulement des controverses indiquées :

> *Ils prennent rarement la parole pendant les réunions, les assemblées ; ce n'est pas fréquent de lire leurs opinions sur les journaux, ou bien les écouter à la radio ; beaucoup d'entre eux semblent fuir de la dimension collective et politique. Ils travaillent sérieusement, ils vérifient avec soin que les étudiants apprennent bien, ils donnent des*

> *notes et élaborent des jugements : est-ce que ça l'école qu'ils veulent construire ? C'est vrai, ils ont cent raisons ; mais pourtant, ils ont également devant eux toute une carrière scolaire. Toute une vie. Est-ce possible qu'ils sont déjà résignés ? Qu'ils ont déjà décidé de laisser aller les choses un peu par hasard, un peu par inertie ?*
> (Pusterla, 2008, p. 96)

Ces prises de décision doivent être mises en relation, d'une part, avec les *argumentums*, les preuves raisonnées destinées à appuyer les décisions, en regardant de près les *inférences*, c'est-à-dire les déductions logiques opérées par les acteurs à partir d'un certain nombre d'assertions (Bardin, 1977). D'autre part, elles doivent être insérées dans un *contextus*, dans un enchaînement successif de prises de position, en montrant une attention particulière aux *implications*, c'est-à-dire aux effets produits par cet enchaînement particulier (Piccari, 2008). La mise en relation des inférences et des implications permet de jeter un regard approfondi sur les cadres perceptuels des acteurs individuels.

Sur ces bases, dans un deuxième temps, il devient possible de se concentrer sur une mise en exergue des similitudes et différences entre les diverses stratégies individuelles, afin de construire une ébauche du réseau des prises de position, permettant de faire surgir des typologies particulières de stratégies (Faggiano, 2012), ainsi que de déceler les multiples liens qui les unissent aux respectifs groupes sociaux d'appartenance, conduisant alors à dessiner la structure effective du champ social analysé (Swanborn, 2010). Dans le même temps, il peut se révéler utile d'élucider comment un certain nombre de caractéristiques communes à un ensemble d'acteurs individuels peuvent conduire à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à un groupe particulier, en devenant « l'objet d'une valorisation comme critères distinctifs pertinents » (Voutat, 1992, p. 176).

Ce double effort de socialisation des stratégies individuelles et d'individualisation des stratégies sociales permet de faire émerger les principaux enjeux autour desquels se dénouent les affrontements symboliques entre les acteurs sociaux. Ces enjeux peuvent être élucidés à l'aide de la méthode de la *comparaison* (Peneff, 2009), par une mise en relation des traits saillants du projet pédagogique lors de ses débuts et au moment de sa maturation à l'issue d'une entière décennie. De tels enjeux renvoient à la structuration des relations de pouvoir au sein de ce microcosme social, qui lient les différents acteurs les uns aux autres, faisant apparaître les formes particulières de régulation de ce véritable système social (Crozier et Friedberg, 1977).

Ce parcours, qui nous conduit des acteurs jusqu'au système, permet, en fin de compte, de mettre en exergue les mécanismes sociaux qui ont conduit à la mise en place de ce projet pédagogique et qui sont à la base de la possible validation de l'hypothèse formulée. En même temps, il offre l'opportunité

de commencer à tracer l'*idéal type* de l'acteur social porteur d'une telle capacité procréative, à savoir dessiner ses principaux traits socio-professionnels, certes idéalement accentués, qui se révèlent être en mesure de contribuer à cette percée vers la réalisation effective du collège unique (Weber, 1922/1971).

L'étude des faits de parole issus du corpus des récits de vie représente certainement une méthode stimulante, qui nous ouvre potentiellement des possibilités analytiques fructueuses. Pourtant, comme toute autre méthode de recherche, elle ne peut pas être considérée une fin en soi, elle ne peut pas se suffire à elle-même. Il devient dès lors utile de la mettre en relation avec d'autres moyens de recherche qui sont à notre disposition, dans le cadre d'une triangulation des techniques de recherche.

4.4. Une triangulation des techniques de recherche

Les récits de vie permettent d'explorer la subjectivité des acteurs, d'interroger la manière dont ils perçoivent leurs activités, leurs expériences et leurs opinions. Ils offrent alors une précieuse voie d'accès au monde vécu par les sujets, qui le décrivent avec leurs propres paroles (Kvale, 2007). Si cette voie semble effectivement précieuse, elle reste néanmoins marquée par sa subjectivité : l'histoire vécue ne peut pas être confondue avec l'histoire réelle. Certes, la mise en relation des différents récits de vie, telle que présentée auparavant, permet de relativiser partiellement cette problématique, en conduisant à isoler un *noyau commun* de faits expérimentés, dont le caractère vraisemblable est bien plus fort (Bertaux, 2000).

Il reste néanmoins important de comparer ces données avec d'autres, porteuses de sensibilités différentes. En croisant différentes typologies de données, cette démarche permet, d'une part, d'évaluer la précision de chacune (Van der Maren, 1995). Par exemple, la reconstruction des enjeux autour d'une prise de décision à partir de la mise en relation de différentes stratégies exprimées dans des récits de vie des acteurs, peut être éclairée par le déroulement effectif des débats, tel qu'il est retranscrit dans un procès-verbal, rappelons-le, adopté lors d'une votation la séance suivante, ou bien par les remarques issues d'une observation de longue haleine du chercheur. Les données invoquées offrent alors l'opportunité d'interroger, de préciser, voire même de corriger les données suscitées, ou bien, le cas échéant, d'être rectifiées.

Cette démarche permet de saisir le phénomène social analysé dans toute sa richesse et complexité (Swanborn, 2010). L'étude des stratégies des acteurs, par exemple, reconstruites à partir des informations symptomatiques proposées, peut bien offrir un éclairage des enjeux liées à la mise en place d'une situation d'apprentissage par rapport à un ensemble de rapports de force au sein du corps professoral de l'établissement, mais risque de ne pas saisir son rôle dans le processus de construction identitaire des élèves, qui peut ensuite les amener à modifier leur attitude par rapport à l'école et ainsi contribuer à faire évoluer le rapport de force entre groupes d'enseignants. Les données provoquées, telles qu'issues d'un questionnaire fermé proposé aux élèves ayant contribué à animer le projet pédagogique, peuvent alors calibrer les données suscitées, ou bien, encore une fois, être calibrées par elles.

Le croisement de diverses typologies de données implique bien évidemment la mise en jeu de différentes méthodes de recherche. Ce qui amène, justement, à l'idée de *triangulation des techniques de recherche*, qui repose sur la mise en relation d'au moins deux typologies de données (Van der Maren, 1999). À ce stade de la recherche, deux méthodes supplémentaires peuvent être soulignées, à savoir l'*observation de l'acteur devenu chercheur* et l'*analyse des documents d'archives* disponibles, ayant un degré d'objectivité variable.

L'*observation de l'acteur devenu chercheur*, qui est au croisement entre l'observation participante et la participation observante, où l'une met l'accent sur le chercheur immergé dans la réalité sociale et l'autre sur l'acteur social émergé sur le piédestal symbolique de l'observateur, requiert à la fois de vivre le quotidien des sujets observés et d'en prendre l'indispensable recul pour être scientifiquement rigoureux (Soulé, 2007). Une tâche bien délicate, qui amène le chercheur à être partie prenante de l'objet étudié, de devenir, par une métaphore issue de l'univers de la peinture, part du tableau peint. Il ne s'agit pas simplement de regarder, mais également d'écouter, de toucher, de sentir, voire même de goûter le milieu social étudié, en s'ouvrant à une expérience qui implique de mettre en jeu toute la personnalité, afin d'y assumer un rôle social à plein titre. Le chercheur doit alors en quelque sorte se resocialiser, apprendre des valeurs et des normes particulières, de telle sorte à mettre à l'épreuve sa propre compréhension de la culture étudiée par le biais d'une participation au quotidien des personnes analysées. Ce qui lui permet, en fin de compte, d'étudier par immersion toute une série d'interactions sociales, qui sont bien au cœur de la réflexion sociologique (Cardano, 2003).

Présentée d'une telle façon, l'observation est à l'opposé d'une approche impressionniste, réalisée avec légèreté, distante de la précision des analyses quantitatives ; elle est une technique contraignante

de recueil d'informations et une pratique réflexive engageante permettant ensuite sa systématisation analytique. D'autant plus qu'en règle générale le terrain social sélectionné est ardu, loin des institutions prestigieuses, proche d'un quotidien souffrant. Et alors, plus le niveau d'implication dans le rôle fait propre est grand, plus la durée de la participation est étayée, plus le degré de responsabilité acquise est significatif, plus le résultat peut être avantageux (Peneff, 2009).

L'observation, nous l'avons deviné, constitue une technique de recherche tout d'abord exigeante au niveau humain ; mais elle l'est également au niveau méthodologique. Elle requiert, en effet, de respecter une série de critères pointilleux : se focaliser sur un espace social circonscrit, afin de pouvoir le cerner de manière précise ; se concentrer sur un ensemble délimité et convergent d'interactions, de telle sorte à les analyser en profondeur ; et enfin, se fixer une temporalité sociale d'étude suffisante, en mesure d'avoir un regard d'ensemble sur le processus étudié. Dans ce cadre, le chercheur doit réaliser une observation directe, qui passe par un repérage détaillé des multiples scènes de la vie sociale, par leur décomposition temporelle en événements singuliers et par la découverte des enchaînements d'actions qui amènent les acteurs à se mettre en relation, collaborative ou bien conflictuelle (Arborio et Fournier, 2005).

Dans cette observation directe, le chercheur peut s'appuyer sur l'utilisation rigoureuse de sa propre *mémoire*, qui lui permet de manière discrète mais potentiellement efficace de décrypter les multiples facettes du milieu social étudié. En effet, elle est considérée, comme le souligne le psychologue Serge Nicolas, spécialiste en psychologie cognitive de la mémoire humaine, à la base de toute la vie psychique humaine, indispensable pour l'ensemble des opérations mentales (2016). Son rôle fondamental nous est également rappelé par les romans de Patrick Modiano, prix Nobel de littérature de l'année 2014, qui s'en sert comme technique narrative en mesure d'évoquer des destins humains intrigants, tel que celui de l'écrivain Jean Daragane, qui à la suite d'une rencontre avec un inconnu qui lui a rendu l'agenda auparavant perdu, est amené à se plonger dans une chaîne de souvenirs afin de retrouver un personnage oublié et, par ce biais, de se retrouver lui-même (2014).

La force de la mémoire peut se combiner avec le pouvoir de la *rédaction*, qui fixe par écrit une expérience, en contraignant l'auteur à la systématiser. Une prise de notes régulière, un témoignage personnel ou bien un récit d'expérience peuvent conduire à une description minutieuse d'un espace social, à une réalisation d'une chronique précise d'un événement particulier ou encore à la reconstruction d'une conversation particulièrement éloquente (Peneff, 2009). Le volume de cet effort de rédaction ne peut bien évidemment pas être considéré un indice de la qualité du travail, mais

constitue certainement au moins un indicateur de son sérieux, de la volonté de classer les informations et d'y réfléchir avec régularité (Arborio et Fournier, 2005).

Les efforts de mémoire et de rédaction rentrent à plein titre dans cette recherche. Le recours à la mémoire, d'une part, représente un complément fort utile à d'autres techniques de recherche, qui ont une place privilégiée dans l'ouverture des pistes interprétatives. Certains détails du déroulement d'une séance, comme par exemple la durée d'une intervention marquante, la disposition des protagonistes dans la salle ou des applaudissements d'encouragement, qui ne sont pas racontés par les protagonistes, ni reportés dans un procès-verbal, peuvent se révéler des informations précieuses pour affiner l'étude d'une prise de décision. La mémoire prend alors la forme de *remarques du chercheur*, explicitement indiquées, tout au long de cette recherche.

Quant à l'emploi de la rédaction, il concerne principalement un *récit d'expérience* d'une longueur supérieure à cent pages, subdivisé en cinq chapitres équilibrés, anticipés d'une introduction et suivis d'une brève conclusion. Chaque chapitre est dédié à une thématique spécifique du quotidien scolaire, présentée à travers les yeux d'élèves, dans leur confrontation avec l'enseignant, au sein d'une école en transformation, à son tour insérée dans une société en crise[47].

Cette démarche originale est présentée dans les termes suivants au début de l'ouvrage :

> *Le terrain de la confrontation [entre les élèves et l'enseignant] sera l'impitoyable, d'une certaine façon dramatique, mais toujours terriblement fascinante vie scolaire quotidienne. Elle pourra être amplement illustrée dans ses multiples nuances à travers cinq récits, fruits de mon expérience désormais décennale dans le collège tessinois. Les lieux de ces récits seront les salles de classe de l'établissement de Cadenazzo et de son bâtiment annexe à Vira Gambarogno, mais pas uniquement ; nous suivrons des courses d'école, au Tessin, en Suisse et dans les pays européens voisins. Les protagonistes de ces vicissitudes seront des élèves pris individuellement, des couples, des groupes, ou encore des classes entières. Nous les verrons à l'œuvre pendant des leçons d'italien, d'histoire et pendant des moments consacrés à l'heure de classe ; sans oublier les récréations et les rencontres avec les parents d'élèves. Nous découvrirons leurs travaux et leurs comportements, dévoilerons leurs idées et leurs craintes, entrerons dans les méandres de leurs relations et de leurs tensions.* (RE, introduction)

[47] *Anchora spero di meglio*, littéralement « encore j'espère mieux », avec le mot « encore » volontairement écrit avec une lettre *h* de trop, faisant référence à son étymologie latine, constitue le titre proposé à ce récit d'expérience. Il ne fait que reprendre le titre de la prose du poète et professeur tessinois Fabio Pusterla qui lui a donné origine. L'ensemble du texte, en langue originale italienne, est disponible en annexe à cette recherche.

Les cinq thématiques abordées renvoient aux titres de chaque chapitre : 1. *Jenny, Lary & Jair : agir en commun*, où les prénoms indiquent les élèves protagonistes du récit et l'expression suivante la problématique traitée, dans ce cas particulier la mise en valeur par l'enseignant des individualités au sein d'une dynamique de groupe[48] ; 2. *Carlos : un horizon démocratique*, c'est-à-dire la question des conditions d'accès au savoir comme enjeu central pour tendre vers une dynamique d'égalité des chances ; 3. *la 2F : des projets technologiques*, à savoir les potentialités ouvertes par une utilisation raisonnée des nouvelles technologies dans l'apprentissage d'aujourd'hui ; 4. *Tami, Ale & Oscar : choisir son propre avenir*, renvoyant à la question de la mise en place d'une orientation scolaire et professionnelle effectivement assumée par les élèves ; 5. *Paolo : cueillir le défi européen*, proposant une lecture particulière du *curriculum réel* d'histoire, depuis la première jusqu'à la dernière année, à la lumière de l'enjeu présent de la construction d'un projet européen commun.

Ce récit d'expérience a été écrit tout au long de l'année 2011, à la suite d'une courte prose écrite par le poète Fabio Pusterla, qui avait été mon professeur d'italien lors de mes études supérieures dans les années 1980, et lue publiquement en février lors du 40ème anniversaire de *Verifiche* (Vérifications), une revue liée au monde de l'école appréciée en Suisse italienne. Cette prose a été publiée l'année suivante au début de son ouvrage au titre évocateur *Quand Chiasso était en Irlande* (2012), en faisant référence à sa jeunesse dans cette petite ville située à la frontière avec l'Italie, marquée par la lecture de poésies et de nouvelles irlandaises (voir la photo 12 ci-dessous). Elle a aussi trouvé sa place dans la revue italienne *Lo straniero* (L'étranger), avec un commentaire de son directeur, Goffredo Fofi, un essayiste et journaliste italien respecté, qui, en s'interrogeant sur les dynamiques d'avenir, affirme avec courage que seulement ceux qui sont contraints dans la souffrance de leur quotidien à se confronter avec « le moloch de la nouvelle société globale », seront en mesure de trouver les voies pour en sortir, radicalement différentes de celles des générations passées (2011).

Mon récit d'expérience, par contre, n'a pas rencontré le même courage auprès d'un éditeur en Suisse italienne. Il a néanmoins ouvert la voie aux trente-trois articles déjà cités, essentiellement écrits par des élèves, avec quelques intermèdes de ma part, publiés entre avril 2013 et juillet 2014, relatant des expériences méritoires réalisées au collège[49]. Dans la suite de cette recherche, il peut offrir un

[48] Un extrait de sept pages de ce chapitre a été traduit en français pour le site internet du professeur Philippe Meirieu *Histoire et actualité de la pédagogie*. Il est consultable dans la section intitulée *Échanges de pratiques et de documents*, à l'adresse suivante : http://meirieu.com/ECHANGES/pordenone_agir_commun.pdf.

[49] Dans sa réponse finale, Matteo Terzaghi, responsable des *Edizioni Casagrande*, la maison d'édition plus sensible aux thématiques abordées dans ce récit d'expérience, qui publie aussi certains ouvrages de Fabio Pusterla, a affirmé en guise de conclusion encourageante : « J'espère que votre réflexion sur le collège unique puisse trouver un débouché éditorial, sous une forme ou sous une autre » (AP Gfp, 29 mai 2013). Son augure, entretemps, avait déjà été entendu.

éclairage particulier à des événements analysés avec d'autres techniques de recherche, en assumant la forme de *citations du chercheur*, clairement indiquées.



Photo 12 : Le poète Fabio Pusterla lors du Festival de littérature Chiassoletteraria[50]

Si l'on passe de l'observation directe à l'*analyse des documents d'archives*, on se déplace d'un outil typiquement sociologique, axé sur le privilège de pouvoir saisir directement les interactions sociales au cœur d'une recherche, à un autre étroitement lié à la discipline historique, contrainte à cueillir les dynamiques à l'œuvre de manière indirecte. Les documents constituent alors justement le levier pour accéder de manière rigoureuse à la mémoire collective, en représentant autant de traces perceptibles d'un phénomène passé qui n'est autrement pas saisissable. Le chercheur devient une sorte d'artisan de ces documents, essayant dans un premier temps d'en avoir une vision d'ensemble, pour ensuite les interroger avec un indispensable esprit critique et enfin les interpréter, en allant rechercher, en particulier, le rapport entre les causes et les conséquences (Bloch, 1949/1997).

Par le biais de cette recherche prend forme progressivement la dimension temporelle des relations sociales, qui relie les causes aux conséquences, conduisant à mettre en relief tant les continuités que les ruptures à l'œuvre, permettant alors de révéler cet aspect central de l'expérience humaine (Elias, 1984). Dans le même temps, le temps appelle avec force l'espace, puisqu'il semble mutuellement enrichissant de situer une histoire particulière dans son territoire spécifique, conduisant à une vision globale du devenir dans une *spacing history* (Schlögel, 2003).

[50] Cf. Archives photographiques du festival international de littérature *Chiassoletteraria*. Voir à ce propos la page web : https://chiassoletteraria.ch/.

Cet effort de la part du chercheur de découvrir la dimension temporelle, ancrée dans un espace particulier, avec son réseau de relations sociales, requiert de sa part une coupure volontariste avec les logiques propres aux documents d'archives enracinées dans le passé, afin de les interroger à travers les lunettes des problématiques spécifiques au monde présent. Reconstruire des dynamiques sociales passées signifie, en effet, toujours les insérer à l'intérieur d'un réseau de relations sociales du présent, en ayant de surcroît un regard attentif vers l'avenir, afin de dégager un processus de signification, en mesure de donner sens au devenir de la société (De Certeau, 1975).

L'étude des documents d'archives nous ramène donc par un double mouvement parallèle du passé vers le présent et de la connaissance vers l'action, pour ensuite revenir du présent au passé et de l'action à la connaissance. Comme le soulignait au cours de la première moitié du XXème siècle le prestigieux historien et philosophe italien Benedetto Croce, cette *double circularité* permet de réunir le particulier de l'événement avec le général de la dynamique, dans une perspective historiciste, qui souligne le caractère progressif de la manifestation de la vérité, fruit d'une patiente et tortueuse maturation intellectuelle (Croce, 1938/2002).

Dans le cadre de cette recherche, les documents d'archives peuvent être subdivisés en deux catégories différentes. D'une part, les documents provenant des *archives officielles* (Van der Maren, 1999), c'est-à-dire le matériel déposé dans les nombreux classeurs qui remplissent les armoires du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Grâce à la disponibilité de l'actuel conseil de direction, et en particulier du chef d'établissement, j'ai eu la possibilité de consulter au cours du printemps 2015 dans les bureaux administratifs la documentation disponible entre les années scolaires 1999/2000 et 2013/2014, c'est-à-dire pendant toute la période étudiée. Il s'agit des procès-verbaux hebdomadaires du conseil de direction et des procès-verbaux trimestriels de l'assemblée plénière des enseignants, qui représentent une source particulièrement importante pour analyser la phase de la prise de décision. Il faut y ajouter la correspondance classée avec les nombreuses personnalités concernées par le projet, les procès-verbaux des groupes de travail qui ont préparé les premières activités au cours de l'année scolaire 2003/2004, les rapports de fin d'année de la *Cité des Métiers* rédigés par les animateurs du projet, divers articles publiés dans différents numéros du journal scolaire annuel, ainsi qu'une contribution à la revue officielle *Scuola ticinese* (École tessinoise, mars-avril 2008) signée par les animateurs du projet Corrado, Gian Franco et Giorgio[51].

[51] Dans les chapitres consacrés à la validation des hypothèses formulées, quand l'auteur de cette recherche fait référence à son propre rôle en tant qu'acteur social du projet pédagogique étudié, il l'appelle en troisième personne avec son prénom, Gian Franco, exactement comme tous les autres.

D'autre part, les documents issus des *archives officieuses*, à savoir le matériel sauvegardé par les différents animateurs du projet pédagogique. Il s'agit en particulier de la vaste correspondance que j'ai accumulé tout au long de la période étudiée, ainsi que de quelques documents qui m'ont été transmis avec amabilité par les autres enseignants qui ont animé le projet au fil des années (Corrado, Giorgio e Cristina). Il faut également y intégrer la documentation progressivement élaborée autour des différentes situations d'apprentissage proposées, à savoir les affiches, les photos et les vidéos réalisées par les animateurs, ainsi que les quelques fiches didactiques spécifiquement préparées à cette fin.

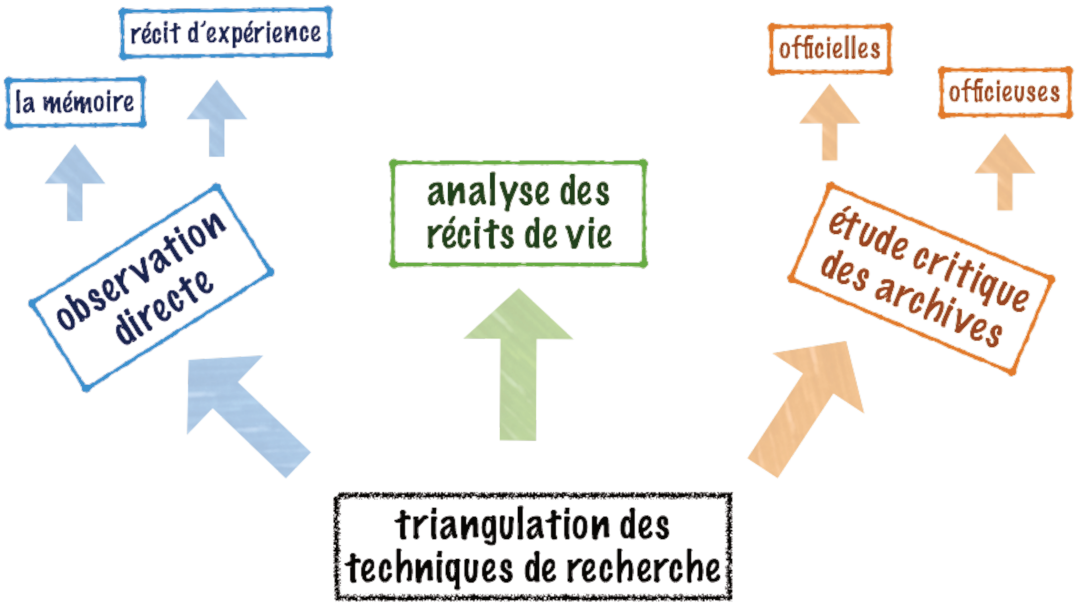


Schéma 14 : Les trois techniques de recherche mises en relation

L'ensemble de cette vaste documentation représente un véritable atout pour le chercheur. Elle permet de croiser toute une série d'informations, afin d'en vérifier chaque fois la fiabilité, ainsi que de compléter certaines données lacuneuses, de telle manière à pouvoir disposer à tout moment d'une vision à la fois globale et précise du projet pédagogique étudié. Il devient dès lors possible d'y intégrer la fondamentale dimension temporelle, à combiner avec celle spatiale, afin d'oser proposer, à l'issue de l'analyse, une vision en devenir de la relation entre l'univers scolaire et le monde du travail, qui se trouve être au cœur de cette recherche.

La méthode des récits de vie, combinée avec l'observation directe de l'acteur devenu chercheur et l'analyse critique des documents d'archives, permet une triangulation des techniques de recherche en mesure d'entreprendre l'étape particulièrement délicate de la validation scientifique de la première hypothèse secondaire proposée (voir le schéma 14 ci-dessus). L'objectif de cette étape n'est pas de

démontrer la véridicité de l'hypothèse formulée, c'est-à-dire sa conformité à une vérité en quelque sorte absolue, générale, voire même universelle. Il est bien plus modestement d'en confirmer la validité scientifique, par une mise en relation rigoureusement argumentée du cadre théorique élaboré avec les données empiriques accumulées, en mesure de faire surgir une vraisemblance entre faits et arguments concourant « vers un faisceau de présomptions » (Dubet, 1994, p. 249), dont le bien-fondé ne peut pas prétendre d'être certain mais simplement probable.

Et cela avec une attention particulière à la fois à la communauté scientifique, qui, sur la base de ses critères particuliers, doit bien sûr évaluer ce travail, mais aussi à la multitude des acteurs sociaux qui ont été directement ou indirectement impliqués dans ce projet, ou peuvent se sentir impliqués par un tel projet, qui réfléchissent et agissent sur la base de repères différents. C'est une tâche exigeante, qui peut apporter sa modeste contribution à la démarche indiquée il y a déjà trente ans par l'ancien directeur de la rédaction du quotidien *Le Monde* Edwy Plenel, dans son ouvrage consacré à l'univers scolaire, visant à « actualiser la promesse républicaine, dépasser son inachèvement » (1985, p. 452).

5. *La validation scientifique* : la généalogie de la mise en place du projet pédagogique

Un point fait l'unanimité auprès des acteurs du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno : le départ de l'ancienne directrice à la rentrée de l'année scolaire 1998/1999 ouvre une nouvelle page dans la dynamique de l'établissement scolaire. Celui auquel les responsables du Département de l'éducation, de la culture et du sport du Canton du Tessin (DECS) ont demandé de la remplacer, Giancarlo, un enseignant d'allemand, se souvient dans les termes suivants de ce moment très délicat :

> *Ils m'ont expliqué qu'ils voulaient absolument une personne externe à l'établissement [il était vice-directeur dans un collège de Bellinzone], justement pour éviter des nouveaux conflits. Il y avait, en effet, trois diverses fractions d'enseignants : l'une plutôt nourrie sur le pied de guerre, une autre qui défendait pour différentes raisons le travail de la directrice et une troisième assez neutre, tranquille, qui ne prenait pas position. Donc à la fin du mois d'août, j'ai été catapulté du jour au lendemain ici à Cadenazzo… Tous les enseignants étaient présents, puisque c'était le jour de l'assemblée plénière ; présent aussi le chef de division [le responsable de l'ensemble des écoles du canton], mais pas la directrice, qui avait envoyé son avocat lire un texte qui expliquait les motivations pour lesquelles elle avait pratiquement renoncé.* (Ent Ch Giancarlo)

Ce passage de témoin représente une image forte, racontée avec une certaine gravité par Giancarlo, qui tient à rappeler qu'il avait indiqué au DECS qu'il « aurait été mieux si les problèmes pouvaient trouver une issue interne » à l'établissement (Ent Ch Giancarlo).

Le nouveau chef d'établissement est connu par le corps professoral du collège, en particulier par son engagement apprécié en tant que responsable du jury, composé d'élèves de la dernière année du collège, du Festival international du cinéma jeune de Bellinzone, appelé *Castellinaria*[52]. Il emploie des mots qui laissent apparaître la perception d'un contraste au niveau du *contextus* entre les enseignants, « tous… présents », et la directrice, absente, qui a « envoyé son avocat ». Une perception forte, structurante, qui va influencer profondément la stratégie poursuivie par le nouveau chef

[52] Le nom du festival, *Castellinaria*, est issu de l'union dans une seule parole de l'expression « castelli in aria », à savoir « châteaux en l'air », qui renvoie aux trois châteaux qui surplombent la petite ville de Bellinzone, patrimoine mondial de l'UNESCO, considérés « en l'air » pour se référer à l'imagination comme faculté portante de cette manifestation apparue en 1987.

d'établissement tout au long de son mandat, qui terminera au moment de sa retraite à la fin de l'année scolaire 2013/2014, le conduisant en permanence à éviter qu'il puisse se reproduire[53].

Le sentiment du corps professoral lors de cette journée de fin août 1998 peut-être résumé par les mots de Flavio, un enseignant de longue date originaire de Bellinzone, présent dans l'établissement depuis le milieu des années 1980 :

> *La sensation a été celle de se libérer d'un gros poids, puisque pendant la dernière période les énergies que nous devions déployer pour… combattre étaient énormes et elles allaient au détriment de la qualité de l'enseignement, ainsi que du bien-être dans nos rapports. Voilà...* (Ent En Flavio)

L'utilisation du verbe pronominal « se libérer » exprime bien le caractère réflexif de l'action, qui s'exerce sur un sujet collectif, certes apparemment indéfini, mais qui, par le biais des *argumentums* qui suivent, désigne le corps enseignant, considéré de manière indifférenciée par le pronom « nous ». Un corps enseignant contraint à la fois pour la « qualité de l'enseignement » et le « bien-être » de ses relations humaines à « combattre » ce qui est présenté comme de l'arrogance de la directrice, résumée auparavant dans la formule : « Sa pensée était toujours la pensée correcte ». Une arrogance qui s'exprimait tout particulièrement à son égard, sous la forme d'un climax culminé lors d'une assemblée plénière des enseignants, où elle aurait affirmé : « Mais je voudrais vous rappeler que vous êtes seulement un maître de gymnastique ». À Flavio de conclure : « Ce sont des choses qui font très mal » (Ent En Flavio).

Ce jeu de va-et-vient entre les pronoms *moi* et *nous* représente une constante dans le discours de Flavio, qui se construit progressivement comme porte-parole du corps enseignant, acquérant le mérite de définir l'état de la doxa enseignante. Ce qui lui permet d'accumuler le *capital social* nécessaire pour être élu au conseil de direction par l'assemblée plénière du printemps 2011[54]. Une responsabilité qu'il gardera jusqu'à sa retraite en 2017. Une doxa attentive à combiner de manière subtile une sensibilité envers les élèves, exprimée par la valorisation de la qualité de l'enseignement, et une défense du milieu enseignant, abordée sous l'angle du bien-être au travail. Il en émerge l'ébauche d'une stratégie visant la recherche d'une forme d'*intérêt commun* originale, essayant d'équilibrer des

[53] Les sociologues Gilles Combaz et Marlaine Cacouault-Bitaud, à partir du cas français, parlent à propos de ce contraste interne aux établissements scolaires d'une véritable « souffrance des chefs d'établissement » (Combaz et Cacouault-Bitaud, 2013, p. 464).

[54] Le terme de *capital social*, tel que défini par Pierre Bourdieu, semble à cet égard approprié. Le prestigieux sociologue le considère comme « la somme des ressources, actuelles ou virtuelles, qui reviennent à un individu ou à un groupe du fait qu'il possède un réseau durable de relations, de connaissances et de reconnaissances mutuelles plus ou moins institutionnalisées » (Bourdieu, 1992, p. 94).

traits innovants, typiques du *groupe stratégique*, à d'autres plus routiniers, attentifs à la protection des individus, propres au *groupe conservateur*.

La blessure narcissique subie par l'affirmation publique de la directrice peut d'ailleurs être élaborée de manière constructive par Flavio non pas en s'appuyant sur la défense de la stratification des savoirs traditionnelle, mais bien sur une dynamique opposée, qui transforme la gymnastique en éducation physique et lui accorde une valeur à part entière dans la mosaïque des disciplines scolaires. Ce qui offre un éclairage particulier au conflit entre une directrice, tentée par une modernisation du collège par le biais d'un autoritarisme passéiste, et une partie « plutôt nourrie » du corps enseignant, défendant la modernité de l'engagement enseignant par une dynamique de *voice* au devenir de l'établissement scolaire.

Entretemps, c'est bien une libération d'énergie qui a lieu dans l'établissement scolaire, permettant l'ouverture potentielle d'un inédit espace des possibles. Et cela dans un moment délicat pour l'avenir du collège unique tessinois, puisqu'en mars 1998, quelques mois seulement avant ce départ précipité, son père spirituel et principal responsable, Franco Lepori, est décédé à la suite d'un accident de voiture (Vanetta, 2008). Il est subitement remplacé à la tête du Bureau de l'enseignement secondaire inférieur (UIM) par Francesco Vanetta, ancien enseignant des adolescents handicapés, ouvrant cependant une période d'incertitude quant à son avenir. C'est bien cet inédit espace des possibles dans une période incertaine que nous allons décrypter dans les pages suivantes, afin d'étudier la généalogie de la mise en place du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, autour des trois événements conflictuels présentés au cours de la réflexion méthodologique du chapitre précédent. Tout d'abord, l'assemblée plénière du 12 décembre 2002, centrée sur la tension résultante de l'apparition du projet pédagogique ; ensuite, l'assemblée du 4 mars 2004, focalisée sur la pression issue de la mise en place des premières situations d'apprentissage ; et enfin, l'assemblée du 18 mars 2007, axée sur un bilan problématique de l'ensemble du projet.

5.1. L'apparition du projet pédagogique (2002/2003)

La *Cité des Métiers* est apparue lors d'une course d'école organisée par deux enseignants en fin d'année scolaire dans la ville de Bellinzone. Son créateur est Corrado, un professeur d'italien pourtant arrivé au collège pour combler au début des années 1980 une lacune d'enseignants d'allemand, la discipline enseignée par Giancarlo. Confronté à cette opportunité, il s'était dit, non sans une certaine

dose de fatalisme : « Plutôt que de rester à la maison comme chômeur, je prends aussi des heures d'allemand ». Quelques années plus tard, il rejoint Cadenazzo-Vira Gambarogno, où, un jour, il a cette idée originale :

> *Alors que Cristiana et moi-même étions assis sur un banc dans la place Collegiata à Bellinzone [voir la photo 13 ci-dessous], les élèves étaient engagés dans une chasse au trésor, que nous avions organisé dans la ville. Dans l'attente de leur retour après avoir complété le parcours, en voyant des ouvriers, je ne me rappelle pas s'il s'agissait de colleurs d'affiches ou de peintres en bâtiments, là, en ce moment précis, il m'est venu à l'esprit qu'il serait bien d'envoyer des élèves leur demander qu'est-ce qu'ils étaient en train de faire, quels étaient les aspects positifs et négatifs.* (Ent En Corrado)

L'opportunité du moment semble rencontrer, dans son récit, le hasard des circonstances, d'un professeur entré au collège par une porte disciplinaire qui n'était pas vraiment la sienne, puisque, ajoute-t-il, « je n'avais pas une préparation spécifique en didactique de l'allemand » ; qui a un certain moment a une intuition particulière, comme il affirme lui-même : « L'activité est partie de cette façon, un peu par hasard » (Ent En Corrado). Un double hasard si imposant qu'il donne presque l'impression d'être élevé au niveau d'une causalité explicative, dans un procédé rhétorique faisant de la modestie le voile qui masque le rôle proactif de l'acteur, certes, à expliquer socialement. Voici les débuts d'une autre stratégie, qui joue sur un plan particulier, celui de la *reconnaissance* produite par des idées appréciées socialement[55]. Et cela alors que, comme le rappelle une collègue qui l'a côtoyé pendant trente ans, Corrado « n'a jamais été valorisé de manière adéquate », alors qu'il est « une personne vraiment valable », puisqu'elle est « intelligente, sensible et attentive aux besoins des élèves » (Ent En Grazia).

Et dès que l'on parle d'idées, on est immédiatement catapultés dans les diatribes du monde contemporain, en particulier dans la tension analysée entre les principes de liberté et d'égalité. L'origine du projet pédagogique fait alors émerger son caractère ambivalent, à la fois novateur dans la recherche de voies alternatives pour intéresser les jeunes aux savoirs scolaires, en mettant l'accent sur leur liberté, telle que celle de rechercher de manière indépendante les différents points d'une « chasse au trésor » organisée « dans la ville » ; et traditionnel dans le regard sur le monde du travail, inspiré par le monde ouvrier, peut-être par des « colleurs d'affiches » ou bien par des « peintres en bâtiments ». Le souvenir incertain de Corrado, la modestie de sa mémoire, semble laisser une place à l'imagination du lecteur, entre une figure professionnelle porteuse de l'omniprésence publicitaire

[55] Pierre Bourdieu affirme à ce propos : « Le monde social donne ce qu'il y a de plus rare, de la reconnaissance, de la considération, c'est-à-dire, tout simplement, de la raison d'être » (Bourdieu, 1997, p. 283). Et au sein d'un champ social comme l'école, cette reconnaissance ne peut que récompenser des idées appréciées socialement.

contemporaine et l'autre emblématique d'une catégorie sociale, les ouvriers du bâtiment, qui ont été le symbole de la mentalité revendicative en Suisse tout au long du XXème siècle (Garbani et Schmid, 1980).



Photo 13 : La place Collegiata avec sur le fond le château principal de Bellinzone[56]

Le nom même du projet, la *Cité… des Métiers*, est à cet égard significatif. En mettant au centre le concept de métier, il renvoie, tout d'abord, à un passé artisanal, dans lequel la maîtrise de celui qui était considéré un véritable art demandait un apprentissage minutieux, une longue expérience et une recherche constante du travail bien exécuté (Sennet, 2008/2009). Une approche sensiblement différente du *nouvel esprit du capitalisme* (Boltanski et Chiapello, 1999), dans lequel l'attitude polyvalente, l'agir flexible et le sens relationnel sont considérés primordiaux pour réaliser la *Cité… par Projets*. Et pourtant, l'approche centrée sur les métiers pourrait bien connaître un second souffle, certes sous une forme renouvelée, comme l'indique l'émergent désir de métier (Osty, 2003), à l'issue de cette période historique marquée par un dépassement confus du fordisme-taylorisme (Linhard, 2010) et d'une quête multiforme de professionnalisme (Boussard, Demazière et Milburn, 2010), dans le cadre d'une recherche exténuante de nouveaux équilibres économiques, sociaux et écologiques de longue durée.

Un nom qui a une touche française, puisque Cristiana, l'autre enseignante présente ce jour dans la place Collegiata de Bellinzone, tout en confirmant lors d'un échange épistolaire le récit de Corrado, précise que l'idée, discutée ensemble, était de faire découvrir aux élèves « la ville avec ses métiers »,

[56] Cf. AP Gfp.

en associant ainsi la dimension territoriale à celle proprement professionnelle. Cette combinaison était, en effet, celle d'une exposition au parc culturel de *La Villette*, dans le XIXème arrondissement de Paris, titrée justement la *Cité des Métiers*, qu'elle a eu l'opportunité de visiter « quelques mois auparavant », lors d'un séjour dans la capitale française[57]. Quelque temps après, cette enseignante d'italien s'est transférée dans un établissement de la région de Lugano, plus proche de son domicile, laissant ainsi entièrement à Corrado « le mérite d'avoir concrétisé ce projet » (AP Gfp, 19 janvier 2016)[58].

Suite au départ de Cristiana, Corrado est rejoint par Giorgio dans le lancement du projet, un autre enseignant de la région de Bellinzone avec une longue expérience sur ses épaules. Il a pris sa retraite en 2011, après un parcours complexe, qui l'a conduit de l'enseignement primaire, au début des années 1970, à l'école secondaire inférieure, en tant qu'opérateur du service de soutien pédagogique et ensuite comme enseignant de « différenciation curriculaire »[59], en passant par la formation des maîtres du primaire et la recherche sur le système scolaire tessinois au sein du Bureau d'études et de recherches. Giorgio se rappelle à ce propos :

> *Corrado m'avait demandé : toi, qui fais ce travail, donnes nous un coup de main… Et, je dirais, sur le principe d'avoir quelque chose aussi au niveau scolaire qui puisse mettre en contact les élèves avec le monde du travail, j'étais… [à mi-voix] favorable. (…) Je me suis mis à disposition puisque j'avais accumulé une expérience professionnelle et de recherche empirique dans ce domaine. Pour ce que j'étais en mesure de faire… puisque ma position particulière dans l'établissement, m'amenait à agir avec des élèves que je ne connaissais pas… à la limite il y en avait un ou deux que je suivais, en général les plus problématiques, mais les autres…* (Ent En Giorgio)

Si Corrado représente la figure intellectuelle du projet, Giorgio incarne celle matérielle, concrète. À partir de son « expérience professionnelle et de recherche empirique », il se montre prêt à donner « un coup de main », c'est-à-dire, à ses yeux, « à agir ». Cela, pourtant, par rapport à une activité qu'il juge favorablement non sans quelques hésitations. En effet, il exprime des doutes qu'aussi « au niveau

[57] La *Cité des Métiers* est un projet créé en 1993 avec le soutien du ministère du travail et de la formation professionnelle au sein de la Cité des sciences et de l'industrie au parc culturel de La Villette de Paris. Son objectif est de réunir dans un même espace des professionnels de l'orientation, de la formation, de l'emploi, du bilan et de la création d'activité, afin d'unir leurs ressources au service d'une meilleure orientation, insertion et évolution professionnelle des individus. Il s'est progressivement élargi à plusieurs villes françaises et ensuite internationales. Voir à ce propos son site web à l'adresse : http://www.cite-sciences.fr/fr/au-programme/lieux-ressources/cite-des-metiers/.

[58] Cristiana poursuivra effectivement son enseignement auprès du collège de Tesserete, dans les environs de Lugano, et deviendra par la suite la rédactrice responsable de la revue officielle *Scuola ticinese* (École tessinoise).

[59] La « différenciation curriculaire » concerne les élèves du collège qui ont accumulé de nombreuses difficultés scolaires, auxquels l'école propose une substitution partielle d'une ou plusieurs disciplines par un suivi individuel de la part d'un enseignant spécialisé, afin de lui redonner confiance, de récupérer certaines lacunes scolaires et de l'aider à affronter les étapes nécessaires à une insertion dans la formation professionnelle à venir. Voir à ce propos le site web officiel : https://www4.ti.ch/decs/ds/sim/cosa-facciamo/difficolta-di-apprendimento/differenziazione-curricolare/.

scolaire », c'est-à-dire en impliquant directement les enseignants des diverses disciplines et pas seulement le conseiller en orientation et des enseignants spécialisés, comme par le passé, il puisse y avoir un effort de mise en relation de l'univers scolaire avec le monde du travail. À cette première hésitation au niveau du principe, s'en ajoute une autre personnelle, liée à son statut particulier au sein de l'établissement, en tant qu'enseignant de « différenciation curriculaire », qui l'amène à connaître seulement quelques élèves, « en général les plus problématiques », alors que par rapport aux autres il semble se considérer trop extérieur (Ent En Giorgio). Par ces mots prend forme encore une autre stratégie, tentée par le doute, qui semble l'amener à chercher une forme d'*exit*, alors que Corrado, son partenaire d'animation, est plutôt dans une dynamique de *voice*, montrant une drôle de divergence au sein du duo censé être au cœur du *groupe stratégique* qui lance le projet.

Au tournant du nouveau millénaire, c'est le nouveau chef d'établissement à prendre l'initiative. Dans un climat marqué par une recherche spasmodique, mais également plutôt confuse, de projets en mesure d'unifier le corps enseignant, où « presque chaque semaine il y avait une assemblée, au cours de laquelle on discutait quel projet développer… lequel choisir ensemble pour ensuite le mettre en pratique », signe d'une difficulté évidente à déterminer une orientation à venir du collège, il « ouvre un tiroir resté jusque-là enfermé » et il y « trouve le projet » de la *Cité des Métiers*, proposé par un professeur d'italien qui enseigne aussi sa propre discipline, à savoir l'allemand. Son idée est alors de réunir autour de cette idée au moins une partie des nombreuses énergies disponibles, qui fatiguent à trouver un débouché commun, à l'exception d'une « réflexion très générale » sur la délicate question de l'évaluation, qui a enfin produit une grille approuvée par l'assemblée plénière « présentant les caractéristiques requises aux élèves pour chaque note de comportement » (Ent Ch Giancarlo).

Ces énergies doivent être réunies afin de permettre une relance d'une dynamique modernisatrice de l'établissement, mais cette fois-ci en prenant appui sur la capacité innovatrice du corps enseignant. Il s'agissait pour lui, très concrètement, de :

> *…créer un projet qui puisse aider, surtout les professeurs principaux des classes de troisième et quatrième année, mais ensuite l'ensemble des volets, par des activités qui leur donnent des instruments en mesure d'assumer les tâches d'orientation, qui leurs étaient désormais dévolues. Et cela non pas sur une base individuelle mais… commune à l'établissement.* (Ent Ch Giancarlo)

Prend ainsi forme une stratégie centrée sur une implication commune du corps enseignant, visant à éviter toute réapparition d'un contraste entre professeurs et chef d'établissement, au sein d'une dynamique modernisatrice pragmatique, qui « puisse aider » le travail quotidien des enseignants. Elle

ne prend pas appui sur un horizon partagé, semblant justement faire défaut, mais sur une prise en compte raisonnée d'un contexte de politique scolaire perçu comme soumis à la pression financière, qui, « depuis la fin des années 1980 ou le début des années 1990, probablement à cause des économies », a transféré une partie des tâches liées à l'orientation scolaire et professionnelle des conseillers en orientation aux professeurs principaux de chaque classe. Des tâches dont l'importance n'a fait entretemps que s'accroître, conduisant à « une exigence de plus en plus pressante d'un travail spécifique dans ce domaine » (Ent Ch Giancarlo). Une stratégie qui représente, en fin de compte, une sorte d'injonction partagée au professionnalisme, dont la dimension partagée en exprime la force et le caractère d'oxymore en dessine en même temps les limites.

Le projet de la *Cité des Métiers* apparaît pour la première fois publiquement lors de l'assemblée plénière des enseignants du 12 décembre 2002. Sara, une enseignante de géographie de la nouvelle génération, s'en rappelle positivement, mais sans enthousiasme particulier, comme on peut le deviner de l'enchaînement de ses propositions :

> *Je me souviens de Cristiana e Corrado. Ils nous ont présenté ce projet. Puis Cristiana nous a quitté… C'est intéressant puisque c'est lié aux métiers et au futur des élèves. Aborder cette thématique me semble à la fois important et intéressant. D'autant plus qu'elle fait partie des tâches des enseignants. Au cours de la dernière année, en particulier, nous devons nous occuper de l'orientation des élèves.* (Ent En Sara)

Cette enseignante est issue d'une famille profondément impliquée dans le monde scolaire, puisque son père était professeur de lycée, son oncle dirigeait un collège et sa sœur enseigne dans l'école primaire du quartier de Lugano appelé Molino Nuovo (Nouveau Moulin), où j'ai grandi il y quelques décennies. Au fil des années, elle s'est particulièrement engagée dans un projet de récolte de fonds pour la construction d'une école au Niger, plus particulièrement à Sanam (voir la photo 14 ci-dessous), un petit village rural d'environ huit-mille habitants à trois-cents kilomètres à nord-est de la capitale Niamey, puisque « quelqu'un qui sait lire et écrire ne se fait pas avoir et s'il progresse dans les études il peut faire quelque chose pour aider son village » (Ent En Sara). Ce qui lui permet de « développer concrètement en classe des thématiques liées à l'intégration, à la diversité et à la solidarité (avec les pays en voie de développement, mais aussi entre les élèves eux-mêmes, puisque nous vivons dans une société occidentale toujours plus individualiste) »[60].

[60] Cette citation représente un extrait de la présentation écrite faite en 2010 par Sara du *Projet Niger* pour le site internet du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Voir à ce propos la page internet : http://www.smcadenazzo.ti.ch/node/258.

Si la sensibilité humaniste de Sara l'amène à apprécier un projet qui thématise le « futur des élèves », sans par ailleurs sentir le besoin de pousser plus loin la réflexion à ce sujet, elle souligne le départ soudain de Cristiana, potentielle âme féminine du projet, et surtout elle ne manque pas de rappeler que la problématique de l'orientation « fait partie des tâches des enseignants ». Dans son discours apparaît ainsi un *argumentum* qui fait écho à la stratégie proposée par Giancarlo, le chef d'établissement, qui s'appuie sur la prise en compte raisonnée du rapport de force dans la politique scolaire, d'autant plus qu'elle a assumé avec régularité le rôle délicat de professeur principal dans le cycle d'orientation, quotidiennement confronté aux difficultés liées au « futur des élèves ».



Photo 14 : L'inauguration des premières deux salles de classe de l'école de Sanam au Niger[61]

Lors de cette assemblée plénière de décembre 2002, le projet présenté par Cristiana et Corrado est généralement bien accueilli par le corps enseignant. La réaction de Tiziana, professeure d'italien partie à la retraite en juin 2014, après « trente ans et peut-être plus d'enseignement », les trois premiers à Giornico, dans la Vallée de la Léventine, qui amène au Gothard, voie de passage privilégiée vers la Suisse alémanique, et toutes les autres entre Cadenazzo et surtout Vira Gambarogno, où elle était particulièrement appréciée, est à cet égard significative :

> *Le projet a été proposé par deux personnes que j'appréciais beaucoup. Giorgio et Corrado sont deux enseignants pour lesquels j'ai toujours eu une grande estime. Donc il m'a plu immédiatement… Aussi parce qu'il permettait de rétablir un certain contact entre le monde de l'école et celui du travail. Les élèves sortent après quatre ans de collège et*

[61] Cf. Archives photographiques de l'association non gouvernementale *Action Éducation Niger*. Voir à ce propos la page internet : http://www.aeniger.ch/it/.

> *certains d'entre eux s'insèrent dans une profession par un apprentissage. Je l'ai trouvé immédiatement stimulant et intéressant. Et je me suis mise à disposition.* (Ent En Tiziana)

Contrairement à Sara, plutôt posée, les paroles de Tiziana manifestent un certain enthousiasme, tout d'abord par rapport aux deux animateurs, Giorgio et Corrado, appréciées comme « personnes » et estimées comme « enseignants », sans faire aucune référence au départ de Cristiana, symptôme certain d'un autre rapport à la représentation féminine. Mais l'enthousiasme ne s'arrête pas aux deux responsables, qui font partie de sa génération et avec lesquels elle a partagé tant d'expériences, il s'étend au contenu du projet lui-même, considéré « stimulant et intéressant », par la mise en relation de deux mondes, l'école et le travail, qui devraient se parler plus, surtout par rapport aux élèves qui débutent au terme du collège « une profession par un apprentissage ». Et elle s'est immédiatement « mise à disposition », tant pour aider à l'organisation des activités que, surtout, pour reprendre en classe les thématiques abordées, « dans quelques élaborations écrites » ou par « des échanges oraux au cours de l'heure de classe », en ne manquant pas de souligner dans la conclusion de son bref raisonnement d'avoir « toujours eu que des commentaires positifs » (Ent En Tiziana) de la part des élèves.

Quant à Bruno, enseignant de mathématiques et sciences naturelles, actif depuis les années 1970 à Vira Gambarogno, qui s'est déplacé au cours de sa jeunesse de Locarno à Quartino, au cœur du Gambarogno, passé comme tant d'autres de maître du primaire à enseignant de la *scuola maggiore*, puis au collège unique, pour, précise-t-il, transmettre « seulement les disciplines que je trouvais intéressantes », il affronte avec pragmatisme la *Cité des Métiers*. Son opinion est représentative d'une partie du corps enseignant, plutôt *apathique* par rapport au projet proposé, en affirmant que « nous ne pouvons pas prendre les décisions politiques, nous… les subissons simplement », tout en voulant souligner en même temps son engagement professionnel énergétique, puisque, poursuit-il, « pour moi l'école représente la priorité », et donc, « si une séance dure une heure ou deux heures, je reste », puisque « c'est ma profession et je l'assume jusqu'au bout ». Avec de telles prémisses, quand le projet fait son apparition dans l'établissement, il se rappelle avoir réagi positivement :

> *Je suis de l'avis que s'il y a des idées nouvelles, il faut essayer de les suivre. Même si on n'est pas convaincus de tout jusqu'au bout. On essaye, on se met en jeu, on cherche à faire le mieux possible. Si quelqu'un me donne une tâche à exécuter, je cherche à la réaliser au mieux.* (Ent En Bruno)

Certes, il ne manque pas de souligner, et ce n'est pas un détail, qu'il « faut essayer », « même si on n'est pas convaincus jusqu'au bout », lui qui remarque quotidiennement dans son enseignement

dans les cours à niveaux en mathématiques que « pour un parent, l'important est que son fils ait une note positive, puis s'il a réellement compris, ça ne l'intéresse pas vraiment ». Bruno nous indique, par ses *mots indigènes*, que les parents des élèves ne sont pas réellement intéressés à une démarche éducative de l'orientation, qui passerait par une réflexion sur les acquis et les faiblesses scolaires des élèves, mais simplement par les résultats, permettant de certifier une réussite et donc ouvrant la porte aux niveaux scolaires désirés.

C'est une approche à sa manière subtile, puisqu'elle permet à la fois de suivre l'évolution du rapport de force, sans assumer jamais trop de responsabilités, ce qui l'a caractérisé jusqu'à sa retraite à la fin de l'année scolaire 2016/2017, tout en se laissant une marge d'interprétation liée à la mise en place effective des activités, avec les problèmes concrets qui peuvent surgir. Par rapport à l'ambition de la *Cité des Métiers* d'aider les élèves à assumer avec autonomie et responsabilité leur orientation scolaire et professionnelle, il répond qu'il « faudrait voir concrètement », puisque « l'idée semble très belle », mais ensuite « dans la réalité il y diverses exigences à prendre en compte ». Une stratégie qu'il poursuit avec cohérence tout au long du déroulement du projet pédagogique, sans jamais réellement participer aux différentes controverses qui se sont manifestées au fil des années (Ent En Bruno).

Dans ce chœur de réactions positives, apparaît seulement une note discordante, celle de Flavio. Celle-ci ne porte pas sur le contenu du projet, jugé explicitement comme étant « intéressant », mais sur la démarche employée par les promoteurs. Au lieu de donner suite à la proposition formulée lors de la dernière assemblée plénière de « former un groupe de travail interdisciplinaire », chargé de formuler des propositions d'activités communes pour les dernières semaines de cours, toujours délicates, puisque les notes sont assignées et les élèves sont fatigués, il a été décidé de proposer unilatéralement un nouveau projet. Puisque celui-ci s'ajoute à une activité en cours, centrée sur une sensibilisation contre l'utilisation des mines antipersonnel, et à une activité prévue d'étude assistée pour les élèves en difficulté, il semble légitime de se demander si « cette accumulation d'initiatives diverses » ne risquent pas « d'entrer en conflit avec les activités scolaires que les divers enseignants conduisent dans leurs classes » (PV AP, 12 décembre 2002).

La réponse du chef d'établissement permet de clarifier l'enjeu : l'activité contre l'utilisation des mines antipersonnel est importante, mais destinée à s'éteindre à la fin de l'année scolaire en cours ; celle liée à l'étude assistée est positive, mais l'assemblée plénière extraordinaire du 24 octobre 2002 a largement refusé d'en faire la thématique portante du *projet éducatif d'établissement* pour l'année

à venir ; reste alors seulement la *Cité des Métiers*, qui pourrait s'inscrire dans cette perspective, avec l'organisation d'une série de situations d'apprentissage dans le moment effectivement délicat des dernières semaines de cours.

Le débat se conclut par une intervention de Nicola, enseignant de sciences naturelles, arrivé depuis peu dans l'établissement, « dès 1999, avec Giancarlo », mais déjà avec une intense expérience d'enseignement « pratiquement toujours » au collège, dans la région de Locarno, la même du nouveau chef d'établissement (Ent En Nicola). Il propose habilement une formule de synthèse, qui arrive à s'imposer : se concentrer au cours de cette année scolaire sur « le projet mines antipersonnel, qui rentre à juste titre dans l'*éducation à la citoyenneté* », et commencer « le projet la *Cité des Métiers* à partir de septembre 2003 » (PV AP, 12 décembre 2002).

La controverse permet de préciser les stratégies des uns et des autres. Flavio, tout d'abord, sur l'onde de l'indéniable succès obtenu contre l'ancienne directrice, persévère dans une démarche de porte-parole enseignant, axée sur la quête d'un *intérêt commun* équilibré, au croisement entre une ouverture aux propositions novatrices et une protection des conditions de travail des enseignants. Il souligne son intérêt par rapport à la mise en place d'activités liées à l'orientation, en s'appuyant sur son expérience passée, en ayant organisé des « parcours nocturnes de découverte des professions », depuis les hôpitaux jusqu'aux typographies, en passant par les postes gardes-frontière et les boulangeries, rappelant, non sans une certaine fierté, « avoir été le pionnier de cette idée au Tessin », qui permettait également de « jouer sur les émotions » éprouvées par les élèves (Ent En Flavio). Offrir aux jeunes la possibilité de découvrir l'univers professionnel nocturne en se déplaçant d'un endroit à l'autre du canton dans un petit bus depuis le crépuscule jusqu'à l'aube, voici une façon bien moderne d'aborder la question de l'orientation scolaire et professionnelle.

Dans le même temps, Flavio semble semer le doute quant à la légitimité du projet proposé par Cristiana et Corrado et, plus généralement, quant à la volonté du nouveau chef d'établissement de s'appuyer effectivement sur des initiatives provenant du corps enseignant. Ce projet, en effet, lié à la gestion des dernières semaines de cours, n'est pas issu d'une démarche commune au sein d'un groupe de travail interdisciplinaire, qui avait pourtant été proposé lors de la dernière assemblée, mais bien d'une initiative indépendante de Giancarlo, qui a ensuite coopté Cristiana e Corrado. À cette première critique liée aux *implications* de la méthode d'élaboration des propositions, s'en ajoute une deuxième, axée sur les *inférences* d'une multiplication des projets communs sur le travail enseignant quotidien dans les différentes classes. Les heures de cours nécessaires pour porter à terme les diverses activités

scolaires autonomes prévues dans chaque classe risquent, en effet, d'être perdues au profit d'une multiplicité d'activités hétéronomes, de surcroît pensées de manière confuse. Une dynamique qui laisse présager à terme, si elle n'est pas maîtrisée par le corps enseignant, le risque d'une prolétarisation du statut enseignant, c'est-à-dire d'une perte progressive de l'espace décisionnel au sein du travail au profit de spécialistes des activités hétéronomes (Perrenoud, 1994b). On le voit bien, défense du statut des enseignants et participation par leur *voice* à l'innovation sont étroitement liées dans un discours qui, derrière sa brièveté, fait surgir un ensemble de références implicites, dont la maîtrise par les acteurs sociaux représente un signe d'effective intégration au corps enseignant, dont l'unité provient « d'une action continue sur lui-même » (Chapoulie, 1987, p. 334).

Giancarlo, ensuite, sur la base de la prise de position articulée de Flavio, qui risque de rallumer le dangereux contraste entre le chef d'établissement et le corps enseignant, est amené à préciser sa démarche. Il le fait par une triple délimitation du *contextus*, qui doit en quelque sorte la légitimer. Premièrement, en rappelant la permanence d'un problème d'activité commune à l'établissement, puisque celle contre l'utilisation des mines antipersonnel, proposée par la « commission éducation à la citoyenneté » (PV AP, 12 décembre 2012) et animée par Fiorenzo et Mauro, deux piliers de l'établissement, le premier un apprécié enseignant d'éducation musicale et le deuxième un reconnu professeur d'italien, tout en étant fortement soutenue par le conseil de direction, n'a pas pour vocation de se prolonger au-delà de cette année scolaire.

À noter que Mauro sera élu au printemps 2004 à la municipalité de Bellinzone, sur la liste d'un Parti socialiste sensible à la défense de ses principes égalitaristes traditionnels, où il occupera la prestigieuse charge de vice maire (*Il Corriere del Ticino*, 5 avril 2004). Ce qui le conduira rapidement à quitter le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, pour aller enseigner dans un établissement de la capitale cantonale, afin de pouvoir mieux gérer sa nouvelle double tâche, à la fois professionnelle et institutionnelle[62], dans le cadre d'un système politique de milice, typique de la tradition helvétique (Neidhart, 2002). Mauro, comme le souligne Sandro, un jeune enseignant de latin et d'italien à la recherche de sa place dans l'établissement, sera « également une figure importante au sein du Parti socialiste tessinois » (Ent En Sandro).

[62] Giancarlo se souvient des motifs du départ de Mauro de l'établissement : « D'autres piliers de l'établissement, comme Mauro, ou d'autres, ont dû partir, pour une raison ou une autre, souvent en étant bien désolés. Lui s'est déplacé à Bellinzone, sa ville de résidence, au moment où il a été élu à la municipalité et devait être rapidement disponible en cas de besoin » (Ent Ch Giancarlo). La dynamique de transfert vers un établissement plus proche du lieu de domicile, typique de ce collège, comme indiqué dans le chapitre consacré à l'étude de la typologie du collège examiné, a donc également touché un pilier du corps enseignant tel que Mauro.

Alors que Fiorenzo, non sans une touche d'amertume, se rappelle que cette activité a permis de récolter 4'000 francs suisses (environ 3'520 euros), destinés à des projets très concrets de déminage et d'aide aux victimes dans les pays pauvres. Elle avait rencontré un « grand intérêt » auprès des élèves, tandis que les enseignants « ne comprenaient pas, puisqu'au même moment a été proposée la *Cité des Métiers*. Donc… [les yeux grands ouverts] le chef d'établissement n'a pas été clair… Les collègues étaient un peu désorientés… au moins certains ; parce que qui voulait comprendre, pouvait le faire... » (Ent En Fiorenzo).

Deuxièmement, Giancarlo souligne le large refus de la part de l'assemblée plénière extraordinaire de fin octobre de suivre la proposition de Marco, un professeur à la fois de géographie et de sciences, de faire de l'étude assistée l'activité commune à l'établissement. Il est utile de remarquer que Marco est connu dans l'établissement par son engagement dans l'association catholique *Communion et Libération*, fondée par Don Luigi Giussani et devenue à partir de 1969, parallèlement à l'émergence des mouvements sociaux issus de l'*automne chaud* de cette même année dans les fabriques italiennes (Ginsborg, 1990/1998), une référence dans la jeunesse de la péninsule. Les *ciellini*, de l'acronyme détourné de leur nom, vivent l'expérience chrétienne comme une communion au fondement de la libération humaine contre l'esclavage mental d'une homologation au présent ou d'une soumission au contrôle soviétique. Ils proposent d'assumer la liberté intrinsèque au *risque éducatif*, dans l'expérience religieuse autant que dans la pratique d'enseignement, que le jeune peut choisir d'accepter ou bien de refuser (Giussani, 1977/2005).

Troisièmement, le chef d'établissement insère l'activité commune dans un *projet éducatif d'établissement*, considéré comme un levier permettant une modernisation autonome du collège, fondée sur la collaboration au sein du corps enseignant, reconnue et donc acceptée par l'autorité scolaire cantonale. La *Cité des Métiers*, seul projet désormais resté en lice, est alors conçue de manière pragmatique comme une activité utile aux enseignants, à la fois indépendante du *courant républicain*, représenté par l'exigence culturelle portée par Mauro, exprimée dans une sensibilisation contre l'utilisation d'une arme inhumaine ; mais également du *courant libéral*, représenté par l'exigence individuelle portée par Marco, exprimée dans l'adaptation aux besoins spécifiques propre à l'étude assistée (Legrand, 1995).

Si la stratégie de Giancarlo semble convaincre l'assemblée, aussi parce qu'elle est incarnée par la double légitimité portée par Cristiana et Corrado, elle doit néanmoins accepter le compromis proposé par Nicola, qui renvoie sa mise en place à l'année scolaire suivante, laissant libre cours dans les mois

suivants au projet de sensibilisation contre les mines antipersonnel de Fiorenzo et Mauro (voir le schéma 15 ci-dessous). Si au sein du corps enseignant Marco semble le véritable perdant de cette controverse, le principal gagnant est certainement Flavio qui, par sa stratégie équilibrée, permet au corps enseignant de gagner une année par rapport à une modernisation en tout cas riche d'incertitudes, tout en ouvrant un espace en fin d'année scolaire à la valorisation des enseignants d'éducation physique, sa propre discipline scolaire, qui sera maintenue jusqu'à aujourd'hui. Dans les mois suivants, en effet, surgit l'idée d'occuper la délicate dernière semaine de cours par des « activités ludiques et sportives » dédiées à toutes les classes du collège, depuis la première jusqu'à la quatrième, animées de manière partagée par les trois enseignants d'éducation physique Flavio, Giorgio et Paola, qui en deviennent les protagonistes incontestés dans un esprit de partage des responsabilités professionnelles (PV AP, 8 avril 2003).

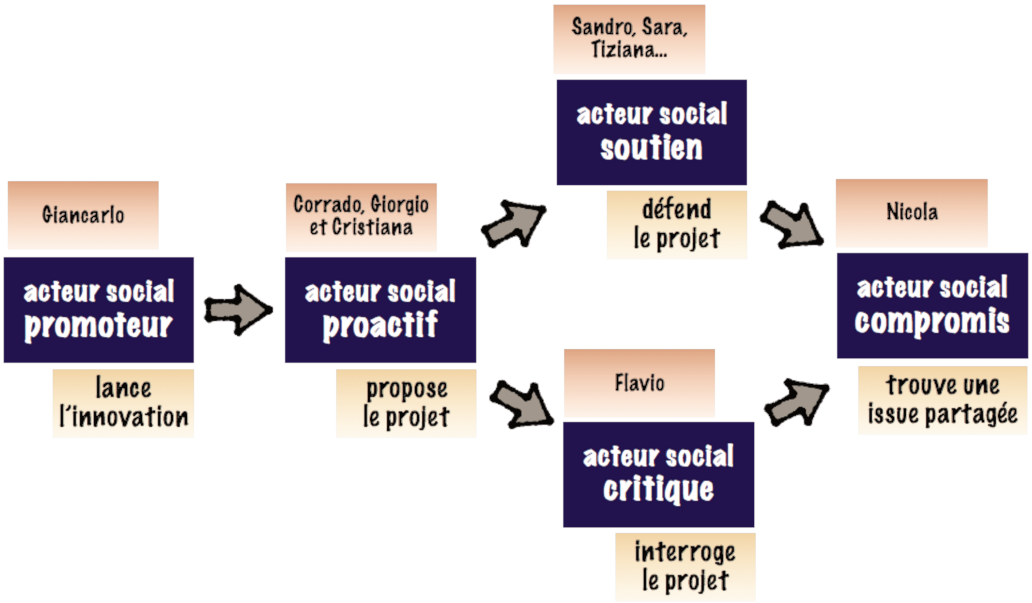


Schéma 15 : La dynamique sociale du lancement du projet pédagogique

Quant à la *Cité des Métiers*, si elle obtient effectivement la possibilité de se lancer, elle doit prendre en compte un double affaiblissement : d'une part, le soupçon de ne pas être un projet véritablement issu du corps enseignant, mais en quelque sorte injecté par le chef d'établissement, afin de rétablir l'autorité au sein de l'établissement ; et, d'autre part, la perte de son animatrice féminine, Cristiana, importante dans un collège en voie de féminisation, substituée par Giorgio, de surcroît moins enthousiaste par rapport au projet.

5.2. Les premières situations d'apprentissage (2003/2004)

Dans les mois qui suivent, le débat autour du rôle de la *Cité des Métiers* dans l'évolution de l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno laisse progressivement la place à une discorde quant à l'ampleur qu'elle doit assumer, dans le cadre d'un ressentiment croissant du corps enseignant à l'égard des autorités scolaires. Un changement d'enjeu qui contraint les différents acteurs sociaux à adapter leur stratégie.

Dans un premier temps, pourtant, la mise en marche du projet pédagogique semble déclencher une dynamique relationnelle positive entre les divers acteurs de l'établissement scolaire. Au cours de l'assemblée plénière de début octobre 2003, des responsables pour chaque année scolaire sont nommés : Chantal et Massimo pour les premières années, Marisa et Karima pour les deuxièmes, Corrado et Gian Franco pour les troisièmes, ainsi que Marco e Sara pour les quatrièmes. Gladys se met enfin à disposition pour relayer le projet à Vira Gambarogno (PV AP, 2 octobre 2003). Neuf personnes, plus Giorgio, l'un des deux animateurs ayant reçu une demi-heure de dégrèvement (Ent En Giorgio), semblent disposées à se mettre en jeu pour réaliser un bon démarrage du projet pédagogique. Elles représentent de manière équilibrée les différentes sensibilités sociales du collège : femmes (5) et hommes (5) ; nouvelle génération (4) et ancienne génération (6), les trois régions de Bellinzone (4), Locarno (3) et Lugano (3) ; ainsi que les différentes disciplines scolaires (allemand, arts visuels et plastiques, géographie, histoire, italien, mathématiques, sciences naturelles). Parmi les rares disciplines manquantes, telles que le français ou l'éducation musicale, une d'entre elles est à souligner, puisque ses enseignants ont bien fait parler d'elle au cours des années précédentes, à savoir l'éducation physique, celle de Flavio.

Quant aux situations d'apprentissage à proposer aux élèves à la fin de l'année scolaire 2003/2004, l'élaboration semble progresser, mais avec précaution et sensibilité intégratrice. Pour l'instant, « une ébauche est présentée par les collègues Corrado et Giorgio, discutée avant l'assemblée plénière avec le directeur », qui sera affichée dans la salle des professeurs, avec la possibilité « pour tous d'insérer ou d'ajouter d'autres propositions » (PV AP, 2 octobre 2003). Une sensibilité qui semble s'être élargie jusqu'au rédacteur du procès-verbal, qui souligne que l'opportunité est bien offerte à « tous », de… « insérer » ou de « ajouter » des propositions, en utilisant une redondante répétition rhétorique.

Dans les mois qui suivent, pourtant, le climat au sein de l'établissement se noircit. Au cours de l'assemblée plénière du 4 mars 2004, pourtant seulement cinq mois plus tard, Corrado introduit le

point à l'ordre du jour relatif à la *Cité des Métiers* en s'appuyant sur la technique oratoire de la *captatio benevolentiae*, qui vise, au début d'un discours, dans l'*exordium* aristotelien, à rechercher la bienveillance du public que l'on essaye par la suite de persuader (Vickers, 1988/1994). Il présente l'état de l'avancement de la préparation des situations d'apprentissage prévues en fin d'année scolaire « non sans cacher un certain malaise, lié au risque de lasser encore plus les collèges » (PV AP, 4 mars 2004). En homme de lettres cultivé qu'il est, il essaye d'aborder de manière élégante un *contextus* très délicat. Son intervention a lieu, en effet, après deux intenses discussions, qui ont ravivé la tension latente du corps enseignant envers l'autorité scolaire, cette fois, et ce n'est pas un détail, non pas focalisée sur le chef d'établissement, mais bien sur les autorités scolaires cantonales.

La première discussion concerne la prise de position du corps enseignant par rapport à la *Réforme 3* du collège tessinois. Celle-ci prévoit en particulier de substituer les cours à niveaux (en allemand, français et mathématiques) par des cours à effectifs réduits en troisième et des cours à compétences différenciées en quatrième ; d'assouplir les exigences formelles requises pour s'inscrire aux écoles supérieures ; d'introduire l'anglais comme discipline obligatoire dès la troisième année, au détriment du français, qui deviendrait facultatif ; de généraliser à toutes les années scolaires l'heure de classe hebdomadaire ; ainsi que de dédoubler les classes en quatrième pendant deux heures, afin de permettre le déroulement d'un laboratoire d'écriture en italien et d'un autre en sciences naturelles. Cela dans une dynamique générale caractérisée par le passage vers un apprentissage par compétences, par le développement de journées interdisciplinaires, ainsi que par la mise en place d'un processus d'autoévaluation des établissements, désormais considérés comme une communauté dotée d'une certaine autonomie (DECS, 2003)[63].

L'assemblée plénière exprime une attitude fortement critique à l'égard de la réforme, en reprenant à son compte l'esprit du document adopté par les professeurs du Lycée de Lugano 1, historiquement le premier et le plus prestigieux du canton, crée en 1852 par le philosophe italien Carlo Cattaneo, comme déjà souligné, qui regarde avec préoccupation la dynamique pédagogique en cours. Il souligne la nécessité de « trouver le juste équilibre entre l'exigence de faire vivre ensemble les élèves qui suivent l'école obligatoire et celle de garantir la possibilité aux capables et méritoires, même si dépourvus de moyens financiers, d'accéder aux niveaux les plus élevés des études. Le système actuel,

[63] Comme l'indique explicitement le rapport du groupe de travail chargé de la formulation du projet de réforme, publié en novembre 2003, celui-ci s'insère dans la continuité du collège unique : « La *Réforme 3* ici proposée fait suite à la première réforme du collège qui en a décrété l'institution et à la deuxième qui en a modifié l'organisation du cycle d'orientation, en introduisant les cours à niveaux [allemand, français et mathématiques] à la place des sections A et B [pour toutes les disciplines scolaires] » (DECS, 2003, p. 2).

même si avec des aspects encore problématiques, garanti cette possibilité ; sur le système proposé, il est légitime d'avoir quelques doutes » (*Il Corriere del Ticino*, 24 février 2004).

Au terme de la discussion, l'assemblée vote à l'unanimité moins une voix le soutien à un document qui va dans le sens indiqué, rédigé conjointement par les experts disciplinaires des mathématiques (qui risquent de perdre une heure de cours) et de l'italien (qui pourtant pourrait en gagner une). Dans les mois qui viennent, la réforme se mettra progressivement en place, non sans quelques nuances majeures, parmi lesquelles la conservation des cours à niveaux, mais réduits à l'allemand et aux mathématiques, la limitation des cours à effectifs réduits à l'anglais en quatrième année, ainsi que le maintien des critères formels précédents pour accéder aux écoles supérieures (renforcés par l'obligation d'obtenir une note d'au moins 4.5 en italien) (DECS, 2003).

Se propose ainsi sous une nouvelle forme la tension historique dans le système éducatif tessinois entre une sensibilité intellectuelle humaniste-classique d'origine italienne, portée par Carlo Cattaneo et incarnée par le corps enseignant du Lycée de Lugano 1, et une attention sociale à la pluralité des trajectoires des élèves, issue de Stefano Franscini, le fondateur de l'école primaire tessinoise, avec ses multiples attaches intellectuelles aux Lumières francophones, ensuite exprimée dans la mise en place du collège unique. C'est ce que confirme également Michele, maître d'école de formation, qui a ensuite étudié les sciences de l'éducation à Genève, devenu bibliothécaire auprès du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, puis formateur des enseignants du secondaire, parmi lesquels moi-même, et enfin inspecteur de l'école primaire. Il est également le père de deux enfants qui ont traversé la *Cité des Métiers* et pour laquelle il est venu à deux reprises présenter son riche trajet personnel. Il affirme à ce propos :

> *Il y a une forte influence genevoise dans la formation des cadres scolaires tessinois depuis les débuts du collège unique. Toute une série de personnalités qui ont dirigé notre école venaient de là. L'école publique italienne est très différente… Peut-être avons-nous récupéré Don Milani et son expérience… oui, certainement, c'est important. Mais j'oserais dire que l'attention au social est francophone. Si je pense à son reflet principal dans l'école, c'est-à-dire l'article 2 (…). L'influence francophone est certainement plus grande par rapport à celle italienne, dont la structure du collège est de trois ans.*
> (Ent Pa Michele)

Dans ce discours tâtonnant, qui semble se préciser au fur et à mesure de son évolution, signe d'une réflexion ouverte, Michele rappelle, d'une part, la référence à l'expérience pédagogique innovante de Don Milani dans une école primaire populaire dans un village de la Toscane au cours des années 1960 (Lancisi, 1997), constante dans le monde scolaire tessinois. Ainsi en janvier 2008, à la suite d'un

éditorial provocateur de la part du directeur du principal journal cantonal, Giancarlo Dillena, au titre évocateur « Excellence : le mot ne suffit pas » (*Il Corriere del Ticino*, 7 janvier 2008), Diego Erba, le principal dirigeant de l'école tessinoise, répond en rappelant la priorité assumée par le système scolaire cantonal de permettre l'expression des potentialités de chacun. Il termine sa réflexion par une citation du célèbre prêtre italien : « Si nous les perdons [les élèves difficiles], l'école n'en est plus une. Elle devient un hôpital qui soigne les personnes en bonne santé et repousse les malades » (*Il Corriere del Ticino*, 14 janvier 2008).

D'autre part, pourtant, Michele souligne les différents éléments qui relient l'école tessinoise au monde francophone. Tout d'abord, la formation académique de nombreux cadres scolaires auprès de l'Université de Genève, à partir de Franco Lepori, père du collège unique, et de Sergio Caratti, ancien responsable pédagogique de l'école tessinoise et, pendant quinze ans, directeur du plus diffus journal cantonal (*tio – Il portale del Ticino*, 2 octobre 2012). Ensuite, la structure du collège unique tessinois en quatre ans, calquée sur le modèle français, alors que l'école moyenne italienne a une durée de seulement trois ans, écrasée par l'école primaire en amont et le lycée en aval, tous les deux prévus sur cinq ans. Enfin, son « attention au social », exprimée en particulier par l'article 2 de la *Loi sur l'école* de 1990, qui « favorise le principe de la parité entre homme et femme, se propose de corriger les déséquilibres socio-culturels et de réduire les obstacles qui portent atteinte à la formation des élèves » (Repubblica e Canton Ticino, 1990).

Cette approche amènera Michele à intégrer une décennie plus tard le groupe de travail chargé d'élaborer le projet *L'école qui viendra*, qui, dans le sillage de la *Réforme 3* du collège, essayera d'imaginer une école obligatoire en mesure de « offrir à chaque élève les mêmes opportunités de formation », depuis l'école enfantine jusqu'au collège (DECS, 2016a, p. 6). Une approche qui diffère sensiblement de celle proposée par les experts disciplinaires de mathématiques et italien, qui ont traduit le malaise enseignant par rapport à la réforme proposée par les autorités dans un document critique largement soutenu par l'assemblée plénière de Cadenazzo-Vira Gambarogno et, plus largement, par de nombreuses réunions enseignantes dans l'ensemble du canton. Une tension qui va structurer le champ scolaire tout au long de la période étudiée, amenant Michele, avec une certaine véhémence, à essayer de problématiser l'actuelle « force excessive des disciplines scolaires », comme il l'appelle. À son avis, celle-ci conduit « surtout les jeunes enseignants » à se considérer « tout d'abord par rapport à la branche enseignée », alors qu'il faudrait encourager « une préoccupation humaine qui s'étale au-delà de la discipline enseignée », permettant en quelque sorte de « équiper les élèves », considérés dans leur individualité particulière, d'outils en mesure de les préparer à l'avenir

dans toutes ses dimensions (Ent Pa Michele). L'exigence individuelle, cette fois encore, s'oppose à l'exigence culturelle, ou, dit autrement, la liberté individuelle fait face à l'égalité culturelle, dans une tension constante.

La deuxième discussion qui précède l'intervention embarrassée de Corrado lors de l'assemblée plénière du 4 mars 2004 concerne la décision des autorités scolaires d'introduire une taxe annuelle sur les places de parking à disposition de l'établissement scolaire. Si elle est présentée comme une forme de *taxe écologique* voulant encourager les enseignants à se rendre au travail en utilisant les moyens de transport publics, axée sur le principe du « pollueur-payeur », à partir des heures de cours que l'on a dans l'établissement, elle est en réalité perçue par le corps enseignant à la fois comme une atteinte à son salaire réel et à son prestige social. Et cela dans une dynamique générale caractérisée par une politique d'austérité financière menée par les autorités depuis plus d'une décennie (Guex, 1998). La réaction critique pratiquement unanime conduit Giancarlo à se proposer comme porte-parole d'une requête d'éclaircissements auprès des autorités scolaires compétentes, qui ne permettra pourtant pas d'éviter l'introduction de cette nouvelle taxe (PV AP, 4 mars 2004)[64].

Giancarlo se rend compte de ce changement du climat dans l'établissement. Il s'en rappelle dans les termes suivants : « Le contexte, il est vrai, a certainement joué défavorablement ». Nous étions « au début d'une dynamique » et ces propositions venant de l'extérieur, ont rendu la démarche entreprise plus difficile. Il conclut par une métaphore empruntée au cyclisme : « Au lieu de démarrer sur le plat, nous sommes partis avec une montée » (Ent Ch Giancarlo). Dans l'immédiat, il devient le mégaphone du malaise enseignant à l'encontre des autorités scolaires, en évitant sa crainte majeure, à savoir le retour d'un contraste entre le corps enseignant et le chef d'établissement. Si le contraste réapparaît, il s'exprime cette fois entre la communauté scolaire et l'autorité scolaire. Sa légitimité semble par contre bien établie.

C'est dans une telle atmosphère que Corrado présente les résultats, à vrai dire plutôt maigres, des groupes de travail mis en place pour chaque année scolaire. Il souligne uniquement l'effort fourni par le groupe chargé d'élaborer des propositions pour les troisièmes, animé par Gian Franco et… lui-même. Un effort entrepris entre décembre et janvier, qui a amené, d'une part, à la production d'un document de travail, signé par Gian Franco, proposant la réalisation d'une grille de lecture des futures visites à des entreprises à partir de la double dimension de la dureté du travail (physique, mentale et

[64] À titre purement indicatif, son niveau au cours de l'année scolaire 2016/2017 est d'environ 20 euros pour chacun des dix mois qui la composent (AP Gfp, 5 juillet 2017).

relationnelle), qui est une manifestation de la souffrance au travail, et du professionnalisme, en tant qu'expression de cette souffrance transformée en plaisir au travail. Ce qui devrait permettre aux élèves « de définir les objectifs à atteindre pendant une éventuelle visite à un lieu de travail » (PV GT, 12 janvier 2004)[65]. D'autre part, il a conduit à discuter d'une série d'endroits potentiellement intéressants à visiter, dans un rayon d'une dizaine de kilomètres, tels que *La Regione* (un journal) de Bellinzone, les *Ferriere Cattaneo* (une fonderie) de Giubiasco, la *Fattoria Ramello* (une ferme) de Contone, ou bien le siège central de l'*Azienda elettrica ticinese* (une entreprise électrique) à Monte Carasso.

Plutôt découragé par l'ambiance lourde dans la salle, Corrado arrive même à se demander « s'il faut poursuivre la démarche ou s'il ne serait pas mieux de renvoyer la mise en place du projet à la prochaine année scolaire ». Ce sur quoi Giancarlo intervient en indiquant assez clairement que quelque chose devait être fait en cette fin d'année, même d'une manière minimale. Mauro prend alors la parole et propose « d'attendre jusqu'au résultat du référendum de mai et s'il devait se révéler négatif, de ne pas se sentir contraints de faire plus que ce qui est expressément demandé » (PV AP, 4 mars 2004).

En effet, outre la délicate réforme du collège et l'introduction mal digérée de la taxe sur le parking, ce difficile premier semestre de l'année 2004 est également caractérisé par un intense débat politique concernant l'augmentation prévue d'une heure d'enseignement à parité de salaire pour les professeurs du collège (en règle générale de vingt-quatre à vingt-cinq heures hebdomadaires) et du lycée (de vingt-trois à vingt-quatre). Le jour avant Noël, le chef du groupe parlementaire du principal parti du canton, le Parti libéral-radical, Mauro Dell'Ambrogio, à l'époque également directeur de la SUPSI, affirme avec solennité : « Il sera difficile d'assainir les finances publiques cantonales sans toucher aux salaires des employés publics, qui représentent la plus grande partie des dépenses » (*Il Corriere del Ticino*, 24 décembre 2003)[66]. Et une augmentation du temps de travail à parité de salaire représente bien, pour le canton, une réduction de la masse salariale.

[65] Le titre du document d'une page et demie est *Le travail : entre dureté et professionnalisme*. Il est distribué aux membres du groupe de travail des troisièmes années le lundi matin du 12 janvier 2004, au moment de la rentrée après les vacances de Noël (PV GT, 12 janvier 2004). Il est annexé au procès-verbal de ce groupe de travail qui a lieu le même jour, en fin d'après-midi (AP Gfp, 12 janvier 2004).

[66] Le *Partito liberale-radicale ticinese* représente la principale force politique du canton, avec historiquement une double âme : l'une plus « libérale manchestérienne » (libérale), active surtout dans la région du *Sottoceneri*, liée à la place financière de Lugano, et l'autre plus « interventionniste étatique » (radicale), présente en particulier dans le *Sopraceneri*, axée autour de la capitale de Bellinzone (Gruner, 1964). Les tensions régionales au sein de l'établissement scolaire, que nous avons souligné, se retrouvent donc même à l'intérieur du principal parti cantonal, encore aujourd'hui, comme le témoigne le récent débat autour du choix du candidat cantonal au poste de conseiller fédéral, entre « Ignazio Cassis, membre de l'aile libérale, et Laura Sadis, ainsi que le conseiller d'état Christian Vitta, qui sont tous les deux reliés à l'aile

Le corps professoral réagit en mettant sur pied un Groupe cantonal d'enseignants pour informer et pour agir, soutenu par les associations syndicales, qui avaient organisé début décembre une imposante manifestation de dix-mille personnes dans les rues de Bellinzone. Ce groupe se charge de la récolte des sept-mille signatures nécessaires jusqu'au 6 février 2004, afin de soumettre la décision du parlement cantonal à un référendum populaire. Il réussit dans son effort et le projet est soumis au vote le 16 mai 2004, à un mois seulement de la fin de l'année scolaire. À 54.8 %, il est pourtant accepté par la population, qui refuse en même temps à 55.5 % une diminution des subventions cantonales aux communes destinées à financer les salaires des maîtres du primaire (*Il Corriere del Ticino*, 17 mai 2004).

L'année scolaire 2003/2004, initialement prévue dans le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno pour lancer la *Cité des Métiers*, se révèle en fait entièrement capturée par des problématiques de politique scolaire externes à l'établissement. La politique d'austérité financière semble confirmer les craintes d'une dégradation constante des conditions d'enseignement et du prestige des enseignants, amenant à rendre la défense du statu quo, aussi par le biais d'une « force excessive des disciplines scolaires », l'horizon le plus raisonnable. Ce qui explique l'unanimité du vote en faveur du document critique sur la *Réforme 3* lors de l'assemblée plénière du 4 mars 2004. Sara exprime à sa manière le sentiment qui prévaut entre les enseignants, même ceux de la nouvelle génération : « Ne pas avoir été reconnus par l'opinion publique nous a laissé un sentiment de grande frustration. Ce qui a été particulièrement démotivant » (Ent En Sara).

Et cela d'autant plus que le quotidien au travail s'est progressivement empiré. Grazia, enseignante d'allemand entrée au collège au milieu des années 1980, comme tant d'autres, après avoir étudié à l'Université de Zurich, se montre particulièrement sensible à la qualité des relations humaines. Elle privilégie une lecture psychologique du départ de l'ancienne directrice : « C'était une personne avec des problèmes relationnels. Très intelligente et capable, mais désastreuse dans la capacité à être en relation avec les autres. Quand elle est partie, elle n'a pas laissé de gros regrets » (Ent En Grazia). À son avis, l'augmentation du temps d'enseignement hebdomadaire ne fait qu'amplifier une tendance forte déjà largement à l'œuvre :

> *Je trouve que la charge de travail a augmenté par rapport au passé. Aussi parce que nous n'avions pas à disposition certains instruments technologiques. Si on ne faisait pas*

radicale » (*Neue Zürcher Zeitung*, 24 juin 2017). Un choix qui tombera sur le candidat libéral Ignazio Cassis (*Neue Zürcher Zeitung*, 21 septembre 2017).

> *quelque chose aujourd'hui, on pouvait la faire demain... De plus, les informations arrivaient beaucoup plus lentement. Maintenant, tout est en temps réel. Nous sommes soumis à une charge de travail en général plutôt lourde. Il faut faire mille choses en même temps et il faut être toujours… au maximum.* (Ent En Grazia)

Nonobstant ce discours symptomatique d'une appréhension à l'égard d'un univers scolaire qui va de plus en plus vite, très différent par rapport à celui du début de son parcours professionnel, poussé par une technologie qui contraint à une discipline renforcée et oblige à une attention permanente, elle ne dédaigne pas des projets novateurs. Quand la *Cité des Métiers* est apparue, dit-elle, « je la considérais une bonne idée ». C'est une « chose utile » pour les élèves, « surtout dans cette tranche d'âge », puisqu'ils « doivent prendre des décisions non-indifférentes ». De plus, elle apprécie Corrado, qui est « un très bon enseignant », avec lequel elle a collaboré maintes fois. De plus, il avait des disponibilités, puisqu'il « travaillait à mi-temps », à cause d'un problème de santé, et ainsi, il « avait des énergies à consacrer à ces choses », alors que, conclut-elle, « je devais… toujours… travailler à plein temps » et « ça commençait à devenir un peu fatiguant » (Ent En Grazia).

Tout en étant défensive, la stratégie de Grazia est très responsable par rapport à l'avenir des élèves. De plus, elle se révèle particulièrement attentive à la dimension humaine des relations sociales, qui l'a éloignée de l'ancienne directrice et rapprochée de Corrado, qu'elle soutien, tout en le rappelant à ses responsabilités, puisqu'il a moins de lourds engagements professionnels quotidiens, alors qu'elle doit « toujours » travailler à plein temps. Si pour Grazia, une représentante de l'ancienne génération, le vécu scolaire semble de plus en plus exigeant, pour Sandro, qui exprime à sa manière les interrogations de la nouvelle génération, ce même vécu est marqué par une quête d'opportunités. À ses yeux, en effet, « cette heure d'enseignement supplémentaire signifiait surtout que dans la somme totale des heures disponibles dans un établissement s'évanouissaient des possibilités de travail pour les nouveaux enseignants ». Et donc, « ma préoccupation était celle-ci : on arrive plus rapidement à avoir un horaire complet avec vingt-quatre heures qu'avec vingt-cinq » (Ent En Sandro). Un discours qui manifeste une « préoccupation » de ne pas réussir à trouver une place stable au sein du collège, qui le conduira dans les années suivantes dans un tourbillon de conflits, l'obligeant, en fin de compte, à se transférer dans un établissement voisin, à Gordola, près de Locarno, où il réussira enfin à bâtir progressivement la stabilité recherchée.

Si la *Cité des Métiers* est partie « avec une montée », comme l'a remarqué Giancarlo, il en reste qu'elle a bien réussi à démarrer, nonobstant le climat général plutôt défavorable. La proposition de Mauro, définit par le chef d'établissement l'un « des piliers de l'établissement », de ne pas « se sentir contraints de faire plus » que le nécessaire, si le référendum devait être perdu, ne s'est pas

véritablement imposée. Du moins, dans ce collège, puisqu'une telle approche, rappelle Fiorenzo, « je l'ai perçue en écoutant à l'époque [dans les médias] des entretiens faits dans d'autres établissements ». Par contre, poursuit-il « ici, sincèrement, je n'ai jamais perçu la volonté de ne pas faire, tout au contraire… ». Avant de conclure, pourtant, en ne manquant pas de souligner que « bien entendu, il y a des cas particuliers… » (Ent En Fiorenzo).

La réponse de Fiorenzo est amplement partagée par le corps enseignant. Elle renvoie au sens de responsabilité par rapport à l'éducation des élèves, largement répandu auprès des enseignants de l'établissement, qui les amène à ne pas glisser vers un refus plus prononcé. Flavio lui-même, se rappelle que tout en « partageant cette prise de position, puisque ce n'est pas normal que notre surcharge de travail continue à augmenter sans aucune contrepartie », il ne s'est pas engagé dans la voie proposée parce qu'il pense que « ce n'est pas correct de pénaliser les élèves, qui en subiraient directement les conséquences, alors qu'ils n'ont aucune responsabilité » (Ent En Flavio).

Nicola, quant à lui, arrive à une conclusion similaire, mais à partir d'un autre *argumentum* :

> *À mon avis, chaque enseignant a sa propre manière de travailler et de concevoir l'école. Si j'enseigne, c'est parce que je l'aime. Je suis habitué à faire du bénévolat, puisque j'ai toujours réalisé des activités en plus. J'ai participé à l'étude assistée et je suis toujours allé accompagner les élèves au cours de ski... Il y a d'autres problèmes… Le malaise à devoir enseigner dans ces conditions, non pas l'heure en plus non payée. Pour moi, ce n'est pas une question d'argent.* (Ent En Nicola)

L'enseignant de sciences naturelles, qui est également depuis vingt ans entraîneur d'une équipe féminine de gymnastique artistique à Ascona, une localité au bord du Lac Majeur, près de Locarno, particulièrement appréciée par les touristes suisses alémaniques, exprime par ces mots une stratégie discursive profondément individuelle. Chaque enseignant, dit-il, « a sa propre manière de travailler », c'est-à-dire d'enseigner en classe, et « de concevoir l'école », à savoir de penser le rôle de l'éducation dans la société. Nicola ne cherche pas à déceler un *intérêt commun*, ensuite à la base d'une action commune, comme c'est le cas chez Flavio, par exemple. Alors que c'est bien lui qui a proposé, par ailleurs avec succès, la solution de compromis ouvrant la porte au démarrage de la *Cité des Métiers*, il n'ambitionne pas de devenir une référence dans le corps enseignant, mais il semble se contenter de rester dans le vaste *groupe erratique* au positionnement aléatoire, tout en étant attentif à cueillir les opportunités du moment.

Lorsqu'il affirme « j'aime enseigner », il indique une approche qui ne s'appuie pas sur ce qui lui semble *juste*, mais bien sur ce qui à ses yeux est *désirable*. Ce qui l'amène avec régularité à « faire du bénévolat », comme il l'appelle, c'est-à-dire une activité choisie, non rémunérée, généralement dans une association sans but lucratif, telle que l'association de gym pour laquelle il est entraîneur, mais aussi « des activités en plus » réalisées dans le milieu scolaire. Et cela alors que la pratique du bénévolat est au centre d'une intense réflexion dans l'univers intellectuel italien, à la recherche de nouvelles formes de militantisme, au croisement entre renouvellement de la perspective chrétienne, face à une « sécularisation dégénérée dans le nihilisme », en se donnant soi-même aux autres de manière désintéressée (Botturi, 2007, p. 13), et relance d'un horizon laïque progressiste à la recherche d'une « sortie de secours » aux échecs politiques du XXème siècle, par une pratique de gratuité étrangère à la logique de l'utile propre aux dynamiques sociales dominantes (Revelli, 2001, p. XIII).

L'engagement enseignant, on le perçoit, ne peut pas être extrait des convulsions intellectuelles propres à cette intense période historique de recherche de nouveaux points de repères. Il en reste que dans cette perspective le bénévolat devient un levier pour transformer le désir individuel en une action dans la dynamique des faits collective, qui semble pourtant sceller paradoxalement la victoire de la démarche d'Adam Smith par rapport à celle proposée par John Rawls. Observateur attentif du débat intellectuel italien, le politologue Marco Revelli souligne ainsi l'implication majeure de cette démarche, à savoir le renoncement « à l'idée que par la dynamique historique se donnent des formes collectives porteuses en elles-mêmes d'une charge antagoniste » (2001, p. XIII), qui représente un postulat de l'approche contractuelle.

Dans le même temps, Nicola ressent le besoin d'indiquer ce qui le fait souffrir. Il indique que ce n'est « pas l'heure en plus non payée », mais bien le fait de « devoir enseigner dans ces conditions ». Quand il aborde le thème des changements de l'école depuis le début de sa carrière professionnelle, il précise ce qu'il veut dire :

> *L'école a changé dans le sens qu'il y a plus de problèmes avec les élèves et leurs familles, donc il y a toujours moins de motivation [à enseigner]. Je trouve qu'il y a toujours de bons élèves, mais qu'il y a de plus en plus d'élèves qui ont de la peine [à suivre], puisqu'ils ne veulent pas réussir… ne faisant pas, ne participant pas et n'ayant pas d'enthousiasme.* (Ent En Nicola)

Son malaise renvoie à l'écart croissant entre la figure idéale du « bon élève », un sujet apprenant qui se comporte de façon disciplinée, et la réalité d'un public scolaire qui a « de la peine » (Bouffartigue, 2001). Sa démarche intellectuelle individualiste le conduit à mettre en relief la

dimension de responsabilité personnelle des élèves, qui « ne veulent pas réussir », à cause d'un triple refus, exprimant l'ébauche d'un *contre-curriculum* conflictuel : de réaliser les tâches requises, telles que les « devoirs pas exécutés » ; de participer aux leçons proposées, qui, souligne-t-il, ne sont pas « ennuyeuses et frontales » ; et de montrer de l'enthousiasme, puisqu'il y a un « accroissement de la part d'élèves problématiques et… non seulement au niveau scolaire ». Voici exprimé, en fin de compte, l'enjeu d'un potentiel conservatisme enseignant, par rapport à une dynamique innovatrice professionnellement exigeante, alors que « il y a toujours moins de motivation » (Ent En Nicola). Ce qui ne l'empêche pas, si l'opportunité se présente, d'acquérir un rôle d'aiguillon, lui permettant de renforcer son assise dans l'établissement scolaire et ainsi d'acquérir une marge de légitimité supplémentaire, qui peut aider à mieux gérer d'éventuelles difficultés professionnelles.

Entre mai et juin 2004, la *Cité des Métiers* peut bien démarrer. Toutes les sections du collège sont impliquées dans le projet, même si elles le sont d'une façon un peu éclectique. Les élèves de première année, subdivisés par classes, sous la responsabilité de leur professeur principal, se déplacent soit dans la ville de Locarno, dans l'ouest du canton, pour visiter les *Sauveteurs* et les *Urgences*, soit dans les environs de Mendrisio, dans le sud du canton, pour se rendre auprès du *Musée ethnographique*. Lors de la première séance de préparation, le groupe de travail ne manque pourtant pas de signaler que « nonobstant le résultat négatif de la votation cantonale », les membres présents à cette rencontre « ont quand même décidé d'organiser des simples activités pour la journée de mardi 15 juin » (PV GT, 18 mai 2004)[67]. Des activités simples, mais qui s'étendent sur une large part du territoire cantonal, depuis Mendrisio jusqu'à Locarno, en faisant vivre l'idée de *ville-région*.

Les deuxièmes années se déplacent à Bellinzone et, par classe, en suivant un tournus préétabli, visitent la *Croix-Verte* (le Samu), la *Poste*, le siège du *Conseil d'État* (le gouvernement cantonal) et l'un des *châteaux* de la ville (PV GT, 18 mai 2004). L'idée de sensibiliser les élèves à divers services offerts dans la ville la plus proche de leur établissement amène le groupe organisateur, composé de quatorze enseignants, à se répartir les tâches dans une dynamique collaborative : « Caterina organise un petit concert d'orgue au début de journée, Elide s'informe pour la visite au château et Luigi va contacter la police [une idée ensuite abandonnée] » (PV GT, 18 mai 2004). Après tant de conflits, le démarrage des activités amène enfin à développer des formes très concrètes de collaboration entre les enseignants. Cela vaut aussi pour les premières années, avec une attention aux détails pratiques, qui apparaissent souvent décisifs pour la bonne réussite d'une visite : « Samuele fournit aux collègues le

[67] Il peut être intéressant de remarquer qu'aux deux séances réalisées par le groupe de travail chargé de préparer l'activité prévue pour les élèves de première année, Mauro, qui avait lancé l'idée de ne pas poursuivre l'engagement en cas de défaite du référendum populaire, est noté « absent justifié » (PV GT du 18 mai et du 3 juin 2004).

plan horaire à respecter pour le tournus et Flavio s'informe sur les endroits où manger à Locarno en cas de mauvais temps » (PV GT, 18 mai 2004).

entreprise visitée	lieu de destination	nombre d'élèves	enseignant responsable
Ateliers des chemins de fer	Bellinzone	11	Giorgio
Chocolat Stella	Giubiasco	12	Chantal
Garage Winteler	Giubiasco	07	Luigi
Swisscom	Giubiasco	10	Marco
Fondries Cattaneo	Giubiasco	12	Giorgio
Centre systèmes informatiques	Bellinzone	12	Antonio
Office du tourisme	Bellinzone	10	Gian Franco
Pâtisserie Antognini	Vira Gambarogno	07	Bruno
Lucadesign	Giubiasco	11	Bruno 2
Maison de retraite	Bellinzone	11	Corrado

Tableau 4 : Les premières visites aux entreprises lundi 14 juin 2004

Si ces activités pour le cycle d'observation semblent somme toute rester dans une logique traditionnelle, avec des visites à des lieux d'utilité publique sur le territoire cantonal, réalisées par les différentes sections, en ayant des destinations propres à chaque année scolaire, le démarrage du projet est plus original pour les élèves du cycle d'orientation. Les élèves de troisième année sont ainsi invités à remplir un formulaire début juin, qui les amène à choisir l'une des visites à des lieux de travail proposées par Corrado et Giorgio. Sur cette base, en essayant de satisfaire le plus possible les exigences exprimées, mais en étant également attentifs à l'équilibre numérique entre les divers groupes, les deux animateurs du projet mettent sur pied dix groupes à effectifs réduits, d'une dizaine d'élèves chacun, qui se dirigent lundi 14 juin dans une série d'endroits représentatifs dans les environs de Bellinzone, depuis les Ateliers des chemins de fer jusqu'à une maison de retraite, en passant par l'imposant garage de la Mercedes et l'Office du tourisme (voir le tableau 4 ci-dessus). Chaque groupe est accompagné par un enseignant responsable, établi par les animateurs en collaboration avec Giancarlo (AP Cor, 14 juin 2004).

Quant aux élèves de quatrième année, ils peuvent se prévaloir du programme le plus intense, également préparé par Corrado et Giorgio. Mardi 18 mai 2004, d'une part, à nouveau à partir d'un

questionnaire rempli en classe, ils se subdivisent en six groupes différents, chacun lié à un domaine professionnel particulier, avec un programme spécifique[68]. Un gigantesque effort d'organisation qui amène, par exemple, le *groupe poursuite des études* à se déplacer toute la journée dans la capitale Bellinzone, afin de visiter le matin le Laboratoire cantonal et l'après-midi, en se divisant en fonction des intérêts des uns et des autres, le Centre cantonal d'informatique ou bien les Archives cantonaux ; ou encore, le *groupe professions sanitaires* à rester le matin au collège pour écouter une conférence de Gian Marco Petrini, responsable cantonal des formations professionnelles sanitaires et sociales, et se transférer l'après-midi à Bellinzone pour visiter la Croix-Verte (AP Cor, 18 mai 2004).

nom du conférencier	responsabilité professionnelle	lieu de provenance	note de Corrado
Paolo Locatelli	Syndicaliste	Bellinzone	le rappeler
Gumersindo Sanjuan	mécanicien d'un garage	Cadenazzo	le rappeler
Daniele Zucconi (ou sa femme)	Chocolat Stella	Giubiasco	le/la rappeler
Pietro Zucconi	ancien cycliste professionnel, maintenant mécanicien	Robasacco	le rappeler
Cristina Boiani	ingénieure au chantier Alptransit (galerie ferroviaire du Gothard)	Sementina	seulement l'après-midi, beamer !
Simona Pellencini	police judiciaire	-	la rappeler
Davide Caccia	département des institutions	Bellinzone	le rappeler
Stefano Cattori	horticulteur biologique	Cadenazzo	le rappeler
Stefania Morisoli	responsable des apprentis (Banque de la Suisse Italienne)	Lugano	la rappeler pour définir les horaires
Antonella Gaggini	responsable des apprentis (Manor)	Bellinzone	la rappeler
Ilaria Sargenti	Journaliste	Locarno	seulement le matin
Antonella Gaggini	enseignant et grand conseiller	Ambrì	seulement l'après-midi

Tableau 5 : Les premiers conférenciers invités mardi 15 juin 2014[69]

[68] Les six domaines professionnels établis par les animateurs après une intense discussion sont les suivants : poursuite des études, écoles professionnelles à plein temps, restauration et alimentation, commerce et vente, professions sanitaires et divers apprentissages (AP Cor, 18 mai 2004).

[69] Ce tableau est une reproduction fidèle d'une note réalisée par Corrado quelque jour avant l'activité du 15 juin 2004, au moment où le programme est déjà définitif, mais son auteur doit encore recontacter les conférenciers pour régler les derniers détails. Il montre le travail organisationnel pointilleux réalisé par les animateurs (AP Cor, juin 2004).

D'autre part, mardi 15 juin 2004, un mois plus tard, ils ont la possibilité de discuter en petits ateliers avec douze personnalités significatives provenant de différents secteurs professionnels, qui se sont mis à disposition pour présenter leur domaine d'activité (voir le tableau 5 ci-dessus). Entre un atelier et l'autre, sous la responsabilité d'un enseignant, les élèves sont invités en règle générale à compléter des fiches de travail ou à réaliser des jeux linguistiques liés au monde professionnel, expressément préparés par les animateurs. Et cela pendant toute la journée, c'est-à-dire entre huit heures du matin et seize heures de l'après-midi, avec une pause à midi entre onze heures trente-cinq et treize heures vingt. Un effort d'organisation de la part de Corrado et Giorgio, cette fois encore, très important (AP, Cor, 15 juin 2004).

Il n'est dès lors pas surprenant d'entendre Corrado se rappeler :

> *Dans les premières tentatives on avance toujours à tâtons... Il faut dire qu'il y avait beaucoup d'improvisation, mais aussi énormément d'enthousiasme, en particulier dans la préparation des exercices sur le lexique et des jeux. Peut-être il y avait aussi une certaine dispersion des énergies. Je me rappelle qu'il faisait très chaud. À la fin de l'année scolaire j'étais au bout de l'effondrement physique et mental [il rit].*
> (Ent En Corrado)

Un grand effort, l'épuisement « physique et mental » à la fin, mais, on le perçoit clairement à la fois du ton ferme de la voix et de l'expression souriante du visage, également une grande satisfaction et une incontestable fierté. L'ébriété de l'improvisation et le plaisir de l'enthousiasme resteront marqués de manière indélébile dans les souvenirs des animateurs. Puis il y a la reconnaissance, à laquelle Corrado semble sensible, en affirmant que de « nombreux collègues » sont venus dans les jours suivants afin de « se complimenter avec nous pour l'ampleur du travail fourni et pour la qualité du contenu offert ». Visiblement ému, il conclut en soulignant qu'il n'aurait jamais imaginé « une réaction d'une telle ampleur » (Ent En Corrado).

Certes, précise-t-il ensuite, les activités ont rencontré « plus de soutien de la part des collègues des *disciplines humanistes* » (Ent En Corrado), manifestant une relation différenciée par rapport à la *Cité des Métiers* en fonction de la discipline enseignée, qui prendra de l'ampleur dans les années à venir[70].

[70] Lorsque Corrado parle des *disciplines humanistes*, il fait référence aux matières qui ont pour objet la connaissance de l'être humain, de son comportement et de sa pensée, tant dans son évolution temporelle que dans sa disposition dans l'espace. Dans la tradition italienne, ces études renvoient à la pensée humaniste-classique du XIVème et du XVème siècles, ouvrant la voie à une sorte de *descente des valeurs du ciel sur terre*, pour reprendre la belle formule de l'historien Jacques Le Goff (2003), c'est-à-dire à une pensée qui met au centre l'être humain, qui n'est plus une simple imitation de Dieu. Cette pensée, comme déjà indiqué dans le chapitre consacré à la construction de l'objet de recherche, influence considérablement l'école secondaire tessinoise depuis le milieu du XIXème siècle. Au collège tessinois, concrètement, les *disciplines humanistes* réunissent l'italien, l'histoire et l'éducation civique, la géographie, ainsi que le latin.

De plus, quelques aspects problématiques ne sont pas manqués, surtout dans les heures moins structurées entre un atelier et l'autre, pendant lesquelles les élèves étaient invités à compléter des fiches de travail, à réaliser des jeux linguistiques ou, dans certains cas particuliers, à préparer des questions aux conférenciers suivants. Corrado se souvient avec une certaine amertume à ce propos :

> *Il y a eu en particulier une femme qui s'occupait professionnellement des apprentis de la Banque de la Suisse Italienne [l'une des principales du canton] et… pendant une activité, il fallait élaborer des questions qui lui auraient ensuite été soumises. En réalité, ces questions n'ont jamais été préparées et pendant une grande partie du temps qui devait y être consacré les élèves ont joué aux cartes. En passant dans les couloirs… puisqu'elle est arrivée à l'avance… cette femme s'en est aperçue. Ensuite, elle est venue vers moi plutôt fâchée*. (Ent En Corrado)

Des élèves qui ne font pas ce qu'ils sont censés de faire, en jouant « aux cartes » plutôt que de « élaborer des questions », mais aussi un enseignant responsable du groupe, certainement présent dans la salle de classe, n'assumant pas le rôle qui lui est dévolu, à savoir inciter les élèves à assumer leurs responsabilités. C'est à Corrado de conclure, avec diplomatie : « Le début s'est aussi caractérisé un peu par de telles difficultés » (Ent En Corrado).

Même si avec moins d'éloquence, Giorgio, l'autre animateur, exprime aussi sa satisfaction, en se rappelant que « les journées ont bien fonctionné », surtout si l'on considère que pour les personnes invitées « c'était peut-être la première fois qu'ils sortaient de leurs locaux » pour « venir faire quelque chose dans un collège ». Il fallait surtout éviter, conclut l'homme d'école pragmatique, que « les élèves conçoivent ces moments comme une sorte de shopping culturel entre une salle de classe et l'autre », où l'on peut se déplacer librement pour écouter seulement en morceaux ce qui se dit. Il fallait, pour cela, « une certaine organisation », permettant aux divers groupes d'élèves de faire « une rotation entre les différents ateliers » (Ent En Giorgio).

Dans tous les cas, ces trois activités consacrées aux élèves du cycle d'orientation, ont permis aux enseignants, surtout aux deux animateurs, à vrai dire, de réaliser une expérience de collaboration très riche à différents niveaux. Tout d'abord, une collaboration avec les élèves, invités en vue d'une situation d'apprentissage, certes un peu particulière, à choisir la thématique de leur formation, et ensuite à y participer de manière responsable. Ensuite, une collaboration avec les responsables du monde du travail, directement contactés, puis amenés à accepter l'invitation et enfin accueillis dans l'établissement scolaire, un lieu qui en général leur est plutôt fermé. Enfin, une collaboration avec les collègues enseignants, auxquels sont confiées des responsabilités dans l'animation des journées et dans la gestion des groupes d'élèves pendant les interventions des divers conférenciers.

Si la conflictualité, nous l'avons vu, est bien au cœur de l'émergence de ce projet pédagogique, la collaboration en est une composante tout autant fondamentale, créant, par le biais de l'épuisement « physique et mental », cet « enthousiasme », peut-être limité surtout aux animateurs, qui est une source incontestable de plaisir. Ce qui nous ramène à l'émergence psychologiquement et socialement structurante de la mobilisation subjective au travail, comme nous le rappelle avec finesse Christophe Dejours : « Si le plaisir au travail est possible, ce n'est qu'en seconde intention, par la transformation de la souffrance en plaisir » (De Bandt, Dejours et Dubar, 1995, p. 170).

Une émergence de la subjectivité si puissante qu'elle laisse passer inaperçu un glissement temporel non-négligeable. Née comme activité de fin d'année, dans le sillage d'une habitude à réaliser des courses d'écoles finalisées à la découverte du territoire, telle que la chasse au trésor qui a fait surgir l'idée de la *Cité des Métiers*, elle s'est immédiatement imposée comme un ensemble de situations d'apprentissage certes liées à la fin d'année scolaire, mais pas uniquement. Comme le souligne avec satisfaction le *Rapport annuel de l'établissement scolaire* pour l'année écoulée, rédigé par le chef d'établissement et ensuite soumis à un éventuel débat public au sein du collège, « cette année l'assemblée plénière des enseignants a relancé le *Projet éducatif d'établissement* axé sur la découverte du territoire, avec une activité, la *Cité des Métiers*, qui s'est déroulée entre les mois de janvier/mars (préparation du projet) et avril/mai (déroulement des activités) » (RA 2003/2004). Une affirmation, restée sans réponses critiques, qui donne une lecture plutôt extensive de la dynamique qui s'est effectivement déroulée dans le collège, puisque la préparation a été minimale et le déroulement s'est plutôt concentré sur les mois de mai et juin.

Pour Giancarlo le pari est gagné. La *Cité des Métiers* représente un projet qui peut relancer la dynamique d'innovation au sein de l'établissement, en dosant dans sa conception de façon équilibrée des ingrédients propres à la fois à l'exigence individuelle, qui poussent vers plus de liberté, et à l'exigence culturelle, qui tendent à plus d'égalité. La liberté conférée aux élèves du cycle d'orientation de choisir l'entreprise à visiter ou le conférencier à écouter est, par exemple, balancée par l'égalité de réaliser effectivement cette activité dans le cadre de la marge de choix proposée par les animateurs. Ce qui pose, en fin de compte, la problématique de l'équilibre entre liberté et égalité au sein de l'*équité*, dans le cadre de l'élaboration des conditions d'apprentissage, censées encadrer la dynamique de transmission des savoirs. Avec la confrontation entre l'exigence individuelle et celle culturelle, avec le dosage savant de ces deux dimensions, la *Cité des Métiers* se trouve bien à agir sur le plan du curriculum caché, à savoir d'un ensemble de dispositions qui ne sont pas formellement

explicitées, mais qui contribuent à développer des manières à la fois d'être et d'agir, qui forgent progressivement l'habitus des futurs adultes.

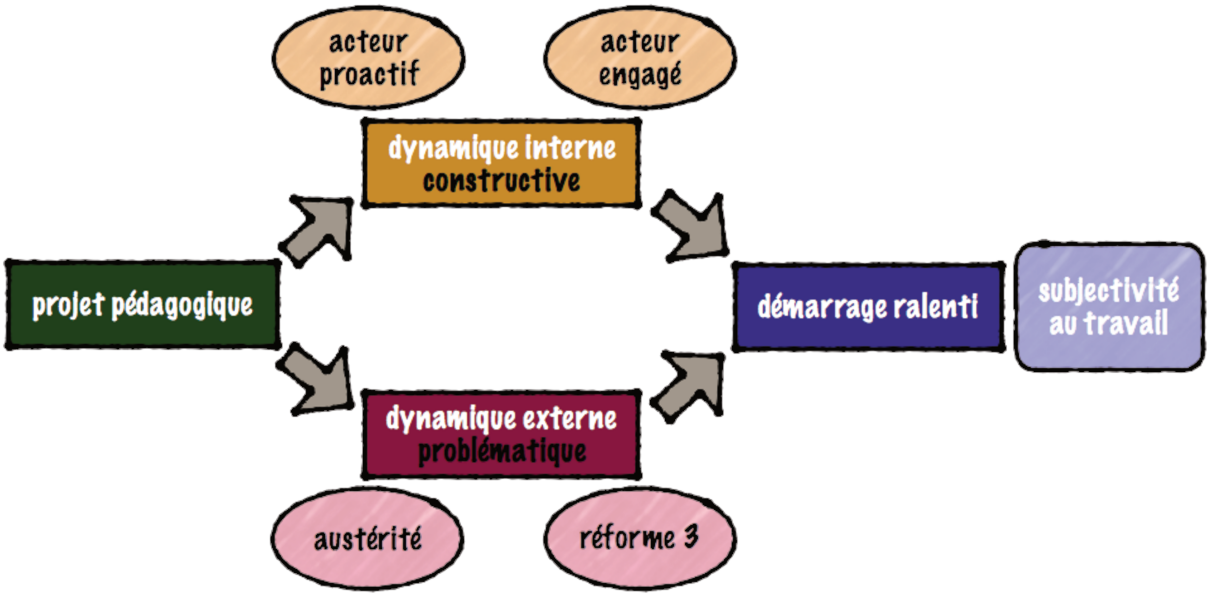


Schéma 16 : La tension entre contexte externe et dynamique interne au début du projet

Dans son sillage, Corrado tout particulièrement, Giorgio en partie, les enseignants impliqués dans le projet à un moindre degré, font apparaître une subjectivité au travail, certes épuisante, mais aussi enthousiasmante. Elle semble trouver un écho particulièrement favorable auprès des enseignants des *disciplines humanistes*. C'est l'émergence, peut-être, entre les filets d'une conflictualité persistante et d'une collaboration émergente, d'une dynamique d'action collective innovante, d'un véritable *travail partagé* (Marcel et Garcia, 2010), posant la problématique du sens à donner à l'action commune, entre désir individuel et intérêt commun. Et cela dans un contexte extérieur particulièrement difficile, notamment à cause de la politique d'austérité financière, qui a retardé et limité, voire même mis en péril le démarrage effectif du projet au cours de l'année scolaire, en obligeant les initiateurs à pédaler en montée, continuellement. Sans oublier, pour terminer, les répercussions internes à l'établissement scolaire de la tension historique dans le système éducatif tessinois entre une sensibilité intellectuelle humaniste-classique et une attention sociale à la pluralité des trajectoires des élèves, qui s'est manifestée lors de la *Réforme 3* (voir le schéma 16 ci-dessus).

Dans ce scénario, un acteur social manque à l'appel, Flavio. Discret mais collaboratif tout au long des mois de mai et juin 2004, concentré dans la mise en place de la journée consacrée aux élèves de première année, il ne tarde pas à reprendre la parole.

5.3. Le bilan d'ensemble du projet pédagogique (2006/2007)

Une fois le projet pédagogique démarré, la controverse autour de la *Cité des Métiers* se calme, du moins lors des séances des instances décisionnelles, pour se poursuivre de manière diffuse au niveau informel, avant d'exploser de façon puissante lors de l'assemblée plénière du 24 mai 2007, au terme de la quatrième année de son existence. L'enjeu de la controverse ne porte plus sur son rôle dans l'évolution de l'établissement, ni sur l'ampleur qu'il doit assumer, mais bien sur la pertinence même de sa poursuite. Au cours du mois de mai 2007, à la suite d'un enchaînement d'événements, la *Cité des Métiers* risque réellement de prendre fin, alors que son écho ne fait que croître, entre les murs de l'établissement, mais pas seulement. Une antinomie qui mérite d'être élucidée, à l'aide de l'étude des stratégies des acteurs sociaux.

Entre-temps, dès l'année scolaire 2004/2005, s'ouvre un espace pour l'émergence d'une réflexion commune sur la pertinence des situations d'apprentissage proposées par rapport à l'objectif du projet, résumé par le chef d'établissement dans la formule « construire des activités qui puissent aider les élèves dans leur choix » d'orientation scolaire et professionnelle à l'issue de la formation obligatoire (Ent Ch Giancarlo). Commence ainsi à prendre timidement forme un processus d'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale qui, rappelons-le, se compose d'un aspect technique, c'est-à-dire didactique et pédagogique, et d'une dimension sociale, liée aux connaissances, relations et forces socialement constituées. Un processus potentiellement porteur d'une issue au problème majeur posé, à savoir l'orientation scolaire et professionnelle, et ainsi capable de créer une nouvelle routine de travail dans l'établissement scolaire, expression d'une sortie de crise.

Celui qui deviendra le nouveau chef d'établissement, Massimo, à l'époque encore seulement au début de sa deuxième année en tant que membre du conseil de direction, jusque-là plutôt discret par rapport aux controverses exposées, en donne une illustration, en particulier par rapport aux journées consacrées aux quatrièmes années :

> *Nous cherchions un chemin… Quand nous organisions les visites… nous discutions comment les organiser. Progressivement, nous avons calibré l'activité, en définissant… comment dire… la meilleure période. Il y avait en particulier le problème des activités pour les élèves de quatrième année, qui se déroulaient à un moment, en fin d'année, où ils avaient déjà pour l'essentiel mûri leur choix. Alors nous avons déplacé ces moments en troisième année, quand ils étaient, peut-être, plus utiles.* (Ent Ch Massimo)

Le discours, posé dans sa tonalité et retenu dans son contenu, fait émerger un esprit conciliant, caractéristique de cet enseignant d'arts visuels et plastiques, arrivé dans les salles de classe par un « parcours professionnel tourmenté ». Après l'école obligatoire il a en effet entrepris un apprentissage de dessinateur en bâtiment, puis une formation de décorateur d'intérieur, pour enfin accéder à la prestigieuse Académie des beaux-arts de Brera, dans le centre-ville de Milan, fondée au XVIIIème siècle par l'impératrice Marie-Thérèse d'Autriche, souveraine *de facto* du Saint-Empire romain germanique pendant trois décennies (May, 1951/1973). Ce qui lui a enfin permis de « couronner un rêve », à savoir « entrer dans l'univers scolaire » (Ent Ch Massimo).

Depuis son arrivée au conseil de direction, se rappelle-t-il, cet organe a « toujours discuté, analysé les aspects positifs et négatifs, et enfin encouragé ce projet », en essayant de contribuer à bâtir « un chemin », partagé par le corps enseignant, qui a « calibré » progressivement les activités, afin qu'elles puissent devenir effectivement utiles aux élèves, pour lesquels le « passage entre le collège et le monde du travail est réellement fondamental ». Par ce biais, une étape après l'autre, dans un « parcours linéaire », c'est bien « tout l'établissement qui a grandi dans le sillage de ce projet » (Ent Ch Massimo).

Et le projet a effectivement grandi, une étape après l'autre, tout en se focalisant, du moins au cours de ces années, sur des situations d'apprentissage destinées aux élèves du cycle d'orientation. Si le noyau central du projet s'est consolidé autour des visites aux entreprises et des rencontres avec des conférenciers issus du monde du travail, il s'est également développé vers la projection d'œuvres cinématographiques, exprimant des thématiques spécifiques à l'univers professionnel, ainsi que vers l'organisation de rencontres annuelles avec des parents d'élèves, présentant à leurs enfants les traits marquants de leur trajet professionnel.

Une évolution qui rencontre un écho généralement positif, comme le souligne Nicola, employé auprès de la banque Raiffeisen de la plaine de Magadino et père de trois enfants, qui ont participé à des degrés différents aux activités proposées :

> *La Cité des Métiers donne la possibilité à des jeunes de comprendre le monde du travail. Et c'est une bonne chose. Peut-être quelqu'un n'a aucune idée de ce que représente la profession du vétérinaire, par exemple, ou bien ce que fait un employé de banque, ou encore ce que signifie travailler comme garde-frontière. Avec les opportunités offertes par cette activité, ils peuvent se faire une première idée des réalités professionnelles.*
> (Ent Pa Nicola)

En résumant de manière didactique la signification du projet pédagogique, à savoir « comprendre le monde du travail », pour ensuite pouvoir choisir « avec plus de compétences », ajoute-t-il, la voie scolaire ou professionnelle à entreprendre à l'issue du collège, Nicola exprime son adhésion au projet, qui l'a par ailleurs conduit à « participer à deux reprises » à des activités organisées par les animateurs. Ce qui ne l'empêche pas de souligner l'importance d'un suivi plus attentif du processus d'orientation des élèves de la part du corps enseignant. Par exemple, affirme-t-il, « si un élève veut s'orienter vers un apprentissage en banque », il doit savoir que « le *Niveau A* est requis en mathématiques et en allemand ». Et si au début de la dernière année il ne les a pas, « il faut lui dire qu'il doit changer rapidement son attitude à l'égard de l'école et commencer à intensifier ses efforts » (Ent Pa Nicola). La requête aux parents d'animer des situations d'apprentissage va en quelque sorte de pair avec l'ouverture de la part de l'institution scolaire d'un dialogue avec eux sur l'éducation de leurs enfants, en assumant les éventuels problèmes qui peuvent en découler, liés, en particulier, au désir incessant de leur part de l'épanouissement des enfants et de la réussite scolaire des élèves (Montandon et Perrenoud, 1987). Ce qui risque de devenir, bien sûr, une nouvelle source de tension au sein du corps enseignant de l'établissement.

L'élargissement de la *Cité des Métiers* amène Corrado, son porte-parole plus illustre, à être nommé président de l'assemblée plénière des enseignants, à la fois signe de reconnaissance pour les efforts entrepris et manifestation d'une influence croissance de la dynamique issue du projet pédagogique sur l'évolution de l'établissement scolaire. L'assemblée plénière de début octobre 2005 s'ouvre ainsi avec le chef d'établissement qui, de manière solennelle, « remercie Corrado pour avoir accepté » d'assumer la charge proposée « pour toute l'année scolaire » (PV AP, 6 octobre 2005). Au même moment, pour faire face à l'ensemble de ses exigences, l'équipe d'animation est renforcée, en passant de deux à trois enseignants, puisque à Corrado et Giorgio s'ajoute Gian Franco, encore un homme, récompensé par une heure de dégrèvement sur son horaire d'enseignement (PV AP, 18 mai 2006).

Il s'agit d'un enseignant de la nouvelle génération, qui a rejoint l'établissement en 2003/2004, juste à temps pour suivre de près le lancement du projet. Quand émergent les premiers doutes quant à sa mise en place effective, lors d'une séance d'un groupe de travail, il exprime toute sa déception, « puisqu'il considère que de telles activités représentent des moments qualifiants de l'année scolaire, importants pour les enseignants et leur motivation » (PV GT, 12 janvier 2004). Prend ainsi forme une nouvelle stratégie discursive, certainement originale au sein du champ étudié, axée sur la recherche, par des activités communes, des formes de valorisation professionnelle, imbriquant en même temps une dimension spécifiquement individuelle et une proprement collective, potentiellement porteuses

d'un professionnalisme renouvelé, pouvant conduire progressivement à une revalorisation sociale du monde enseignant. Il écrira à ce propos dans son récit d'expérience :

> *En ce qui me concerne, cet engagement [dans la Cité des Métiers] représente une opportunité pour donner ma contribution au développement de l'agir en commun entre enseignants, dans lequel chacun est invité à assumer des responsabilités précises afin de porter à terme dans de bonnes conditions les différentes activités extra-scolaires, qui se révèlent si importantes pour enrichir le parcours scolaire des élèves et construire un bon climat à l'intérieur de l'établissement.* (RE, choisir son propre avenir)

Une année et demie plus tard, cette approche amène Gian Franco au cœur du projet pédagogique, dans l'équipe chargée de son animation. L'une de ses premières propositions est d'organiser une séance ouverte à l'ensemble du corps enseignant, mais obligatoire pour les professeurs principaux des troisièmes et quatrièmes années, afin d'encourager l'émergence de nouvelles idées et de discuter de la réalisation annuelle du projet (RCdM, 2006/2007, annexe 2). Et c'est lors de cette réunion que Tiziana propose d'organiser une activité avec des parents d'élèves, en s'appuyant sur son expérience personnelle dans une classe de deuxième année à Vira Gambarogno. Après un franc sourire, elle s'en rappelle :

> *J'ai toujours essayé d'inviter des personnes externes, sauf les parents d'élèves. Une fois il m'est arrivé d'inviter un chasseur… moi qui adore les animaux [elle sourit]. Quand je vois un animal mourir à cause de l'homme… Le chasseur était un oncle d'un élève de deuxième année. On m'a dit que les chasseurs aiment les animaux et je le trouvais absurde : ils les aiment et… ils les tuent ! En l'écoutant parler… lui qui est arrivé avec ses armes, certes déchargées, et ses photos… il a fasciné les élèves et… je me suis aperçue que c'est vrai, les chasseurs respectent les animaux : ils suivent des lois, savent qui atteindre et frappent pour tuer [suit une onomatopée spontanée de l'intervieweur : « Hum ! »].* (Ent En Tiziana)

La curiosité de mieux comprendre la psychologie du chasseur, alors qu'elle « adore les animaux », en particulier son chat, omniprésent dans ses récits en salle des professeurs, l'a amenée à ouvrir une brèche et inviter également des parents d'élèves, afin de « raviver les leçons et faire en sorte que les élèves ne se sentent pas dans une réalité étrangère au vécu quotidien ». Fascinés par le conférencier, les élèves ont apprécié, en posant une question après l'autre, pendant toutes les deux heures du cours. Manifestement satisfaite, Tiziana termine en disant : « C'était une expérience extraordinaire » (Ent En Tiziana)[71]. Dans le sillage de ce succès, elle a décidé d'inviter un père garde-frontière, puis elle a

[71] Une conclusion confirmée dans une convocation envoyée quelques mois plus tard par Corrado, Giorgio et Gian Franco aux professeurs de classe des élèves de troisième année, afin de discuter de la réalisation effective de cette idée. Les trois animateurs de la *Cité des Métiers* affirment : « Il y seulement quelques mois, lors d'une rencontre, la collègue Tiziana a rappelé une activité réalisée il y a quelques années, pendant laquelle des parents de ses élèves sont intervenus en classe

écrit une lettre à l'ensemble des parents, en leur proposant de venir présenter leurs expériences professionnelles. Quelqu'un n'a pas osé, en affirmant « qu'il ne se sentait pas à l'aise de parler devant des élèves » ; d'autres sont venus, comme une infirmière de l'hôpital de Bellinzone, en montrant « une humanité incroyable », un père routier, le directeur de l'aéroport de Magadino ou une femme au foyer, « puisque c'est aussi un travail » (Ent En Tiziana).

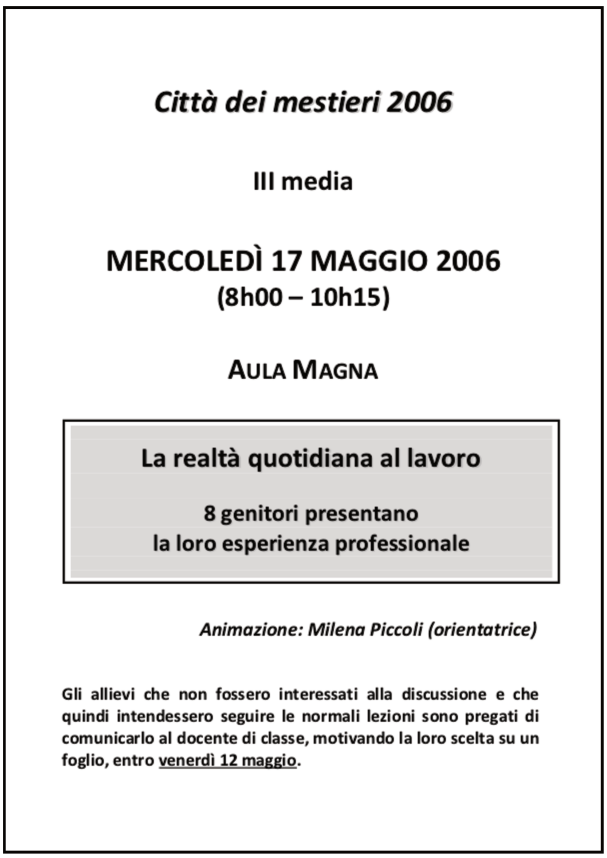
Ce qui montre l'imbrication étroite entre l'amorce d'un apprentissage collectif d'une nouvelle routine de travail par rapport au problème majeur de l'orientation et l'évolution progressive de la manière de concevoir l'enseignement quotidien en classe. Une imbrication explicitement indiquée et développée dans le récit d'expérience de Gian Franco, en guise de conclusion d'un chapitre entièrement consacré à une réflexion sur la question de l'émergence d'une orientation effectivement assumée par les élèves :

> *…les contenus apparus lors de ces activités [de la Cité des Métiers] interrogent une école à trop d'égards encore soumise à ces prédécesseurs, quand, avec le* ginnasio *réservé à peu d'élèves et les* maggiori *pour tous les autres, il était en réalité plus facile de déterminer le chemin des élèves, en les sélectionnant, certes souvent socialement, vers des études lycéens s'ils se révélaient méritoires ou, plus souvent, vers un apprentissage, dans un monde du travail plus facilement lisible. Cet esprit sélectif, aujourd'hui encore présent dans les cours à niveaux en mathématiques et en allemand qui, par le prestige social de ces disciplines, tend à se généraliser à l'ensemble du parcours scolaire, doit progressivement laisser la place à un esprit d'orientation, capable de guider chacun, sur la base de ses qualités effectives, vers la voie scolaire et professionnelle plus adaptée, à l'intérieur d'une variété de possibilités en constante évolution, dans un monde du travail toujours plus complexe.*
> *Celui-ci représente un défi fondamental, pour avoir des professionnels de qualité dans une collectivité solidaire.* (RE, choisir son propre avenir)

Le début de la démarche semble avoir produit les conditions pour en déceler l'horizon, qui ne se réduit pas à une nouvelle routine liée à la problématique particulière de l'orientation scolaire et professionnelle, mais qui s'élargit à l'ensemble des dimensions qui composent la professionnalité enseignante, avec, au bout, un collège unique en mesure de forger, dans « un esprit d'orientation » à la fois des « professionnels de qualité » et une « collectivité solidaire ». Un objectif très ambitieux, qui peut trouver, on le devine, un soutien plus aisé auprès des enseignants des *disciplines humanistes*, d'ores et déjà confrontés à la nécessité de « raviver les leçons », alors qu'il requiert une remise en cause plus profonde de la part des enseignants de mathématiques et d'allemand, pouvant construire leur pratique professionnelle quotidienne sur « un esprit sélectif » encore bien vif.

pour présenter leur profession. Tiziana n'a pas manqué de souligner la joie, l'émotion et le plaisir qu'ont caractérisé ces moments » (AP Cor, fin décembre 2005, sans date précise).

Quelques mois plus tard, le 18 mai 2006, sur l'élan du succès d'une première expérience d'activité réunissant huit parents d'élèves de troisième année dans la salle de conférence de l'établissement de Cadenazzo (voir l'image 1 ci-dessous), animée par la conseillère en orientation (AP Gfp, 17 mai 2006), le chef d'établissement annonce lors de l'assemblée plénière vouloir augmenter de deux à trois heures le dégrèvement proposé à l'équipe animatrice, « au regard de l'ampleur du travail fourni par le groupe » et de présenter le projet à une séance prévue entre des chefs d'établissement et les conseillers en orientation actifs dans les collèges du canton (PV AP, 18 mai 2006). La dynamique déclenchée par le projet s'est désormais poussée très loin, en consolidant une équipe d'animation composée par trois professeurs, en déclenchant un processus d'apprentissage collectif de la part des enseignants vers une nouvelle praxis sociale et en élargissant le soutien social rencontré à la fois aux parents d'élèves, directement impliqués dans le projet, et aux conseillers en orientation, invités à se confronter avec les moments d'apprentissage proposés.


Città dei mestieri 2006

III media

MERCOLEDÌ 17 MAGGIO 2006
(8h00 – 10h15)

AULA MAGNA

La realtà quotidiana al lavoro

8 genitori presentano
la loro esperienza professionale

Animazione: Milena Piccoli (orientatrice)

Gli allievi che non fossero interessati alla discussione e che quindi intendessero seguire le normali lezioni sono pregati di comunicarlo al docente di classe, motivando la loro scelta su un foglio, entro venerdì 12 maggio.

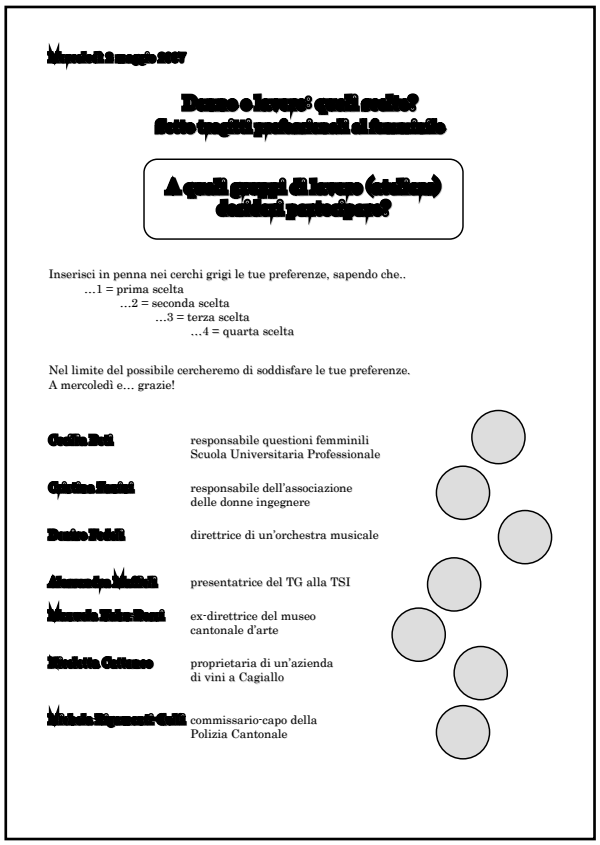
Image 1 : L'affiche de présentation de la première rencontre avec des parents d'élèves[72]

[72] Cf. AP Gfp.

Une année plus tard, au cours du mois de mai 2007, cette dynamique subit un coup d'arrêt, à l'issue d'une assemblée plénière particulièrement tendue, où la poursuite même de la *Cité des Métiers* est remise en cause par la combinaison d'une double critique : l'une plutôt attendue, de la part de Flavio, l'autre plutôt surprenante, de la part de Milena, la conseillère en orientation de l'établissement. La discussion est introduite par un exposé de Corrado, qui, cette fois, se montre peu enclin à la *captatio benevolentiae* des débuts du projet, qu'il remplace par un discours rhétorique tenté par le *blâme*, qui l'amène à stigmatiser l'attitude des collègues, en particulier les professeurs principaux des classes de troisième et quatrième année, qui soutiennent formellement le projet, mais n'y consacrent pas le temps et l'attention nécessaires. Ce qui a conduit, à son avis, à annuler une série de visites à des lieux de travail, à cause du faible nombre d'élèves inscrits, à renoncer à l'activité avec les parents d'élèves, puisque seulement trois d'entre eux se sont mis à disposition, et à organiser une demi-journée d'approfondissement sur une pluralité de trajets professionnels féminins avec soixante-deux participants (quarante-six filles et seize garçons), sur un potentiel d'environ cent élèves. Corrado termine alors son discours en demandant à la salle d'assumer ses responsabilités : « Si vous voulez que cette expérience continue, je vous demande de soutenir nos efforts avec un peu plus d'enthousiasme et de passion ; dans le cas contraire, renvoyez la proposition à l'expéditeur » (PV AP, 24 mai 2007). Comme chaque année, en effet, le projet doit être soumis au vote de l'assemblée, afin de pouvoir bénéficier des dégrèvements horaires requis, dont le montant global est établi pour chaque collège en fonction de sa taille.

Corrado se rappelle avec une certaine amertume de cette assemblée : « C'était une journée très chaude et, puisque j'ai des troubles respiratoires, comme tu sais, je me suis assis au fond de la salle, près de la porte de sortie », afin de pouvoir bénéficier d'un peu d'air frais en provenance du couloir. Et, poursuit-il, « j'ai alors pu déceler des dynamiques entre collègues [surtout femmes] qui ne m'ont vraiment pas plu », avant de terminer en affirmant que « j'ai eu l'impression que l'on me faisait paraître stupide » (Ent En Corrado). Animé par un désir de reconnaissance, Corrado semble souffrir de la perte d'estime liée à un décalage croissant entre la portée toujours plus grande du projet et la difficulté de la part des animateurs de maîtriser l'ensemble des nombreux enjeux qu'il pose. Dans la suite du récit, il reconnaît que « le débat a toujours fait défaut ; même dur, explicite », en ajoutant « peut-être, de grâce, c'est aussi un peu notre faute » (Ent En Corrado). C'est en quelque sorte un aveu de faiblesse, qui l'amène, une année scolaire plus tard, à abandonner l'animation du projet de la *Cité des Métiers*, suivi, dans le sillage, également par Giorgio.

Dans un tel climat, face à un blâme, Flavio peut facilement rebondir, en affirmant « qu'en tant que professeur principal de quatrième année » j'ai bien « essayé de participer au projet », mais j'ai « rencontré une forteresse imprenable, avec l'apparition inévitable de conflits (déjà discutés avec les intéressés) » (PV AP, 24 mai 2007). Flavio se réfère à l'organisation mercredi 2 mai 2007 d'une demi-journée de réflexion consacrée à *Femmes et travail : quels choix ?* autour de sept femmes (puis devenues six) qui sont venues raconter leur trajet professionnel devant les élèves de quatrième année. Il s'agit d'une palette de conférencières de haut niveau, par rapport à la réalité cantonale, avec la responsable des questions féminines de la SUPSI, la responsable de l'association des femmes ingénieurs, une renommée directrice d'orchestre, une présentatrice du journal télévisé, une ancienne directrice du musée cantonal d'art, une propriétaire d'une entreprise vinicole et une commissaire en chef de la police cantonale (voir l'image 2 ci-dessous).


[illegible]

Inserisci in penna nei cerchi grigi le tue preferenze, sapendo che..
…1 = prima scelta
…2 = seconda scelta
…3 = terza scelta
…4 = quarta scelta

Nel limite del possibile cercheremo di soddisfare le tue preferenze.
A mercoledì e… grazie!

[illegible] responsabile questioni femminili Scuola Universitaria Professionale

[illegible] responsabile dell'associazione delle donne ingegnere

[illegible] direttrice di un'orchestra musicale

[illegible] presentatrice del TG alla TSI

[illegible] ex-direttrice del museo cantonale d'arte

[illegible] proprietaria di un'azienda di vini a Cagiallo

[illegible] commissario-capo della Polizia Cantonale

Image 2 : Le choix de l'atelier pour la journée du 2 mai 2007[73]

S'il a été possible de mettre en place un tel plateau d'intervenants, c'est principalement par le soutien d'une collègue enseignante de français, Rosita, connue pour son « engagement syndical » et pour avoir animé à plusieurs reprises avec Grazia la visite au « Centre vétérinaire de Grono » (Ent En Corrado), qui a mis en contact les animateurs avec sa fille, avocate de profession et active dans les

[73] Cf. AP Gfp.

milieux associatifs en défense des droits des femmes, ensuite expressément remerciée dans le *Rapport de fin d'année* de la *Cité des Métiers* (RCdM, 2006/2007, p. 5). Une rencontre que Corrado rappelle avec plaisir : « Je dois dire qu'à mon avis cette matinée a été l'un des meilleurs moments d'un point de vue qualitatif » (Ent En Corrado). Au-delà des spécificités propres à chaque trajet, les invitées ont mis en évidence « l'effort régulier qui leur est demandé pour émerger dans un monde du travail encore à beaucoup d'égards masculin, ainsi que la difficulté à devoir continuellement gérer le double rôle de professionnelles d'une part et d'épouses et mères d'autre part » (RE, choisir son propre avenir).

Or, Flavio avait d'emblée trouvé « cette idée très valable » et s'était engagé à prendre contact avec deux femmes, qui avaient bien donné leur disponibilité. Cependant, comme il se rappelle avec fureur dans l'entretien avec le chercheur, qui ne manque pas de relancer au *niveau réflexif*, en incitant le locuteur à prendre position par rapport à son propre discours :

> ***Flavio :***
> *Lorsque j'ai appris que chaque intervention avait une durée très limitée, j'ai demandé de leur donner plus de temps. Je ne peux pas me permettre d'inviter des femmes submergées par le travail, comme une commissaire en chef de la police [qui en fin de compte n'a pas participé à la matinée], en leur disant de se prendre une demi-journée de libre pour ensuite parler cinq ou dix minutes au maximum.*
> ***Chercheur :***
> *Ceci pendant l'assemblée plénière au début de la matinée, puis il y avait les ateliers…*
> ***Flavio :***
> *…oui… mais c'était un échange avec un petit groupe de dix personnes. Ça ne va pas. En plus, je n'ai pas accepté la réponse qui m'a été donnée : « Nous sommes les organisateurs et décidons comment faire ». Quelle considération pour qui amène des propositions…*
> (Ent En Flavio)[74]

Ce contraste, né d'une sensibilité différente quant à la distribution des temps de parole, amène Flavio à considérer l'équipe d'animation, avec un certain sens de la métaphore, une « forteresse imprenable », impossible à conquérir, dans une logique discursive drôlement guerrière, qui semble dévoiler la centralité de l'enjeu de pouvoir de sa démarche. Il conclut de manière drastique : « Celle-ci reste ma première et dernière tentative de collaboration avec la *Cité des Métiers* » (PV AP, 24 mai 2007). Une intervention qui acquiert pleinement son sens si elle est insérée dans la suite de sa stratégie, qui essaye d'équilibrer des traits innovants, exprimés dans ce cas particulier par un soutien à une « idée très valable », à d'autres routiniers, sensibles à la protection des individus, c'est-à-dire,

[74] La matinée a été organisée de la manière suivante : 8 h 00 – 9 h 20 introduction de dix minutes de chaque conférencière en assemblée plénière dans la salle de conférence (moment géré par Milena, la conseillère en orientation) ; 9 h 20 – 9 h 30 pause ; 9 h 30 – 10 h 15 premier approfondissement en ateliers ; 10 h 15 – 10 h 30 pause ; 10 h 30 – 11 h 15 deuxième approfondissement en ateliers ; 11 h 20 –11 h 55 : conclusion dans la salle de conférence (AP Gfp, 2 mai 2007)

cette fois, la prestigieuse conférencière « submergée par le travail » et lui-même, n'ayant pas reçu la « considération » requise.

Ce qui lui permet, en même temps, de lancer à toute la salle une proposition d'*exit* par rapport à la *Cité des Métiers*, en mesure de dégonfler un projet devenu avec le temps trop puissant, en quelque sorte incontrôlable, sans pour autant l'attaquer frontalement. Flavio, encore une fois, montre une certaine finesse tactique, lui permettant de donner de l'allure à sa stratégie, qui, en ce moment, voit dans le ralentissement de l'émergence d'un apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale un *intérêt commun* au corps enseignant. Dans la suite du récit, pourtant, un peu comme Corrado, il reconnaît sa part de responsabilité dans l'éclatement du conflit, en affirmant que « peut-être c'est aussi ma manière de faire qui n'est pas la bonne » (Ent En Flavio), comme s'il se rendait compte qu'une telle « manière de faire » a porté préjudice, n'étant « pas la bonne », aux activités d'orientation proposées aux élèves. Rapidement, pourtant, il se ressaisit, dans une sorte de soulagement personnel : « Dans le temps, j'ai toujours réalisé ma propre *Cité des Métiers* ; c'est ainsi depuis trente ans », par le biais des multiples initiatives entreprises en tant que professeur principal (Ent En Flavio). Ce contraste, principalement entre Corrado et Flavio, laisse l'impression d'une escalade verbale amenant les deux acteurs, par une sorte de jeu de miroir, à un *exit* par rapport à un projet pédagogique devenu à la fois trop engageant et problématique.

Dans l'immédiat, la démarche de Flavio se révèle gagnante. Elle permet, en effet, de donner appui à un sentiment diffus auprès du corps enseignant de critique larvée par rapport à la dimension trop importante accordée par les animateurs au choix individuel des élèves, au déséquilibre, en quelque sorte, entre la liberté qui leur est offerte et l'égalité qui leur est demandée dans le cadre des situations d'apprentissage mises en place par la *Cité des Métiers*. En effet, les élèves ont acquis le droit non seulement de choisir s'ils veulent participer à une situation d'apprentissage prévue avec les parents d'élèves[75], ou avec les diverses conférencières invitées, mais aussi, depuis le début de l'année 2006/2007, de définir librement les visites auxquelles ils souhaitent s'inscrire en quatrième année, pour un maximum de deux, distribuées sur plusieurs mois et réalisées en groupes restreints d'une douzaine d'élèves (PV AP, 18 mai 2006).

Les animateurs ont opté pour cette option à l'issue d'un questionnaire de bilan des visites, préparé et ensuite analysé par Giorgio, faisant ressortir un réel intérêt de la part des élèves (avec un indice

[75] En bas de l'affiche de présentation de la première rencontre avec les parents d'élèves, le 17 mai 2006, il est écrit en italien : « Les élèves qui ne sont pas intéressés à la discussion et qui veulent ainsi suivre les cours normaux sont priés de le communiquer au professeur principal, en motivant leur choix par écrit, au plus tard vendredi 12 mai » (voir l'image 1).

moyen de 3.34 sur une échelle de 1 à 4) et un sentiment d'utilité (entre 2.5 et 3.5 selon la visite) par rapport à l'élaboration de leur choix scolaire et professionnel (RCdM, 2005/2006, annexe 1). Dans le même temps, les animateurs se rendent compte, sur la base de leur expérience désormais de quatre ans, que le principal aspect problématique des visites est représenté par le choix de la part de l'élève du secteur professionnel qu'il voudrait visiter. Dans le *Rapport de fin d'année* du projet pédagogique, on peut ainsi lire :

> *Puisque l'élève se trouve encore dans une phase de réflexion, les secteurs professionnels favoris peuvent varier très rapidement, souvent d'un jour à l'autre. De plus, le charme de l'endroit visité et d'éventuelles influences de la part des amis, rendent encore plus volatile le choix effectué.* (RCdM, 2005/2006, p. 6)

Face à cette « volatilité », les animateurs proposent d'abandonner la modalité adoptée jusqu'alors, centrée sur la tentative de photographier les intérêts des élèves par le biais d'un questionnaire distribué quelques mois auparavant en classe, déterminant dans les limites du possible la distribution des élèves entre les diverses visites, pour entreprendre une voie de plus grande responsabilisation des élèves, qui sont invités à s'inscrire « aux deux visites préférées [qui se déroulent progressivement au cours de l'année scolaire] en posant leur nom sur une liste affichée à un tableau, jusqu'à épuisement des places disponibles » (RCdM, 2005/2006, p. 6). Ce qui, par ailleurs, rend la tâche plus aisée aux trois animateurs, qui, auparavant s'épuisaient dans « le dépouillement du questionnaire, la formation des groupes d'élèves et le choix des enseignants accompagnateurs, sans oublier l'organisation des transports et l'achat des billets », comme se rappelle Giorgio non sans une certaine peine (Ent En Giorgio).

Et c'est bien cette évolution dans l'organisation des visites aux lieux de travail qui crée le plus de tensions, amenant à la formulation de quatre critiques. En premier lieu, au niveau organisationnel, explique Nicola, qui garde une attitude changeante par rapport au projet, typique du *groupe erratique*, « quelquefois, certains élèves étaient absents des cours, sans que l'on sache vraiment pourquoi ». Ce qui conduit à « désorganiser le fonctionnement de l'établissement », puisqu'il devient plus difficile de déterminer les motivations exactes de leurs absences, pouvant ouvrir une brèche à des éventuels abus de la part de certains élèves (Ent En Nicola).

Ensuite, par rapport aux élèves, reprend encore une fois Flavio, « j'avais la sensation que certains élèves s'inscrivaient pour s'éloigner simplement de l'école », en ayant ainsi « tendance à abuser de la liberté qui leur était offerte », ce qui est « un peu dommage ». À son avis, une partie au moins des élèves participaient aux visites non pas pour découvrir des métiers au sein d'une entreprise, mais bien

pour ne pas suivre des leçons qui avaient lieu au même moment, arrivant à éviter, dans certains cas, de rendre des devoirs ou de faire des épreuves écrites (Ent En Flavio).

Ces deux critiques ne laissent pas insensibles les animateurs du projet, conscients des difficultés à faire émerger avec constance un choix de la part des élèves motivé par l'intérêt du lieu de travail visité. Giorgio le souligne à sa manière, par la formule « on avait un peu l'impression que quelqu'un s'inscrivait seulement puisqu'il avait vu un camarade dans la liste, peut-être un ami » (Ent En Giorgio), alors que Corrado le reprend par la remarque « il me semblait aussi que quelques élèves tendaient à fuir leurs devoirs » (Ent En Corrado).

La troisième critique, par contre, semble plus controversée. Elle concerne le noyau central de la forte attractivité des visites pour les élèves, à savoir d'être proposées pendant les heures de cours, acquérant ainsi de fait un statut d'alternative à une journée scolaire souvent considérée par les *nouveaux adolescents* comme étant, à tort ou à raison, fondamentalement *ennuyeuse* (Pietropolli Charmet, 2015). Pour des enseignants, par contre, comme Sara, professeure de géographie, avec deux heures de cours par semaine dans chaque classe, « les absences liées aux visites pouvaient conduire à des lacunes dans l'apprentissage des élèves », puisqu'elle ne les voyait plus pendant deux semaines, avec des possibles répercussions négatives au moment des épreuves écrites (Ent En Sara)[76]. D'autant plus que, comme le rappelle Nicola, qui enseigne les sciences naturelles, avec deux ou trois heures de cours par classe chaque semaine, « si l'on parle des bons élèves, ils récupèrent à la maison ; mais les élèves fragiles tendent à ne pas le faire, rendant le travail des enseignants plus difficile » (Ent En Nicola). Une logique, certes implacable, ancrée sur l'importance d'un accès égalitaire au savoir, permettant aux élèves de se préparer dans des conditions similaires aux épreuves écrites, afin de faire émerger, par ce biais, les plus méritoires, tout en ayant un regard attentif vers les « élèves fragiles ». C'est la construction même du *classement scolaire* qui s'en trouve questionnée. L'individualisation du choix des visites conduit alors à mettre sous la loupe une dimension centrale de la bonne *forme scolaire*.

Pour d'autres, par contre, comme Tiziana, qui enseigne l'italien, disposant de cinq ou six heures de cours hebdomadaires par classe, « ces visites ont toujours été très positives », puisqu'elles « offrent l'opportunité aux élèves de bâtir un projet de travail pour leur avenir ». Au moment de leur retour en classe, elle les invite toujours à « présenter l'expérience vécue aux autres élèves », transformant ainsi

[76] Les informations concernant les heures hebdomadaires prévues pour chaque discipline proviennent du *Règlement du collège unique* du 18 septembre 1996 (Repubblica e Canton Ticino, 1996).

les visites aux lieux de travail en une opportunité scolaire pour entraîner l'oralité et favoriser une réflexion commune sur l'avenir scolaire et professionnel (Ent En Tiziana). Tiziana ne se focalise pas sur les connaissances scolaires perdues à cause de ces visites, mais bien sur celles acquises dans un univers professionnel particulier lors d'une activité motivante, en essayant ensuite de les réinjecter dans une démarche de développement sur la durée des compétences orales et de renforcement de la dynamique de groupe au niveau du *curriculum réel*. Certes, comme le remarque Sandro, enseignant d'italien, mais également de latin (respectivement deux et quatre heures de cours hebdomadaires en troisième et quatrième année), plutôt indécis entre les deux approches, « si l'on soustrait un élève, on génère une rupture dommageable de la continuité didactique », mais, en même temps, « il serait regrettable de lui nier la possibilité de découvrir un terrain professionnel », pour conclure par une sorte de pensée à voix haute : « Ce n'est pas facile, puisque c'est l'école qui entre dans le monde du travail. Et l'école a ses rythmes. Il faut trouver un point de rencontre. Dans le monde de l'utopie, ce projet est le *top* ; mais nous n'avons malheureusement pas ce monde… » (Ent En Sandro).

Quant à Grazia, avec trois heures d'enseignement d'allemand par semaine dans chaque classe, elle remarque que « ces absences peuvent effectivement créer des problèmes si on est informés seulement au dernier moment ». Il se peut, en effet, « qu'un enseignant ait fixé une épreuve écrite et que certains élèves ne soient ainsi pas présents », ce qui peut poser des problèmes. Par contre, ajoute-t-elle, « si on est informés à l'avance, peut-être quelques semaines, on s'organise et on fixe l'épreuve prévue à un autre moment ». Ce qui n'est pas sans importance, puisque l'allemand, rappelons-le, devient une discipline à niveaux lors du cycle d'orientation et « il faut être très attentifs à donner toujours le conseil adéquat, ce qui n'est pas toujours évident » (Ent En Grazia). Son collègue de discipline Corrado semble en convenir, en affirmant que « le gros problème apparu avec le nombre toujours plus élevé de visites, est qu'elles étaient annoncées avec un préavis trop court » (Ent En Corrado). Il s'agit d'une approche qui essaye de concilier de manière pragmatique, au-delà des propres intérêts disciplinaires, deux dynamiques potentiellement opposées : l'une axée sur une valorisation de la formation vers les professions, de plus en plus requise par « la population », et l'autre centrée sur une conception scolaire républicaine, privilégiée par « le personnel éducatif » (Baluteau, 1999, p. 9).

Certes, le fait que la *Cité des Métiers* soit animée par une équipe d'enseignants brouille quelque peu les cartes, conduisant à déstabiliser la conseillère en orientation, Milena, qui, lors de l'assemblée plénière du 24 mai 2007, représente de façon un peu surprenante l'autre grande voix critique du projet pédagogique. Dans son intervention, juste à la suite de Flavio, elle souligne la quatrième et dernière critique aux visites, c'est-à-dire qu'elles « interfèrent avec les stages individuels qu'elle organise pour

les élèves ». Ce qui l'amène à affirmer, sans demie mesure, que le projet pédagogique « représente dans sa forme actuelle un obstacle à son travail quotidien ». De manière plus générale, elle souligne qu'il s'est créée « une confusion de *rôles* », en rappelant que « son *rôle* est institutionnel », c'est-à-dire prévu par la législation cantonale, en rappelant brièvement « la formation suivie pour effecteur de façon professionnelle ce *rôle* » (PV AP, 24 mai 2007)[77]. La triple répétition du mot *rôle* est symptomatique de la gêne éprouvée à l'encontre du projet pédagogique, qui semble lui enlever l'air nécessaire pour exercer correctement son travail[78].

Dans son récit, elle précise qu'elle est arrivée au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno au début de l'année scolaire 1999/2000, afin de donner une certaine stabilité à une figure qui continuait à changer au sein de l'établissement. À l'époque, elle avait déjà une longue expérience sur ses épaules. Elle était la responsable du service d'orientation de la région de Bellinzone et la créatrice du fascicule *Scuola media e poi* (Le collège et sa suite), distribué depuis 2003/2004 à tous les élèves de troisième année du canton, les informant de l'ensemble des opportunités scolaires et professionnelles présentes sur le territoire (DECS, 2016b). Avec fierté, elle souligne que « c'est un peu ma créature, je l'ai pensée et puis je l'ai réalisée ». Le chef d'établissement, Giancarlo, l'avait accueillie à bras ouverts. Et elle se disait « heureuse d'y être arrivée », puisque « je l'ai toujours considéré un bon établissement, sain, avec un bon dialogue et j'allais volontiers dans la salle des professeurs ». Pourtant, elle ajoute tout de suite :

> *Mon problème est que je n'ai pas le temps pour tisser des relations personnelles. Je suis renfermée toute la journée ici [dans son petit bureau, où se déroule l'interview]. Pendant les pauses, je reste ici fixer les rendez-vous avec les élèves. Je n'ai donc pas de relations avec les enseignants. Je ne peux pas. Je viens volontiers, je me sens bien accueillie, mais je reste une externe renfermée ici. Puis je m'en vais… lorsque tous les autres sont déjà partis [une partie de ses entretiens de conseil avec les élèves se déroulent après seize heures, quand les enseignants terminent les cours et quittent progressivement l'établissement scolaire].* (Ent Co Milena)

[77] Sans vouloir entrer dans les détails juridiques, il peut être utile de rappeler que la *Loi sur l'orientation scolaire et professionnelle et sur la formation professionnelle et continue* du 4 février 1998 prévoit effectivement dans son article 2a que « le Canton promeut l'information et l'orientation sur les professions et les études », en particulier par le biais d'une collaboration dans le cycle d'orientation entre le conseiller en orientation, le professeur principal et une personne désignée par le conseil de direction de l'établissement, comme spécifié dans l'article 10 du *Règlement d'application*. Elle souligne également à l'article 30, alinéa 1, qu'à « l'activité d'orientation des jeunes collaborent les directions scolaires, les enseignants et les services du Canton intéressés à l'activité d'orientation ». La collaboration entre les différents acteurs semble être, assez logiquement, la voie privilégiée par le législateur tessinois, alors que les modalités exactes sont à définir au sein de chaque réalité scolaire spécifique.

[78] Il peut être intéressant de souligner à ce propos que la question délicate de la distinction des rôles entre enseignants et conseillers en orientation ressort également d'une analyse de l'implémentation de l'*Éducation aux choix* dans les collèges du canton. Les conseillers en orientation « signalent que souvent, pendant la réalisation des activités, les enseignants assument à tort la tâche d'orienter. D'un autre côté, on souligne la difficulté à ne pas se chevaucher avec le conseiller, puisque les diverses activités abordent le monde professionnel » (DECS, 2015a, p.23).

À ce premier problème par rapport aux enseignants, s'en ajoute un deuxième lié aux élèves : « La grande difficulté que j'ai toujours essayé de gérer au mieux est le temps. J'ai très peu de temps à disposition [une journée par semaine] et beaucoup d'élèves à suivre [une centaine de quatrième année, prioritaires, ainsi qu'une autre centaine de troisième] ». Peu après, elle affirme : « J'ai toujours réussi et je réussirai encore. Mais je dois admettre que j'éprouve une certaine *souffrance* » (Ent Co Milena).

Voilà, la parole symptomatique est lâchée : « souffrance ». Un sentiment lié à la crainte de ne pas réussir à accomplir de manière satisfaisante sa profession, doublé d'un sens d'exclusion par rapport au collectif de travail, renforcé par la perception de ne pas être reconnue dans son propre travail, qui l'avait amenée à mettre sur pied des visites aux entreprises le mercredi après-midi. Elle souligne à ce propos que « l'amertume a été double : je n'ai jamais été associée à l'organisation des visites [de la *Cité des Métiers*], alors que celles que nous organisions [en tant que Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle] étaient désertées par les élèves ». Bien évidemment, ajoute-t-elle ensuite, « nous faisions les visites le mercredi après-midi » et « personne ne les remarquait vraiment », alors que « si on les organise pendant le temps scolaire, tout devient possible » (Ent Co Milena).

Christophe Dejours le remarque avec pertinence : « La reconnaissance du travail, voire de l'œuvre, le sujet peut la rapatrier ensuite dans le registre de la construction de son identité ». C'est ce que la *Cité des Métiers* a permis, surtout au début, en particulier aux animateurs, mais pas seulement. Si, par contre, elle n'y est pas : « Faute des bénéfices de la reconnaissance de son travail et de pouvoir accéder ainsi au sens de son rapport vécu au travail, le sujet est renvoyé à sa souffrance et à elle seule » (1998, p. 37). Et cette souffrance conduit, dans la grande majorité des cas, insiste le spécialiste de psychodynamique du travail, à des *formes de défense* qui permettent de la contrôler, telle que la requête, au terme de son intervention à l'assemblée plénière du 24 mai 2007 : « d'être soutenue dans l'exercice de son travail, d'intensifier le dialogue et la collaboration et, pour cela, d'être allégée et non pas surchargée dans son emploi du temps » (PV AP, 24 mai 2007).

Face à cette requête d'une certaine manière dramatique, déjà exprimée deux jours auparavant, lors d'une réunion extraordinaire entre les animateurs du projet, le conseil de direction et la conseillère en orientation, la réponse de Corrado a été, de son propre aveu, « un peu cinglante » (Ent En Corrado)[79]. Si, d'une part, il reconnaît « les évidents points de contact entre les deux interventions » et il admet

[79] Alors que cette réunion est annoncée la semaine précédente dans le procès-verbal du conseil de direction, dans le but de « déterminer les stratégies pour l'année à venir » (PV Cdd, 15 mai 2007), elle n'a ensuite malheureusement pas été verbalisée.

« qu'il faut, par consentement mutuel, les étendre et les intensifier » ; d'autre part, il affirme avec une rare détermination que « la *Cité des Métiers* s'est développée de manière autonome par rapport à l'orientation professionnelle et ne lui est pas subordonnée, et ne doit pas le devenir, au moins tant que je ferai partie du groupe d'animation » (PV AP 24 mai 2007). Encore une fois, comme lors du contentieux avec Flavio, dans la suite du récit, il semble reconnaître que « probablement lors de la rencontre qui a précédé l'assemblée il y a eu une certaine incompréhension », en précisant pourtant immédiatement « de la part de tous » (Ent En Corrado). Certes, dans une lettre adressée en 2006 aux animateurs du projet, mais jamais envoyée, Milena avait explicitement affirmé dans un moment de rancœur que « toutes les initiatives concernant l'orientation scolaire devraient être élaborées et promues par le Service que je représente au sein de cet établissement » (Cor Gfp, année 2006, sans date précise). Reste que, en fin de compte, non seulement Corrado et Giorgio quittent le groupe d'animation une année plus tard, mais Milena, à la rentrée suivante, se déplace dans un collège de la ville de Bellinzone.

Milena reviendra à Cadenazzo-Vira Gambarogno cinq années plus tard, après le passage d'une série de jeunes conseillers qui, apparemment, n'ont pas pu faire un bilan plus positif :

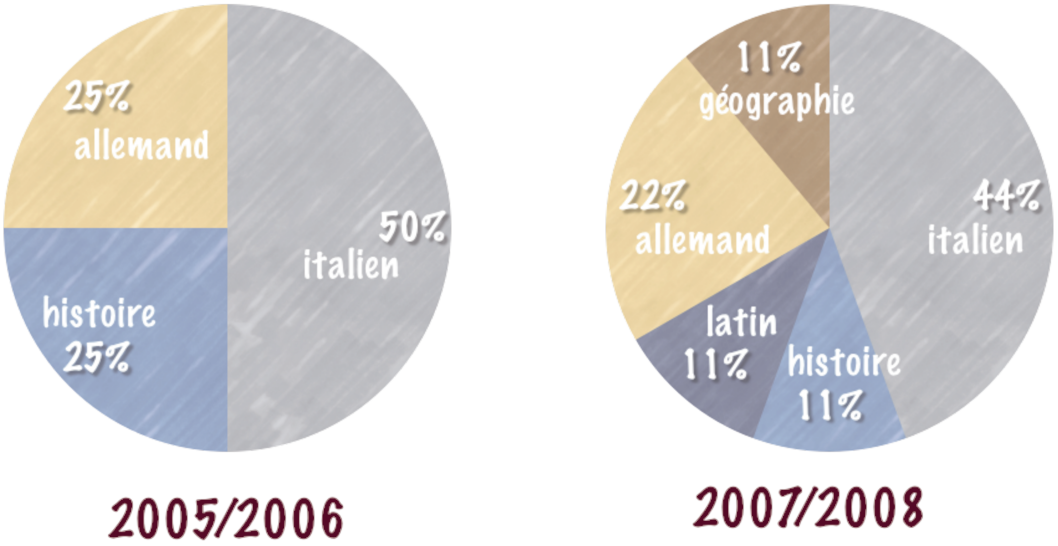
> *…il y a eu Federica, puis Matteo… tous sont restés perplexes. Il s'agit de jeunes, qui ont suivi une formation différente de la mienne, mais tous étaient perplexes par ce… problème de rôle. Qui fait quoi et qui doit faire quoi ? Vous êtes beaucoup, vous pouvez organiser, vous pouvez… Nous, en revanche, sommes peu nombreux.* (Ent Co Milena)

La répétition de Milena, cette fois, concerne le mot « perplexe », qui renvoie à une hésitation dans une situation confuse (Larousse, 1999), effectivement celle dans laquelle a pris forme la *Cité des Métiers*, par rapport à un « problème de rôle », encore lui, dans le cadre, manifestement, d'un véritable enjeu de pouvoir. L'affirmation amère « vous êtes beaucoup » de Milena semble faire écho à la métaphore inquiète de la « forteresse imprenable » de Flavio, dans un sentiment que seulement par la fuite, par un *exit*, on peut échapper à un rapport de force considéré écrasant.

Lors du vote, dans un flottement incertain, alors que Corrado croit « déceler des dynamiques entre collègues », surtout des femmes, qu'il n'apprécie pas, face à un corps enseignant partagé, l'initiative revient au chef d'établissement, Giancarlo, qui en profite pour renforcer son *leadership pédagogique* (Merle, 1998). Juste avant le rituel de la levée des mains, il affirme « vouloir s'engager dans le groupe d'animation » (PV AP, 24 mai 2007). Le message est clair : ce projet novateur doit se poursuivre, mais lui-même se désigne comme garant d'une évolution consensuelle. Dans son récit, il le précise assez clairement, non sans montrer une certaine fierté, en indiquant l'exigence ressentie à ce moment

de « rappeler la validité du projet, qui était en train de produire des fruits intéressants », mais également de « devenir un point de référence pour les enseignants » (Ent Ch Giancarlo). Et le vote lui donne raison, avec une seule opposition et six abstentions[80].

Si la *Cité des Métiers* peut ainsi poursuivre son trajet, par ailleurs déjà bien établi, sans à aucun moment exiger la participation directe du principal, les répercussions de ces controverses se révèlent très profondes à de multiples niveaux, conduisant à une triple perte. Tout d'abord, le projet *perd* formellement sa place centrale dans les activités communes à l'établissement scolaire. Dans le *Rapport annuel de l'établissement scolaire* de l'année 2006/2007, rédigé par le chef d'établissement, la *Cité des Métiers* (animée par Corrado, Gian Franco et Giorgio) n'est désormais plus considérée le pilier du *Projet éducatif de l'établissement*, comme pendant les années précédentes, mais est présenté comme l'une des thématiques réalisées en commun par le corps enseignant, aux côtés du *Conseil des représentants* (Cristina et Sandro), amenant à encourager l'implication des élèves à la vie de l'établissement, le *Projet Niger* (Sara), visant à soutenir la construction d'une école dans ce pays africain francophone, et une *Conversation en langue allemande* (Antonio), essayant de valoriser la dimension orale dans l'apprentissage de cet idiome.



Graphique 3 : Les disciplines représentées dans le Projet éducatif d'établissement[81]

Comme le remarque Giancarlo, particulièrement sensible à cette évolution, la *Cité des Métiers* « représente une activité qui contribue à développer l'établissement » et donc qui a « tous les traits

[80] Le leadership de Giancarlo se trouve alors renforcé par sa capacité à s'adapter aux « exigences du moment », de sorte à réussir à continuer à « mettre en mouvement les acteurs », en donnant « sens à leur action collective » (Gather Thurler, Pelletier et Dutercq, 2015, p. 104).
[81] Graphique élaboré à partir des informations disponibles dans les archives scolaires consultées.

pour être insérée à l'intérieur d'un plus vaste *Projet éducatif d'établissement* » (Ent Ch Giancarlo). Si ce n'est pas un *exit* par rapport au projet, c'est certainement une relativisation de son importance, permettant en même temps de mettre en valeur un noyau de sept enseignants, qui, chacun à sa manière, peuvent contribuer à l'essor de l'établissement scolaire.

Cet élargissement de l'assise du *Projet éducatif d'établissement* permet d'impliquer un nombre majeur de disciplines scolaires, enseignées par les professeurs responsables des diverses thématiques abordées, de trois auparavant (allemand, histoire et italien) à cinq maintenant (allemand, géographie, histoire, italien et latin). À noter, dans les deux scénarios, la suprématie de l'italien et, plus en général, des *disciplines humanistes*, auxquelles semble effectivement incomber une responsabilité toute particulière dans l'essor d'un *humanisme moderne*, en mesure de donner une véritable assise intellectuelle au collège unique, qui peut trouver dans ces activités novatrices une voie d'expression privilégiée (voir le graphique 3 ci-dessus)[82].

Pourtant, le danger d'une telle diversification est d'assister à un chevauchement de projets qui, tout en étant appréciés les uns comme les autres, ne déclenchent pas une dynamique sociale commune, qui peut amener au sein de l'établissement à des formes originales à la fois de collaboration et de conflictualité, peut-être socialement déstabilisantes, mais source d'une précieuse créativité innovante, justement nécessaire à l'émergence de cet *humanisme moderne*. C'est ce que remarque par ailleurs Flavio trois années plus tard, dans un texte rédigé en fin d'année scolaire, adressé au corps enseignant de l'établissement et intitulé *Quelques considérations et pistes de réflexion*, où il affirme de façon assez explicite :

> *Il me semble que la gestion de notre établissement scolaire n'a pas de vision à long terme et que les propositions d'activités, les interventions et les mesures éducatives ne sont pas liées par un dessin bien précis. Tout naît et meurt sans laisser aucune véritable trace.* (AP Gfp, 8 juin 2010)

Ensuite, le projet pédagogique *perd* la possibilité de créer une dynamique vertueuse avec le Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle. Constitué au début des années 1930, celui-ci a essayé au moins depuis les années 1980 de passer d'une simple logique de l'*information* et du *conseil* limitée à l'issue de la formation obligatoire, à celle plus englobante de l'*expertise*, offerte tout au long du parcours scolaire et professionnel, à partir des « exigences exprimées par l'individu » et « dans la tentative de le préparer à s'adapter à des situations changeantes » (Erba, 1983). Ce qui implique de

[82] La « différenciation curriculaire », qui ne constitue pas une discipline à proprement parler, même si représentée dans les deux cas de figure par un enseignant, n'est pas intégrée dans les deux camemberts proposés.

considérer l'*entretien de conseil*, à la frontière entre, d'une part, un appariement des attributs des personnes aux caractéristiques des professions et, d'autre part, un soutien à la construction de soi des individus, comme le moment crucial d'un processus plus profond d'éducation à l'orientation. Celui-ci exige pourtant, notamment au niveau du collège, une collaboration privilégiée avec le corps enseignant, qui doit être capable de préparer l'élève à effectuer des choix scolaires et professionnels « responsables et autonomes » (Guichard et Huteau, 2001, p. 252).

Or, l'évolution de la dynamique de conflictualité, avec en quelque sorte une fuite réciproque des acteurs sociaux impliqués, empêche le déploiement effectif de cette collaboration, faisant de la *Cité des Métiers*, comme le rappelle Giancarlo, « un projet des enseignants de l'établissement », certes considéré « intéressant » par Marco Lafranchi et Rita Beltrami, les deux chefs successifs de l'orientation cantonale, mais rien de plus. Non seulement, Rita Beltrami « développe une vision différente » du rapport entre enseignement et orientation, puisqu'elle propose au niveau des collèges « des activités liées au monde du travail à réaliser au sein des différentes disciplines scolaires », ainsi que pendant l'heure de classe. C'est d'ailleurs dans cette direction qu'est en train de se développer l'*éducation aux choix* au Tessin (Ent Ch Giancarlo), avec le mérite, certes, de bien définir les « rôles » des uns et des autres, mais aussi avec le risque de ne pas déclencher une dynamique commune qui, justement par la redéfinition des tâches, peut se révéler effectivement innovatrice. Relativisée dans le collège, la *Cité des Métiers* se trouve également coupée de son potentiel partenaire principal, au sein de l'établissement autant que par rapport à une potentielle dynamique avec d'autres établissements scolaires.

Enfin, le projet pédagogique *perd* l'engagement actif d'une série d'enseignants, numériquement minoritaires, mais avec une certaine expérience, une capacité d'organisation et une réelle influence, qui suivent la conception de l'*intérêt commun* enseignant proposée par Flavio. Dans cette dynamique, la semaine d'éducation au glissement sur la neige, organisée en deux volets, donc sur deux semaines, au cours du mois de févier de chaque année, depuis de nombreuses années dans la suggestive localité de San Bernardino, à une heure de bus de Cadenazzo, devient pour ce noyau d'enseignants le moment privilégié non seulement pour coopérer et partager un agréable moment en commun, mais aussi pour structurer leur approche par rapport aux principales problématiques qui traversent l'établissement, constituant une sorte de lieu de formation de la *doxa enseignante* (voir la photo 15 ci-dessous).

Si longtemps Flavio a été l'un de ses responsables, il a ensuite passé le flambeau à Aurelio, un enseignant de la nouvelle génération, arrivé à Cadenazzo-Vira Gambarogno juste après cette fatidique

année 2007, une fois terminées ses études à l'Université de Lausanne en sciences du sport et de l'éducation physique, ainsi qu'en géographie. Aurelio prendra directement la place de Flavio au conseil de direction du collège, au moment de son départ à la retraite à la fin de l'année scolaire 2016/2017, une décennie plus tard. Ce jeune enseignant présente avec brio son rôle d'animateur de cette activité, qui « demande un engagement conséquent », puisque si le cours se concentre sur seulement deux semaines, « sa programmation et l'ensemble de sa mise en place se déroulent, on peut dire, de septembre jusqu'aux mois de mars et avril ». Il précise ensuite qu'il croît beaucoup « à la valeur éducative » de cette semaine sur la neige, bien plus riche qu'une « simple accumulation de notions à apprendre », en particulier par « les expériences » et la qualité des « relations humaines » qu'elle fait vivre aux élèves (Ent En Aurelio).



Photo 15 : La suggestive localité touristique de San Bernardino[83]

Face à cette autre « forteresse imprenable », en mesure, un peu comme à l'époque moderne, de transmettre une sorte de *titre de noblesse de robe* (Deyon, 1971), l'essor de la *Cité des Métiers* pouvait être perçue comme une potentielle menace, conduisant même à terme à un remplacement de l'activité élaborée et animée par les professeurs qui détermine la *doxa enseignante*. On passerait alors d'une appréciée maîtrise de la neige, dans l'univers fascinant et rassurant des Alpes helvétiques, cœur de la fondation progressive de l'identité suisse depuis le XIIIème siècle (Bergier, 1988), à une exigeante centralité de l'orientation, impliquant une délicate ouverture identitaire à un monde du travail internationalisé, certes dans la réalité des faits de plus en plus central, mais soumis à des profonds bouleversements économiques et sociaux, humainement particulièrement douloureux (Krugman, 2008). Un passage identitaire délicat, difficile à assumer par le corps enseignant, surtout de l'ancienne génération, qui indique la profondeur et la complexité des enjeux en cours, dans un établissement particulier, comme dans tout le système scolaire.

[83] Cf. Archives photographiques du collège de Castione, consultables sur leur site internet : http://www.smcastione.ti.ch/.

Une tension identitaire exprimée au grand jour quelques mois plus tôt dans cette décisive année 2007. Fiorenzo, l'enseignant d'éducation musicale qui avait géré quelques années auparavant l'activité contre les mines antipersonnel, devenu entretemps également professeur d'anglais, introduit depuis peu avec la *Réforme 3*, était en train d'animer, avec des collègues provenant du collège de Tesserete, dans les environs de Lugano, un projet interdisciplinaire dédié à « l'approfondissement de la connaissance de la culture anglaise » intitulé *Why Tea at 5 ?* Il devait culminer au printemps avec un spectacle public en anglais réalisé par les élèves de quatrième année et présenté à leurs parents dans les deux établissements. Dans ce cadre, Fiorenzo, aussi professeur principal en 4D, a proposé aux collègues de 4A (Gian Franco) et 4E (Flavio) d'organiser ensemble la course d'école de fin d'année à Londres, la capitale britannique[84]. Les trois enseignants en ont discuté avec leurs classes respectives, en général plutôt favorables, ont préparé un projet de budget, qui prévoyait une dépense pour chaque élève de 500 francs suisses (environ 440 euros), dont 100 pris en charge par l'école, et ensuite ont prévu une réunion avec les parents d'élèves intéressés en fin d'après-midi du jeudi 1er février 2007, dans les locaux de la cantine scolaire (Cor Gfp, 29 janvier 2007).

Fiorenzo se rappelle d'avoir introduit la rencontre, en expliquant l'opportunité pour les élèves de « mettre en pratique les connaissances acquises en classe », notamment par la préparation d'une série d'activités dans divers endroits de la ville, où ils seraient invités à « poser des questions » de telle sorte à « entrer en relation avec les habitants de la ville en langue anglaise ». Il s'en est suivi une intense discussion, expression d'une école qui ose se mettre en jeu publiquement, avec de nombreux parents favorables, mais aussi quelqu'un préoccupé, tout particulièrement par le déplacement en avion d'élèves âgés de quinze ans, ainsi que par le cumul des dépenses engendré par cette course d'école et par celle, pourtant facultative, organisée depuis quelques années par l'enseignant de latin à Rome, cœur pulsant de toute l'antiquité latine (Rogora, 1999). Lors de ces échanges, si Gian Franco a défendu cette destination, avec l'une de ses élèves, Jenny, qui a présenté avec un certain charme leurs motivations particulières, Flavio est vite devenu « critique », en prenant progressivement ses distances. La séance s'est terminée sans une prise de décision définitive, mais quelque jour plus tard

[84] Aucune classe du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno s'était auparavant déplacée jusqu'à Londres et, de surcroît, avait pris un avion pour arriver à destination. Les endroits préférés par les professeurs principaux étaient en règle générale des villes italiennes ou françaises, ou bien des régions touristiques telles que les Cinq Terres de la Riviera italienne ou la Côte d'Azur française. Cette course d'école de dernière année fait suite à celles des années précédentes, au début des deux cycles du collège, ayant pour objectif de forger le groupe par une expérience commune, avec une dynamique qui part du local (les vallées tessinoises au début de la première année), pour s'élargir ensuite au territoire national (les villes helvétiques au début de la troisième année) et terminer, justement, par une ouverture internationale en fin de quatrième année (RE, cueillir le défi européen).

Giancarlo a arrêté la démarche à la suite d'un coup de téléphone au chef du Bureau de l'enseignement secondaire inférieur de la part d'un parent d'élève « qui avait de l'influence » (Ent En Fiorenzo).

Encore aujourd'hui très déçu, Fiorenzo se rappelle que dans la foulée le conseil de direction a proposé avec succès à l'assemblée plénière que « les courses d'écoles de dernière année pouvaient se dérouler seulement jusqu'aux pays proches… », c'est-à-dire ceux qui entourent la Suisse, à savoir l'Italie, la France, l'Autriche et l'Allemagne (Ent En Fiorenzo). La Grande-Bretagne, comme le reste de l'Europe, en est désormais officiellement exclue. Dans son récit d'expérience, Gian Franco essaye une explication :

> *…on s'interroge sur le résultat, en particulier sur le scepticisme diffus au sein du corps enseignant, qui a été décisif dans l'attitude finale du chef d'établissement. Il pourrait s'agir d'une réponse aux traits sociaux, portée par la peur d'une inflation des coûts, qui pourrait mettre en difficulté les familles les plus modestes. Ou bien un certain scepticisme à l'égard de ce que Londres représente, à savoir la capitale d'un pays qui a guidé la mondialisation libérale de ces dernières années, amplement rejetée par les enseignants. Ou encore, quelque part, une hostilité latente à l'égard de l'espace européen, qui sortirait légitimé par cette course d'école.* (RE, agir en commun)

Dans tous les cas de figure, la façon dont une collectivité se représente l'espace, même un collectif d'enseignants par rapport à une simple course d'école, est une dimension centrale de sa représentation identitaire (Voutat, 1992), qui se projette avec force au centre dès les premiers mois de cette intense année scolaire 2006/2007. Avec comme toile de fond, rappelons-le, le déséquilibre croissant entre liberté et égalité au niveau du curriculum caché, entre l'égalité d'organiser dans chaque classe une course d'école en fin de quatrième année et la liberté accordée à chacune de déterminer sa propre destination. En restreignant le rayon des déplacements admis, le conseil de direction délimite en quelque sorte la liberté possible.

Après une telle déferlante d'événements, l'année scolaire suivante sera décidément plus calme, avec néanmoins, presque en guise de compensation, un élargissement des activités proposées par la *Cité des Métiers* aux élèves de deuxième année, par la venue de Cristina Galfetti-Schneider, qui leur raconte avec fantaisie et suspens des contes de fées et des histoires sur le travail pendant deux heures de cours d'italien (PV Cdd, 8 janvier 2008). Pourtant, comme déjà indiqué, au printemps 2008, tant Corrado que Giorgio, les deux animateurs du projet depuis ses débuts, décident ensemble de le quitter, en se disant, non sans une certaine amertume : « il nous a semblé d'être restés seuls » (Ent En Giorgio).

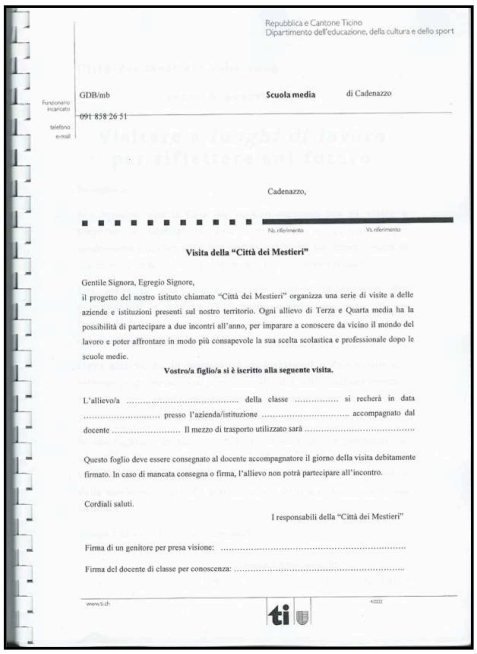
Le dernier animateur, Gian Franco, déjà à sa troisième année, reprend le flambeau, dans un premier temps avec Cristina, une enseignante d'anglais et d'allemand, arrivée depuis peu, qui habite dans la ville italienne de Côme, juste au-delà de la frontière de Chiasso, dans le sud du canton. En tant que frontalière, elle fait tous les jours deux fois l'heure de trajet en voiture entre son domicile et le lieu de travail. Elle raconte qu'elle s'est immédiatement intéressée à ce projet, « qui établit un pont entre l'école et le travail », particulièrement important pour permettre « aux élèves de comprendre ce qu'ils veulent faire après l'école » et ainsi se rendre compte « dans quoi ils doivent s'engager » d'ores et déjà pour y réussir. Il permet en quelque sorte « de toucher d'une main la réalité à venir ». Et alors, « au moment où est apparue une *vacancy* [un poste vacant] » elle s'est « proposée pour prendre la place de Corrado » (Ent En Cristina).

Un intérêt qui renvoie à son trajet professionnel particulier, qui l'a amenée à travailler comme traductrice et secrétaire personnelle auprès de l'entreprise à conduction familiale Ratti, l'une des plus importantes de l'industrie de la soie, qui, depuis le XVIème siècle, occupe une place centrale dans la ville de Côme, à une demi-heure de Milan, centre international de la mode (*Neue Zürcher Zeitung*, 21 février 2002). Cet engagement l'a conduite à se déplacer de l'Italie vers l'Espagne, les États-Unis, voir même l'Allemagne, en entrant en relation avec des personnalités mondialement connues comme « Ralph Lauren ou Valentino ». À un certain moment, poursuit-elle, des amis lui ont demandé « d'aider leurs enfants à améliorer leur anglais ou leur allemand », l'amenant à « découvrir le plaisir éprouvé à aider les personnes à s'améliorer dans les langues » (Ent En Cristina). C'est ainsi qu'après une période d'enseignement aux adultes, elle est engagée au collège et se retrouve à Cadenazzo-Vira Gambarogno. Un trajet professionnel effectivement idéal pour assumer l'animation de la *Cité des Métiers*, qui, après cinq ans, a enfin une femme dans son équipe dirigeante.

Et c'est ce duo d'animation aux traits un peu particuliers, composé de Cristina et Gian Franco, qui assume la responsabilité de rééquilibrer le rapport entre liberté et égalité au niveau du curriculum caché. D'une part, à l'exception du colloque régulièrement organisé en quatrième année, sur l'élan de la demi-journée consacrée aux divers trajets professionnels féminins du 2 mai 2007, les moments d'apprentissage réalisés par classe deviennent obligatoires pour tous les élèves, avec l'introduction d'éventuels moments de différenciation interne, qui seront présentés de manière précise dans la validation de la deuxième hypothèse secondaire de cette recherche[85].

[85] Quant au cours d'introduction au lexique et au langage économiques, qui se déroule depuis l'année scolaire 2006/2007 pendant une pause de midi, il a un caractère facultatif, donc intrinsèquement centré sur la liberté des élèves de s'y inscrire. Il représente la poursuite d'un cours donné en 2005/2006 au sein d'une plage horaire optionnelle ensuite abandonnée lors de l'application de la *Réforme 3* du collège tessinois.

D'autre part, par rapport aux visites aux entreprises, véritable point d'achoppement, si les élèves peuvent garder la liberté de s'inscrire à deux visites, en choisissant celles qu'ils préfèrent, affichées progressivement au cours de l'année scolaire, en s'élargissant même de la quatrième année à la troisième et quatrième année, ils doivent pourtant accepter une triple forme de contrôle. Celle-ci vise à mettre une certaine pression sur leurs épaules, afin que d'éventuels abus soient évités, offrant en même temps à tous des conditions de participation égalitaires. Tout d'abord, une fois que la période d'inscription à une visite se termine, les animateurs posent dans le casier des professeurs principaux concernés une feuille standardisée (voir l'image 3 ci-dessous), résumant les informations liées à la sortie, à signer et à faire signer par un parent, afin d'ouvrir un possible espace de discussion avec les élèves, tout en sauvegardant leur droit à pouvoir choisir deux visites par année (PV Cdd, 18 décembre 2008). La seule exception concerne certains jeunes particulièrement problématiques, dont la gestion lors de la visite peut poser de sérieux problèmes. Dans ce cas, en accord avec le chef d'établissement, l'élève peut être interdit de participation (PV AP, 16 juin 2009).



Repubblica e Cantone Ticino
Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport

Funzionario incaricato: GDB/mb
telefono: 091 838 26 51
e-mail:

Scuola media di Cadenazzo

Cadenazzo,

No. riferimento Vs. riferimento

Visita della "Città dei Mestieri"

Gentile Signora, Egregio Signore,
il progetto del nostro istituto chiamato "Città dei Mestieri" organizza una serie di visite a delle aziende e istituzioni presenti sul nostro territorio. Ogni allievo di Terza e Quarta media ha la possibilità di partecipare a due incontri all'anno, per imparare a conoscere da vicino il mondo del lavoro e poter affrontare in modo più consapevole la sua scelta scolastica e professionale dopo le scuole medie.

Vostro/a figlio/a si è iscritto alla seguente visita.

L'allievo/a ..... della classe ..... si recherà in data ..... presso l'azienda/istituzione ..... accompagnato dal docente ..... Il mezzo di trasporto utilizzato sarà .....

Questo foglio deve essere consegnato al docente accompagnatore il giorno della visita debitamente firmato. In caso di mancata consegna o firma, l'allievo non potrà partecipare all'incontro.

Cordiali saluti.

I responsabili della "Città dei Mestieri"

Firma di un genitore per presa visione: .....

Firma del docente di classe per conoscenza: .....

www.ti.ch ti

Image 3 : La feuille standardisée pour la participation à une visite d'entreprise[86]

Ensuite, à l'issue de la visite, les élèves sont invités à rédiger librement, sur une feuille standardisée reçue auparavant, pour la semaine suivante, un bilan de leur expérience, destiné autant à l'enseignant qui a organisé la visite, qu'aux animateurs du projet. Si un élève ne l'écrit pas, les animateurs, si

[86] Cf. AP Gfp.

nécessaire en collaboration avec le professeur principal concerné, le rappellent à son devoir, jusqu'à la réalisation effective (Cor Gfp, septembre 2009, sans date précise).

Enfin, les animateurs mettent sur pied un nouveau tableau dans la salle des professeurs, non loin de celui consacré aux remplacements, indiquant les sorties prévues et les élèves inscrits, de telle sorte que chaque enseignant puisse aisément contrôler qui sont les élèves absents et à quel moment ils le sont réellement. De plus, les enseignants sont invités à signaler dans le système informatique cantonal de contrôle des absences les élèves non-présents à cause d'une visite, en l'indiquant expressément avec la lettre *m* (métiers), permettant ensuite au professeur principal de contrôler plus facilement l'évolution de la situation (PV AP, 1 septembre 2009).

On s'en rend compte aisément, le rééquilibrage vers plus d'égalité contraint les animateurs du projet à développer un ensemble d'outils didactiques et pédagogiques en mesure de le rendre opératoire, permettant alors effectivement l'émergence d'une synthèse entre liberté et égalité, c'est-à-dire tout simplement l'*équité*. Une dynamique sociale certainement fragile, portée principalement par des enseignants de la nouvelle génération, qui se succèdent progressivement dans l'établissement. Un exemple est représenté par Sandra, professeure d'allemand arrivée au cours de ces années, après un « parcours professionnel tortueux », qui l'a amenée à enseigner pendant six ans dans une école primaire en Vallemaggia, entre les montagnes à nord de Locarno, son agglomération d'origine, puis à se consacrer à l'éducation de ses trois enfants pendant huit ans, avant de reprendre un engagement professionnel et se retrouver, un peu par hasard, à partir d'un « besoin » de Giancarlo de professeurs d'allemand, à enseigner au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Comme Cristina, elle apprécie la *Cité des Métiers* par le même *argumentum*, à savoir sa volonté de « créer des ponts entre ces deux sphères » de l'école et du travail, « souvent bien éloignées » entre elles, en aidant les élèves à « se rapprocher du monde du travail », puisque pour eux, il est particulièrement « difficile de savoir… ce qu'ils veulent entreprendre après le collège… ce qu'ils veulent faire de leur vie… faire des choix… prendre des décisions ». Un projet qui peut encourager « les enseignants, les élèves et les responsables professionnels… à se rencontrer, quelque part » (Ent En Sandra). Une approche qui la conduit à organiser avec régularité une visite à l'Office du tourisme de Locarno, combinée à une visite à un hôtel à Ascona, où la maîtrise de la langue allemande se révèle être professionnellement prioritaire.

Cette dimension de rencontre entre univers scolaire et monde du travail plaît aussi à Aurelio, qui, au fil des années, a donné sa contribution à la réussite de la *Cité des Métiers*, tout en gardant toujours sa priorité dans l'activité de glissement sur la neige. À propos des visites aux entreprises, il affirme

qu'elles ont un aspect « très intéressant », puisqu'elles permettent aux élèves « de voir le monde du travail tel qu'il est », non seulement à partir d'informations théoriques, mais en « touchant avec la main » ce qui s'y passe quotidiennement (Ent En Aurelio).

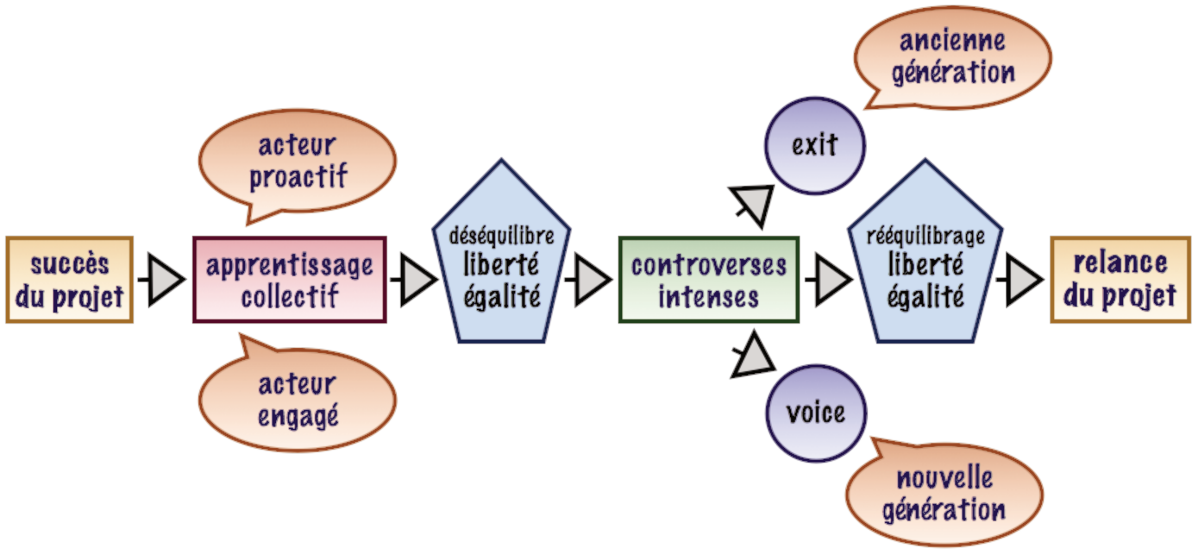


Schéma 17 : La dynamique sociale de rééquilibrage du rapport entre liberté et égalité

À l'*exit* d'une génération, semble se substituer timidement la *voice* d'une nouvelle, ou du moins d'une partie de celle-ci, qui essaye progressivement d'assumer des responsabilités concrètes afin de permettre à la *Cité des Métiers* de poursuivre son parcours, désormais arrivé au printemps 2009 à la fin de « la phase d'expérimentation », d'une durée déjà de six ans, ne permettant alors plus d'avoir à disposition les dégrèvements horaires prévus à cette fin (voir schéma 17 ci-dessus). Pourtant, comme l'indique Giancarlo dans le *Rapport annuel de l'établissement scolaire*, « le projet se poursuivra aussi à l'avenir ». (RA, année scolaire 2008/2009).

6. *Les résultats* : des stratégies individuelles au jeu triangulaire entre acteurs sociaux

Le processus social de mise en place de la *Cité des Métiers* s'est déroulé pendant une période de sept ans, qui séparent l'apparition du projet, au cours de l'année 2002, à sa maturation progressive, qui a connu un premier aboutissement pendant l'année 2009. Cette période ne s'est pas caractérisée par une évolution linéaire, conduisant à un simple accroissement progressif de la collaboration entre les acteurs impliqués, mais bien par la succession de trois moments conflictuels majeurs, cristallisés autour d'une série de controverses, largement débattues lors des assemblées plénières des enseignants de l'établissement du 12 décembre 2002, du 4 mars 2004 et du 24 mai 2007. Les discussions au sein de cette instance, la plus démocratique du collège, ont abouti chaque fois à une prise de décision, qui ont déterminé l'évolution concrète de la dynamique d'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale du corps enseignant, véritable protagoniste de cette action collective. Lors de ces périodes conflictuelles, les stratégies des principaux individus impliqués dans le projet pédagogique se sont manifestées et progressivement précisées, à travers leur confrontation respective, conduisant à définir trois typologies particulières. Celles-ci peuvent être mises en relation avec les respectifs groupes sociaux d'appartenance, permettant de dessiner les contours de la structure des relations de pouvoir, ainsi que la fragilité de l'équilibre entre liberté et égalité. Sur cette base, il devient possible de mettre en exergue quelques traits, pour l'instant généraux, de l'idéal-type émergeant d'un enseignant démocratique, résultat de la confrontation fructueuse entre les dynamiques sociales de collaboration et de conflictualité.

6.1. Une minorité active tricéphale

À l'issue de la généalogie de la mise en place du projet pédagogique étudié, il devient possible de déceler au sein du corps enseignant une minorité active subdivisée en trois acteurs sociaux différents, exprimant chacun une typologie de stratégie particulière. Tout d'abord, il y a un *acteur social promoteur* du projet, incarné par la figure quelque peu solitaire du chef d'établissement, Giancarlo, qui a sorti d'un tiroir une idée quelque peu oubliée et l'a transformée en une dynamique d'innovation

scolaire, capable de relancer le processus de modernisation d'un collège profondément bouleversé par une intense conflictualité avec l'ancienne directrice. Alors que cette dernière privilégiait une démarche tentée d'autoritarisme passéiste, celui-ci préfère une implication du corps enseignant, en développant une sorte d'injonction partagée au professionnalisme. Celle-ci agit à l'intersection entre une dynamique autonome de *primus inter pares*, littéralement premier parmi les pairs, à savoir les enseignants, catégorie à laquelle il appartient encore, et une logique hétéronome de *manager*, qui impulse le changement d'en haut, en vue d'une amélioration de la qualité de l'établissement, de plus en plus fortement requise par l'autorité scolaire et exigée par les parents d'élèves. Une injonction pourtant bâtie sur un sentiment de faiblesse, à savoir une prise en compte pragmatique d'une politique scolaire soumise à la pression de l'austérité financière, qui contraint les enseignants à assumer des nouvelles tâches, telles que celles liées à la dimension de l'orientation scolaire et professionnelle.

Le substantif *promoteur* semble à cet égard pertinent, puisqu'il réunit à la fois la personne qui donne la première impulsion à une activité et celle qui projette la construction d'un immeuble en vue de sa revente afin d'obtenir un bénéfice (Larousse, 1999). Si le promoteur immobilier espère réaliser à la fin de sa démarche un bénéfice financier, lui permettant de poursuivre l'accumulation d'un capital économique, source de multiples privilèges sociaux, le promoteur scolaire vise à accroître son capital social au sein de l'établissement, lui permettant de solidifier son assise et de devenir progressivement, par une stratégie victorieuse, le premier pédagogue de l'établissement. Si dans cette dynamique il peut se prévaloir d'un certain soutien de la part du conseil de direction, il doit nécessairement trouver des appuis supplémentaires auprès du corps enseignant, ce qui l'amène à devoir entrer en relation avec les deux autres acteurs sociaux de la minorité active.

Il approche tout particulièrement l'*acteur social proactif*, représenté par un groupe restreint d'enseignants stratégiques, sujets d'une potentielle nouvelle praxis sociale. Il s'agit bien évidemment de Corrado, le véritable créateur et longtemps porte-parole du projet, de Cristiana, qui lui a trouvé le nom, de Giorgio, porteur d'un important savoir-faire pratique, ainsi que des autres animateurs qui se sont succédé au fil des années, à savoir Cristina et Gian Franco, qui l'ont conduit à sa maturation. Si la composition sociale de ce groupe est plutôt hétérogène, émerge pourtant une légère suprématie des hommes de l'ancienne génération issus de la région de Bellinzone, représentés tout particulièrement par le couple d'animateurs des premières fondamentales cinq années, Corrado et Giorgio.

Trois des cinq professeurs (Cristiana, Corrado et Gian Franco) enseignent l'italien, qui forme avec les mathématiques le noyau disciplinaire du collège, réunissant ensemble un tiers des heures de cours

obligatoires dans un collège tessinois[87]. Si l'italien en constitue le pôle humaniste, les mathématiques en représentent le pôle scientifique. Leur étude approfondie permet aux élèves d'être en mesure de combiner de manière féconde la recherche de la vérité scientifique à la quête de la beauté humaniste, comme l'indique le mathématicien et écrivain Piergiorgio Odifreddi (2005). Or, si la persistance des cours à niveaux tend à maintenir hégémonique le pôle scientifique, en faisant des résultats obtenus en mathématiques la clef de voûte de la représentation sociale de la réussite scolaire des élèves, déterminant largement leur orientation scolaire et professionnelle à l'issue du collège, un éventuel dépassement des cours à niveaux, tel que discuté dans le projet *L'École qui viendra*, actuellement en phase d'élaboration, amènerait à une potentielle redéfinition du rapport de force entre ces deux pôles, offrant à l'italien tant de nouvelles opportunités que d'importantes responsabilités. Lorsque Grazia nous dit que « Corrado était un peu aigri » au moment de son départ du groupe d'animation de la *Cité des Métiers*, en précisant tout de suite qu'il « percevait peut-être des choses que les autres ne voyaient pas », c'est qu'éventuellement il était en train d'entrevoir cet enjeu complexe, sans forcément en saisir complètement les multiples facettes (Ent En Grazia).

Dans un tel cadre, peuvent acquérir leur pleine signification les signaux donnés en particulier par Tiziana, qui a profité des activités organisées par la *Cité des Métiers* pour proposer lors de ses cours d'italien des moments d'apprentissage qui lui sont liés, permettant en même temps d'exercer des compétences d'écriture ou bien d'expression orale au niveau du *curriculum réel*. Ces signaux contribueraient à éclairer les débuts d'un essai, certes encore forcément hésitant, de redéfinition de l'enseignement de cette discipline, en transformant la perception de l'opportunité de relancer un pôle humaniste en une démarche de redéfinition responsable, laissant entrevoir la possibilité d'une nouvelle forme de stratification relative des savoirs, au sein d'une conception complémentaire des domaines de connaissances, qui s'exprimerait dans le sillage d'une dynamique sociale, certes profondément aléatoire, de rajeunissement interne de l'école républicaine.

Le terme *proactif* semble alors tout à fait pertinent, indiquant un acteur capable de convertir les menaces d'une atteinte à son identité sociale, portée par les répercussions de la politique d'austérité financière, en une opportunité de relance, dans ce cas d'un pôle humaniste, autour de l'italien, en assumant son rôle en devenir de manière responsable (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Ce qui permettrait de jeter les bases d'une véritable force d'attraction hégémonique, en mesure d'impliquer d'autres acteurs sociaux, représentatifs d'autres disciplines scolaires, telles que l'allemand et l'anglais

[87] Sur un total de trente-trois heures de cours hebdomadaires obligatoires pendant toutes les quatre années du collège, l'italien en compte chaque fois six, sauf en deuxième où elles sont cinq, et les mathématiques en ont régulièrement cinq (Repubblica e Canton Ticino, 1996).

(Cristina), ainsi que le curriculum différencié (Giorgio). Si la dynamique sociale n'est qu'à l'état d'ébauche, la symbolique est néanmoins très forte, avec un enseignement des langues anglo-saxonnes et une professionnalité sensible aux élèves les plus fragiles en quelque sorte attirés par l'espoir d'un humanisme renouvelé.

Dans cette démarche, l'acteur proactif partage avec l'acteur promoteur l'esprit d'innovation, dont l'expression effective est étroitement liée à l'intérêt de ce dernier à promouvoir des nouveaux projets, compte tenu notamment de la dynamique des rapports de force au sein de l'établissement. En même temps, cependant, ces deux acteurs sont séparés par la typologie de l'innovation : si le chef d'établissement encourage une innovation de type hétéronome (*manager*), lui permettant de renforcer sa légitimité auprès du corps enseignant, le groupe d'enseignants privilégie une innovation de type autonome (*voice*), renforçant son droit de parole au sein du collège. Ce qui amène les deux acteurs sociaux, par la force des choses, à essayer d'entrer en rapport avec la troisième catégorie qui compose la minorité active.

Il s'agit de l'*acteur social critique*, constitué par un groupe restreint de professeurs, guidés par Flavio, leur véritable leader, qui développe une approche particulière de l'*intérêt commun* enseignant, axé sur la recherche d'un difficile équilibre entre des traits innovants, comme la proposition de réaliser avec les classes des parcours nocturnes de découverte des professions, caractéristiques du groupe stratégique, et des aspects plus routiniers, attentifs au respect des adultes éducateurs et sensibles à un accès égalitaire de la part des élèves aux savoirs scolaires, propres au groupe conservateur. Une approche qui s'appuie sur une représentation identitaire bien établie, qui puise sa légitimité à la fois dans des représentations imaginaires helvétiques idylliques et dans un scepticisme mesuré à l'égard d'une ouverture internationale trop rapide.

L'adjectif *critique* est dans ce cadre adéquat, puisqu'il renvoie à la capacité de jugement, qui représente une dimension fondamentale de l'action réflexive de l'être humain, permettant le passage d'un agir intuitif vers un agir raisonné, culturellement défini et socialement appris (Livolsi, 1987). Et c'est bien la dynamique d'élaboration commune d'un agir raisonné qui est en jeu dans la mise en place de la *Cité des Métiers*, demandant, pour son aboutissement efficace, aussi une pensée critique. Celle-ci devrait être en mesure de combiner des *argumentums* favorables à d'autres défavorables aux propositions concrètes d'évolution du projet pédagogique, expressions d'un va-et-vient permanent entre innovations réussies et routines reproposées. Dans la dynamique quotidienne au sein du collège, caractérisée par des multiples controverses d'idées, qui renvoient d'une manière ou d'une autre à des

confrontations entre acteurs, avec des positions sociales bien concrètes à défendre, la dimension de réfutation tend inéluctablement à s'imposer et à devenir l'image de marque de l'acteur social critique.

La démarche critique devient ainsi la force de la négation, qui représente une dimension fondamentale dans le *mouvement dialectique* (Lefebvre, 1975). C'est en effet par un processus de négation de la négation que la contradiction peut trouver une résolution, amenant à une dynamique de dépassement des oppositions, représentant enfin l'émergence de la nouveauté historique (Bobbio, 1997). La critique ne peut alors pas être ramenée à une sorte d'obstacle à l'évolution, mais doit être considérée comme l'un des véritables moteurs de son développement. Dans le même temps, la mise en pratique de cette démarche, si elle s'avère effectivement efficace, conduit l'acteur social critique à acquérir progressivement une forte légitimité sociale, lui permettant de devenir le porte-parole du corps enseignant, dans un premier temps au niveau informel, puis, en tant que représentant élu au conseil de direction du collège, de manière officielle.

Ce rôle à la fois intellectuel et social particulier amène tant l'acteur social promoteur que l'acteur social proactif à vouloir entrer en relation avec lui, au-delà de leurs divergences respectives, afin de faire évoluer dans le sens espéré le rapport de force social au sein de l'établissement scolaire. L'acteur promoteur peut, d'une part, s'appuyer sur la négativité de l'acteur critique, pour ralentir l'innovation autonome encouragée par la positivité de l'acteur proactif, potentiellement en mesure d'affaiblir son poids social croissant au sein de l'établissement scolaire. Dans ce cadre, un enjeu central est illustré dans le récit d'expérience de Arnaud Guigue, professeur de philosophie devenu ensuite *Le principal* d'un collège français pendant trois ans, soulignant que le chef d'établissement devrait assumer la responsabilité unique de l'évaluation des professeurs, par la possibilité qui lui est offerte dans son quotidien scolaire de les voir en action dans toutes ses multiples dimensions :

> *Par le biais des élèves, des parents, des collègues, la notoriété acquise au fil du temps, etc. Et puis il disposerait de la marge de manœuvre indispensable pour juger de la plus-value globale qu'un professeur apport à un collège [qui] ne tient pas qu'à la qualité des cours. Ne faudrait-il pas valoriser aussi le professeur qui lance des projets nouveaux, qui s'investit utilement dans la vie de l'établissement, qui prend en charge les élèves en difficulté, qui dépanne en cas d'absence d'un collègue, qui est volontaire, qui accepte les classes qu'on lui donne ou l'emploi du temps qui est le sien, qui consent à être professeur principal pour rendre service ?* (Guigue, 2016, p. 106)

Également essayiste spécialiste du cinéaste François Truffaut, qui est notamment le réalisateur en 1966 du fameux film de science-fiction *Fahrenheit 451*, la chaleur à laquelle sont brûlés les livres, considérés dans une société imaginée par l'écrivain américain Ray Bradbury comme un obstacle

majeur à la réalisation du bonheur individuel (1953/2016), Guigue souligne avec emphase les multiples qualités que le chef d'établissement pourrait discerner dans un professeur, s'il avait effectivement le pouvoir de le faire.

L'acteur proactif peut, d'autre part, essayer de trouver des alliances ponctuelles avec l'acteur critique, au nom de leur appartenance commune au corps enseignant, afin de mettre en valeur les dimensions partagées de l'innovation autonome, de sorte à renforcer le rapport de force d'ensemble du corps enseignant à l'égard du chef d'établissement. Même lorsque Flavio se retire de la *Cité des Métiers*, à la suite d'une confrontation intense avec ses animateurs au cours de l'année 2007, il continue « à présenter [à ses élèves] les activités proposées avec des mots très favorables », comme il tient à le préciser avec un regard déterminé (Ent En Flavio).

Acteur social promoteur, proactif et critique : voici les trois composantes de la minorité active tout au long du processus de mise en place du projet pédagogique. Ils représentent trois pôles distincts de pouvoir, qui doivent entrer, par la force des choses, en relation entre eux, dans une logique à la fois de collaboration et de conflictualité, établissant une dynamique tricéphale non seulement au projet pédagogique, mais dans une large mesure également au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

6.2. Un regard sur la structure des relations de pouvoir

C'est par une sorte de *jeu triangulaire* entre ces trois acteurs sociaux que s'est progressivement mise en place la *Cité des Métiers*, caractérisée par une oscillation permanente entre une dynamique d'innovation autonome, portée par l'acteur proactif, une logique d'innovation hétéronome, conduite par le chef d'établissement, et une approche de ralentissement réflexif, invoquée par l'acteur critique. Si l'assemblée plénière du 12 décembre 2002 a ainsi permis de mettre sur les rails le projet pédagogique, elle a également renvoyé son démarrage effectif à l'année scolaire successive. Quant aux controverses qui ont traversé l'année scolaire 2003/2004, tout en ayant ralenti le lancement effectif du projet, elles ont amené à un effort important de collaboration commune de la part du corps enseignant, faisant surgir une revigorante subjectivité au travail, expression significative d'une innovation autonome. Les disputes de l'année scolaire 2006/2007 ont enfin recentré le projet pédagogique sur le chef d'établissement, devenu à la suite de l'assemblée plénière du 24 mai 2007 le garant d'une évolution consensuelle, renforçant ainsi la dimension hétéronome de cette innovation,

tout en ralentissant sa dynamique, en l'englobant à l'intérieur d'une pluralité de projets proposés par une série d'enseignants du collège.

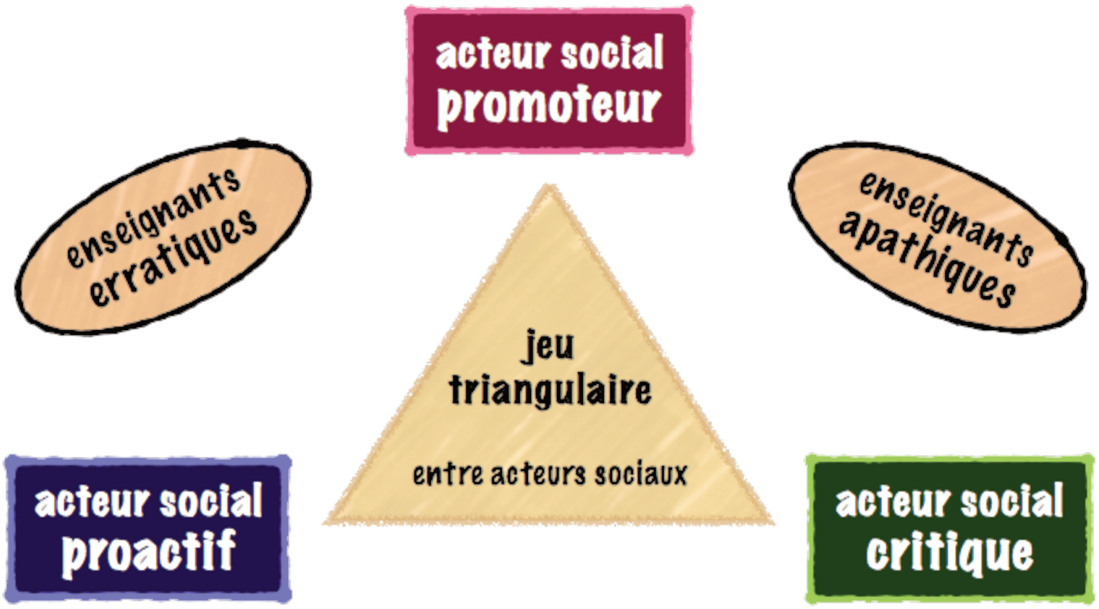


Schéma 18 : Le jeu triangulaire entre acteurs sociaux

Au cours de ce *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux, en constante évolution, chacune des minorités actives est amenée à vouloir se renforcer, afin d'acquérir un poids majeur dans la partie, en essayant d'impliquer d'une manière ou d'une autre la majorité passive (voir le schéma 18 ci-dessus). La salle des professeurs acquiert dans ce cadre un rôle primordial, par la mise en relation qu'elle permet, notamment par le biais de brèves conversations informelles entre les acteurs (Dutercq, 1993). Les diverses minorités s'adressent, d'une part, aux enseignants *apathiques*, généralement faiblement intéressés à l'évolution des controverses internes au collège, tels que Bruno, qui enseigne les mathématiques et les sciences, pourtant très *énergétique* dans son engagement professionnel quotidien. Tantôt il est alors encouragé à sortir de son attitude plutôt marginale, pour s'impliquer plus, afin d'apporter sa contribution à la réussite du projet ; tantôt il est amené à se protéger des requêtes trop intenses, en préservant le droit de définir son niveau d'engagement à chaque occasion, en formulant un jugement critique sur toute situation d'apprentissage organisée. Les minorités interpellent également, d'autre part, les enseignants *erratiques*, se situant dans une position aléatoire par rapport aux diverses minorités actives, comme Nicola, également professeur de sciences, pourtant attentif à cueillir les opportunités du moment, l'amenant à proposer des solutions *autonomes*. Pour sa part, tantôt il est invité à assumer des responsabilités dans la réalisation pratique du projet ; tantôt il est conduit à se défendre des sollicitations réitérées, en mettant en relief la dimension de responsabilité personnelle des élèves dans leurs comportements scolaires, pouvant le conduire à

assumer une attitude critique vis-à-vis de certaines activités organisées, qui leur laisseraient trop de liberté.

On le perçoit, la majorité passive est principalement interpellée par l'acteur social proactif, qui essaye de l'impliquer dans le développement du projet pédagogique, sous le regard encourageant de l'acteur social promoteur. Dans un premier temps, il essaye alors d'élargir le soutien à sa démarche innovante, en bâtissant un *acteur social soutien*, en mesure de lui accorder ouvertement sa confiance. Dans un deuxième temps, il cherche à augmenter l'implication des collègues dans la réalisation effective du projet, en assumant des responsabilités à différents niveaux, depuis l'organisation d'une projection d'un film dédié au travail, jusqu'à l'animation d'une visite à une entreprise. De simple soutien, il devient alors *acteur social engagé*, initiant à contribuer à l'essor de l'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale, pourtant resté, dans la dynamique effective du projet pédagogique entre 2002 et 2009, à un stade largement embryonnaire. Grazia et Sandra, des enseignantes d'allemand, qui représentent deux générations différentes, en sont une expression significative, ayant tout d'abord soutenu ouvertement le projet et ensuite contribué à sa réussite, notamment en animant des visites respectivement au Centre vétérinaire de Grono et à l'Office du tourisme de Locarno.

Si l'acteur social proactif essaye d'accroître l'implication des enseignants passifs dans le projet, avec le soutien intéressé de l'acteur social promoteur, en les encourageant à *faire* lors des activités proposées, l'acteur social critique les invite à s'interroger sur ces activités, en leur proposant de *parler* des aspects problématiques de ces expériences professionnelles. Par ces biais, soit l'un, soit l'autre, contribuent à forger la professionnalité enseignante des nouveaux venus dans le métier et à affiner celle des enseignants les plus expérimentés, qui requièrent, l'une comme l'autre, en même temps une dimension plus innovante liée au *faire* et une plus traditionnelle liée au *parler*. Faire et parler, c'est-à-dire agir avec les élèves, en collaborant avec d'autres figures éducatives, ainsi que réfléchir sur sa propre action, de manière tant individuelle que collective, voici les deux facettes complémentaires du *praticien réflexif* (Schön, 1983/1994), qui se trouve au fondement de l'idéal-type de l'enseignant démocratique émergeant.

Cette collaboration avec d'autres figures éducatives, telles que les parents d'élèves, les conseillers en orientation ou les responsables du monde du travail interpellés, posent aux trois minorités actives des défis stratégiques majeurs. Leur intégration au projet pédagogique implique de tenir compte de dynamiques sociales différentes par rapport à celles du monde enseignant, propres aux souhaits des usagers, aux exigences de l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi qu'aux attentes du monde du

travail. Le *jeu triangulaire* s'en trouve redéfini, conduisant potentiellement à une modification de la structure effective des relations de pouvoir au sein du champ scolaire. L'enjeu est de taille, puisqu'il s'agit, *à terme*, comme souligné dans la première partie de ce travail, consacré à la construction de l'objet de recherche, de faire surgir une *coévolution profitable* entre la culture et l'économie, entre l'école et l'argent ; alors qu'ils représentent depuis leurs origines deux mondes aux traits profondément antinomiques, comme l'expliquent Roger-François Gauthier et André D. Robert :

> *L'école, du grec « scholè », ne désigne-t-elle pas originellement le « loisir », pas celui de l'industrie du loisir, mais celui des activités véritablement désintéressées, tandis que ce qui a rapport à l'argent, ce qui s'oppose à ce loisir de la culture désintéressée, ce qui « nie » le loisir, c'est en latin « negotium », le négoce.* (Gauthier et Robert, 2005, p. 6)

Or, dans le processus de mise en place de la *Cité des Métiers*, ces diverses collaborations agissent effectivement sur le *jeu triangulaire*, en particulier en devenant, en cas de réussite avérée, un puissant *vecteur d'accélération* de l'innovation pédagogique et, en cas d'échec patent, un fort *vecteur de ralentissement* de sa réalisation. Dans le premier cas de figure, elles conduisent à un renforcement sensible du poids social des acteurs innovants, en particulier de celui proactif, représenté par les animateurs du projet, qui cueillent directement les fruits d'une situation d'apprentissage réussie. Alors que dans le deuxième scénario, elles conduisent à un affaiblissement du poids social des acteurs innovants, délégitimés par les difficultés à mettre en pratique l'innovation proposée, et à un renforcement équivalent du poids social de l'acteur critique, dont le prestige social est étroitement lié à sa capacité à ralentir sa mise en place concrète.

Le passage de deux à trois heures de dégrèvement hebdomadaires concédés à l'équipe d'animation du projet a ainsi été annoncé par le chef d'établissement lors de l'assemblée plénière du 18 mai 2006, c'est-à-dire le jour après le succès rencontré par la première rencontre réunissant huit parents dans la salle de conférence de l'établissement de Cadenazzo, pour raconter leur trajet professionnel aux élèves de troisième année. Ou encore, la nomination de Corrado à président de l'assemblée plénière des enseignants au cours de l'année scolaire 2005/2006, n'est pas sans liens avec le succès des visites aux entreprises et des conférences organisées pendant les deux années précédentes. Dans les deux cas, la légitimité de la *Cité des Métiers* au sein de l'établissement s'en trouve renforcée, avec, à la clef, une augmentation du temps disponible pour gérer l'ensemble des situations d'apprentissage prévues. Une collaboration réussie, avec des représentants du monde du travail autant qu'avec des parents d'élèves, entraîne ainsi un renforcement du projet, pouvant permettre d'engendrer de nouvelles collaborations fructueuses, dans une dynamique potentiellement cumulative.

Pendant l'année scolaire suivante, pourtant, les succès laissent la place aux déceptions. Si le conflit avec Flavio n'empêche pas la réussite de la matinée du 2 mai 2007, où six professionnelles présentent leur trajet aux élèves de quatrième année, il en reste qu'une femme annoncée décline l'invitation à la dernière minute et que le public d'élèves est seulement relativement nombreux. Et puis, surtout, quelques semaines plus tard, explose définitivement le contentieux avec Milena, la conseillère en orientation, qui considère la *Cité des Métiers* un « obstacle à son travail quotidien ». À vrai dire, le *Rapport annuel de l'établissement scolaire* de 2005/2006 signalait déjà, « pour l'année scolaire 2006/2007 », une volonté de « améliorer la collaboration entre la conseillère en orientation et les enseignants qui gèrent les activités prévues dans le cadre de la *Cité des Métiers* » (RA, 2005/2006). Loin de s'éclaircir, ces relations n'ont pourtant fait que s'offusquer au cours des mois suivants.

Cette double difficulté de collaboration, l'une avec une conférencière contactée par Flavio, l'autre avec la conseillère en orientation, ralenti considérablement la dynamique de développement de la *Cité des Métiers*, conduisant, comme dans un jeu de miroirs, à un *exit* du projet pédagogique de tous les protagonistes des premières années, indépendamment de leur collocation sur l'échiquier. Corrado et Giorgio quittent une année plus tard l'équipe d'animation, Milena se déplace rapidement dans un autre établissement de la région, Flavio ne contribue plus aux activités proposées et Giancarlo en profite pour relativiser l'importance générale du projet. Toute une génération semble abandonner un projet qu'elle a pourtant imaginé et lancé, apercevant l'ampleur des enjeux soulevés, au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle comme par rapport à ses implications sur l'enseignement des diverses disciplines, ainsi que sur la structure des relations de pouvoir au sein de l'établissement.

Interrogé sur son éventuelle disponibilité à réaliser du matériel didactique spécifique pour préparer les élèves à un possible colloque consacré à l'énergie solaire ou aux économies d'énergie, afin de lier des activités proposées par la *Cité des Métiers* aux leçons dispensées dans les différentes disciplines scolaires, Bruno, enseignant de mathématiques et de sciences, professionnellement toujours très engagé, répond avec le mérite de l'honnêteté : « Je suis déjà trop loin… Il me manque trop peu [de temps à la retraite] pour faire ce pas » (Ent En Bruno). Une remarque symptomatique d'une réelle difficulté à concevoir une redéfinition tellement profonde de l'identité enseignante au terme de sa propre carrière professionnelle.

Une tâche qui incombe alors à la *voice* d'une nouvelle génération, ou du moins d'une partie de celle-ci, qui tend à prendre timidement le relais, afin de relancer la démarche d'innovation autonome, sous le regard attentif du chef d'établissement, désormais garant d'une évolution consensuelle du

projet, lui permettant de stabiliser son rôle de premier pédagogue de l'établissement, en mesure de veiller à l'injonction partagée au professionnalisme. Mais avant de pouvoir affronter cette tâche, qui requiert un nouvel approfondissement du projet pédagogique, Cristina et Gian Franco, les deux enseignants qui poursuivent son animation, doivent assumer la responsabilité de rééquilibrer le rapport entre liberté et égalité au niveau du curriculum caché. Arrivés après l'apparition du projet au cours de l'année 2002, ils n'ont pas vécu la conflictualité avec l'ancienne directrice et peuvent dès lors être considérés comme une partie intégrante d'une nouvelle génération d'enseignants de l'établissement scolaire. D'une part, ils réintroduisent l'obligation pour tous les élèves de participer aux activités adressées à l'ensemble de la classe, à l'exception du colloque de dernière année, où l'inscription reste facultative. L'égalité d'accès aux moments d'apprentissage proposés retrouve ainsi toute sa place, parallèlement à une liberté liée à une certaine différenciation interne aux diverses activités organisées. D'autre part, ils corrigent le mécanisme de fonctionnement des visites aux entreprises, de telle sorte à instaurer un triple contrôle sur l'utilisation par les élèves de leur droit de choisir deux visites par année scolaire, à la fois avant, pendant et après celles-ci. La marge de liberté dans le choix des visites se trouve alors équilibrée par une attention particulière aux conditions de participation égalitaires.

6.3. L'équilibre fragile entre liberté et égalité au niveau du curriculum caché

Le *jeu triangulaire* entre acteurs issus des minorités actives du corps enseignant, en relation avec les autres acteurs impliqués dans l'orientation scolaire et professionnelle, s'exprime ainsi par le biais d'une tension permanente entre le principe de liberté et celui d'égalité au niveau du curriculum caché, marqué, rappelons-le, par un ensemble de dispositions, aux yeux des élèves masquées, qui encadrent les savoirs appris. Cette tension, qui s'exprime à travers une vaste combinaison de collaborations et de conflictualités, amène progressivement à l'émergence d'un équilibre fragile entre liberté et égalité, qui ne représente rien d'autre que l'*équité*, pouvant alors être considérée comme l'aboutissement d'un processus social complexe de négociation entre des acteurs sociaux pluriels.

Un équilibre qui reste en quelque sorte intrinsèquement fragile, puisque le *jeu triangulaire* ne peut pas être considéré conclu au moment de la mise en place du projet pédagogique. Celle-ci constitue simplement une étape, importante mais particulière, dans le développement progressif d'une nouvelle praxis sociale, dont les traits principaux restent encore pleinement à dessiner, liant l'orientation scolaire et professionnelle à l'enseignement plus en général, dans une dynamique sociale aléatoire de

rajeunissement interne de l'école républicaine, caractérisée par une alternance entre des phases de routine et des périodes de crise. Par cette dynamique, c'est l'ensemble de *l'organisation du travail scolaire* qui s'en trouve questionnée (Gather Thurler et Maulini, 2007).

Et pourtant, la fragilité de cet équilibre tient aussi à autre chose. À l'*exit* de l'ancienne génération fait suite la *voice* timide d'une nouvelle, de surcroît en son sein plutôt divisée. Avec, en particulier, une approche qui veut *concentrer les efforts*, en organisant « une semaine entièrement consacrée à l'orientation, pendant laquelle toutes les classes font des visites », en y intégrant « une journée de stage obligatoire » (Ent En Sara) ; et une autre qui veut *diffuser les efforts*, sur le style de la *Cité des Métiers*, qui, par rapport à la problématique de l'orientation, « représente le sommet de la pyramide » proposée dans les divers collèges du canton (Ent En Cristina). Aux yeux de Sara, l'orientation représente une dimension parmi d'autres de l'agir en commun des enseignants, pouvant certes les conduire à élaborer un dispositif pédagogique particulier, mais qui doit se combiner à d'autres projets. Alors que pour Cristina, l'orientation constitue une dimension centrale de l'agir en commun des enseignants, les amenant à élaborer un dispositif pédagogique prioritaire, certes aux côtés d'autres, mais diffusé dans le temps, afin de permettre un délicat développement vocationnel progressif de l'élève (Guichard et Huteau, 2001).

Ces deux approches renvoient à une vision sensiblement différente de l'identité enseignante. Sara conçoit l'engagement dans un projet éducatif, tel que la *Cité des Métiers* ou son *Projet Niger*, comme un effort supplémentaire par rapport à l'enseignement quotidien en classe, auquel on consacre « des heures de bénévolat », tout simplement parce que « on y croit ». Dans son cas particulier, cette motivation dépend, comme elle le souligne « de combien je me sens proche de la thématique… faire quelque chose sur la tolérance, le racisme, les différences… Je me sens très impliquée… ». Ce qui renvoie, comme nous l'avons déjà souligné, à une conception du bénévolat comme une sorte de forme moderne de militantisme, à la recherche d'un horizon laïque et progressiste permettant une véritable sortie de secours aux défaites politiques du XXème siècle. Une approche qui la conduit, face aux difficultés à « impliquer les collègues », à une remarque nostalgique, en affirmant qu'elle « considère que les enseignants de la vieille garde étaient plus motivés et disponibles par rapport aux jeunes collègues », sorte de révérence à l'ancienne génération (Ent En Sara).

Alors que Cristina considère sa participation à l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* comme partie prenante de son engagement professionnel en tant qu'enseignante. Son trajet particulier, qui l'a conduite à voyager longtemps dans le secteur économique de la mode, l'a amenée à avoir « une vision

à 360° », alors que si l'on sort de l'université et l'on devient immédiatement enseignant, on a « une vision à 180° ». Sur cette base, au moment où une place d'animation se libère, puisqu'il y a, comme elle dit, « une vacancy », en utilisant spontanément, de manière très symptomatique, ce terme sectoriel propre à l'économie, Cristina s'y engage, en recevant une heure de dégrèvement, qui, souligne-t-elle avec sérieux et une certaine fierté, « n'était pas suffisante et il fallait faire beaucoup d'autres choses à la maison ». Une année plus tard, poursuit-elle, « je me suis retirée, puisqu'il n'y avait plus le dégrèvement », étant terminée la phase d'expérimentation du projet pédagogique. De plus, conclut-elle, « j'étais déjà professeure principale et j'attendais la naissance de ma fille » (Ent En Cristina). Ce qui renvoie à une approche à un projet éducatif de l'établissement qui n'est pas militante, comme dans le cas de Sara, mais fondamentalement professionnelle, en mobilisant ses énergies, aussi de manière volontaire, pour la réussite de son école, considérée à l'instar d'une entreprise, dans une dynamique propre au management participatif (Dubar et Tripier, 1998).

On le perçoit, la division au sein de la nouvelle génération n'est pas anodine, mais renvoie à un tiraillement entre une révérence à une génération plus proche de ce *mai 1968* qui, symboliquement, a ouvert « l'époque de l'action collective », et une fascination vers une action individuelle propre à un univers dynamique comme celui de l'économie internationalisée, caractéristique du secteur de la mode. Certes, ces deux références se conjuguent dans une véritable sensibilité au développement de « l'autonomie des élèves », comme dit Sara, l'une à partir d'un parcours intellectuel de réflexion sur les effets sociaux et environnementaux de la globalisation (Klein, 2001), l'autre par une pratique professionnelle au cœur du nouvel esprit du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 1999). Pourtant, leur *voice* se révèle inéluctablement timide, entraînée vers l'égalité de l'action politique collective ou bien façonnée par la liberté de l'action économique individuelle, intellectuellement distante de cette fragile *équité* qui semble représenter la clef de voûte de l'élaboration progressive d'un nouvel *intérêt commun* enseignant, pouvant avoir l'ambition de devenir une *volonté générale substantielle*. Ce qui a tant fait défaut à l'acteur social proactif lors des années de la mise en place de la *Cité de Métiers*, subissant ainsi l'intérêt commun continuellement remis en jeu par l'acteur social critique, au croisement, lui bien équilibré, entre protection des conditions de travail des enseignants et ouverture prudente aux propositions novatrices, dans le cadre d'une valorisation des représentations imaginaires helvétiques idylliques, incarnées tout particulièrement par la semaine d'éducation au glissement sur la neige.

Dans cet entre-deux largement indéterminé, avec l'*exit* de l'ancienne génération et la *voice* timide de la nouvelle, se renforce l'injonction au professionnalisme, plus ou moins partagée, de la part du

chef d'établissement, pouvant certes combler le vide pour un certain temps, mais exigeant de manière toujours plus pressante un ancrage social bien plus solide. Cet ancrage pourrait provenir d'un renouveau générationnel sur le plan intellectuel, fortement sensible à la dimension démocratique du devenir commun, qui ne se limiterait pas à comptabiliser l'état-civil des nouveaux enseignants, mais qui, par un effet d'homologie entre les divers champs sociaux (Bourdieu, 1992), surgirait d'un nouvel élan à la fois social et politique, pouvant enfin conduire à l'essor d'une *voice* audacieuse.

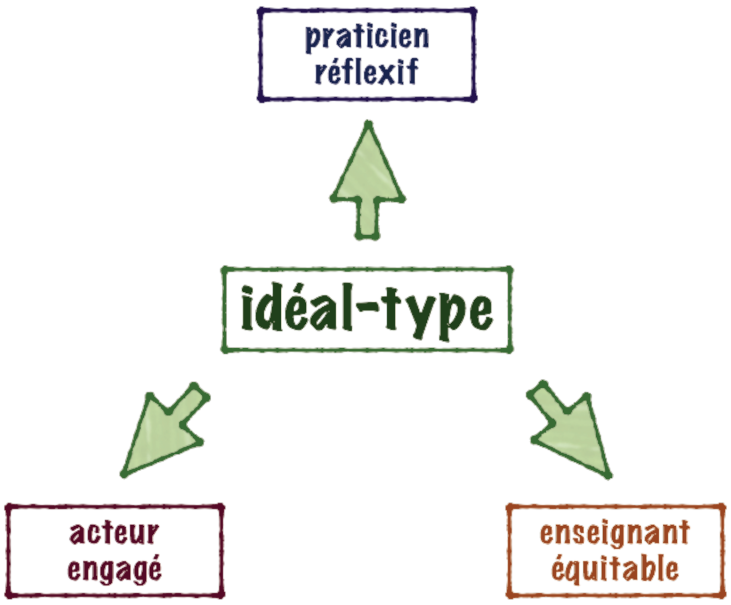


Schéma 19 : Quelques signes distinctifs de l'idéal-type d'un enseignant démocratique

Les analogies historiques à cet égard ne manquent pas, tel que l'essor dans le champ littéraire du réalisme romantique, à travers la monumentale *Comédie humaine* de Balzac (1829-1850) ou le roman *Le Rouge et le Noir* de Stendhal (1830), qui racontent les vicissitudes d'individus devenus en même temps plus libres mais également plus fragiles, dans une exploration sans précédent de la réalité sociale contemporaine. Celle-ci se trouve être étroitement imbriquée aux profonds bouleversements dans le champ social et politique produits par les mouvements libéraux et démocratiques qui ont traversé l'Europe au début des années 1830, initiant à renfermer l'*Âge de la Restauration* imposée par le Congrès de Vienne de 1815 (Scaiola, 2008) et en faisant émerger une véritable *génération 1830* (Hauser, 1955). Si ça ne devait pas être le cas, la porte semble bien ouverte à un renforcement de la dynamique d'émulation d'une conduite individuelle méritoire, effectivement approuvée par une sorte de spectateur impartial, qui deviendrait alors progressivement un acteur social promoteur à tous les effets, renvoyant à une toute autre temporalité historique la recherche d'un équilibre général négocié entre liberté et égalité.

Dans l'immédiat, la dynamique sociale de mise en place de la *Cité des Métiers* permet de déceler quelques signes distinctifs, à vrai dire très généraux, de l'idéal-type d'un enseignant démocratique, au carrefour de nombreuses tendances antinomiques et en mesure d'incarner l'apprentissage d'une nouvelle praxis sociale, qui passe par une intense mobilisation subjective au travail, porteuse d'un puissant affermissement identitaire. Tout d'abord, un *praticien réflexif*, imbriquant de manière subtile l'action à la réflexion. Spécialiste de l'enseignement, il est sensible à l'élaboration de cours de qualité dans sa discipline scolaire et dispose d'une expérience adéquate, tout en étant particulièrement attentif à l'analyse critique de son engagement quotidien. Ensuite, un *acteur engagé*, associant la vie en classe à une présence active dans l'établissement scolaire. Personnalité publique, il ne se renferme pas dans une vision apathique ou erratique, mais essaye d'être partie prenante de la minorité active, déterminé entre les murs de sa classe et impliqué dans l'agir commun du corps enseignant. Enfin, un *enseignant équitable*, combinant d'une façon originale l'innovation à la tradition. Profondément humaniste, il est sensible à l'innovation scolaire, caractéristique de l'acteur proactif, l'amenant à jeter un regard personnalisé sur chaque élève, tout en étant attentif aux routines traditionnelles, typiques de l'acteur critique, le conduisant à regarder de près l'accès égalitaire des élèves aux multiples savoirs transmis (voir le schéma 19 ci-dessus). On le remarque, l'émergence d'une nouvelle praxis sociale conduit à déterminer progressivement « une nouvelle unité du travail enseignant » (Marcel et Garcia, 2009, p. 29).



Image 4 : La validation avec bémol de la première hypothèse secondaire[88]

La validation de la première hypothèse secondaire semble de manière générale réussie, même si l'entre-deux générationnel, entre un *exit* de l'ancienne et une *voice* timide de la nouvelle, laisse une

[88] Cf. AP Gfp.

part d'indéterminée sur la capacité de l'organisation de porter à terme positivement le modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, qui se déploie progressivement par le biais d'un *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux, conduisant, par le croisement de multiples collaborations et conflictualités, à l'émergence d'un équilibre, toujours particulièrement fragile, entre liberté et égalité au niveau du curriculum caché, source féconde de l'essor de l'idéal-type d'un enseignant démocratique. Loin des caricatures simplistes, celui-ci apparaît d'ores et déjà comme une figure sociale complexe, qui doit se montrer capable de manier et de développer un ensemble d'instruments pédagogiques et didactiques, lui permettant de rendre opératoire dans le quotidien scolaire la rencontre équilibrée de toutes ces tendances antinomiques. La *validation avec bémol* de la première hypothèse secondaire appelle alors de toutes ses forces la deuxième, centrée sur l'efficacité du déroulement du projet pédagogique dans le quotidien du collège (voir l'image 4 ci-dessus).

Troisième partie :
L'efficacité du projet pédagogique

1. Introduction

« Le projet se poursuivra » indique le chef d'établissement à la fin de l'année scolaire 2008/2009, quand se conclue la phase d'expérimentation, avec son corollaire de dégrèvements horaires. Cristina quitte l'équipe d'animation, légitimement occupée par sa maternité imminente, qui l'amène à quitter assez rapidement le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, afin de se rapprocher de son lieu de résidence, Côme, juste au-delà de la frontière italienne. Quant à Gian Franco, il poursuit son engagement dans le projet, sans dégrèvement, en surfant sur l'élan d'une mécanique pédagogique déjà bien rodée.

Après une année scolaire transitoire, c'est à nouveau le chef d'établissement qui prend l'initiative. En tant qu'acteur social promoteur, Giancarlo invite Gian Franco, qui, rappelons-le, est un enseignant d'italien et d'histoire, à assumer le rôle tout à fait officiel de coordinateur de l'orientation scolaire et professionnelle au sein de l'établissement scolaire, qui est distribué en règle générale parmi les membres du conseil de direction. Si celui-ci ne prévoit pas un dégrèvement horaire particulier, étant partie prenante de l'ensemble des tâches dévolues par l'autorité cantonale au conseil de direction d'un collège, Giancarlo réussit à donner à cet acteur proactif une heure de dégrèvement exceptionnelle, basée sur l'article 41 du règlement du collège tessinois, permettant une compensation financière interne, à condition qu'elle n'augmente pas les ressources financières globales requises par l'établissement scolaire (Repubblica e Canton Ticino, 1996). Giancarlo précise à ce propos que l'heure en question, « la seule dans tout le canton » concédée à cette fin, ne concerne pas tellement le rôle de coordinateur de l'orientation scolaire et professionnelle, mais bien l'addition de « l'animation de la *Cité des Métiers*, la réalisation du cours d'économie et l'organisation des colloques » (Ent Ch Giancarlo).

Sur la base de la légitimité issue de cette institutionnalisation du projet pédagogique, Gian Franco propose de bâtir une nouvelle équipe d'animation, non plus axée sur un groupe d'enseignants, dans le court terme à vrai dire introuvable, mais bien sur des élèves de quatrième et dernière année, disposés à s'engager dans l'organisation de l'ensemble des activités prévues. Dans le *Rapport de fin*

d'année 2009/2010, rédigé par Gian Franco et titré de manière significative *Un projet en évolution constante*, l'idée est déjà annoncée :

> *Il a été décidé de constituer une équipe d'animation. Celle-ci se compose d'un enseignant, moi-même, comme l'année dernière, assisté par deux élèves de quatrième année, un garçon sérieux et une fille créative, qui se rencontreront pendant une heure-leçon et prépareront ensemble les activités.* (RCdM, 2009/2010, p. 2)

Parallèlement à la mise sur pied de cette « équipe d'animation », composée d'un enseignant, assisté par deux élèves déjà sélectionnés en fin d'année scolaire, l'un « précis » et l'autre « créative », Gian Franco souligne la volonté, étroitement liée au nouveau rôle institutionnel acquis, de « renforcer la collaboration entre les diverses figures professionnelles » impliquées dans l'orientation des élèves, en particulier « le conseiller en orientation, les professeurs principaux des classes de troisième et quatrième année, ainsi que les animateurs de la *Cité des Métiers* ». Enfin, pour sceller « l'évolution constante » du projet, il souligne le passage de l'activité consacrée aux contes de fées et histoires sur le travail de la deuxième à la première année, afin d'ouvrir un espace pour une nouvelle situation d'apprentissage en deuxième, d'une durée de deux heures de cours, à prévoir en histoire. Celle-ci doit permettre de « se confronter en salle d'informatique, en suivant un parcours établi, avec certains métiers porteurs d'avenir », dans une logique comparative de la conception du travail dans les corporations médiévales et au sein des entreprises contemporaines (RCdM, 2009/2010, p. 2). Décidément, le projet se poursuit.

L'implication des élèves dans l'équipe d'animation du projet pédagogique représente une sorte de *fuite en avant* de Gian Franco dans cet entre-deux indéterminé, qui est apparu au grand jour à la suite de l'*exit* de l'ancienne génération et la *voice* timide de la nouvelle. Elle offre l'opportunité de dépasser de manière innovante la faiblesse apparue dans la transmission des informations entre l'équipe d'animation, le chef d'établissement et les professeurs principaux des classes du cycle d'orientation, à cause d'une dynamique collaborative défaillante, ne permettant pas à l'ensemble des élèves de profiter pleinement des activités proposées. En même temps, elle donne la possibilité à quelques élèves attentivement sélectionnés de devenir protagonistes du devenir scolaire, en développant une expérience originale de participation des jeunes en formation à leur propre apprentissage, au croisement entre une activité liée à l'orientation scolaire et professionnelle et un dispositif à proprement parler interdisciplinaire. Sur ce plan, le passage générationnel au sein de l'acteur social proactif se remarque d'une façon assez évidente. Ces deux dimensions, étroitement imbriquées entre elles, méritent d'être approfondies dans la présentation des contours sociaux de cette deuxième hypothèse secondaire, avant de décliner l'un après l'autre le cadre conceptuel et la démarche

méthodologique, qui permettent ensuite, comme dans la partie précédente de cette recherche, de se concentrer sur la validation scientifique de cette hypothèse, avant de terminer par l'exposition des résultats finalement obtenus.

2. *L'hypothèse formulée* : la formation d'une équipe d'animation

Dans son exposé introductif à la discussion sur le bilan de la *Cité des Métiers* lors de la désormais célèbre assemblée plénière des enseignants du 24 mai 2007, Corrado, le principal concepteur du projet pédagogique, non seulement stigmatise l'attitude qu'il juge trop passive des professeurs principaux des classes de troisième et quatrième année à l'égard des activités organisées, comme indiqué dans le chapitre précédent, mais adresse aussi une critique au chef d'établissement, expressément considéré comme le principal responsable du fonctionnement sur le plan organisationnel du collège :

> *Apparemment, depuis un certain temps déjà, existe dans notre établissement un problème assez important : garantir un passage fluide, efficient et rigoureux des informations vers les élèves par le biais des professeurs principaux et de l'organisation de l'heure de classe.* (PV AP, 24 mai 2007)

Au moment de l'entretien, cet apprécié professeur d'italien et d'allemand va même plus loin, en affirmant explicitement de façon surprenante :

> *J'avais vraiment l'impression que certaines informations n'étaient pas transmises, non pas délibérément, mais… elles se perdaient. Elles arrivaient peut-être au secrétariat, mais ensuite, de là, elles ne passaient pas aux professeurs principaux, ou bien ces derniers avaient d'autres choses à faire, et elles arrivaient ainsi un peu déformées à destination des élèves.* (Ent En Corrado)

Une série d'informations concernant l'organisation des activités proposées par la *Cité des Métiers*, telles que la possibilité de s'inscrire à une visite particulière à une entreprise, ou bien le choix d'un atelier lors d'un colloque organisé dans l'établissement, risquaient régulièrement de ne pas arriver jusqu'aux élèves, ou d'y arriver de manière « un peu déformée ». Ce qui amène Corrado à conclure que la *Cité des Métiers* était certes appréciée par le chef d'établissement, en particulier « parce qu'elle conférait un certain prestige au collège », mais « qu'il fallait toujours un peu la contenir… qu'elle ne devait pas déborder » (Ent En Corrado). C'est autour de cette problématique que je vais focaliser maintenant mon attention, avant de présenter la façon sans doute originale avec laquelle elle a été

affrontée par le tout nouveau coordinateur de l'orientation scolaire et professionnelle au sein de l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

2.1. Les contours d'une collaboration défaillante

Certes, l'innovation autonome est bienvenue, mais, effectivement, elle ne doit pas « déborder ». Et pourtant, deux années plus tard, c'est le chef d'établissement lui-même qui en quelque sorte la relance, en conférant à Gian Franco le rôle institutionnel de coordinateur de l'orientation scolaire et professionnelle au sein de l'établissement. Ce qui lui permet d'affronter ce véritable nœud du projet pédagogique, que Corrado a bien souligné, sans être en mesure de le défaire, en proposant deux issues dans les faits impraticables. Dans le *Rapport de fin d'année 2006/2007* du projet pédagogique, rédigé par Corrado avec une plume plutôt aigrie, il affirme à propos de la problématique du passage de l'information depuis les animateurs jusqu'aux élèves :

> *Il n'y a que deux alternatives : ou bien les professeurs principaux se convainquent que les propositions de la* Cité des Métiers *constituent un aspect significatif de la formation de nos jeunes et y consacrent ainsi régulièrement un certain temps lors de l'heure de classe, ou bien la direction du collège se charge du problème et, en considération de son autorité, entreprend les démarches nécessaires afin que les choses s'acheminent vers une solution adéquate.* (RCdM, 2006/2007, p. 2)

Le raisonnement de Corrado a certainement le mérite de la cohérence, comme toujours par ailleurs. Il peut être résumé dans les termes suivants : puisque la *Cité des Métiers* représente un projet prioritaire de l'établissement, régulièrement soutenu par des votations amplement favorables lors des assemblées plénières des enseignants, les professeurs principaux du cycle d'orientation doivent l'assumer pratiquement, en se chargeant avec régularité de transmettre aux élèves les informations nécessaires, soit de manière volontaire, en se convainquant de l'importance de ce projet éducatif, ce qui est bien sûr préférable, soit sous la pression de l'autorité scolaire, qui doit ainsi démontrer sa conviction effective dans le projet.

Pourtant, même si la grande majorité des enseignants accepte chaque année de renouveler par un vote son soutien au projet pédagogique, elle ne manifeste pas au grand jour la volonté d'en assumer pleinement les exigeantes implications pratiques, légitimée en ce sens par la démarche de Flavio de s'en distancier progressivement. En même temps, par la configuration des rapports de pouvoir au sein de l'établissement, elle ne peut pas y être contrainte par le conseil de direction. Giancarlo essaye de

l'expliciter, en soulignant que Corrado « voulait quelque chose d'impossible », à savoir « une direction plus interventionniste », en confondant « son idéal du chef d'établissement », quelque part une personnalité autoritaire, avec « ce qu'il peut être en réalité », en sachant en particulier que « sa tâche n'est pas de licencier » (Ent Ch Giancarlo). Ce qui montre bien la marge étroite dont il dispose effectivement dans le quotidien scolaire, tiraillé entre une logique de *primus inter pares*, qui doit débattre pour convaincre ses collègues, sans pour autant s'aplatir sur une simple défense des intérêts enseignants, et une logique de *manager*, qui doit imposer ses vues, sans pour autant disposer du levier de la menace de licencier. Il se retrouve ainsi pleinement impliqué dans le *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux, avec son intérêt spécifique à renforcer la dimension hétéronome de l'innovation, mais aussi avec la nécessité de bâtir des formes de collaboration avec les autres acteurs sociaux engagés dans le champ scolaire.

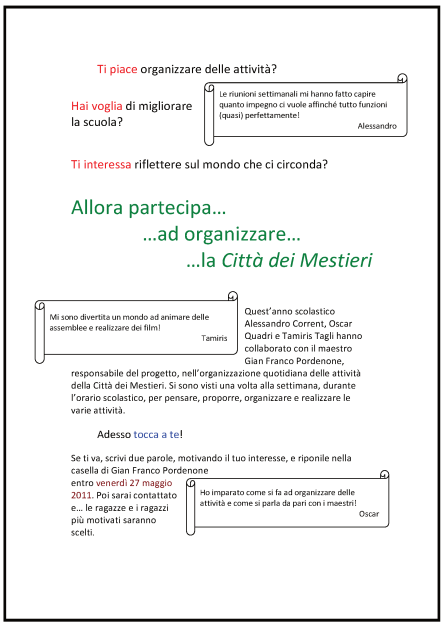


Image 5 : L'affiche de mise en concours des postes d'assistants[89]

Cette controverse exprime également un certain embarras de Corrado vis-à-vis d'une société qui tend à se rouvrir, certes non sans contradictions, sur l'élan de *la révolution de 1989*, dans laquelle puise d'ailleurs sa légitimité la *Cité des Métiers*. Une société qui dépasse le rapport social autoritaire par l'émergence d'une dynamique complexe dans laquelle « les attentes par rapport aux rôles ont un caractère permissif plutôt que prescriptif » (Dahrendorf, 2005, p. 25). Dans un tel scénario, prescrire aux professeurs principaux leurs devoirs par rapport à la réalisation d'un projet éducatif d'un collège

[89] Cf. AP Gfp.

apparaît effectivement « quelque chose d'impossible ». Ce qui contribue à donner sens, à un certain moment, à l'*exit* du projet pédagogique de son fondateur.

Face à cette impasse manifeste, Gian Franco ne démord pas, apparemment moins préoccupé par « les relations de pouvoir » au sein du collège, qu'attentif à « améliorer les compétences » personnelles (De Terssac, 1992, p. 161). Il décide de se tourner vers les élèves, pour débuter un projet pédagogique particulier au sein d'un autre projet général. Voici comment il l'introduit dans son récit d'expérience :

> *À mi-mai de l'année 2011, j'affiche au tableau, qui se trouve dans le hall du collège, à quelques pas seulement de l'entrée, ou plutôt, en fonction de l'humeur, à côté de la sortie, un manifeste format A4 aux caractères colorés. On peut y lire quelques questions : « Est-ce que tu aimes organiser des activités ? Est-ce que tu as envie d'améliorer l'école ? Est-ce que tu es intéressé à réfléchir au monde qui nous entoure ? » Et une proposition : « Alors participe… à organiser… la* Cité des Métiers *» Un peu plus bas, en utilisant des caractères plus petits, je précise : « Cette année scolaire Alessandro, Oscar et Tamiris ont collaboré avec le maître Gian Franco Pordenone, responsable du projet, à l'organisation quotidienne de la* Cité des Métiers*. Ils se sont rencontrés une fois par semaine, pendant les heures de cours, afin de penser, organiser et réaliser différentes activités. Maintenant, c'est à toi ! Si tu en as envie, écris deux mots, motivant ton intérêt, et mets-les dans la boîte du maître jusqu'à vendredi 27 mai. Tu seras contacté et… les plus motivés seront choisis ».* (RE, choisir son propre avenir)

En somme, à la fin de la première année d'expérience, les postes d'assistants sont mis au concours. Participer à l'équipe d'animation relève d'un choix, d'une liberté, partie prenante d'un processus d'éducation aux choix, qui donne pleinement sens aux activités organisées par la *Cité des Métiers*, essayant de transformer les élèves en sujets de leur devenir, protagonistes de leur formation, tels que, justement, les animateurs du projet pédagogique (voir l'image 5 ci-dessus).

2.2. Des élèves rendus protagonistes

Alessandro, Oscar et Tamiris ont assisté « le maître », pas le professeur. Comme le remarque avec pertinence Michele, parent d'élèves, mais aussi inspecteur d'école primaire, les « aspects lexicaux sont intéressants à étudier puisqu'ils configurent l'origine d'un établissement », dans le cas de Cadenazzo-Vira Gambarogno une *scuola maggiore* d'une durée de trois ans, amenant jusqu'au milieu des années 1970 les élèves en règle générale à une formation professionnelle, avec « un nombre inférieur d'enseignants » par rapport à un *ginnasio* de cinq ans, préparant aux études lycéennes, où les enseignants sont déjà appelés « professeurs ». Et alors le mot « maître », qui est celui que l'on

donne de préférence à l'enseignant de l'école primaire, exprime la représentation « d'une école qui est encore faite sur mesure pour les élèves » (Ent Pa Michele), dont une image idéal-typique est constituée par le maître du film documentaire *Être et avoir* (2002), qui devient important, comme le souligne Giovanna Zunino, écrivaine et enseignante, « par la relation éducative qu'il bâtit » avec les élèves d'une classe dans un village isolé dans le Massif central français (*La Repubblica*, 11 novembre 2002).

Une relation qui est toujours une influence réciproque, dans le respect des rôles asymétriques, permettant d'assurer une éducation, c'est-à-dire de contribuer au développement d'êtres humains autonomes. Dans ce cas particulier, par l'acte de « penser, organiser et réaliser » ensemble, le maître et ses assistants, des situations d'apprentissage proposées à l'ensemble des élèves du collège. Et chacun peut en profiter à sa manière, en fonction de ses caractéristiques particulières. Dans les trois brefs encadrés qui accompagnent l'affiche de mise au concours, les assistants de l'année désormais écoulée expriment leurs sentiments, afin d'intéresser le volet successif, mais aussi, en quelque sorte, pour se comprendre eux-mêmes. Alessandro, le « garçon sérieux », affirme alors : « Les réunions hebdomadaires m'ont fait comprendre combien d'engagement il faut pour que tout puisse fonctionner (presque) parfaitement ». Tamiris, la « fille créative », reste fidèle à elle-même, en disant avec son habituelle impétuosité : « Je me suis éclatée à animer des assemblées et à réaliser des films ». Quant à Oscar, qui s'est ajouté spontanément au duo en cours de route, curieux de cette expérience inattendue, il souligne, non sans une touche provocante, qui lui est propre : « J'ai appris à organiser des activités et à dialoguer d'égal à égal avec les maîtres ».

Apprendre la valeur de l'engagement, le plaisir de l'animation ou la force de l'organisation, voici trois compétences qui peuvent être aisément transférées dans d'autres domaines de vie, dans l'univers professionnel, comme par ailleurs dans une activité culturelle ou associative. Pouvant profiter d'un rapport privilégié de trois élèves pour un maître pendant une heure par semaine au cours de toute une année scolaire, elles agissent sur des identités mouvantes, en pleine construction, contribuant à donner aux élèves un récit plausible de leur passé, une représentation de leur présent, voir même une anticipation de leur futur ; bref, une éducation (Meirieu, 2015).

C'est d'ailleurs au cours de cette année scolaire que les trois assistants élaborent un court-métrage de huit minutes, titré *Des métiers vus par nous*, réalisé pour interpeller les élèves au début de la nouvelle activité de découverte de quelques métiers d'avenir prévue au cours de la deuxième année. Si Tamiris y joue le rôle d'une animatrice d'une rencontre publique, puisqu'elle « parle beaucoup,

comme ma mère », avoue-t-elle pendant la vidéo ; Oscar y est un agriculteur, tel que son père, repris par la caméra près d'une ferme, avec ses bottes en caoutchouc, dans un silence brisé seulement par le bruit régulier des cloches des vaches proches ; alors qu'Alessandro représente un banquier, avec sa cravate bien nouée, immergé dans le bruit des voitures dans un centre habité, esquissant déjà ses futures études universitaires en mathématiques et philosophie (voir la photo 16 ci-dessous). La mise en relation entre le passé, le présent et l'avenir semble bien être au cœur du parcours intellectuel proposé par la *Cité des Métiers* (CM, Alessandro et al., 2010/2011).



Photo 16 : L'élève assistant Oscar lors du tournage du court-métrage[90]

Et ce rôle de protagonistes des élèves semble être plutôt apprécié par le corps enseignant. Grazia, professeure d'allemand, le considère « une belle idée », en précisant qu'au fond « c'est une chose qui concerne leur avenir », et en les impliquant « ils sont responsabilisés », c'est-à-dire « rendus acteurs » de leur devenir (Ent En Grazia). Nicola, enseignant de sciences naturelles, avec un style lapidaire, remarque : « si quelqu'un est motivé, c'est une bonne chose » (Ent En Nicola). Bruno, professeur de mathématiques et sciences naturelles, est plus nuancé, en affirmant : « moi, ça ne me dérange pas » ; en ajoutant que « l'important est que le choses soient bien faites », sans pourtant manquer de rappeler que « des mauvaises langues disaient que les élèves y consacraient trop d'énergies » (Ent En Bruno). Quant à Sara, professeure de géographique, elle trouve que c'est « une très bonne idée de collaborer avec des élèves, les impliquer et les responsabiliser », en soulignant pourtant qu'elle aurait « préféré avoir un contact plus intense avec l'enseignant animateur » (Ent En Sara). Même Flavio, enseignant d'éducation physique, considère sans doute « l'implication des élèves positive », sans pour autant

[90] Cf. AP Gfp.

manquer de remarquer qu'il a eu l'impression quelquefois qu'ils « étaient un peu abandonnés à eux-mêmes », puisqu'ils « devaient s'occuper de choses difficiles, même s'ils étaient des bons élèves, très fiables » (Ent En Flavio). Aurelio, professeur de géographie, pour terminer, met l'accent sur les « compétences de haut niveau » acquises par ces élèves, tout en relevant que « le groupe qui a pu en profiter est relativement petit » (Ent En Aurelio).

En effet, entre l'année scolaire 2010/2011, au début de laquelle cette expérience est apparue, et l'année scolaire 2013/2014, au terme de laquelle le projet a fêté son dixième anniversaire, seulement neuf élèves ont eu l'opportunité de se succéder dans ce rôle particulier d'assistants, en contribuant pourtant de façon décisive à achever l'édifice de la *Cité des Métiers*, permettant au cours de ces années à environ sept-cent-cinquante élèves de profiter des activités proposées. Si l'on y ajoute ceux des années précédentes, on peut estimer qu'environ mille-cinq-cents jeunes ont bénéficié, d'une façon ou d'une autre, de ce projet pédagogique. Ce ne sont pas des chiffres gigantesques, mais elles peuvent être considérées un échantillon représentatif d'une génération d'élèves née, sauf exceptions, entre 1992 et 2002, donc au tournant du nouveau millénaire[91].

Les neuf élèves animateurs constituent alors une sorte d'*avant-garde* par rapport à l'ensemble du public scolaire, sensible à la réflexion sur leur devenir, ainsi qu'à celui de leurs pairs, par rapport auxquels ils représentent « la tête chercheuse, la pointe avancée », comme le souligne le sociologue français Alain Bihr (1991), particulièrement attentif aux rapports entre les minorités actives et les groupes sociaux auxquels elles se réfèrent. Alessandro semble bien l'illustrer, lorsqu'il souligne, dans son entretien, qu'il a « suivi mieux que les autres étudiants » le projet de la *Cité des Métiers*, précisant tout de suite qu'il a « pu aider, donner une petite contribution, le développer lorsqu'il était encore, on peut dire, à ses débuts » (Ent El Alessandro). Alors qu'Elisa, assistante au cours de l'année suivante, exprime un regret au moment du bilan, avec lucidité :

> *Je referais tout sans hésiter, mais si je dois vraiment être sincère, j'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec les autres enseignants, puisque selon moi ils sous-estimaient la chose et ne comprenaient pas l'importance de ce que nous voulions faire.* (Ent En Elisa)

La capacité réflexive exprimée par la formule « ils sous-estimaient la chose » et l'élan participatif résumé dans l'expression « donner une petite contribution », montrent qu'effectivement ces quelques élèves ont été, pendant les neuf mois de leur assistanat, « la tête chercheuse » d'un projet pédagogique

[91] Ces chiffres proviennent d'une estimation de ma part sur la base des données disponibles dans les archives scolaires. Voir à ce propos le tableau statistique *Élèves qui ont bénéficié des activités proposées par le projet*.

qui s'est consolidé par l'engagement quotidien d'une équipe d'animation particulièrement originale dans sa composition sociale.

2.3. Une équipe confrontée à une pression sociale à la performance

Si le corps enseignant semble apprécier l'engagement des élèves dans l'animation du projet pédagogique, ses nuances critiques mettent en exergue la pression sociale à laquelle l'équipe est soumise. En soulignant que « les élèves y consacraient trop d'énergies », il les rappelle à l'ordre de la bonne forme scolaire, seule en mesure de leur fournir la certification permettant d'accéder à formation scolaire ou professionnelle désirée. En affirmant qu'il aurait été préférable d'avoir « un contact plus intense avec l'enseignant animateur », il les ramène à leur statut d'élèves, peut-être bien disposés, mais toujours pré-adolescents, en quelque sorte. En ajoutant que « quelquefois » ils étaient « un peu abandonnés à eux-mêmes », il leur rappelle qu'ils peuvent être chargés de certaines tâches plus élaborées, mais seulement à condition d'être suivis de près par leur enseignant.

Des remarques cohérentes, sans doute pertinentes, qui mettent à tout moment l'équipe d'animation devant ses responsabilités. L'enseignant animateur du projet est confronté à la délicate question de la définition successive d'une *zone proximale de développement* pertinente, en mesure de poser à l'équipe un *problem-solving* adéquat, alors que les élèves doivent affronter le subtil défi d'être constamment à la hauteur des attentes reposées en eux, montrant un *self-government* approprié. L'un comme les autres sont alors soumis, lors de chaque situation d'apprentissage proposée au cours de l'année scolaire, à une intense pression sociale à la performance, c'est-à-dire à la réussite des activités organisées.

Cette pression à la performance prend forme dans un contexte marqué par la mise en place par l'autorité scolaire d'outils d'évaluation de l'établissement, le conduisant à devoir être attentif à une exigence de qualité de plus en plus visible, dans une dynamique qui, à partir des États-Unis, en passant par la Grande-Bretagne, s'est généralisée à l'Europe continentale pendant les vingt dernières années (Maroy, 2013). En effet, entre 2010/2011 et 2013/2014, le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno s'est engagé dans le *Projet DAASI*, visant à analyser son fonctionnement interne, de sorte à identifier des possibles terrains d'intervention, sur lesquels bâtir ensuite des projets d'amélioration, qui s'est

terminé par une soirée de discussion animée par la professeure universitaire Monica Gather Thürler (RA, 2013/2014), qui a, par ailleurs, déclenchée la dynamique à la base de cette recherche doctorale[92].



Image 6 : Les quatre étoiles des règles à respecter issues du projet DAASI[93]

Sara se souvient de cette période, qu'elle n'a pas vécu avec plaisir : « Il m'a été imposé de participer au DAASI et pour moi ça a été une chose vraiment très lourde » (Ent En Sara). Nicola, comme d'habitude, se montre plus pragmatique, en affirmant que « dans le DAASI nous avons parlé de règles à respecter » (Ent En Nicola). En effet, à l'issue des trois années de son déroulement, le projet d'autoanalyse a amené en particulier à la réalisation d'un tableau récapitulatif, autour de quatre pentacles, présentant les principales règles de conduite que les élèves devraient respecter, et les enseignants faire respecter, non pas par invocation magique, mais par un débat raisonné pendant les heures de classe. Et cela dans le cadre d'une démarche d'éducation à la civilité moderne, qui est au cœur d'un *curriculum caché* en voie de redéfinition, par la quête d'un équilibre renouvelé entre la liberté d'agir de chaque élève et l'égalité propre à l'indispensable respect mutuel, en y associant par ailleurs des contributions proposées par les élèves eux-mêmes, dans un véritable esprit de *dévoilement du caché* (Perrenoud, 1994a).

Les pentacles indiquent une vaste gamme de comportements désirables dans le quotidien scolaire, nécessaires à la réalisation de la bonne forme scolaire, depuis les attitudes favorisant un bon climat

[92] Le mot DAASI est l'acronyme du *Dispositivo di (auto)analisi, autovalutazione e sviluppo degli istituti scolastici*, c'est-à-dire, le « Dispositif de (auto)analyse, autoévaluation et développement des établissements scolaires » (DECS, 2004b).
[93] Cf. AP Gfp.

de travail en classe, jusqu'à la définition d'un habillement et d'un langage jugés adéquats, en passant par la sensibilisation à la socialisation avec les camarades dans le respect des individualités (voir l'image 6 ci-dessus). L'importance accordée à ces pentacles exprime une dimension problématique de l'évolution des conditions d'enseignement, qui obligent les professeurs à un fatiguant effort pour recréer en permanence leur autorité, en classe comme dans les autres moments de la vie scolaire, alors qu'auparavant elles étaient en quelque sorte assurées *a priori* (Robert, 2006). Ce qui représente une dimension centrale de la *tentation passéiste* des enseignants, pouvant être entraînés dans une spirale répressive, dans l'espoir de rétablir la forme scolaire perdue, en entrant ainsi en écho avec *l'acteur social critique*, qui bâtit sa légitimité sociale sur le respect *a priori* des règles de comportement par les élèves, considéré comme un moyen de défense légitime des conditions de travail enseignantes. En même temps, pourtant, cet effort fatiguant peut aussi devenir une source de *courage proactif*, conduisant à tenter la voie d'activités intégratives innovantes, qui peuvent interroger la bonne forme scolaire, en entrant en écho avec des situations d'apprentissage au succès avéré, élaborées, par exemple, dans le cadre de projets pédagogiques tels que la *Cité des Métiers*. Dans ce cas de figure, alors, les enseignants sont amenés à entrer en écho avec l'*acteur social proactif*, en essayant de bâtir une dynamique commune d'innovation autonome, dans l'espoir qu'elle puisse entraîner en fin de compte aussi à un respect des règles de comportement par les élèves.

Cette délicate et subtile alternative entre la tentation passéiste au sein d'une spirale répressive et le courage proactif dans une dynamique intégratrice est au cœur du film de Laurent Cantet *La classe – entre les murs* (2008), apparu sur les grands écrans des cinémas au moment le plus intense de l'implémentation de la *Cité des Métiers*, dans lequel un enseignant de français dans une classe de quatrième plutôt problématique du vingtième arrondissement parisien, équivalente à une troisième tessinoise, essaye de s'imposer entre conscience intégrative et tentation répressive. Le croisement des commentaires de la presse internationale permet d'en indiquer les enjeux. Si le quotidien italien *La Repubblica* parle un peu désespérément d'une « école en miettes » (25 septembre 2008), la suisse *Neue Zürcher Zeitung* indique qu'un tel devenir scolaire « met à l'épreuve le principe de l'égalité » (28 janvier 2009), alors que prestigieux quotidien américain *The New York Times* en souligne un aspect sensible, représenté dans « la tentative de transformer des corps en citoyens par *talk, talk, talk* [la parole, la parole, la parole] » (29 septembre 2008). Une école en danger, nous dit la presse internationale, qui doit interroger sa forme scolaire, si elle veut garder l'ambition de défendre le principe de l'égalité.

Dans un tel scénario particulièrement mouvant, au sein duquel le *Projet DAASI* confère une forte visibilité à la question particulièrement délicate de la discipline et de l'indiscipline scolaires, mettant au-devant de la scène une dimension centrale du curriculum caché, qui est également au centre des enjeux posés par la *Cité des Métiers*, l'évolution du *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux ne fait que devenir de plus en plus intense. Et cela alors que l'*acteur social proactif*, affaibli par les départs progressifs de Corrado, Giorgio et Cristina, trouve un levier pour se revigorer à travers l'intégration dans le jeu d'un nouvel acteur social, les *élèves assistants*, qui s'invitent dans la structure des relations de pouvoir de l'établissement scolaire, en étroite relation avec l'*enseignant responsable* du projet. Ce qui permet aisément de comprendre certaines réticences au sein du corps enseignant à intensifier sa propre implication dans le projet pédagogique, contraignant alors l'équipe d'animation à trouver des dispositifs didactiques et pédagogiques permettant d'entrer directement en contact avec les élèves, afin de leur transmettre les informations nécessaires, sans passer ni par le secrétariat du collège, ni par les professeurs principaux, conduisant en fin de compte l'élève assistante Elisa à regretter l'absence d'un « rapport plus direct avec les autres enseignants ».

2.4. Un cadre social pour la deuxième hypothèse de recherche

Le processus social de formation de l'équipe d'animation représente une *fuite en avant* de la part de l'enseignant responsable de la *Cité des Métiers*, Gian Franco, en quelque sorte légitimée par l'établissement scolaire, permettant au projet pédagogique de se poursuivre et de s'affiner, dans un entre-deux incertain, caractérisé par l'*exit* d'une génération et la *voice* timide de l'autre.

Composée à la fois d'un *enseignant responsable* et d'*élèves assistants*, cette équipe doit se frayer quotidiennement un chemin étroit et risqué, en se confrontant à une pression sociale croissante à la performance, qui rend le *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux de plus en plus intense. Ce qui la conduit à développer un ensemble d'instruments éducatifs, une véritable ingénierie pédagogique, visant à rendre le projet pédagogiquement et socialement efficace (voir le schéma 20 ci-dessous).

C'est dans ce cadre social que prend forme la deuxième hypothèse secondaire de cette recherche, qui n'interroge plus le processus de mise en place du projet pédagogique, mais analyse l'efficacité de son déroulement dans le quotidien du collège. Une efficacité à la fois par rapport au public d'élèves, confrontés à leur imminente orientation scolaire et professionnelle, mais aussi au regard des diverses figures éducatives présentes, interpellées de manière plus ou moins forte par cette dynamique. Ce qui

conduit, en fin de compte, à mettre en relation l'émergence chez les élèves de compétences tant sur le plan curriculaire qu'au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle, avec la réalisation d'un équilibre fragile entre liberté et égalité dans l'*équité*. Une hypothèse qui, rappelons-le, se décline dans les termes suivants :

L'élaboration par l'équipe d'animation
d'une ingénierie pédagogique est décisive
pour l'efficacité du projet pédagogique.

Avant d'entreprendre la démarche de validation de cette deuxième hypothèse secondaire, il faut dans un premier temps en expliciter le cadre conceptuel, en particulier par rapport aux trois notions employées, à savoir « l'équipe d'animation », véritable acteur de cette démarche, « l'ingénierie pédagogique », instrument d'intervention privilégié par cet acteur, et « le projet pédagogique », objet de l'action analysée. Quant à la délicate problématique de « l'efficacité », qui relie entre elles ces trois notions, elle est abordée ensuite, dans le cadre de la présentation de l'approche méthodologique employée.

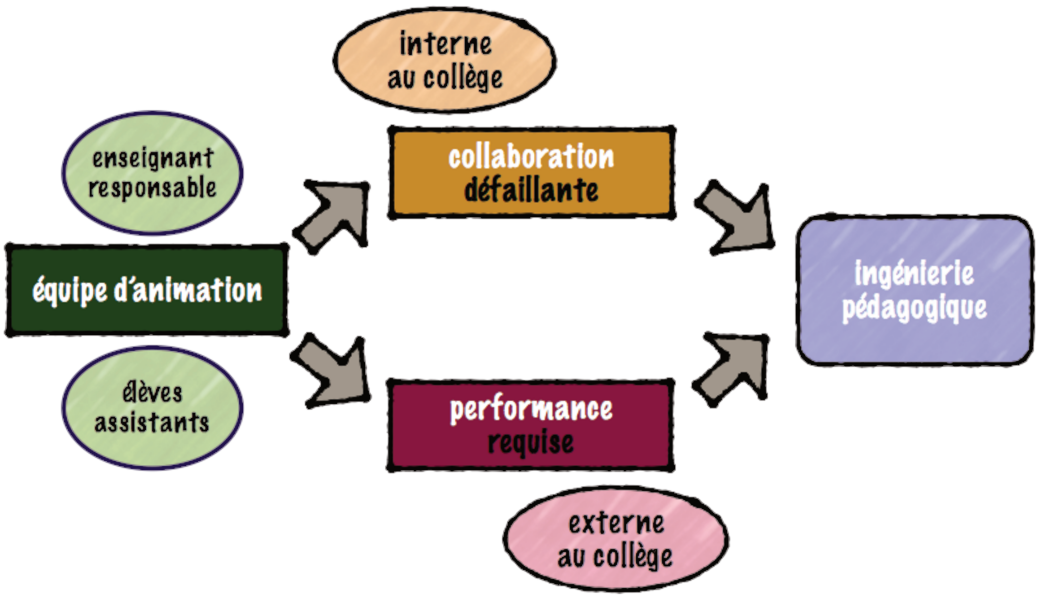


Schéma 20 : La dynamique sociale à la base de la deuxième hypothèse secondaire

3. *Le cadre conceptuel* : la relation entre le savoir et le projet

L'élucidation du cadre conceptuel de la deuxième hypothèse secondaire se réalise en trois étapes, qui suivent, encore une fois dans l'ordre inverse, les trois parties dans lesquelles elle a été subdivisée. Tout d'abord, la notion de *projet pédagogique*, qui nous ramène à interroger l'évolution de la forme scolaire ; ensuite, le concept d'*ingénierie pédagogique*, renvoyant au délicat rapport entre savoir scientifique et créativité humaine ; et enfin, la catégorie d'*équipe d'animation*, posant la question des formes d'incitation à l'action. Projet pédagogique, ingénierie pédagogique et équipe d'animation : voici les trois notions qui enveloppent l'analyse de l'efficacité du déploiement quotidien du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*.

3.1. La bonne forme scolaire à l'épreuve du projet pédagogique

La forme scolaire, rappelons-le, apparue à la fin du XVIIème siècle chez les Frères de Jean-Baptiste de La Salle, repose sur la soumission des élèves à un ensemble de règles impersonnelles, établies à l'intérieur d'un espace social séparé, la salle de classe, pendant un temps spécifique, la leçon minutée, permettant un apprentissage simultané visant, par la réalisation d'exercices répétitifs, qui privilégient l'écrit sur l'oral et le savoir par rapport au faire, la conformité à des principes plutôt que l'efficacité d'un apprentissage, faisant en fin de compte de l'œuvre scolaire une entreprise de moralisation et de classification. Ce rituel uniformisateur, expression d'une école standardisée, offre néanmoins la possibilité d'une certaine individualisation de chaque élève, par la mesure de son écart par rapport à une norme sociale rigoureuse (Vincent, 2012).

La consécration des Frères à la Sainte-Trinité, qui permet de concevoir la foi comme un réseau de relations entre le Père, le Fils et le Saint-Esprit, permettant l'émergence d'une marge de liberté, rend la forme scolaire potentiellement évolutive. Et ainsi, au cours des siècles suivants, elle connaît une lente transformation, devenant progressivement la bonne forme scolaire, essayant de faire coexister l'un à côté de l'autre, non sans d'importantes tensions, trois dynamiques d'apprentissage aux logiques

sensiblement différentes, à savoir le respect silencieux de l'autorité pédagogique, la formation réflexive au jugement critique et la construction active du savoir scolaire, ouvrant la voie à l'émergence contemporaine de l'autonomie des élèves (Vincent, 1979).

Au sein d'une tension permanente entre poussée au changement et manifestations de résistance, dont les traits précis sont continuellement renouvelés, apparaît la notion de projet pédagogique. Par l'élaboration et ensuite la réalisation effective d'une série de situations d'apprentissage destinées aux élèves, qu'ils soient d'une classe particulière, des sections d'une année scolaire, ou bien de tout un établissement, comme dans le cas de cette recherche, elle permet de donner un coup d'accélérateur au développement de l'autonomie des élèves. Ce qui signifie dans le quotidien scolaire, comme le souligne le sociologue Bernard Lahire, « aider l'élève à aller seul vers le savoir » (2005, p. 325), en maniant avec attention la tension fructueuse entre leur *self-government*, source d'apprentissages autonomes, et le *problem-solving*, porteur d'un développement cognitif médié par les adultes.

Ce développement de l'autonomie passe par une évolution du *métier d'élève* (Perrenoud, 1994a). Celui-ci ne se caractérise plus simplement par un effort d'adaptation aux règles impersonnelles de la routine quotidienne, typique de l'apprentissage traditionnel en classe pendant une leçon minutée, dans le cadre d'une relation clairement dissymétrique avec l'enseignant. Il requiert en même temps de se projeter, d'extérioriser son désir par la réalisation d'un projet, qui devient alors une source féconde d'interrogation identitaire, rendue possible par son implication active dans la construction du savoir, à son tour favorisée par une organisation spatio-temporelle des apprentissages qui sort des limites étroites de la classe et de la leçon minutée, ainsi que par une relation moins dissymétrique avec le formateur. À l'adaptation, se combine alors la projection, permettant de mettre en relation de manière responsable l'interrogation identitaire, certes socialement déterminée, avec les projets pédagogiques élaborés par les enseignants, étroitement liés à leurs parcours disciplinaires spécifiques, de sorte à bâtir un *projet social* potentiellement assumé tant par les uns que par les autres (Vassileff, 1999).

Un tel projet social, construit à partir d'une projection dans le présent, offrant la possibilité d'extérioriser un désir immédiat, devient alors un levier pour une projection plus profonde dans le temps, en mesure de bâtir une véritable perspective, qui peut être en mesure de relier le présent au futur, tout en ayant une attention particulière au passé, afin de conférer une certaine cohérence interne à la perspective élaborée. Ce qui peut permettre, en fin de compte, de contribuer à donner sens au *métier d'élève*, transformant alors la perspective forgée en un véritable *désir de formation*, potentiellement fructueux à tous les niveaux de l'apprentissage (Sue, 1994).

Cette dynamique complexe ne transforme pas seulement le *métier d'élève*, mais également celui de l'enseignant. Celui-ci est un peu moins diffuseur de savoirs dans les salles de classe et un peu plus accompagnateur vers le savoir, certes toujours chargé de la définition des contenus et des modalités de travail, mais en même temps aussi responsable de l'efficacité du projet. Il se trouve alors confronté à une modalité de travail à la fois « plus coûteuse et plus risquée » (Baluteau, 2008, p. 113). Dans ce cadre, l'enseignant est amené à gérer avec attention la délicate tension entre l'encouragement à un stimulant *self-government* de la part des élèves et l'élaboration de *problem-solving* adéquats à leur développement cognitif.

Pour accomplir cette tâche délicate, l'enseignant peut s'appuyer sur une éventuelle collaboration avec différents partenaires extérieurs au collège, tels que des spécialistes d'une problématique scientifique, des connaisseurs d'une thématique culturelle, ou des responsables d'un milieu professionnel, qui peuvent être invités lors de rencontres organisées au sein de l'établissement scolaire ou sollicités par des visites à des institutions scientifiques, culturelles ou professionnelles particulières. Le partenariat devient alors véritablement « une modalité de travail », conduisant à une « extension par collaboration de l'école » (Baluteau, 2017, p. 6). L'enseignant doit pourtant accorder une certaine attention aux intérêts spécifiques de ces divers partenaires, qui peuvent être tentés par une logique marchande visant à capter l'intérêt des élèves par une expérience attractive, afin de les enrôler « en tant que consommateurs fidèles » des lieux sociaux présentés (Baluteau, 2005b, p. 86). Une logique qui peut conduire à ce que le professeur de physique dans l'enseignement secondaire belge Nico Hirtt appelle, avec un certain sens de la formule, l'*école prostituée* à une foule d'acteurs économiques à la recherche permanente de « consommateurs rentables » (2001, p. 9).

La logique du projet, on le perçoit aisément, amène à une transformation particulièrement délicate de la professionnalité enseignante. Elle requiert, comme déjà indiqué, une participation active des acteurs directement impliqués, par le biais de leur *voice*. Celle-ci peut alors être légitimement considérée comme un véritable *gage d'efficacité* de cette dynamique sociale, conduisant à terme à l'essor d'une nouvelle praxis sociale (voir le schéma 21 ci-dessous).

Dans le même temps, cette logique tend à introduire dans la forme scolaire, qui s'en trouve renouvelée, une série de dynamiques propres à la *socialisation démocratique*, telles qu'une nouvelle organisation à la fois spatiale et temporelle des apprentissages, une attention à la réalisation de projets concrets assumés par les élèves, une mise en valeur des savoirs pratiques, tout en proposant un accès

rigoureux à des savoirs théoriques, un appel constant à la raison des élèves, ainsi qu'une centralité du dialogue entre eux (Vincent, 2008). Dans ce cadre, l'hétérogénéité des élèves devient une véritable richesse et les multiples différences qui les caractérisent un stimulus permanent au perfectionnement professionnel, comme le souligne le pédagogue allemand Manfred Bönsch (1995). Ce qui entraîne une sensibilité à la *différenciation pédagogique*, permettant de prendre en compte la diversité des publics scolaires, afin d'essayer d'assurer un certain degré de réussite à tous les élèves, par un enseignement de plus en plus adapté à leurs particularités (Legrand, 1986). Certes, toute forme de diversification du parcours d'apprentissage, même attentivement élaborée, porte en elle-même la possibilité sociologique, pour ainsi dire, d'une hiérarchisation du curriculum fondée principalement sur les caractéristiques sociales, sexuelles ou ethniques des élèves (Baluteau, 2014).

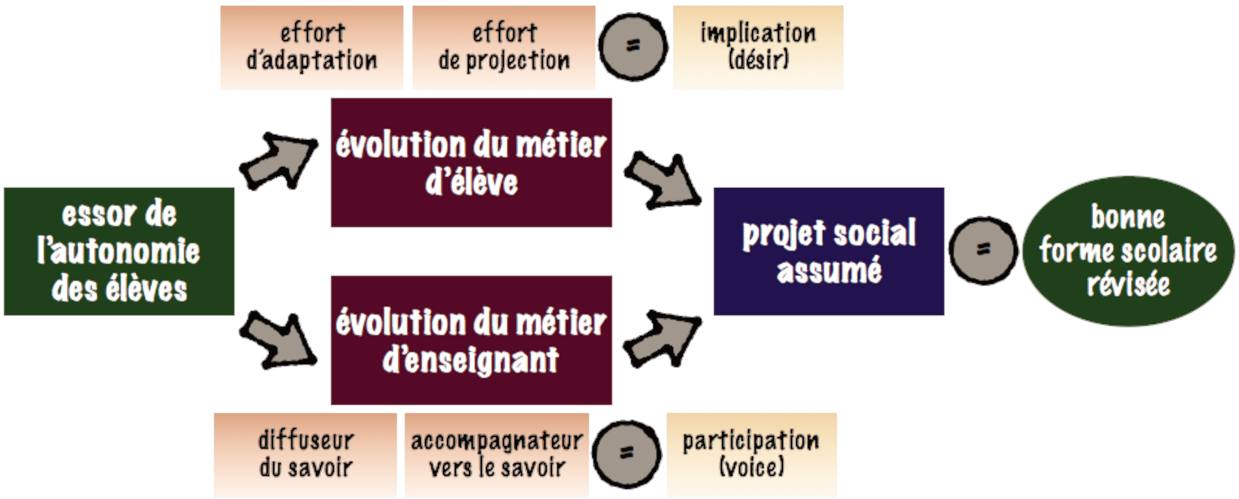


Schéma 21 : De l'essor de l'autonomie des élèves à la révision de la bonne forme scolaire

La différenciation pédagogique, avec ses potentialités, ainsi que ses limites, peut prendre forme, tout d'abord, par la *constitution de groupes d'intérêt*, constitués autour de projets particuliers, diversifiant quelque peu les itinéraires formatifs, en encourageant une certaine liberté de choix de la part des élèves, qui requiert en même temps, pour être efficace, une sensibilisation au choix responsable (Meirieu, 1992). Elle peut s'exprimer, ensuite, par une *multiplication des situations d'apprentissage* proposées à une classe d'élèves, permettant à chaque occasion de valoriser des qualités personnelles et culturelles particulières, reliées à la fois à des connaissances et à des compétences spécifiques à développer (Perrenoud, 2005). Elle peut se réaliser, enfin, par le repérage de modalités d'apprentissage différentes au sein d'une même typologie d'activité, par la mise en place d'une *pluralité de postes de travail*, permettant d'atteindre une série de progrès différenciés par un enseignement mutuel axé sur un fonctionnement coopératif (Salini et Lupi, 2012). Ces trois formes de différenciation pédagogique sont censées offrir la possibilité à l'ensemble du public scolaire d'être

le plus souvent possible confronté à des situations d'apprentissage adéquates à ses exigences et donc potentiellement stimulantes. Et cela puisque, comme le soulignaient déjà il y a vingt-cinq ans Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, à l'issue d'une recherche en banlieue parisienne, « ce qui fait progresser l'élève » tant au niveau intellectuel que culturel, c'est « sa mise en activité, en activité intellectuelle » (1992/1999, p. 233).

Une socialisation démocratique qui appelle alors une *éducation démocratique*, esquissée il y a un siècle déjà par la pensée de John Dewey dans les méandres du Nouveau Monde, au moment où le Vieux Continent était confronté aux lacérations dramatiques de la Première Guerre mondiale, suivies par les convulsions douloureuses de la Révolution d'Octobre (Serge, 1930/1997). Le philosophe par excellence de la démocratie considère, en effet, le processus éducatif comme « une dynamique permanente de développement », ayant pour objectif à chaque étape de permettre à ses bénéficiaires, c'est-à-dire les élèves, d'acquérir « une nouvelle capacité de croissance » (Dewey, 1916/1949, p. 69). Par un subtil jeu de miroirs, cette capacité de croissance des personnes en devenir devient une impulsion à une croissance de toute la société, par le biais d'une adéquation dans le monde professionnel entre les caractéristiques psycho-sociales des individus et les exigences socio-économiques de la collectivité, permettant à chacun de réaliser ce qui lui « est adapté », de manière à être « utile aux autres » (p. 112).

Certes, au cours du Vingtième Siècle, celle que Dewey percevait comme une *adéquation* entre un individu et une collectivité, est plutôt devenue une *interaction* entre un sujet et une société, où le premier est considéré un « être dynamique », qui oriente ses conduites en fonction d'une série de « représentations conscientes et inconscientes », alors que la deuxième est une « organisation structurée » par de multiples champs de relations interindividuelles déterminant un réseau de « cadres identitaires ». Dans cette perspective, l'éducation à l'orientation peut effectivement permettre « une nouvelle capacité de croissance », dans la mesure où elle réussit à cristalliser le sujet dans une *forme identitaire* qui entre en relation avec un *cadre identitaire* constitué par la société (Guichard et Huteau, 2001, p. 197). Une éducation à l'orientation qui est indissociablement liée à une dynamique éducative générale de la personne, comme nous le rappellent les chercheurs en éducation Sylvain Obajtek et Francis Danvers par la simple formule : « Il n'y a pas d'orientation sans éducation, ni d'éducation sans orientation » (2014, p. 60).

Nous l'avions déjà remarqué à propos de la réflexion de Nicolas de Condorcet à la fin du XVIIIème siècle, nous le retrouvons maintenant dans la pensée de John Dewey au début du XXème siècle, le lien

entre éducation et démocratie passe par une « instruction publique aux professions » (Condorcet, 1791/1994, p. 65). Celle-ci doit permettre à chaque élève, nous disent ces deux figures intellectuelles de relief de la pensée contemporaine, de découvrir à la fois le monde qui l'entoure et soi-même, afin de pouvoir entreprendre la voie professionnelle qui lui est la plus adéquate et qui, par ce biais, devient également profitable à toute la société. La marge de liberté individuelle, dans une dynamique d'égalité des chances, peut conduire en quelque sorte à une *justice comme équité*, ce qui nous ramène, au tournant du troisième millénaire, à John Rawls, qui semble pouvoir disposer d'un cadre historique plus favorable, à la suite d'un rééquilibrage entre liberté et égalité, pour penser les conditions de la mise en place effective les intuitions de ses illustres prédécesseurs.

Au sein de ce mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine, acquiert toute son importance une typologie particulière de projet pédagogique, axée sur la réalisation de situations d'apprentissage interdisciplinaires permettant aux élèves de faire en même temps l'expérience de leur subjectivité et de mieux connaître leur environnement social et économique, dans l'objectif d'élaborer progressivement des choix responsables en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Il s'agit des expériences appelées d'*éducation aux choix*[94], développées au cours des trois dernières décennies sur la base de la méthodologie de la séquence vocationnelle, élaborée au Québec au milieu des années 1970 (Pelletier, Noiseux et Bujold, 1974), juste au moment de la mise en place du collège unique au Tessin, comme en France, mais aussi au début d'une longue phase d'incertitudes économiques, qui a succédé à la prospère période des *Trente glorieuse*s et qui demande encore aujourd'hui à être relayée par une nouvelle vague expansive de longue durée.

Le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, apparu au sein d'un établissement scolaire particulier à travers un parcours social original, que nous avons analysé dans la partie précédente de cette recherche, axé sur une volonté de modernisation partagée par le corps enseignant, doit en quelque sorte se confronter avec cette méthodologie, qui marque une étape fondamentale dans le passage de l'élève objet du processus d'orientation à l'élève sujet de la dynamique d'orientation, acquérant potentiellement un degré d'autonomie jusque-là inédit (Pelletier et Dumora, 1984). Cette méthodologie repose, rappelons-le, sur quatre étapes : en premier lieu, l'exploration des multiples possibles offerts par un milieu particulier, à travers un procédé de découverte ; en deuxième lieu, la cristallisation dans une idée encore générale d'orientation, par un mécanisme de compréhension ; en troisième lieu, la spécification dans une seule issue, à la fois désirable et possible, par un processus

[94] Les expériences d'éducation aux choix en France, ainsi que sa dynamique au Tessin, ont été brièvement présentées dans le chapitre consacré à la construction de l'objet de recherche.

de choix ; et enfin, en quatrième lieu, la réalisation de l'intention au niveau du réel, par une dynamique d'action (Pelletier et Bujold, 1984).

L'exploration des possibles, la cristallisation dans une idée, la spécification dans une issue et enfin sa réalisation dans la réalité représentent alors les quatre principales étapes de l'élaboration d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle. Celui-ci peut s'appuyer tout particulièrement sur les *représentations d'avenir* des élèves (Guichard, 1993), c'est-à-dire sur des images mentales dessinant ce que pourrait devenir leur possible futur socioprofessionnel, contribuant à forger une compétence spécifique, à savoir la gestion des *transitions de vie* (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Dans cette dynamique, celle qui intervient au terme du collège unique, appelée *transition I*, revêt une importance toute particulière, puisqu'elle représente le premier *palier d'orientation* (Jacques, 2015), dans lequel le jeune est réellement confronté à un choix scolaire et professionnel d'une certaine envergure.

Un projet d'orientation qui passe par la mise en réseau d'un nombre important d'acteurs sociaux, depuis le professeur principal jusqu'au conseiller en orientation, en passant par les divers partenaires spécialistes invités, ainsi que les animateurs du projet pédagogique, sans oublier, bien évidemment, les parents d'élèves. Chacun peut apporter ses compétences spécifiques, permettant de favoriser une implication toujours plus responsable des élèves dans leur propre choix scolaire et professionnel, dans le cadre d'un dialogue pluriel, ouvert et respectueux, à partir, certes, des résultats scolaires généraux. Comme le soulignait il y a vingt-cinq ans déjà le sociologue François Baluteau, « la recherche d'une décision juste » en matière d'orientation scolaire et professionnelle « nécessite l'engagement de personnes de plus en plus nombreuses, et mobilise des données et des outils toujours nouveaux » (1993, p. 186).

Un projet pédagogique relié aux expériences d'éducation aux choix, tel que la *Cité des Métiers*, amène ainsi à modifier la frontière entre la sphère générale de l'enseignement et celle particulière de l'orientation scolaire et professionnelle, en réalisant une *extension du curriculum* (Baluteau, 2005), par la réalisation de situations d'apprentissage interdisciplinaires qui affrontent des problématiques traditionnellement spécifiques à l'univers de l'orientation, pouvant néanmoins être conçues comme une partie intégrante d'une dynamique d'éducation démocratique. Cette extension curriculaire, réalisée dans une dynamique visant à renforcer le développement de l'autonomie des élèves, en particulier par une utilisation adéquate de l'instrument de la différenciation pédagogique, propre à la logique du projet, conduit à mettre une nouvelle fois sous pression la bonne forme scolaire, tiraillée entre une pression à l'adaptation aux règles impersonnelles de la routine scolaire quotidienne et une

projection dans l'avenir par une extériorisation du désir des élèves dans une série d'activités innovantes.

Cette tension entre pression à l'adaptation et poussée à l'innovation, source de controverses entre acteurs sociaux, fait apparaître l'exigence d'une ingénierie pédagogique, en mesure de tenir compte de manière équilibrée des multiples exigences antinomiques qui se croisent dans l'implémentation effective du projet pédagogique. Ce qui se révèle indispensable à son efficacité dans le quotidien scolaire, qui demande en même temps une capacité à entrer en écho avec les désirs des élèves et à rencontrer l'approbation des acteurs sociaux directement impliqués. Il est alors temps de laisser derrière nous la notion de projet pédagogique, pour aborder le concept d'ingénierie pédagogique.

3.2. L'ingénierie pédagogique entre savoir scientifique et créativité humaine

Si avec la notion de *curriculum* nous avons puisé dans une terminologie latine, avec le concept d'*ingénierie* nous utilisons un mot calqué de la langue anglaise. L'*engineering* désigne, d'une part, la branche de la science qui s'occupe de la conception, de la réalisation et de l'utilisation de moteurs, machines ou structures. Elle nous ramène dans l'univers de l'application technologique de la science, par un processus tripartite qui part de l'élaboration théorique et se termine avec la mise en fonction pratique. Dans le même temps, l'*engineering* exprime, d'autre part, l'action de travailler de manière artistique pour apporter quelque chose de nouveau. Ce qui nous rapporte cette fois dans la dimension de l'utilisation concrète de la créativité humaine, mise au service de la collectivité (Oxford, 2010). Le terme ingénierie puise donc à la fois dans le registre de la rigueur scientifique et dans celui de la créativité humaine, avec, dans les deux cas, une attention toute particulière à l'application pratique, concrète, dans la réalité sociale. D'une posture plus réflexive propre à l'Antiquité, où il s'agissait de comprendre l'être humain et son environnement d'une façon contemplative (Finley, 1963/1971), nous passons à une approche qui lie étroitement le savoir à l'action, caractéristique de l'univers anglo-saxon, lui ayant permis d'être au départ du processus historique de la Révolution industrielle (Landes, 1969/1978).

Il n'est dès lors pas surprenant de constater qu'à la fin des années 1960, quand le terme d'ingénierie commence à apparaître dans l'univers formatif francophone, il est accueilli avec une certaine dose de méfiance, en étant considéré comme relevant d'une *démarche technocratique*, privilégiant les données physiques mesurables aux relations sociales incalculables (Le Boterf, 2001). Et pourtant, au

fil des années, l'exigence de plus en plus impérieuse de se doter d'outils pour penser justement la conception, la réalisation et l'utilisation, non pas de machines ou de structures, mais bien de processus de formation, lui permet progressivement de s'imposer. Ce qui ne fait qu'exprimer au sein du système de formation la progressive émergence, certes balbutiante, d'une dynamique proprement économique dans laquelle « la connaissance », qui est bien évidemment au cœur de la formation, devient « une force productive » de plus en plus importante (Rullani, 2004, p. 55), à la fois par l'utilisation des avancées scientifiques dans la réalisation de produits et services innovants (Bonoli, 2010), ainsi que par la mise au travail des émotions et des sentiments dans la relation avec les clients (Marazzi, 2009).

L'ingénierie appliquée au domaine de la formation fait écho à une plus générale *ingénierie sociale*, qui représente un processus de conception, de réalisation et d'utilisation d'une nouveauté au niveau macrosocial, à savoir par rapport à une collectivité territoriale, une entreprise ou un système éducatif. Elle permet de penser et ensuite analyser le changement des relations sociales au sein d'un territoire ou d'une organisation (Petrella, 1996). Si l'on se focalise sur le plan de la formation, on peut mettre en exergue trois diverses typologies d'ingénierie (voir le tableau 6 ci-dessous). Tout d'abord, une *ingénierie de formation*, qui se réfère à la dimension macrosociale des institutions, telles qu'un établissement scolaire, un organisme de formation professionnelle ou bien le service de formation d'une entreprise (Leclerq, 2003). La conception et ensuite l'implémentation du projet pédagogique de la *Cité des Métiers* peut être analysée à ce niveau, comme il a été fait dans la partie précédente de cette recherche.

Ensuite, une *ingénierie pédagogique*, liée à une échelle microsociale, telle qu'une classe d'école, un groupe d'intérêt ou l'ensemble des élèves d'une année scolaire. Elle fait appel à un terme, la pédagogie, issue cette fois de la Grèce ancienne, en particulier de l'époque particulièrement fertile de la démocratie athénienne du Vème et du IVème siècles av. J.-C., qui a effectivement donné naissance à la réflexion sur l'éducation (Cambi, 2002). Le mot grec παιδαγωγία peut être traduit en français par la formule *conduire des enfants*, en insistant sur la relation entre un formateur et un formé, les amenant vers un devenir commun (Bailly, 2000). Les différentes situations d'apprentissage réalisées par l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* peuvent être étudiées dans ce cadre particulier, qui exprime, comme le souligne le sociologue Gilles Leclerq, « une transition, ou tout au moins une tension, entre une interprétation artisanale de l'espace éducatif, qui a été longtemps exclusive, et une interprétation ingénieriale qui tend à gagner du terrain » (2003, p. 77). L'ingénierie pédagogique devient alors un trait marquant d'un processus de « professionnalisation des pratiques d'innovation »

(Gather Thurler, 2000, p. 214), qui à son tour n'est qu'une dimension particulière d'une plus générale dynamique de professionnalisation de l'enseignement.

	résultat attendu	échelle d'intervention	utilisation dans cette recherche
ingénierie de formation	changement des relations sociales	macrosociale	projet pédagogique
ingénierie pédagogique	construction d'un devenir commun	microsociale	situations d'apprentissage
ingénierie didactique	transposition des savoirs	microsociale	cours d'introduction à l'économie

Tableau 6 : Les trois formes d'ingénierie analysées

Enfin, une *ingénierie didactique*, elle aussi reliée à une échelle microsociale, mais centrée cette fois sur une élaboration et ensuite une implémentation d'une nouveauté propre à l'enseignement. Le terme didactique est, en effet, synonyme d'enseignement en grec ancien (Bailly, 2000). Cette ingénierie est apparue dans le monde francophone au début des années 1980 autour de la didactique des mathématiques (Artigue, 2002), pour se généraliser progressivement à l'ensemble des disciplines scolaires, afin de pouvoir interroger de manière fructueuse la problématique de la transformation des savoirs savants, élaborés dans le cadre académique, en savoirs à enseigner entre les murs d'une classe, afin qu'ils puissent devenir enfin des savoirs assimilés par les élèves (Maréchal, 1995). Une dynamique dite de transposition didactique, qui met en relief l'importance dans toute forme de transmission des savoirs de « la maîtrise des contenus à enseigner » de la part des professeurs, qui doivent être en mesure de passer continuellement d'un niveau à l'autre d'une façon à la fois aisée et pertinente (Develay, 1995, p. 12). Le cours d'introduction au lexique et au langage économiques peut tout particulièrement être étudié dans ce cadre spécifique.

Il s'agit d'un processus délicat, qui requiert de la part de l'enseignant une capacité à bâtir, tel qu'un ingénieur, des situations d'apprentissage permettant à la fois de stimuler et d'accompagner l'activité mentale des élèves, sans pour autant s'y substituer (Astolfi, 2008). Et cela en s'appuyant sur la tension immanente entre l'intérêt à l'apprentissage et la contrainte à l'apprentissage, qui « ne peut pas être abolie », comme l'affirme Philippe Meirieu, mais « peut être dépassée en posant la construction du

sens comme *principe régulateur* » (2004b, p. 39)[95]. Ce qui pose l'enseignant devant une tâche très ardue, à savoir essayer d'articuler l'immédiateté de l'acte de formation à la temporalité de la construction du sens de l'apprentissage. Une touche d'originalité peut à cet égard se révéler utile, conclut le professeur émérite en sciences de l'éducation, en se demandant, avec un certain sens de l'ironie : si les enseignants « empruntaient un peu plus souvent les chemins de traverse avec un certain goût de l'aventure », est-ce que « nous ne retrouverions pas un peu plus le goût d'apprendre ? » (2004b, p. 42).

La mathématicienne Michèle Artigue, l'une des pionnières dans l'étude de cette problématique dans l'hexagone, souligne aussi la présence dans la transposition didactique de problématiques qui dépassent les fondements scientifiques disciplinaires, même si elle n'arrive pas jusqu'à relier le « goût de l'aventure » de l'enseignant au « goût d'apprendre » des élèves. Elle affirme que le travail d'ingénierie didactique :

> *…s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais en même temps se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut pas ou ne peut pas prendre en charge.* (Artigue, 1990, p. 281)

Dans son travail d'ingénierie, l'enseignant se trouve ainsi confronté à des matériaux complexes, ne pouvant pas être assimilés aux « objets épurés de la science », qui doivent être élaborés avec tous les instruments didactiques disponibles, en abordant également des questions inédites « que la science ne veut pas ou ne peut pas prendre en charge », puisqu'elles concernent, pourrait-on ajouter, des dynamiques qui lui sont partiellement extérieures. Nous retrouvons alors ici, dans un langage savant finement élaboré, la deuxième conception de l'ingénierie, à savoir « l'action de travailler de manière artistique » afin d'apporter au bout de la chaîne effectivement quelque chose de nouveau.

L'ingénierie, que ce soit didactique ou pédagogique, apparaît en fin de compte comme une subtile combinaison entre un savoir scientifique transposé et une créativité humaine exprimée en vue d'une action dans la réalité sociale, afin de permettre à des sujets, notamment par l'apprentissage des disciplines scolaires, d'être conduits vers un développement personnel dans ses multiples dimensions. L'attention apportée au savoir pousse, d'une part, vers l'objectivité de l'enseignement, fondée sur

[95] Quelques années auparavant, Philippe Meirieu a affirmé explicitement à ce propos : « Je pense qu'il faut chercher dans le problème de la construction du sens la véritable cause de l'échec scolaire : la réussite est acquise dès que les choses que fait un enfant ont un sens pour lui, rarement si elles ne sont qu'une obligation à laquelle il doit se soumettre pour avoir un bout de papier à la fin de son année scolaire » (Meirieu, 2000b, p. 139).

« l'intersubjectivité de la méthode scientifique », chère à Karl Popper, basée sur la liberté de critique au sein d'une communauté de recherche coopérative réunie autour d'un langage sectoriel commun (1945/1996, p. 259). La sensibilité à la créativité amène, d'autre part, vers la subjectivité de l'enseignement, axée sur la prédominance de la forme artistique, chère à Lev Vygotski, considérée comme une « technique sociale du sentiment », visant à établir une relation émotionnelle porteuse d'un sentiment d'empathie (1925/2005, p. 18). Il s'ensuit que l'ingénierie doit être en mesure de joindre les deux pôles de l'enseignement, qui se révèlent en quelque sorte indispensables, à savoir l'objectivité socialement construite du savoir, transposée de manière didactique, et la subjectivité socialement recherchée de la créativité, exprimée de façon empathique, afin de bâtir un devenir commun à l'enseignant et aux élèves.

Au sein d'une telle dynamique, certes particulièrement exigeante, l'acte d'enseignement, qui est en même temps toujours un possible acte d'apprentissage, peut s'appuyer sur l'*intelligence émotive* des élèves (Goleman, 1995), qui vise à maîtriser les émotions éprouvées, telles que la joie, la peur, la surprise, ou bien la tristesse, afin de les transformer en impulsions à agir, à la fois socialement et culturellement enrichissantes, transposant l'équilibre émotif sur le plan de la réceptivité cognitive (Pontecorvo et Pontecorvo, 1986). Une dynamique qui peut conduire dans le quotidien scolaire à un sentiment plus durable de satisfaction, sur lequel peut reposer alors un complexe sentiment de bien-être de l'élève, certes difficile à cerner précisément, puisqu'il s'agit d'une « dimension qualitative très personnelle » (Lenoir, 2015, p. 139). Ce sentiment constitue pourtant pour l'adolescent une ressource fondamentale dans le processus d'acquisition des connaissances et compétences requises par le quotidien scolaire. Le poète et professeur tessinois Fabio Pusterla s'interroge, à ce propos, sur l'expérience du bonheur entre les murs d'une classe :

> *Le vrai bonheur, que personne d'entre nous est en mesure de définir, et que nous pouvons seulement essayer de créer ou de détruire, d'inviter dans nos salles de classe ou d'expulser comme un élément de perturbation et de distraction pernicieuse.*
> (Pusterla, 2008, p. 36)

Le défi est élevé, la tâche est ardue, mais l'enjeu est de taille : réussir à s'acheminer vers un collège effectivement unique, en mesure de « concilier la vocation égalitaire avec la réalisation de chacun », dans une dynamique de « valorisation des meilleurs, sans exclusion des autres », dans la conviction que tous les élèves « possèdent un patrimoine de potentialités » qui requièrent d'être reconnues et valorisées (Vegetti Finzi, 2014, p. 19).

Une dynamique qui conduit à interroger le principal protagoniste du quotidien de la *Cité des Métiers*, à savoir son équipe d'animation, représentant la troisième et dernière notion au centre de la deuxième hypothèse secondaire de cette recherche. Composée au moment de sa conformation la plus sophistiquée par un *enseignant animateur* et deux, voire même trois, *élèves assistants*, elle est potentiellement en mesure d'impulser une dynamique vertueuse d'ingénierie à l'ensemble du projet pédagogique.

3.3. La dimension relationnelle au cœur de l'équipe d'animation

Le prestigieux prix Nobel d'économie pour l'année 2016 a été attribué par l'Académie royale des sciences de Suède à deux économistes de l'agglomération de Boston, aux États-Unis. Il s'agit de l'américain Oliver Hart, professeur à l'Université de Harvard, la même qui fût celle de John Rawls, et du finlandais Bengt Holmström, enseignant au proche Massachusetts Institute of Technology. Les deux chercheurs se sont distingués par leurs multiples travaux consacrés à l'étude de la théorie des contrats, avec une attention particulière au rapport entre les objectifs fixés et les incitations à les atteindre. Le quotidien italien *La Repubblica* a immédiatement parlé d'une reconnaissance attribuée à « l'étude des bons managers » (11 octobre 2016).

Dans le vécu économique, ce rapport est effectivement contractualisé, en particulier à l'issu d'un *rite managérial*, qui se manifeste par des événements répétés dotés d'un certain poids symbolique, tels que la réalisation de contrats d'objectifs ou la tenue d'entretiens professionnels (Gaudeaux, 1998), dans le cadre une responsabilisation grandissante à l'égard des résultats obtenus (Reynaud, 2001). Si le quotidien scolaire est largement indépendant à cette forme de contractualisation, soumise à l'imposante pression de la sanction financière, la problématique de la mise en rapport entre objectifs fixés et incitations à les atteindre est au centre d'un projet pédagogique tel que la *Cité des Métiers*, qui se trouve à agir à l'intersection entre une logique typiquement économique et une autre proprement culturelle. Une problématique qui devient d'autant plus délicate dès l'instant où l'équipe d'animation est composée d'un enseignant animateur responsable de ses élèves assistants.

La question de l'incitation à atteindre les objectifs est alors celle de la motivation à y parvenir. L'incitation par le levier financier, propre à la sphère économique, laisse alors sa place à la motivation psycho-sociale, caractéristique du système de formation. La forme scolaire de la société disciplinaire

confie la tâche de motiver au *rite de l'examen*, qui devient la clef de voûte de la cohésion d'ensemble du système. Michel Foucault le présente de la manière suivante :

> *L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. C'est pourquoi, dans tous les dispositifs de discipline, l'examen est hautement ritualisé.* (Foucault, 1975, p. 217)

Le *rite de l'examen*, comme le *rite managérial* par ailleurs, permet en même temps de contrôler et de classer, par un « regard normalisateur », qui « discipline » et « différencie », à partir du rapport à la norme scolaire, en transformant chaque élève en une individualité particulière. Et elle le fait avec rigueur, en supportant sa classification sanctionnatrice par un ample corpus documentaire de preuve, au cas échéant, juridiquement défendable. Or, le projet pédagogique de la *Cité des Métiers* ne peut s'appuyer qu'à la marge sur la puissance motivante du *rite de l'examen*, par une éventuelle injection dans les diverses disciplines scolaires des connaissances et des compétences apprises et entraînées lors de ses situations d'apprentissage organisées, sauf dans le cadre du cours d'introduction au lexique et au langage économiques, structuré de manière plus traditionnelle, même si la participation est facultative.

Ce qui n'empêche pas de recourir à une *évaluation alternative* au sein de l'équipe d'animation du projet, qui se rencontre pendant une heure de cours chaque semaine tout au long de l'année scolaire. Impulsée par l'enseignant animateur, elle vise à analyser avec les élèves assistants, qui sont ainsi directement impliqués, au début les objectifs de l'année scolaire, puis en cours de route, à l'issue de chaque situation d'apprentissage organisée, le bilan de ce qui a fonctionné et de ce qui a posé problème. Ceci avec l'objectif de diagnostiquer les difficultés dans l'accomplissement des tâches requises, afin d'y pouvoir remédier progressivement. Ce qui amène, en fin d'année, à réaliser un bilan d'ensemble et à mettre en exergue les acquis pour chacun de l'effort fourni (Perrenoud, 1988).

Par rapport à la grande majorité des élèves impliqués, pourtant, il faut aller chercher ailleurs. L'ethnologue anglais de l'éducation Peter Woods, par le biais de ses recherches empiriques réalisées au cours des années 1980, a focalisé son attention sur une représentation sociale antinomique de la question du *travail scolaire*. Les professeurs, d'un côté, s'appuient largement sur une conception héritée de l'éthique protestante, qui prend forme dans les catégories d'appréciation de l'effort fourni par les élèves, telles que « oisif, paresseux, travailleur, doit travailler davantage, doit faire des efforts » (1990, p. 39). Les élèves, de l'autre côté, prennent au sérieux le travail scolaire seulement

puisqu'il peut avoir une incidence sur leurs futures conditions de vie, même si la récompense reste fortement abstraite, les obligeants longtemps à croire sur parole les adultes, avec comme seuls gages les notes et les diplômes obtenus. Alors que l'activité intrinsèque qui donne accès à ces gages « figure rarement sur l'échelle de leurs priorités » (p. 43).

Une issue possible à cette impasse est de conduire les élèves sur le terrain des savoirs scolaires en passant par un détour relationnel, à la fois avec les enseignants et les camarades de la classe. L'ethnologue anglais résume avec l'expression suivante cette potentielle forme de motivation des élèves : « Ils [les professeurs] rendent les leçons intéressantes et puisqu'ils s'intéressent à nous [les élèves], on s'intéresse à eux » (p. 46). Et, peut-on ajouter, en s'intéressant à « eux », « on » s'intéresse aux disciplines qu'ils représentent, avec les savoirs scolaires qu'ils essayent de transmettre. Ce qui permet de commencer à donner une valeur à la fois affective et effective à ces savoirs, qui sont alors réinjectés au niveau du *registre identitaire*, contribuant potentiellement à entrer en écho avec l'élaboration d'un véritable projet de vie. La relation avec les enseignants, ainsi qu'avec les camarades de classe, devient alors un levier pour bâtir une autre relation, peut-être moins visible, mais plus essentielle, avec les savoirs transmis, permettant alors un véritable développement culturel (Bautier, Charlot et Rochex, 2000).

La motivation à l'apprentissage, dans ce cadre, est une *motivation relationnelle*, qui ne peut pas être réduite ni aux d'aptitudes individuelles des élèves, ni aux caractéristiques communes au contexte scolaire, même si les aptitudes et le contexte ont leur importance (Ostinelli, 2005). La motivation devient alors une véritable construction sociale, bâtie autour de la relation entre l'enseignant et les élèves, mais qui interpelle l'ensemble des acteurs de l'école, depuis le soutien responsable des parents des élèves jusqu'à l'engagement attentif aux conditions d'enseignement du chef de l'établissement. Trois dimensions semblent particulièrement importantes. Elles méritent d'être soulignées. Tout d'abord, la construction chez chaque élève d'un *sentiment de compétence*, l'encourageant à mettre en valeur dans le travail scolaire quotidien ses capacités intellectuelles particulières. Ensuite, la réalisation d'une *ambiance positive* au sein du groupe d'élèves, avec une attention particulière au respect réciproque, favorisant l'émergence d'un potentiel bien-être dans le vécu scolaire quotidien. Enfin, l'essor d'un *sentiment d'utilité* de la formation reçue par les élèves, contribuant à favoriser leur engagement responsable sur une longue durée. L'individualité au sein d'un groupe, par une mise en relation du présent avec l'avenir, voici les trois aspects qui concourent à la *motivation relationnelle* (Galand, 2006).

Si tout acteur peut contribuer à sa manière à l'essor d'une fructueuse *motivation relationnelle*, une place particulière est bien évidemment dévolue à l'enseignant. Son rôle prédominant dans la relation avec les élèves lui confère en effet une responsabilité centrale dans la réussite de la dynamique d'apprentissage. Ce qui renvoie à une problématique qui dépasse l'exigence de professionnalisme requise à l'enseignant, soulignée auparavant, que l'écrivain et ancien professeur de lycée Daniel Pennac souligne dans son roman autobiographique *Chagrin d'école*. Après avoir reconnu d'avoir été « un mauvais élève », il se tourne avec bienveillance vers ses anciens professeurs, en affirmant, non sans un sens marqué de l'hyperbole :

> *Ils étaient des adultes confrontés à des adolescents en péril. Ils se sont dits qu'il y avait urgence. Ils ont plongé. Ils m'ont raté. Ils ont plongé de nouveau, jour après jour, encore et encore… Ils ont fini par me sortir de là. Et beaucoup d'autres avec moi. Ils nous ont littéralement repêchés. Nous leur devons la vie.* (Pennac, 2007, p. 41-42)

« Nous leur devons la vie », hier comme aujourd'hui, avec pour seule différence l'omniprésence actuelle de « Mère-Grand marketing », qui habille, occupe, amuse des élèves déjà devenus des clients sur de multiples marchés. Et pour y arriver, nous dévoile de manière quelque peu provocatrice le diplômé *ad honorem* en pédagogie auprès de l'Université de Bologne, il ne faut pas passer par une technique pédagogique particulière, mais bien par « un mot » puissant, apparemment extérieur à l'univers scolaire, à savoir… « l'*amour* » (p. 301)[96].

Un mot, *amour*, qui semble renvoyer au concept d'*agapè*, ἀγάπη pour les Grecs anciens (Bailly, 2000), c'est-à-dire à un amour désintéressé vers le prochain, qui n'attend pas un geste équivalent pour s'exprimer, comme celui des professeurs de Pennac, qui « ont plongé… jour après jour, encore et encore », sans calculer ce qu'ils auraient pu avoir en retour. Ce « basculement dans l'amour » devient ainsi une véritable compétence, en tension permanente avec la justice, comme l'affirme le prestigieux sociologue Luc Boltanski (1990, p. 239). Élève et puis assistant de Pierre Bourdieu, duquel il s'est ensuite distancé, il est progressivement passé d'une *sociologie critique*, centrée sur l'analyse des déterminismes sociaux qui pèsent sur les agents, à une *sociologie de la critique*, qui s'intéresse aux compétences des acteurs lors de la mise en scène sociale d'une dispute, avant d'essayer une synthèse originale entre ces deux approches, permettant d'ouvrir la voie à une *sociologie de l'émancipation* (Boltanski, 2009), dont les traits effectifs restent, à vrai dire, encore largement à déterminer (Bourdon, 2011).

[96] André D. Robert et Françoise Carraud, chercheurs en sciences de l'éducation, indiquent, certes à propos des professeurs des écoles primaires, que « l'*amour* des enfants, le désir et le plaisir d'être avec eux sont au cœur du métier » (2018, p. 91).

Et alors, ce va-et-vient entre déterminismes sociaux et compétences sociales, permet de faire surgir un potentiel *état d'agapè* (Boltanski, 1990), relié à la recherche de la part de l'enseignant d'une relation avec les élèves, afin de les motiver au travail scolaire, qui se révèle d'autant plus incessante que la traditionnelle motivation par le rite de l'examen se trouve relativisée, comme dans le cas du projet pédagogique de la *Cité des Métiers* (voir le schéma 22 ci-dessous).

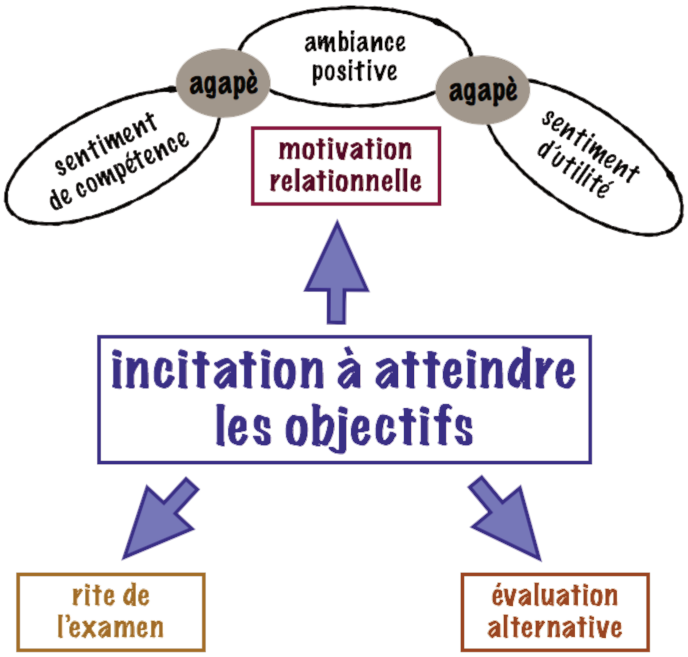


Schéma 22 : L'incitation à atteindre les objectifs dans le champ scolaire

Un *état d'agapè* dont l'efficacité, certes, par définition, ne peut pas être évaluée. Et pourtant, dans l'un des plus beaux *vers* de la littérature européenne, nous avons une indication fascinante. Il s'agit du vers cent trois du cinquième chant de l'*Enfer* imaginé par Dante Alighieri (1265-1321), notable tombé en disgrâce au début de la Renaissance florentine, à l'époque « le centre intellectuel et artistique le plus dynamique d'Europe » (Brucker, 1967/1980, p. 177). Contraint à l'exil, il écrit la *Divine Comédie*, dans laquelle il met en scène son incroyable voyage dans l'au-delà, à la recherche d'une rédemption personnelle, qui le conduit à rencontrer toute sorte de personnage historiques, tels que Francesca e Paolo, qui se sont aimés, alors qu'elle était déjà mariée, ce qui leur a valu d'être assassinés par son mari et astreints à la punition éternelle (Muresu, 1979). Lorsque le poète leur demande de lui expliquer ce qui leur est arrivé, Francesca prend la parole et lui raconte que « amor che nullo amato amar perdona », un hendécasyllabe construit autour de la figure étymologique de l'amour, qui se répète trois fois (amor, amato, amor), qui peut être traduit en français par « l'amour qui ne permet point à l'aimé de ne pas aimer ». Certes, cet amour, qui en amène un en retour, n'est pas celui désintéressé vers le prochain de l'*agapè*, mais bien celui provoqué par le désir de l'*eros*

(ἔρως), le dieu de l'amour (Bailly, 2000), puisque Francesca poursuit en affirmant qu'il « m'éprit pour celui-ci [Paolo] d'une passion si forte que maintenant même, comme tu le vois, elle ne m'abandonne point », alors qu'ils sont morts et leurs âmes sont condamnées pour l'éternité à subir les effets de « l'infernal ouragan, qui jamais ne s'arrête » (Dante, 1321/1985).

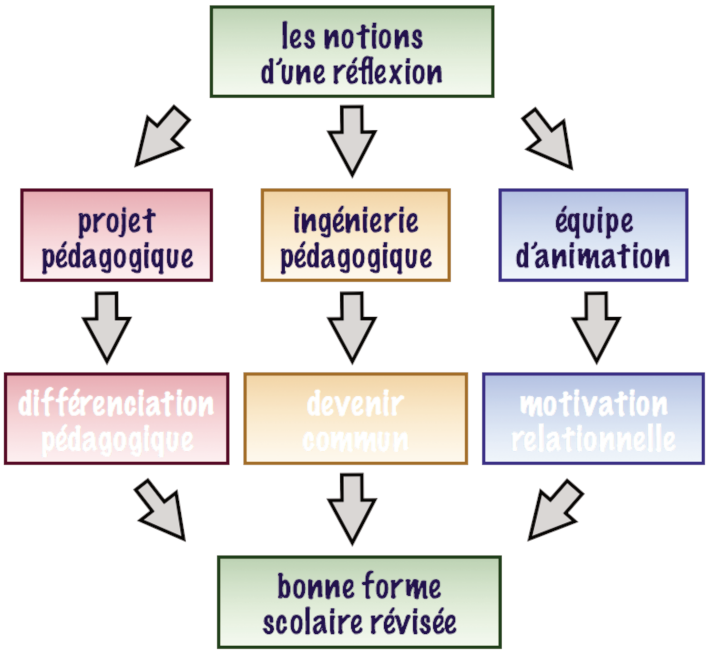


Schéma 23 : Synthèse des dynamiques des trois notions structurantes

L'*agapè* n'est pas l'*éros*. Son efficacité ne peut pas être promise, elle peut seulement être espérée. Un peu comme le titre de la prose de Fabio Pusterla « encore j'espère mieux ». Au-delà du rite de l'examen, prend alors forme une motivation au travail scolaire qui ne s'enracine effectivement pas dans l'*éthique protestante*, comme l'a souligné l'ethnologue Peter Woods, mais bien dans le régime d'action de l'*agapè*, qui nous ramène aux origines du christianisme, à Paul de Tarse, un prédicateur itinérant avec la citoyenneté romaine, juif d'origine, ensuite converti au christianisme, qui s'installe autour de l'an 50 ap. J.-C. dans la cité grecque de Corinthe (MacCulloch, 2009), pour y diffuser une idée nouvelle : l'amour qui donne au lieu de prendre, qui se fait petit au lieu d'occuper tout l'espace, qui veut le bien de l'autre plutôt que le sien ; en fin de compte *un amour découplé de l'égo* (Carrère, 2014). En somme, un humanisme.

Les notions qui structurent l'étude de l'implémentation quotidienne de la *Cité des Métier* se relient ainsi l'une à l'autre. Si l'*équipe d'animation* est bien le protagoniste principal du projet pédagogique, et en son sein tout particulièrement l'enseignant animateur, qui bâtit son action sur la recherche d'une motivation prioritairement relationnelle ; l'*ingénierie pédagogique* constitue l'instrument privilégié de son intervention, au cheval entre l'objectivité du savoir scientifique et la subjectivité de la

créativité humaine, porteuse d'une relation empathique en mesure de construire un devenir commun ; alors que le *projet pédagogique* représente l'objet de cette action, permettant le développement de l'autonomie des élèves, source d'une variété de formes de différenciation pédagogique, conduisant à un renouvellement de la bonne forme scolaire, en y intégrant des traits particuliers de la socialisation démocratique (voir le schéma 23 ci-dessus). Comme lors de la validation de la première hypothèse secondaire, aussi la deuxième passe auparavant par l'élucidation de la démarche méthodologique employée.

4. *La démarche méthodologique* : une analyse de désirabilité générale

Un *sujet* agit sur un *objet* avec un *instrument*. Voici le noyau du processus de travail. Psychologue spécialisé dans les questions liées au travail, Yves Clot nous rappelle qu'à travers son déroulement prend forme « le sens d'une existence personnelle » (1999, p. 95). Le travail n'est pas seulement production de biens ou de services, mais également source de construction identitaire, qui relie les circonstances présentes à une histoire personnelle et sociale d'un sujet psychologique. La reconnaissance de la qualité du travail accompli devient alors fondamentale pour son équilibre physique et mental. Elle passe par un double jugement social, à la fois subtil et contraignant. D'une part, le « jugement de beauté », exprimé par les pairs d'une communauté professionnelle ; d'autre part, le « jugement d'utilité », porté par les bénéficiaires de l'effort fourni, à savoir les clients ou les usagers (Grenier-Pezé, 2002, p. 92). La beauté et l'utilité se réunissent pour renforcer la construction identitaire du sujet, ou bien pour la fragiliser progressivement.

Un même processus se retrouve à l'œuvre dans la réalisation quotidienne de la *Cité des Métiers*. L'équipe d'animation (sujet) agit sur un projet pédagogique (objet) avec une ingénierie pédagogique (instrument), afin de réaliser un ensemble de situations d'apprentissage, soumises au jugement de beauté des pairs (enseignants) et d'utilité des usagers (élèves). Une *réussite* ou un *échec* contribuent à souder ou à fragiliser la construction identitaire du sujet, à savoir, dans ce cadre particulier, l'équipe d'animation du projet pédagogique.

Et c'est bien cette dynamique de *réussite* ou d'*échec* qu'il faut mettre sous la loupe maintenant, en définissant les traits saillants d'une démarche méthodologique adéquate à son analyse, pouvant s'exprimer autour de trois dimensions. Tout d'abord, une *explicitation des motivations* à la base de la démarche entreprise, qui pose au centre de la réflexion la délicate question des multiples effets d'un acte pédagogique ; ensuite, une présentation des principaux traits d'une *analyse de désirabilité générale*, qui s'établit autour des différentes situations d'apprentissage qui se succèdent tout au long des quatre années du collège ; et enfin, une description d'autres méthodes de recherche employées, qui complètent celles présentées dans le cadre de la description de la démarche méthodologique à la

base de la validation de la première hypothèse secondaire, permettant d'*affiner la triangulation des techniques de recherche*.

4.1. Les motivations d'une démarche

Françoise Cros, spécialiste de l'innovation en éducation, pose le problème de son évaluation, en indiquant qu'elle « n'ajoute pas une plus-value linéaire », permettant une comparaison entre un état du savoir antérieur et postérieur, mais elle « change les mentalités, les mœurs et les représentations » des acteurs sociaux impliqués, rendant la part d'acquisition nouvelle difficile à cerner. Elle conclut en affirmant que l'innovation « ce n'est pas du *plus*, mais de l'*autrement* » (Cros, 2002, p. 225). Or, si l'évaluation peut saisir avec une certaine pertinence une valeur qui s'ajoute, elle a décidément plus de peine à estimer un apport d'une valeur qui diffère.

Certes, une décennie plus tôt, Françoise Cros avait établi avec Jean-Pierre Obin, ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, une liste indicative de quatre critères permettant d'évaluer l'apport d'un projet d'établissement (Cros et Obin, 1991). En premier lieu, il faut prendre en considération la *cohérence* du projet réalisé dans une école par rapport aux objectifs généraux de développement du système scolaire. Ensuite, il faut se focaliser sur sa *pertinence* par rapport aux buts particuliers permettant un épanouissement de l'établissement en question. De plus, il faut avoir un œil attentif à la dimension financière du projet, en regardant son *efficience* dans l'utilisation des moyens monétaires mis à disposition. Enfin, pour terminer, il faut essayer d'en mesurer l'*efficacité*, c'est-à-dire les résultats positifs à différents niveaux qu'elle apporte à l'établissement scolaire. Le tout, soulignent avec détermination les deux auteurs, dans une dynamique d'ensemble marquée par un renforcement de l'*auto-gouvernement* de l'établissement.

Si l'on se focalise sur la question de l'*efficacité* du projet pédagogique, qui nous intéresse ici tout particulièrement, il faut être attentifs à ne pas se limiter à une appréciation plutôt impressionniste des résultats obtenus sur divers plans, dans les faits dépourvus d'une véritable objectivité. L'évaluation peut devenir un peu plus objective si elle part d'une échelle consensuelle, afin de mesurer « un écart entre l'attendu et le réalisé » (Vercauteren, Hervy et Schaff, p. 151). Elle n'intervient alors plus en termes absolus, mais bien en termes relatifs, par rapport à des objectifs clairement établis au début d'une démarche. Et pourtant, mesurer cet écart par rapport à l'*autrement* indiqué par Françoise Cros semble, dans la réalité quotidienne, plutôt problématique.

Une piste pour sortir de cette impasse nous est offerte par les chercheurs italiens Massimo Baldacci et Franco Frabboni, professeurs universitaires de pédagogie respectivement à Urbin et Bologne, qui proposent une formule ayant le mérite de la simplicité, construite dans le sillage de la pédagogie démocratique de John Dewey, qui nous ramène encore une fois à l'Université de Chicago, au tournant du Vingtième Siècle : « L'hypothèse qui fonctionne est la vraie » (2013, p. 60). Si l'énoncé est effectivement simple, son application s'avère en fait complexe, puisqu'elle demande un glissement épistémologique non-négligeable. Comme le font remarquer les deux chercheurs italiens, ce qui est vrai scientifiquement ne serait plus seulement ce qui permet d'atteindre des objectifs prévus, mais également ce qui comporte une « désirabilité générale des conséquences globales de l'action entreprise » (p. 61). L'*efficacité* d'un projet serait alors au croisement entre une délicate évaluation des objectifs établis et sa désirabilité générale par les acteurs sociaux impliqués à divers degrés dans sa réalisation. Le renforcement de l'auto-gouvernement de l'établissement ne serait alors plus seulement un moyen pour améliorer en termes globaux la qualité de l'apprentissage, mais deviendrait un objectif à plein titre, en sachant qu'il requiert justement une progression équilibrée entre les différents acteurs sociaux en présence.

Une telle approche requiert de croiser les opinions, avis ou sentiments formulés sur les diverses situations d'apprentissage organisées par l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, qui représenteraient « l'action entreprise » par les multiples acteurs sociaux engagés, à commencer bien évidemment par les enseignants, avec une attention particulière au chef d'établissement, mais aussi les élèves, désormais partie prenante du *jeu triangulaire*, ainsi que, dans une moindre mesure, des éventuels intervenants extérieurs, tels que des représentants du monde du travail contactés ou des parents d'élèves invités. Des prises de position qui peuvent faire émerger une « désirabilité générale » des « conséquences globales » des situations d'apprentissage organisées, mesurable par leur degré d'acceptation par les multiples acteurs sociaux impliqués, dans le cadre complexe à la fois de l'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale et de l'appropriation effective par les élèves de la séquence vocationnelle.

La désirabilité générale est alors en mesure de mettre en valeur « ce dont les gens sont capables » (Boltanski, 1990, p. 14), dans la construction quotidienne d'un laborieux parcours social commun, à l'intersection d'une multitude de trajets individuels, permettant à la fois de bâtir de nouvelles *formes de solidarités* (Boltanski, 2009) et de se rapprocher lentement de l'aboutissement du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine* (Crozier, 1963), porteur de nouveaux équilibres sociaux tant

attendus. Dans un tel scénario, les controverses entre acteurs sociaux représentent autant de passages incontournables dans un parcours semé d'embûches permettant de clarifier les diverses approches en présence et ensuite les confronter de manière constructive, de telle sorte à se rapprocher, par un processus d'approximation successive, à un état de désirabilité générale. Il ne s'agit alors plus de considérer la controverse comme le lieu d'expression de stratégies sociales différentes, qui s'opposent les unes aux autres dans le cadre d'un rapport de force en évolution, mais comme le levier pour bâtir lentement un agir accepté par l'ensemble des acteurs sociaux impliqués. Non plus facteur de division sociale, mais bien élément de construction d'un devenir commun.

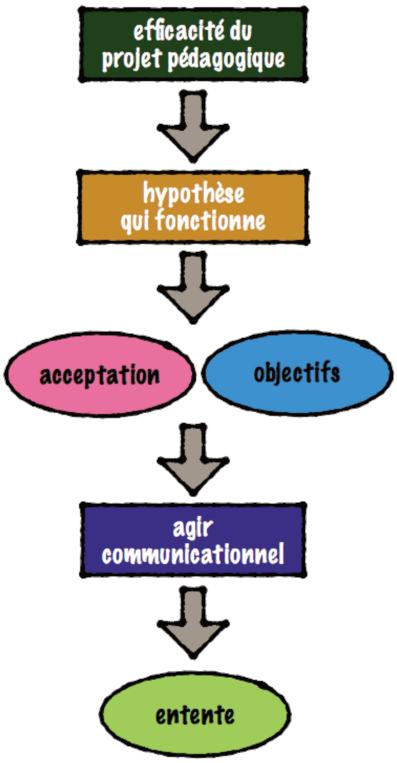


Schéma 24 : La construction de l'analyse de désirabilité générale

Le prestigieux philosophe et sociologue allemand Jürgen Habermas parle à ce propos du passage d'un *agir instrumental*, dans lequel les sujets agissent vers une finalité qui leur semble avantageuse, à un *agir communicationnel*, au sein duquel les sujets recherchent une compréhension mutuelle en mesure de trouver une forme d'entente (Habermas, 1981/1987a). Cette intercompréhension requiert un langage commun, reconnu par l'ensemble des acteurs impliqués, qui a une origine dans la sphère religieuse, un peu comme l'*agapè* paulienne, de laquelle il s'émancipe pourtant progressivement au profit de la sphère publique politique, considérée laïque, dans laquelle peut se réaliser pleinement la démocratie contemporaine (Habermas, 1981/1987b).

Âgé de quatre-vingt-neuf ans, Jürgen Habermas est aujourd'hui le plus influent représentant de l'École de Francfort, issue du prestigieux Institut de Recherche sociale, constitué en 1923 dans cette ville paisible sur les rives du Main, siège actuel de la Banque centrale européenne, au moment de « la défaite de la révolution allemande de 1918 jusqu'à 1923 » et des débuts de « la montée des forces ultraréactionnaires » dans la république de Weimar (Vincent, 2001, p. 21), afin d'entreprendre un « réexamen approfondi des fondements mêmes de la théorie marxiste » (Jay, 1973/1977, p. 19). Autour de figures intellectuelles du calibre de Max Horkheimer (1895-1973) et Theodor W. Adorno (1900-1980), elle développe une *théorie critique* de la société, bâtie sur les acquis des sciences humaines et sociales, qui va influencer toute la pensée humaniste contemporaine, amenant Habermas au début de la décennie marquée par la chute du Mur de Berlin à chercher dans l'agir communicationnel un espace d'émancipation démocratique, par la formation d'une « communauté linguistique idéale » capable de faire surgir le « meilleur argument persuasif dans un duel à armes égales » (Vaccaro, 2002, p. 399).

Jürgen Habermas nous ramène ainsi en quelque sorte à John Dewey, la pensée critique européenne nous renvoie à la réflexion démocratique américaine, afin de trouver une synthèse en mesure de penser les formes modernes d'une émancipation peut-être modeste, au moins dans ses apparences, par rapport aux attentes suscitées par les grandes vagues idéales du XIXème siècle, autour d'une démarche méthodologique centrée sur une désirabilité générale par les acteurs sociaux impliqués dans sa réalisation, mise en relation avec une évaluation des objectifs établis. Et cela dans un cadre complexe, marqué à la fois par un apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale et une sensibilisation effective des élèves à l'orientation scolaire et professionnelle (voir le schéma 24 ci-dessus). De la présentation générale de son émergence, il s'agit de passer aux contours de cette analyse de désirabilité générale.

4.2. Les contours d'une analyse de désirabilité générale

L'analyse de désirabilité générale met au centre de sa démarche la confrontation des opinions, des avis, ou des sentiments formulés par les acteurs sociaux impliqués dans le projet pédagogique sur les diverses situations d'apprentissage prévues par la *Cité des Métiers*. Ces confrontations, qui écartent par principe, bien évidemment, l'utilisation de la violence, peuvent être définies comme des formes particulières de *disputes en justice*, à vrai dire plutôt feutrées, amenant les divers acteurs impliqués à

élaborer des « arguments fondés appuyés sur des preuves solides », c'est-à-dire des justifications raisonnées de leurs critiques (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 26).

Les situations d'apprentissage s'étalent de la première à la quatrième année et impliquent, d'une manière ou d'une autre, l'ensemble des élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Si au cours du cycle d'observation elles se concentrent sur un seul moment par année scolaire, pendant le cycle d'orientation elles se multiplient, surtout au cours de la troisième année, qui se révèle être cruciale en termes d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, les élèves qui entameront à l'issue de la formation obligatoire un apprentissage, à savoir un cinquième des jeunes, sont amenés à signer un contrat de travail dès l'hiver de la quatrième année, essayant ainsi de terminer la troisième avec des idées déjà établies quant à leur choix d'avenir (Castelli, 2015, p. 82).

En première année, les élèves entrent symboliquement dans la *Cité des Métiers* à la fin du premier semestre, en recevant la visite, regroupés par classe, en règle générale à la place d'un cours d'italien, de Mme Cristina Galfetti-Schneider, qui leur raconte des contes de fées et des histoires sur le travail. L'année suivante, au printemps de la deuxième année, ils sont amenés par classe lors d'une leçon d'histoire en salle d'informatique, où ils sont invités à se confronter à un métier au sein d'une liste comprenant des milieux professionnels considérés porteurs d'avenir. En troisième année, lors d'une matinée au début du mois de décembre, tous les élèves se retrouvent pendant deux heures dans la salle de conférence pour se confronter à des exposés réalisés par des parents, qui leur présentent leur trajet professionnel. Ensuite, entre avril et mai, les élèves sont invités à regarder et ensuite à discuter par classe un long-métrage offrant l'opportunité de réfléchir au sens à donner à l'engagement professionnel. Toujours en troisième, tout au long de l'année, ils peuvent participer, s'ils le désirent, à deux visites à des entreprises, en choisissant au sein d'une liste de quinze jusqu'à vingt endroits, échelonnées dans le temps et d'une durée d'une demi-journée chacune, proposées et ensuite coordonnées par des enseignants. Ils peuvent répéter l'exercice l'année suivante, en quatrième. Au cours de la troisième et quatrième année, les élèves qui le désirent peuvent participer à un cours hebdomadaire facultatif d'une heure d'introduction au lexique et au langage économiques, proposé par l'un des animateurs, se déroulant pendant la pause du midi. En quatrième année, ce groupe termine son parcours à la découverte de l'économie par l'organisation d'un colloque d'une demi-journée sur une thématique liée au monde du travail, auquel peuvent participer les élèves de quatrième année qui s'inscrivent. Enfin, les deux ou trois jeunes les plus motivés de la dernière année peuvent s'engager dans l'équipe d'animation du projet pédagogique, sous la responsabilité d'un enseignant animateur,

en se rencontrant lors de séances hebdomadaires d'une heure consacrées à l'organisation de toutes les situations d'apprentissage décrites.

	année scolaire	cadre d'apprentissage	espace scolaire	disciplines impliquées	typologie de l'intervenant
contes de fées sur le travail	première	groupe-classe (deux heures)	salle de classe	italien	narrateur spécialiste
professions d'avenir	deuxième	groupe-classe (deux heures)	salle d'informatique	histoire	professeur d'histoire
trajectoires professionnelles	troisième	année scolaire (deux heures)	salle de conférence	toutes	parents d'élèves
long-métrage sur le travail	troisième	groupe-classe (trois heures)	salle de classe	humanistes en général	professeur du conseil de classe
visites aux entreprises	troisième et quatrième	groupe d'intérêt (demi-journée)	différents lieux de travail	toutes	responsables professionnels
cours d'économie	troisième et quatrième	groupe d'intérêt (heure hebdo)	salle de classe	aucune	animateur du projet
colloque sur le travail	quatrième	année scolaire (demi-journée)	salle de conférence	toutes	invités extérieurs
animation du projet	quatrième	groupe d'intérêt (heure hebdo)	salle de classe	aucune	animateur du projet

Tableau 7 : Les situations d'apprentissage proposées au cours des quatre années du collège

Si l'on regroupe les huit situations d'apprentissage sur la base d'une série de critères, à savoir l'année scolaire mobilisée, le cadre d'apprentissage privilégié, l'espace scolaire utilisé, les disciplines en quelque sorte impliquées et la typologie de l'intervenant (voir le tableau 7 ci-dessus), on s'aperçoit, en premier lieu, que les trois-quarts se déroulent pendant le cycle d'orientation, avec une focalisation, comme déjà indiqué, sur la troisième année. Ensuite, si au cours du cycle d'observation prédomine le cadre traditionnel du groupe-classe, adapté à des activités obligatoires pour tous les élèves, par la suite il y a une véritable différenciation des cadres d'apprentissage choisis, avec à deux reprises un

regroupement en fonction de l'année scolaire et, surtout, à trois reprises, un rassemblement par rapport à un plus ciblé groupe d'intérêt.

En troisième lieu, par rapport à l'espace scolaire utilisé, prédomine la traditionnelle salle de classe (50 % des activités), suivie par la salle de conférence (25 %) et la salle d'informatique (12.5 %). Quant aux déplacements extérieurs, vers différents lieux de travail, s'ils représentent uniquement le restant 12.5 % des activités, ils peuvent occuper au cours du cycle d'orientation l'équivalent de quatre demi-journées scolaires, ce qui représente 55 % du temps potentiellement consacré par un élève à la *Cité des Métiers*, à savoir vingt-neuf heures de cours, presque l'équivalent d'une semaine entière de cours obligatoires (trente-trois heures). Et cela sans considérer les deux activités facultatives, limitées à un nombre restreint d'élèves, qui se déroulent sur toute l'année scolaire, c'est-à-dire le cours d'introduction au lexique et au langage économiques et la participation à l'équipe d'animation, qui ont un statut particulier.

En quatrième lieu, si l'on se focalise sur les branches impliquées, émerge un rôle prédominant des *disciplines humanistes*, auxquelles font explicitement référence trois des huit activités proposées, confirmant une tendance déjà apparue au cours de cette recherche. Cinquièmement, lorsqu'on regarde la typologie des intervenants, il en ressort que la moitié des activités prévues fait référence à des intervenants externes à l'établissement, que ce soit une spécialiste de la narration, des parents d'élèves, des professionnels ou des invités en provenance de différents horizons. L'autre moitié, par contre, est assumée par des ressources internes à l'établissement, en particulier l'enseignant animateur du projet, ainsi qu'une multiplicité d'enseignants, qui assument aussi l'important rôle d'accompagner et surveiller les élèves lors du déroulement de ces activités. Pour terminer, un regard d'ensemble du projet pédagogique permet de mettre en lumière la pluralité des années impliquées, des cadres d'apprentissage privilégiés, des espaces scolaires investis, des disciplines englobées et des intervenants mobilisés, faisant de la *différenciation*, à de multiples niveaux, la véritable clef de voûte de la *Cité des Métiers*.

Les prises de position des acteurs sociaux par rapport à cet ensemble multiforme de situations d'apprentissage sont mises en relation les unes avec les autres dans une approche synchronique, qui fait apparaître les traits marquants d'une *communauté coopérative* (Habermas, 1981/1987a). En se confrontant sur une base rationnelle, celle-ci pose progressivement les bases à l'émergence, dans une approche cette fois diachronique, d'un possible, mais non-nécessaire, processus social d'entente entre les acteurs sociaux, permettant d'atteindre un degré satisfaisant de désirabilité générale de la situation

d'apprentissage discutée. Dans ce passage de l'approche synchronique à celle diachronique prend forme le rôle particulier assumé par l'ingénierie pédagogique mise en place par l'équipe d'animation, qui est confrontée au redoutable défi de transformer en propositions d'action pédagogique des prises de position critiques formulées à l'égard des situations d'apprentissage réalisées.

Cette analyse, combinant la dimension spatiale et la dimension temporelle des prises de position, intercalée par la mobilisation d'une ingénierie pédagogique, doit être mise en relation avec la réalisation effective des objectifs plus ou moins explicites établis au fur et à mesure par les animateurs successifs, qui, rappelons-le, composent l'*acteur social proactif*, agissant en relation étroite avec le chef d'établissement, qui constitue l'*acteur social promoteur* du projet. Cette mise en relation de la réalisation des objectifs avec la désirabilité générale permet enfin de déterminer le *degré d'efficacité* du projet pédagogique, expression de sa réussite dans le champ scolaire pris en considération (voir le schéma 25 ci-dessous).

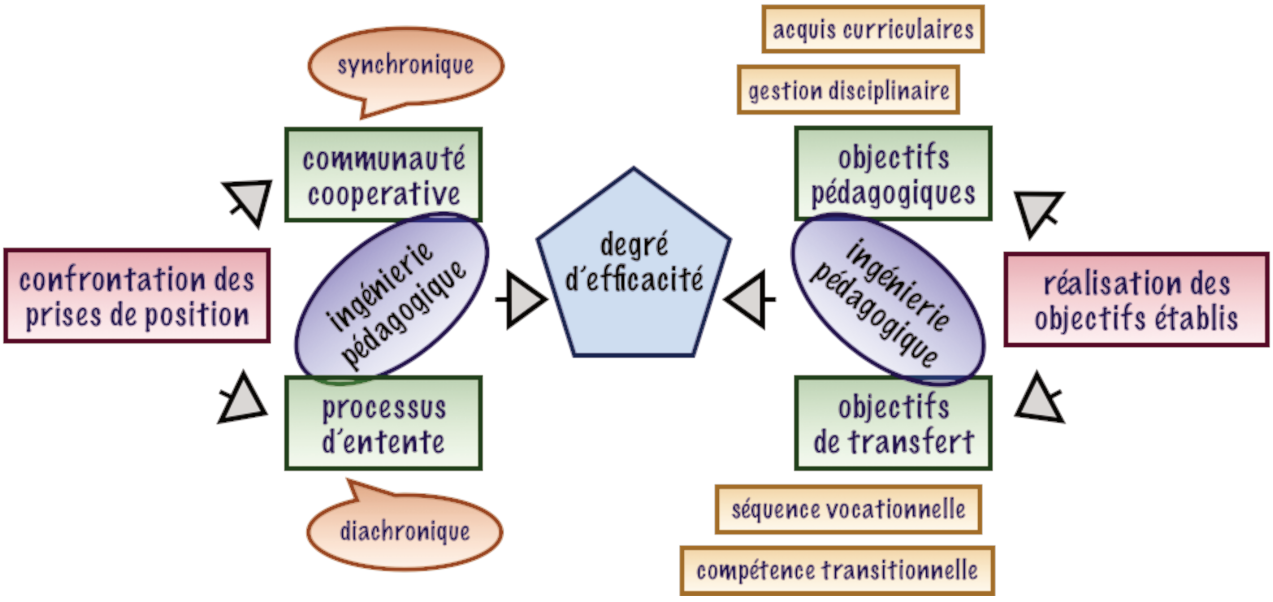


Schéma 25 : Les contours du déroulement de l'analyse de désirabilité générale

Quant aux objectifs, ils peuvent être subdivisés en deux catégories. D'une part, apparaissent les *objectifs pédagogiques*, renvoyant aux *acquis curriculaires*, qui mettent en rapport les enseignements avec les apprentissages effectivement réalisés sur le triple plan du prescrit, du réel et du caché, ainsi qu'à la délicate variable de la *gestion disciplinaire*, qui se révèle toujours particulièrement importante pour la bonne réussite d'une situation d'apprentissage au niveau du collège (Merle, 1998). D'autre part, prennent forme les *objectifs de transfert* des connaissances apprises et des compétences acquises lors des multiples situations d'apprentissage proposées dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle, avec une attention particulière aux effets spécifiques sur le déroulement de la

séquence vocationnelle des élèves, ainsi que sur la construction progressive d'une *compétence transitionnelle*, en mesure de gérer profitablement les transitions de vie de ces individus en devenir. La réalisation de ces deux catégories d'objectifs, à la fois pédagogiques et de transfert, requiert la mise en place d'une ingénierie pédagogique adéquate.

Par une sorte de réflexion *a contrario*, le degré d'efficacité du projet pédagogique peut se mesurer également par les effets qu'il engendre sur l'établissement scolaire (Vergonjeanne, 2012). D'un côté, au niveau particulier du rapport de force entre l'acteur social proactif, véritable moteur du projet, et les autres acteurs sociaux, au sein du *jeu triangulaire*. De l'autre côté, sur le plan général de l'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale, permettant de boucler, à terme, le cycle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, débouchant en fin de compte sur l'adaptation de l'organisation à l'évolution sociale en cours.

4.3. Un retour sur la triangulation des techniques de recherche

Les opinions, les avis ou les sentiments des acteurs sociaux par rapport à l'ensemble des situations d'apprentissage proviennent tout d'abord des trente *récits de vie* issus des entretiens semi-structurés réalisés depuis février 2015 jusqu'en avril 2016 avec un échantillon représentatif de professionnels du collège (une pluralité d'enseignants, deux chefs d'établissement, la conseillère en orientation et le concierge), de parents d'élèves, de conférenciers invités, ainsi que d'élèves engagés dans l'équipe d'animation du projet pédagogique[97]. Ils sont ensuite mis en relation avec les prises de position relatées dans les archives scolaires, tant officielles qu'officieuses, avec une attention toute particulière à celles reliées aux assemblées plénières des enseignants, qui représentent, comme déjà souligné, l'espace démocratique par excellence au sein de l'établissement scolaire. Ils peuvent, enfin, être comparés avec les remarques provenant de l'observation directe de l'acteur devenu chercheur, qui s'expriment par le récit d'expérience et, dans une moindre mesure, par une utilisation mesurée de la mémoire.

La méthode des récits de vie, combinée avec l'analyse critique des documents d'archives et l'observation directe du chercheur, permet alors une triangulation des techniques de recherche en mesure d'offrir un éventail de données suffisamment ample pour cerner les prises de position les plus

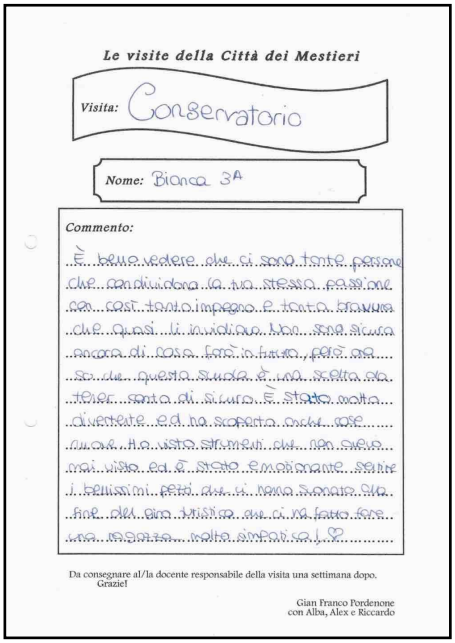
[97] Voir à ce propos le sous-chapitre consacré à *La construction d'un échantillon représentatif*, qui se trouve dans le chapitre dédié à la démarche méthodologique à la base de la validation de la première hypothèse secondaire.

significatives exprimées par les acteurs sociaux impliqués dans le projet pédagogique. À ces données *qualitatives*, en partie déjà utilisées pour vérifier la première hypothèse secondaire, s'ajoutent deux enquêtes ponctuelles réalisées auprès des élèves de quatrième année, ainsi qu'un codage numérique de deux-cent-quinze rapports de bilan rédigés par les élèves à la suite des visites effectuées dans les entreprises, qui offrent des données *quantitatives* susceptibles d'affiner l'analyse. Cette double démarche permet de tenir compte de l'importance numérique de la catégorie des élèves, dont les sensibilités ne peuvent pas être réduites à celles exprimées par les élèves assistants, ayant raconté leur expérience dans les récits de vie, qui sont issus d'un engagement sur la durée dans l'organisation des multiples activités proposées. Il devient ainsi possible de jeter un regard plus précis sur la réaction des usagers aux multiples activités réalisées, qui en représentent les principaux bénéficiaires, tout en n'ayant pas la possibilité de peser dans les discussions au sein de l'assemblée plénière de l'établissement, où la participation est réservée au chef d'établissement, aux enseignants, ainsi qu'aux autres opérateurs qui agissent quotidiennement au collège.

Les deux-cent-quinze rapports de bilan, rappelons-le, représentent le résultat d'une requête introduite par les animateurs du projet pédagogique, ayant pour objectif de renforcer la pression sur les épaules des élèves qui se sont annoncés à l'une des visites organisées par la *Cité des Métiers*, à la suite d'une série de critiques formulées par des enseignants, dénonçant des prétendus abus par rapport à la liberté qui leur est accordée de pouvoir s'inscrire jusqu'à deux déplacements par année scolaire. À l'issue de la visite effectuée, les élèves ont une semaine à disposition pour rédiger librement, sur une feuille standardisée reçue auparavant, un bilan de leur expérience, destiné dans un premier temps à l'enseignant organisateur et ensuite aux animateurs du projet (voir l'image 7 ci-dessous). Si quelqu'un ne le remet pas dans les délais requis, les animateurs, éventuellement en collaboration avec le professeur principal concerné, le rappellent à son devoir, jusqu'à la réalisation effective du texte requis.

Alors que la majorité de ces rapports est allée perdue, tous ceux rédigés au cours des années scolaires 2012/2013 et 2013/2014 ont été archivés par l'enseignant animateur du projet. Ils constituent un précieux *corpus textuel*, permettant, par un attentif codage numérique, de comparer des écrits similaires réalisés sur une même feuille standardisée. Certes, renfermer la richesse du vécu d'une visite dans une série de données chiffrées, auxquelles le chercheur attribue ensuite des propriétés, est toujours quelque part un peu réducteur (Van der Maren, 1986). Cependant, ces données offrent une opportunité pour entreprendre une *analyse de contenu* (Bardin, 1977), dans laquelle l'uniformisation du codage peut être affinée par la particularisation de la mise en exergue d'une série de remarques

expressives, permettant, l'un avec l'autre, d'apporter un éclairage particulier au bilan des visites aux entreprises, axé sur leur perception par les usagers, proposant une vision plus nuancée de celle qui a été l'activité la plus controversée réalisée par la *Cité des Métiers*.



Le visite della Città dei Mestieri

Visita: Conservatorio

Nome: Bianca 3A

Commento:

È bello vedere che ci sono tante persone che mandano la tua stessa passione con così tanto impegno e tanta bravura che quasi ti invidiano ben sapendo ancora di non farcela, però ne so che questa strada è una scelta da tener conta di sicuro è stata molto divertente ed ha scoperto cose che non ho visto strumenti che non avevo mai visto ed è stato emozionante sentire i bellissimi pezzi che ci hanno suonato che fine che ama musica anche ci ha fatto fare una esperienza molto simpatica! ☺

Da consegnare al/la docente responsabile della visita una settimana dopo. Grazie!

Gian Franco Pordenone con Alba, Alex e Riccardo

Image 7 : Un bilan rédigé par une élève à la suite de la visite au Conservatoire[98]

Ces rapports de bilan sont *codés* en fonction de trois typologies d'informations qui, en désignant des aspects mouvants de la réalité sociale, peuvent être appelées *variables* (Martin, 2010). Tout d'abord, apparaissent des *variables quantitatives*, qui regroupent le nombre d'élèves ayant participé à des visites et la longueur en lignes de leur rapport de bilan. Ensuite, émergent des *variables qualitatives*, qui se réfèrent à la valeur linguistique de ces écrits (l'orthographe et la syntaxe), à la qualité de leur mise en forme (la calligraphie et la propreté de la mise en page), à l'appréciation de la visite (qui n'était pas en tant que telle obligatoire), aux remarques critiques (sur le déroulement de la visite comme sur son utilité), à son influence sur le choix d'avenir (telle que perçue sur le moment). Enfin, il y a des *variables curriculaires*, qui, tout en étant de nature qualitative, se différencient de ces dernières par leur mise en exergue d'une série de « noyaux de sens » (Bardin, 1977, p. 137), en particulier par rapport à des thématiques abordées, ainsi qu'aux remarques effectuées sur les métiers présentés lors de la visite[99].

À ces deux-cent-quinze rapports de bilan des visites aux entreprises s'ajoutent, en guise de complément, cent-sept bilans des rencontres réalisées au cours de ces mêmes années scolaires avec

[98] Cf. RB.
[99] Voir à ce propos le tableau statistique *Codage des rapports de bilan des visites aux entreprises entre 2012 et 2014*.

des anciens élèves, d'une durée d'une heure, en général en fin d'après-midi, afin de présenter par leur vécu tant la voie lycéenne que celle professionnelle, en entreprise sous la forme d'un apprentissage ou dans une école à plein temps. À noter que ces moments, indiqués au début d'année scolaire au sein de la liste d'ensemble des visites aux entreprises prévues au cours des mois suivants, y ont un statut particulier, puisqu'ils ne réduisent pas le nombre de visites consenties à un élève. Considérant que la feuille de ces bilans est la même et la problématique semblable, les variables utilisées pour l'analyse sont égales à celles des visites aux entreprises, à l'exception des *items* construits pour les variables curriculaires, c'est-à-dire les « indicateurs de ces variables », où une légère différenciation s'est révélée nécessaire (Coggi et Ricchiardi, 2000, p. 99)[100].

La dimension quantitative de cette recherche se compose également de deux catégories de données expressément provoquées à cette fin. La première se compose d'un bref questionnaire titré *Dix questions ponctuelles*, posées à la fin de chaque entretien aux six élèves-assistants interviewés, afin de fixer dans des *items* précis quelques éléments de bilan aisément quantifiables de l'expérience d'animation de la *Cité des Métiers*. Ces dix questions, exprimées de manière précise, sans risque d'ambiguïtés, en suivant un ordre linéaire qui part du général pour se terminer au particulier, prévoient toutes une réponse fermée, avec une série d'options fixées d'avance, parmi lesquelles les répondants doivent sélectionner celle qui se rapproche le plus de leur appréciation (Caselli, 2005). Le questionnaire débute avec une question d'ensemble : « As-tu aimé être assistant du projet la *Cité des Métiers* ? » Elle est suivie d'une échelle d'attitude, un instrument conçu par le psychologue américain Rensis Likert (1903-1981) au cours des années 1930, permettant à l'élève interrogé de graduer sa satisfaction, dans ce cas précis en quatre différentes options (très aimé, plutôt aimé, peu aimé, pas du tout aimé). Et la réponse est univoque : « Très aimé », au 100 % (Qu dix).

La deuxième question renvoie à six compétences mises en jeu par cette expérience : « gérer une réunion », « discuter avec un enseignant », « prendre des contacts », « s'exprimer en public », « avoir des nouvelles idées » et « surmonter une difficulté ». Cette fois les élèves interrogés ont été invités à indiquer sur une *échelle numérique* allant de 3 à 6, qui reprend celle utilisée pour évaluer les épreuves scolaires tessinoises, combien ils ont pu les entraîner au cours de leur activité. Dans leurs réponses les élèves indiquent, on peut l'anticiper, que toutes ces compétences ont été quelque part renforcées, puisque le classement des résultats va de 5.75 pour « prendre des contacts », à 5.25 pour « gérer une réunion » et « s'exprimer en public », à 5.00 pour « discuter avec un enseignant » et « avoir des

[100] Se référer au tableau statistique *Codage des rencontres avec des anciens élèves entre 2012 et 2014.*

nouvelles idées », alors qu'avec 4.75 clôt la liste « surmonter une difficulté ». Ce qui, effectivement, n'a pas toujours été possible.

Les questions suivantes se focalisent sur les relations au sein de l'équipe d'animation, sur l'utilité de cette expérience par rapport à l'élaboration du choix d'orientation scolaire et professionnelle et enfin sur l'apport spécifique de chaque situation d'apprentissage organisée. Il termine avec une demande très concrète, un peu provocatrice : « Comment évalues-tu le maître » qui vous a encadré ? La notation moyenne issue des réponses des élèves, 5.75 sur 6, n'apporte peut-être pas une nouvelle preuve scientifique significative, mais au moins rend l'auteur de cette recherche satisfait, l'espace de quelques minutes (Qu dix). Et ce n'est pas négligeable[101].

Le codage des dix questions permet ensuite de dessiner la sensibilité des six élèves assistants par rapport à ces problématiques, exprimées par les différents items proposés. Ceux-ci sont enfin analysés à partir de deux variables différentes, qui permettent d'affiner le regard sur l'expérience d'animation de la *Cité des Métiers*, à savoir l'origine sexuelle de ces élèves et leur choix entre la voie lycéenne et la voie professionnelle duale. En effet, les six élèves interviewés se subdivisent en quatre garçons et deux filles, ainsi qu'en trois lycéens (deux garçons et une fille) et trois apprentis (deux garçons et une fille). Si l'on élargit le regard à l'ensemble des neuf élèves assistants, ces proportions se confirment, avec six garçons et trois filles, ainsi que cinq lycéens (trois garçons et deux filles) et quatre apprentis (trois garçons et une fille). Ce qui met en exergue la recherche permanente de la part de l'enseignant animateur de bâtir une équipe d'animation hétérogène, exprimant des caractéristiques sexuelles et sociales différentes, de sorte à essayer d'instaurer chaque fois une dynamique interactive potentiellement vertueuse.

La deuxième donnée provoquée est représentée par une enquête réalisée fin mai 2015 à l'ensemble des élèves de quatrième année de l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno, c'est-à-dire cent deux jeunes, à quelques semaines de la fin du collège, quand ils devraient déjà avoir défini leur orientation scolaire ou professionnelle à l'issue de la formation obligatoire. Même si elle est réalisée une année après la fin de la période analysée dans cette recherche, elle nous offre des remarques précieuses sur l'appréciation des élèves d'une entière année scolaire sur la maturation de leur choix d'orientation. Une enquête élaborée et réalisée en étroite collaboration avec un groupe d'élèves, dans le cadre des deux heures hebdomadaires du laboratoire d'écriture d'italien du mardi matin de la classe 4D. Mis en place à l'issue de la *Réforme 3* du collège unique tessinois, le laboratoire d'écriture est

[101] Voir la liste précise des questions, traduites en français, en introduction au tableau statistique *Dix questions ponctuelles*.

issu d'une subdivision des classes de dernière année en deux groupes, en règle générale en suivant simplement l'ordre alphabétique des élèves, pour éviter la tentation de créer des groupes à niveaux, ce qui n'est pas l'objectif pédagogique recherché, permettant d'entraîner la capacité d'écriture, dans ses multiples variantes, avec en règle générale onze ou douze élèves, alors que l'autre moitié de la classe participe à un laboratoire de sciences naturelles.

Vers la fin de l'année, alors que le programme scolaire est déjà amplement complété, le professeur propose au groupe du mardi matin, alors que l'autre se rencontre le vendredi matin, de réaliser une activité particulière, différente de celles habituelles, c'est-à-dire construire une enquête, ensuite titrée *Comment est-ce que je choisis ?* l'avenir scolaire et professionnel à l'issue de l'école obligatoire[102]. Cette fois, l'écriture serait exercée à travers l'élaboration, puis la formulation et enfin la rédaction précise de quatorze questions, ensuite posées par les élèves eux-mêmes à tous leurs camarades de dernière année. L'idée est acceptée avec enthousiasme et se traduit rapidement en une activité didactique appréciée, effectuée avec sérieux, tant par le groupe qui l'a élaborée, que par l'ensemble des élèves de quatrième année qui ont répondu aux questions posées. Une appréciation confirmée par tous les enseignants qui ont assisté à cette délicate procédure, qui s'est déroulée pendant les heures de classe. Elle donnera même lieu, avec une autre classe, à une nouvelle enquête, axée cette fois sur les relations entre les jeunes et leurs parents.

Après avoir récolté les réponses, cent-deux sur cent-onze élèves, le groupe s'est concentré sur le codage et le dépouillement des résultats, toujours aidé par l'enseignant, qui a attentivement veillé au sérieux du travail. À la fin de la démarche, l'enseignant a réalisé un *PowerPoint* synthétisant les résultats obtenus, ensuite présentés aux classes impliquées, qui ont essayé, dans un premier temps par écrit et après par une discussion orale, d'apporter quelques éléments d'analyse aux résultats[103].

Les quatorze questions suivent un parcours linéaire, qui débute par une interrogation claire, exigeant une réponse *alternative* simple : « As-tu choisi ce que tu vas faire à la fin du collège ? » À trois semaines de la fin de l'année scolaire, pas moins du 93 % disent avoir fait leur choix, alors que 7 % ne l'ont pas encore fixé (Qu choix). Le questionnaire se poursuit en demandant aux élèves de préciser le choix effectué, avant d'expliciter les facteurs qui ont le plus contribué à ce choix, pour terminer sur une série d'interrogations relatives aux apports des situations d'apprentissage proposées par la *Cité des Métiers* dans la constitution de ce choix. Sans vouloir anticiper les résultats concernant

[102] Voir le formulaire de l'enquête, traduit en français, en introduction au tableau statistique *Comment est-ce que je choisis ?*
[103] Voir le tableau statistique *Comment est-ce que je choisis ?*

en particulier l'apport spécifique des diverses activités du projet pédagogique, il peut être intéressant de remarquer que les élèves interrogés indiquent massivement avoir essayé de mûrir eux-mêmes leur choix (degré d'accord 4 sur une échelle de 1 à 4), sans se laisser influencer par les institutions sociales qui les entourent, comme la famille, l'école, les médias, voir même le groupe d'amis. En même temps, 88 % des interviewés affirment, dans une liste de trois *propositions à choix*, avoir le soutien des parents dans leur décision, 9 % de l'avoir en partie, alors que seulement 3 % affirme ne pas l'avoir du tout (Qu choix). Celle-ci est une question, d'ailleurs, que les élèves de 4D eux-mêmes ont insisté à vouloir introduire dans le questionnaire. Lors de la discussion orale de ces résultats, la classe 4A a remarqué que c'est comme si cette volée d'élèves, qui a traversé le parcours proposé par la *Cité des Métiers*, essaye effectivement de se forger une opinion indépendante, comme suggéré par l'éducation à l'orientation, lui permettant d'assumer le choix scolaire ou professionnel effectué, tout en étant attentive à avoir le soutien de l'institution familiale, de laquelle elle est encore dépendante. La mémoire de l'acteur permet, dans ce cas, d'affiner la démarche du chercheur, en proposant une lecture particulière des données élaborées.

Après cet *excursus* dans la dimension quantitative de cette recherche, restent encore à présenter deux typologies de données, toutes les deux invoquées, pouvant être utiles à l'analyse de désirabilité. La première concerne trente-trois articles écrits essentiellement par des élèves, publiés entre avril 2013 et juillet 2014 dans l'hebdomadaire culturel de la Suisse italienne appelé *Azione* (Action), qui constitue l'organe de presse de la Coopérative Migros dans la Suisse italienne. Distribué gratuitement par poste le lundi matin aux associés et disponible dans tous les magasins du groupe, il touche, du moins selon ses propres chiffres, un public de 117'000 personnes, qui représentent 40 % des potentiels lecteurs de la région[104].

L'entreprise Migros a été fondée en 1925 à Zurich par Gottlieb Duttweiler (1888-1962), qui a acheté cinq camions, pour les faire ensuite circuler dans les routes du canton, afin d'aller vendre aux consommateurs des articles auparavant achetés directement aux producteurs, en réussissant ainsi à réduire leurs prix (Höpflinger, 1978). L'idée initiale a eu succès et Migros, qui s'est par la suite sédentarisée, en développant un vaste réseau de magasins sur tout le territoire national, est devenue le plus important distributeur au détail de suisse et, en 2014, le quarantième au niveau mondial, selon le rapport du cabinet d'audit Deloitte de Londres (2015, pp. 12-17). Parallèlement, le groupe a élargi

[104] Voir à ce propos le site internet de présentation de l'hebdomadaire tessinois *Azione*, disponible à l'adresse suivante : https://www.migros.ch/it/media-e-magazine/azione.html. Alors que l'ensemble des trente-trois articles sont disponibles *en ligne* sur le site du *Système bibliothécaire tessinois*, à l'adresse http://www.sbt.ti.ch/bclu/?m=quotidiani. Les auteurs, les titres et les dates de parution sont résumés dans l'annexe intitulé *Tableau des articles publiés dans la rubrique « Les jeunes se racontent ».*

progressivement son spectre d'activités vers la production alimentaire, les loisirs, les voyages, la culture, l'éducation pour adultes, voire même l'assurance et la banque, en fondant en particulier en 1957 la Migros Bank, lui permettant également dans ce domaine d'offrir des « services bancaires normaux à des prix raisonnables », ainsi que d'être un conglomérat « indépendant des grandes banques » (Fehrenbach, 1966, p. 238). Cet esprit démocratique a amené Duttweiler à se lancer en politique et à constituer en 1935 un parti social-libéral, appelé l'Alliance des indépendants, qui restera lié à la Migros jusqu'au tournant du nouveau millénaire.

La collaboration avec *Azione* est née à la suite d'une invitation à Vira Gambarogno d'une écrivaine et journaliste de l'hebdomadaire, Manuela Mazzi, pour discuter des défis liés à l'écriture d'un roman avec une classe de deuxième année caractérisée par un groupe d'élèves passionnés par l'écriture. De là, est née l'idée, encouragée par Barbara Manzoni, la responsable des pages « Société et Territoire », de mettre sur pied une rubrique bimensuelle permettant de leur donner la parole. Le titre du tout premier article, à savoir *Les jeunes se racontent*, donne aussi le titre à la rubrique. Il est écrit par Gian Franco, qui en illustre la démarche, en soulignant que bien souvent les jeunes sont les protagonistes de faits divers négatifs, que l'on peut lire dans les journaux ou voir à la télévision, comme des abus d'alcool ou de drogues, des actes de vandalisme, des formes de dépendance par rapport aux nouvelles technologies ou des difficultés à affronter avec sérieux l'engagement scolaire. Et pourtant, il y a aussi un autre univers qui mérite d'être présenté, fait de jeunes qui s'engagent et font des efforts remarquables, dans le quotidien scolaire comme pendant des activités sportives, associatives ou musicales :

> *Ils sont beaucoup… auxquels il vaut la peine de donner la parole ; de les encourager, voire même de les aider à raconter leur vécu, à le mettre en forme correctement au niveau orthographique et syntaxique, en leur octroyant la place qu'ils méritent, pour les mettre simplement en valeur, pour montrer ce qu'ils font et ce qu'ils valent ; mais aussi, peut-être, pour transmettre à nous les adultes, déjà brûlés, qui plus et qui moins, par la dureté de la vie, un peu de leur authentique enthousiasme, qui peut certainement nous aider à nous revigorer.* (Ar Azione, 2 avril 2013)

Après cet article qui a donné le ton à la rubrique, se sont succédé les contributions rédigées par des élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, entrecoupées par trois nouvelles contributions de Gian Franco. La dernière, qui clôt la rubrique, publiée le 7 juillet 2014 avec pour titre *Notes de Berlin*, présente les contours d'une leçon d'histoire élaborée à la suite d'un bref séjour à Berlin, une ville qui « montre un intense besoin de réélaborer son passé dramatique, comme douloureux mais nécessaire passage permettant de faire émerger les traits d'un futur qui expérimente ses premiers pas encore incertains ». Une leçon au cours de laquelle « les élèves [de dernière année] sont invités à

écouter [un *PowerPoint* élaboré à partir d'une série de photos, cartes et vidéos], prendre des notes et intervenir, avant de rédiger un texte explicatif intitulé *L'histoire folle de Berlin* » (Ar Azione, 7 juillet 2014).

Les vingt-neuf articles rédigés par des élèves, deux tiers de filles et un tiers de garçons, tous de quatre mille signes, racontent chaque fois un *épisode méritoire* de leur vie quotidienne, surtout dans l'univers scolaire, mais également pendant des activités sportives ou musicales, ou bien simplement dans la vie familiale, avec leurs joies, leurs peurs et surtout leurs espoirs, puisque l'article introductif de Gian Franco se termine par une invitation, à la suite de la lecture de chaque contribution :

> *...à repenser dans une voie innovante le rapport entre l'individu et la collectivité, entre la liberté et l'égalité, qui fondent notre civilité moderne, mais qui ont été durement mis à l'épreuve par la dissolution soudaine, faits à la main, des grandes illusions du Vingtième Siècle. Et ainsi, peut-être, pouvons-nous encore espérer mieux, en faisant, entre autres, un grand bien à notre cœur.* (Ar Azione, 2 avril 2013)

On retrouve la formule du poète Fabio Pusterla, « encore j'espère mieux », qui est inspirée à une inscription sur une architrave d'une porte qui donne sur le central Corso Vittorio Emanuele dans la petite ville de Pordenone, en Frioul-Vénétie julienne, dans le nord-est de l'Italie (Pusterla, 2012, p. 28). Seulement que cette fois l'expression n'est pas écrite à la première personne de l'indicatif présent, exprimant en quelque sorte une recherche individuelle, mais au présent du mode infinitif, qui est par définition impersonnel, indiquant une recherche ne s'incarnant pas dans une personne précise, mais bien dans une collectivité qui, pourtant, ne semble pas être en mesure de se nommer. Ces épisodes méritoires comportent chaque fois un *exemplum*, en mesure de transformer l'acte de lecture du bref récit en un encouragement à l'action vertueuse, par le biais du modèle de comportement qu'il fait apparaître, en reprenant dans un esprit positif une tradition de la littérature italienne qui va de Dante Alighieri, avec Paolo et Francesca *exemplum* de luxure (Sanguineti, 1992), jusqu'à Giacomo Leopardi (1798-1837), auteur entre autres d'une fameuse poésie mélancolique dédiée à un *Genêt*, la fleur du Vésuve, un volcan près de Naples, *exemplum* de courage, puisqu'il attend avec fierté son « humble destinée » d'être couvert par « la lave dévorante » (Ricciardi, 1984).

Dans le premier article, à titre d'illustration, intitulé *Une semaine de rêve*, Chiara raconte son expérience pendant une semaine en tant que présidente du jury du festival du film pour jeunes *Castellinaria*, celui auquel Giancarlo, le chef d'établissement, rappelons-le, collabore depuis ses débuts. Elle y raconte sa journée, depuis la séparation avec ses camarades qui descendent du train à Cadenazzo, alors qu'elle continue jusqu'à Bellinzone, où se déroulent les projections, puis la vision

des films le main et l'après-midi, la discussion avec les autres jeunes membres du jury, le difficile choix du film gagnant et enfin, en tant que présidente, l'annonce du film récompensé devant un nombreux public le samedi soir. Elle termine l'article, corrigé par Gian Franco, comme tous les autres, en affirmant :

> *Peut-être je ne travaillerai jamais dans le fascinant monde du cinéma, ou peut-être oui, qui le sait. Dans tous les cas, cependant, les expériences que j'ai pu vivre au cours de cette semaine en tant que jurée ont représenté pour moi une période de rêve et une formidable motivation à donner toujours plus, pour me rapprocher d'une vie de rêve.*
> (Ar Azione, 15 avril 2013)

Une expérience d'une semaine de rêve, vécue avec un grand engagement, qui devient une source motivationnelle pour s'engager également dans la vie de tous les jours, afin de se « rapprocher d'une vie de rêve ». Voici, effectivement, un *exemplum*, issu de la littérature médiévale, avec des origines qui renvoient à la rhétorique antique, qui trouve ici une forme d'expression à la fois laïque et moderne (Vickers, 1988/1994).

Si l'on regarde les thématiques abordées dans chaque article, on peut dans un premier temps les diviser en deux catégories : celles qui se réfèrent au temps contraint de l'école, où l'élève exerce le métier de *préparation à la vie* (Perrenoud, 1994a) et, par opposition, celles relatives au temps que l'on peut alors définir libre, centré sur la vie familiale, les amis et des passe-temps permettant d'exprimer des intérêts ou des véritables passions (voir le tableau 8 ci-dessous). Parmi les vingt-neuf articles rédigés par des élèves, dix-neuf peuvent être classés dans la catégorie *temps scolaire* et dix dans celle appelée *temps libre*, soit une proportion de deux tiers et un tiers, signe parmi d'autres de la centralité, au-delà de tout, du temps scolaire dans la vie de ces jeunes. Si l'on essaye d'être plus précis, on peut répartir les thèmes relatifs au temps libre, d'une part, dans une catégorie liée aux *expériences sportives* (cinq : aéromodélisme, football, go-kart, gymnastique et hockey sur glace), une autre se référant aux *passions culturelles* (deux : écriture et musique) et une troisième renvoyant à la *vie affective* (trois : amis, famille et trajectoire familiale).

Les thèmes concernant le temps scolaire peuvent être regroupés, d'autre part, dans une catégorie appelée *sorties scolaires* (six : course d'école d'histoire, course d'école pour former le groupe-classe, dîner de classe, jeu télévisé, membre d'un jury et vision d'un film), une autre définie *quotidien scolaire* (cinq : devoirs à la maison, plaisir scolaire, souffrance scolaire, structure de la journée et relations entre camarades), une troisième nommée *présentations en classe* (cinq : kit robotique, passion pour l'écriture, présentation source de confiance en soi-même, religion musulmane et

rencontre aventureuse avec un chanteur) et enfin une dernière abordant l'*orientation scolaire et professionnelle* (trois : élaboration du choix, journée dans l'univers de l'ingénierie et matinée avec des invités prestigieux).

	nombre d'expériences	thématiques centrales	typologie de temps
sorties scolaires	6	football, hockey sur glace, go-kart aéromodélisme et gymnastique	temps scolaire
quotidien scolaire	5	structure journée, souffrance scolaire, plaisir scolaire, camarades et devoirs	temps scolaire
présentations en classe	5	kit robotique, religion musulmane, écriture, chanteur, confiance en soi	temps scolaire
expériences sportives	5	football, hockey sur glace, go-kart aéromodélisme et gymnastique	temps libre
orientation scolaire et prof.	3	élaboration du choix, matinée avec des invités et journée dans l'ingénierie	temps scolaire
vie affective	3	trajectoire familiale, famille et amis	temps libre
passions culturelles	2	musique et écriture	temps libre

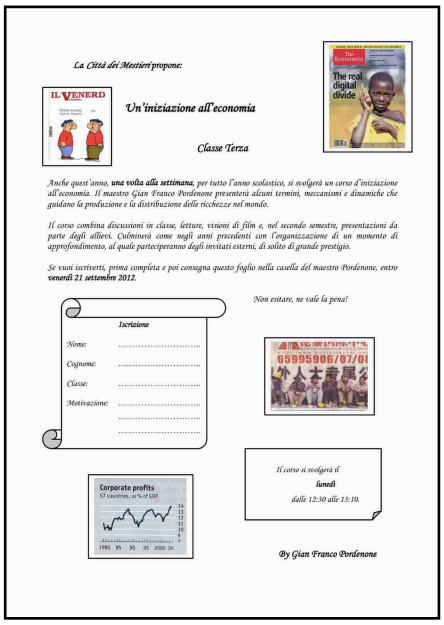
Tableau 8 : Les catégories thématiques des articles rédigés par les élèves

Parmi ces différentes catégories, deux peuvent nous intéresser particulièrement : l'*orientation scolaire et professionnelle*, bien évidemment, au cœur de la problématique de cette recherche, et les *présentations en classe*, qui offrent une réflexion écrite par une série d'élèves sur une expérience originale, qui participe au vaste processus en cours de transformation du métier d'élève et, par ce biais, également de révision de la bonne forme scolaire. Une expérience proposée également dans le cadre du cours d'introduction au lexique et au langage économiques, qui constitue la dernière source de données invoquées qui reste à présenter[105].

Le cours constitue une sorte d'*initiation à l'économie*, à partir du lexique et du langage propres au champ économique. Il a donné lieu à trois différentes typologies de documents, qui peuvent aider d'une manière ou d'une autre à le cerner, en partie élaborées par l'enseignant, Gian Franco, également animateur de la *Cité des Métiers*, mais aussi par les élèves qui ont participé de manière facultative au

[105] Voir à ce propos l'annexe consacré aux *articles liés à l'orientation et aux présentations*.

cours au fil des années. Tout d'abord, l'enseignant a élaboré un *matériel pédagogique*, composé de formulaires d'inscription accrocheurs distribués aux élèves au début de l'année scolaire (voir l'image 8 ci-dessous), de fiches pédagogiques stimulantes, d'une présentation introductive en *PowerPoint*, voire même d'un message publicitaire audiovisuel d'une durée de quatre minutes, réalisé au printemps 2013 avec un groupe d'élèves, ainsi que l'ensemble des épreuves écrites proposées à la fin de chaque année scolaire.


La Città dei Mestieri propone:

IL VENERD

Un'iniziazione all'economia

Classe Terza

The real digital divide

Anche quest'anno, **una volta alla settimana**, per tutto l'anno scolastico, si svolgerà un corso d'iniziazione all'economia. Il maestro Gian Franco Pordenone presenterà alcuni termini, meccanismi e dinamiche che guidano la produzione e la distribuzione delle ricchezze nel mondo.

Il corso combina discussioni in classe, letture, visioni di film e, nel secondo semestre, presentazioni da parte degli allievi. Culminerà come negli anni precedenti con l'organizzazione di un momento di approfondimento, al quale parteciperanno degli invitati esterni, di solito di grande prestigio.

Se vuoi iscriverti, prima completa e poi consegna questo foglio nella casella del maestro Pordenone, entro **venerdì 21 settembre 2012**.

Non esitare, ne vale la pena!

Iscrizione

Nome: .....

Cognome: .....

Classe: .....

Motivazione: .....

Corporate profits

Il corso si svolgerà il **lunedì** dalle 12:30 alle 13:10.

By Gian Franco Pordenone

Image 8 : Le formulaire d'inscription distribué aux élèves de troisième année[106]

Ensuite, l'enseignant a préparé un *matériel didactique* varié, composé en particulier d'articles issus de la presse économique, de tableaux et graphiques pris des sites internet spécialisés, de photos utiles, de fragments d'ouvrages scientifiques, de passages de nouvelles liées au travail, d'extraits de long-métrages sur le travail, de publicités télévisées particulièrement appropriées, de chansons adaptées à la thématique et, enfin, de fiches didactiques récapitulatives. Ce vaste matériel, accumulé au cours des années, accompagne et approfondi onze brèves présentations en *PowerPoint*, qui systématisent les principaux *concepts* (Vygotski, 1934/1966) permettant de saisir les différentes phases du circuit économique : les besoins, la production, le marché et ses prix, la monnaie, le salaire, l'intérêt, le profit, la consommation, l'épargne, le crédit et l'investissement, ainsi que l'endettement. Un travail réalisé à partir de deux expériences précédentes d'enseignement de l'économie dans le collège C. F. Ramuz de Lausanne et des sciences économiques et sociales au lycée Les Pierre-Vives de Carrières-sur-Seine près de Paris[107].

[106] Cf. AP Gfp.

[107] Au cours de ces pratiques professionnelles, j'ai pu utiliser deux manuels qui ont influencé la construction des *slides* qui composent les onze *PowerPoint* introductifs. Il s'agit du texte *L'Homme et ses besoins : l'économie au quotidien*

Enfin, les élèves ont réalisé un *matériel personnel* original, destiné à l'animation des présentations en classe réalisées seuls ou en couple, en troisième et puis en quatrième année, sur la base de thèmes choisis par eux, mais précisés lors d'un moment de discussion avec l'enseignant. Il se compose d'une présentation en *PowerPoint* composée d'une série de *slides*, d'un résumé limité à une page et d'un bref vidéo d'approfondissement de quelques minutes, soit repris d'un film, d'un documentaire ou d'un reportage, soit élaboré de façon originale à l'aide d'une caméra personnelle. Si une grande partie de cette abondante documentation n'a pas été conservée, douze présentations méritoires réalisées entre les années scolaires 2010/2011 et 2013/2014 ont été classées. Elles abordent différentes thématiques, qui peuvent être regroupées en trois catégories. Tout d'abord, apparaît une *curiosité* à vouloir approfondir des secteurs qui fascinent les jeunes générations, tels que « la révolution technologique de Apple », « l'originalité des sacs Freitag », « l'influence économique des nouvelles technologies », « l'économie de la mode », ou un assez classique « marché des joueurs de football ». Ensuite, prend forme une *attention* à la compréhension de quelques traits propres à l'économie helvétique, comme « le rôle des langues dans le quotidien économique », « une introduction à l'économie suisse », ou bien « qu'est-ce que le franc suisse ? ». Enfin, émerge une *sensibilité* à rénover l'économie par une attention à l'environnement, exprimée par « l'expérience de la voiture électrique Fisker Karma » et « la créativité en respectant la nature », aux droits des consommateurs, présentés à travers l'originale « rencontre entre une consommatrice et une vendeuse », ainsi qu'au rapport entre l'économie et le savoir dans un ambitieux « l'économie de la connaissance ».

La combinaison du matériel *pédagogique* et *didactique* réalisé par l'enseignant, mis en relation avec le matériel *personnel* élaboré par les élèves, permet d'avoir une vision d'ensemble du cours d'introduction au lexique et au langage économiques, en mesure de saisir son rôle particulier au sein de la *Cité des Métiers*. Il peut dès lors participer à plein titre à une analyse de l'efficacité du projet pédagogique, au croisement entre une évaluation des objectifs établis et sa désirabilité générale par les multiples acteurs sociaux impliqués dans sa réalisation.

La validation scientifique de la deuxième hypothèse secondaire passe ainsi par une triangulation d'une série de techniques de recherche. L'analyse des récits de vie se combine avec l'observation directe du chercheur et l'étude des documents d'archives, auxquelles s'ajoutent, d'un côté, la richesse du matériel pédagogique, didactique et personnel élaboré pendant le cours d'initiation à l'économie

(Bigler et Chevalley, 1998) pour l'expérience au collège et de l'ouvrage *Sciences économiques et sociales : seconde* (Capul, 2000) pour celle du lycée.

et, de l'autre côté, la prise en compte de la sensibilité à l'égard du projet de la part des élèves. Celle-ci est sondée par un examen des rapports de bilan des visites aux entreprises et des rencontres avec d'anciens élèves, des résultats de la double enquête réalisée à cette fin, ainsi que des nombreux articles écrits pour l'hebdomadaire *Azione* (voir le schéma 26 ci-dessous). Cet ensemble d'outils scientifiques est en mesure d'évaluer l'*efficacité* du projet pédagogique, qui renvoie, à son tour, à la qualité de l'ingénierie pédagogique mise en place par l'équipe d'animation. Voici ce qu'il faut maintenant valider, en présentant dans l'ordre chronologique depuis la première jusqu'à la quatrième année les diverses situations d'apprentissage proposées, en les introduisant chaque fois par une brève genèse de leur mise en place.

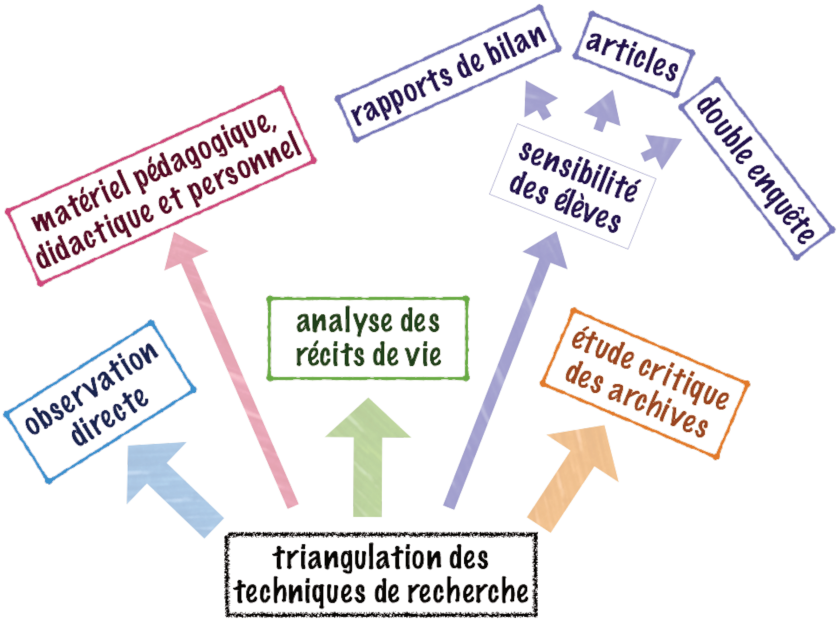


Schéma 26 : Les multiples techniques de recherche mises en relation

5. *La validation scientifique* : une découverte différenciée du projet pédagogique

Les élèves franchissent la symbolique porte d'entrée de la *Cité des Métiers* au cours du mois de février de la première année (RCdM, 2008/2009-2013/2014). Ils le font au terme d'une délicate période d'acclimatation au collège, avec en particulier la gestion d'une « nouvelle organisation du temps scolaire », qui se caractérise par une multiplication des disciplines scolaires, avec leurs propres enseignants, parfois leurs salles de classe, comme en sciences naturelles, en éducation musicale, en éducation visuelle et en arts plastiques, bien entendu en éducation physique, et surtout leur insertion dans une rigide grille horaire qu'il faut apprendre à maîtriser (Gauthier, 2000, p. 82).

5.1. Une entrée en matière par la fantaisie

Au début du deuxième semestre, juste après avoir pris connaissance des premiers bulletins scolaires, les élèves reçoivent pendant deux heures la visite de Cristina Galfetti-Schneider (voir la photo 17 ci-dessous), qui leur raconte avec enthousiasme des contes de fées et des histoires sur le travail, en règle générale à la place d'un cours d'italien, dans leur salle de classe.

Cette activité débute pendant l'année scolaire 2007/2008, la dernière au cours de laquelle Corrado et Giorgio, respectivement, rappelons-le, professeur d'italien et d'allemand le premier et de « différenciation curriculaire » le deuxième, sont engagés dans l'équipe d'animation, à partir d'une proposition formulée par le chef d'établissement, Giancarlo, lui aussi un enseignant d'allemand. Corrado se rappelle à ce propos que ce dernier lui a proposé un jour pendant l'automne 2007 de « prendre contact avec le directeur du collège de Stabio », qui se trouve dans le sud du canton, près de la ville de Mendrisio et, surtout, de la petite localité de Arzo, encastrée entre les collines, où chaque année, justement depuis 2007, se déroule pendant quatre jours un Festival international de narration, au cheval entre les mois d'août et de septembre. C'est lors de ce festival que Cristina Galfetti-Schneider s'est faite connaître pour ses qualités de « narratrice par passion et presque par profession », comme elle a voulu indiquer dans le programme officiel (*Festival international de*

narration à Arzo, année 2007). Et le directeur de l'établissement de Stabio, se rappelle Corrado, « la connaît bien ». Alors, « par son intermédiaire, je l'ai contactée » et elle est venue au cours du mois de février 2008, à l'époque pour les classes de deuxième année (Ent En Corrado).



Photo 17 : La narratrice Cristina Galfetti-Schneider en action[108]

Une datation confortée par le premier procès-verbal du conseil de direction de l'année 2008, qui l'indique de manière télégraphique, comme d'habitude :

> *Activité pour les deuxièmes : mardi 19 février 2008 à Cadenazzo (matinée 2A/2C ; après-midi 2B) et au cours de la matinée de jeudi 22 février 2008 à Vira (2E/2F), il y aura l'animation de Mme. Galfetti-Schneider qui lira des contes de fées sur le monde du travail.* (PV Cdd, 8 janvier 2008)

Interrogée sur son arrivée à Cadenazzo, la narratrice, qui, à vrai dire, raconte et ne lit pas, des contes de fées, mais aussi des histoires sur le travail, se souvient effectivement d'avoir été contactée par Corrado :

> *J'avais raconté des histoires de professions au Festival international de narration à Arzo et quelques mois plus tard j'ai été contactée par Corrado. Il semble qu'il était en train de chercher sur internet des narrations de métiers et il est arrivé au festival de Arzo et alors il m'a demandé si j'étais disposée à raconter dans un collège. Je travaillais déjà avec quelques collèges du canton et j'ai dit oui… pourquoi pas.* (Ent Pe Cristina)

[108] Cf. AP Gfp.

Elle avait, en effet, déjà raconté des histoires, pas forcément sur le travail, aux collèges de Biasca, Lodrino, Tesserete, Pregassona et, aussi, Stabio (Ent Pe Cristina). Ce qui confirme les liens entre les deux chefs d'établissement d'une part et Corrado d'autre part, alors que ce dernier a indiqué à la narratrice, du moins selon ses souvenirs, qui semblent pourtant crédibles, d'être tombée sur elle à la suite d'une recherche « sur internet des narrations de métiers ». Une drôle de *dissimulation*, qui mérite d'être prise au sérieux, par un détour explicatif.

Deux années auparavant, alors que se multipliaient les propositions d'intervenants externes, pour des conférences thématiques, mais aussi des animations sur des questions interrelationnelles ou bien des activités théâtrales, en règle générale soutenues par le conseil de direction, un enseignant d'italien et d'histoire de longue date, Umberto, avait essayé une réaction. Manifestement préoccupé par cette forme d'*externalisation de l'école* (Baluteau, 2005), pouvant contribuer à déséquilibrer la bonne forme scolaire, en risquant de mettre potentiellement en concurrence les enseignants avec des invités, il avait proposé de réglementer la dimension financière de cette question. Il avait alors demandé au conseil de direction de formuler un barème à partir duquel rémunérer les personnalités invitées. Giancarlo se rappelle parfaitement qu'à un certain moment Umberto « était venu parler avec moi », puisqu'il avait entendu « des chiffres… un peuuu… exagérés » (Ent Ch Giancarlo). Et ainsi, lors de l'assemblée plénière du 23 février 2006, le conseil de direction a formulé une proposition, adoptée à l'unanimité par le corps enseignant. Une conférence d'une heure devait donner lieu à une rémunération de 150 francs (environ 132 euros), une de deux heures de 300 francs et une intervention de toute une journée 400 francs (352 euros), plus le repas (PV AP, 23 février 2006).

Au moment de la suggestion de Giancarlo, Corrado se trouve alors dans une situation ambiguë. En tant qu'enseignant de longue date, il est sensible à la préoccupation de son collègue, mais comme animateur du projet, il est tout aussi conscient de l'apport de cette narratrice. Il semble alors se décider pour une sorte de voie médiane, poursuivant la prise de contact, mais préférant ne pas se référer aux chefs d'établissement dans l'échange avec elle.

Le seul véritable moment de tension lié à cette situation d'apprentissage a ainsi lieu avant son déroulement, dans l'ébauche d'une *dispute en justice* autour des conditions d'invitation des intervenants externes. La fixation d'un barème financier semble alors permettre une ouverture équilibrée à la *liberté* d'interpeller des intervenants externes, tout en limitant leurs requêtes, dans un esprit *égalitaire*. C'est bien par un acte pédagogique, même si de nature proprement financière, que la mise en place de cette situation d'apprentissage s'est tout simplement révélée possible. Si sa gestion

est assumée par l'équipe d'animation, où, plus précisément, par l'un de ses membres, Corrado, qui a pris les contacts avec la narratrice, elle est en fait impulsée par Giancarlo, qui confirme ainsi son rôle de véritable promoteur du projet pédagogique.

Et alors Cristina Galfetti-Schneider, qui « est douée avec les élèves », comme le reconnaît Giorgio, avec un regard pourtant plutôt extérieur sur cette dynamique, peut bien venir dans les salles de classe de deuxième année au cours du mois de février 2008 (Ent En Giorgio). Non sans avoir rencontré auparavant Corrado, Gian Franco et Giancarlo, dans le bureau de ce dernier, pour un échange sur la manière de structurer l'activité. Comme l'indique la narratrice d'une voix posée :

> *Je comprenais qu'ils voulaient me voir. Je ne pouvais pourtant donner aucune garantie, si ce n'est d'avoir déjà travaillé dans d'autres écoles. La démarche me semblait correcte. Ensuite, j'ai toujours eu carte blanche, aussi dans les jeux que j'ai pu proposer. Je me suis toujours sentie vraiment très libre.* (Ent Pe Cristina)

En profitant de cette liberté, Cristina Galfetti-Schneider bouleverse dès son entrée l'organisation spatiale de la classe. À une disposition frontale, traditionnelle dans la bonne forme scolaire, avec les bancs alignés les uns derrière les autres et les élèves assis par couple, le visage tourné vers le tableau, elle préfère une disposition qui encourage l'interactivité. L'enseignant chargé de surveiller le bon déroulement de la leçon, en règle générale le professeur d'italien, ou bien le professeur principal, ne peut qu'aider à modifier l'agencement des bancs. Un des élèves assistants, Josip, devenu ensuite apprenti auprès de la Prodega, une entreprise spécialisée au niveau helvétique dans la vente en gros à l'hôtellerie, à la restauration et au commerce au détail, se rappelle avec enthousiasme de cette activité : « Nous étions tous assis en cercle, ce qui a déjà créé une belle ambiance… Elle était assise sur une chaise ou parterre sur un coussin. Elle m'a ouvert un monde de choses différentes » (Ent El Josip).

En captant d'emblée la confiance des élèves, elle structure les deux heures en différentes phases, qui s'alternent les unes après les autres, de sorte à ne jamais faire baisser la tension dans l'auditoire. Elle entame sa véritable performance en racontant des contes de fées et, plus en général, des histoires sur le travail, afin de les intéresser définitivement, en canalisant leur énergie vers un effort commun :

> *Au début ils commencent à faire un peu les idiots, mais dès le moment ou l'histoire les capture, ils arrêtent immédiatement. En effet, je commence toujours avec une histoire qui donne le ton aux deux heures, pour qu'elles soient finalement… agréables pour tous.* (Ent Pe Cristina)

Elle est consciente d'avoir « le don de les savoir bien raconter », mais aussi le savoir-faire, appris à travers « des cours de formation », suivis parallèlement à l'éducation de ses cinq enfants, comme elle aime bien le rappeler. Et elle se dit toujours amusée par des élèves qui, d'un côté, « négligent les histoires, puisqu'ils se considèrent déjà grands et les histoires sont pour les petits », mais, de l'autre côté, « ils se laissent toujours capturer et c'est vraiment très beau » (Ent Pe Cristina).

Dans son récit d'expérience, Gian Franco se rappelle quelques-unes des contes de fées racontées, qui se déroulent dans un monde irréel, rempli de choses merveilleuses, où des personnes d'humbles conditions deviennent des héros ou épousent des princes et des princesses (Thompson, 1946/1967), en ayant suivi ces interventions à diverses reprises :

> *Les élèves sont invités à connaître des habiles couturières tessinoises d'un autre temps qui, grâce à l'aide d'une multitude de lucioles, réussissent à disposer toujours d'une bonne lumière, indispensable pour leur travail. Ou la fille d'un pasteur arménien, qui accepte d'épouser un prince à condition qu'il se résigne à apprendre un métier, de sorte à le rendre plus humble et conscient des efforts demandés par la vie. Ou encore, un cuisinier italien qui, par la passion pour son travail, réussit à trouver la voie pour repousser les dangereuses tentations du diable.* (RE, choisir son propre avenir)

Les images exprimées par ces contes de fées permettent aux élèves d'élaborer mentalement une première réflexion générale sur le travail, à travers la mise en jeu de la fantaisie, qui leur fait rêver les yeux ouverts et ainsi apprendre lentement à mieux se connaître, afin de commencer à entrevoir une direction à donner à leur vie (Bettelheim, 1976/2013). La liberté laissée à Cristina Galfetti-Schneider l'amène ainsi à définir elle-même l'*objectif de transfert* au cœur de ces deux heures, à savoir essayer de déclencher une « ouverture d'esprit » chez des élèves auxquels est encore « permis de rêver », puisque « si je veux devenir avocat, mais je n'ai pas envie d'étudier, je peux encore me permettre de rêver de pouvoir le devenir » (Ent Pe Cristina).

Dans la dynamique de « ouverture d'esprit », une place particulière est attribuée aux *storytelling* qui « démêlent le vrai du faux » (Porcher, 2013, p. 12) par rapport au discours de genre. La narratrice, particulièrement sensible à cette problématique, souligne avec détermination à ce propos :

> *Il y a des récits où les femmes exercent des professions masculines et des hommes celles typiquement féminines. Développer ce genre de pensée est à mon avis positif, surtout lorsqu'ils sont encore petits. En effet, ce n'est pas parce que je suis une fille et j'aime faire le mécanicien que j'ai quelque chose qui ne va pas.* (Ent Pe Cristina)

Une approche qui représente au niveau du *curriculum réel* un potentiel levier immédiat pour affaiblir les stéréotypes de sexe et améliorer les possibilités de défense intellectuelle de ces femmes en devenir, tout en contribuant potentiellement à la construction à terme de leur *compétence transitionnelle*, en renforçant la confiance en elles-mêmes (Duru-Bellat, 1990). Si pendant diverses années l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* est restée un rempart masculin, limitant ainsi sa légitimité à l'égard du corps enseignant majoritairement féminin, dès ses débuts, dans son impact quotidien auprès des élèves, la sensibilité à l'égard de l'égalité des genres se montre bien réelle, afin de permettre, en surmontant une injustice sociale, de doubler « la somme de facultés intellectuelles dont l'humanité pourrait disposer pour des services supérieurs », comme l'a remarqué il y a déjà un siècle et demi le philosophe et économiste britannique John Stuart Mill (1869/1975, p. 168).

Cristina Galfetti-Schneider alterne le *storytelling* avec des moments plus ludiques, qui amènent les élèves non seulement à écouter attentivement, mais également à participer activement. L'un de ces jeux consiste à se lever debout en cercle et choisir, l'un après l'autre, un métier que l'on aimerait faire, en répétant tous les choix des camarades précédents. C'est un jeu de mémoire, qui permet « de connaître les élèves, parce que celui qui me dit vouloir devenir chirurgien n'a pas la même personnalité de celui qui voudrait faire le pilote d'avion ». À un certain moment, j'ai dû préciser la consigne, en leur demandant de sélectionner un « métier… honnête », puisque certains proposaient « voleur ou mafieux ». Dans un autre jeu, les élèves se divisent en groupes, pour mimer à la classe une série d'outils de travail, alors que les autres essayent de les deviner et ensuite de découvrir à quel métier ils font référence. C'est une activité « qui les amuse beaucoup ». Il faut juste être attentifs « à ne pas y consacrer trop de temps ». Un troisième jeu, enfin, prévoit de proposer le nom d'un métier et demander ensuite aux élèves d'écrire sur une feuille toutes les qualités qu'une personne doit avoir pour pouvoir l'exercer avec succès. Et là aussi « apparaissent des choses intéressantes ». Entre des moments de narration et d'autres de jeux, les deux heures se terminent rapidement. Elles se concluent avec une sorte de dégustation de quelques livres adaptés à l'âge des élèves, ayant le travail comme thématique de fond, afin de les « encourager à aller à la bibliothèque pour les prendre » (Ent Pe Cristina).

Lors de sa première venue à Cadenazzo, le chef d'établissement a personnellement suivi l'une de ses interventions, afin de se rendre compte de « ce qu'elle propose » effectivement. En l'ayant trouvée « intéressante et captivante », avec « les élèves et les enseignants satisfaits », il s'est convaincu que l'on pouvait continuer (Ent Ch Giancarlo). Et effectivement, le bilan est unanimement positif. Du côté des enseignants, le commentaire de Sara, professeure de géographie, plus d'une fois critique à

l'égard des activités proposées, est symptomatique : « C'est une belle manière d'approcher la thématique du travail » (Ent En Sara). Quant à Bruno, professeur de mathématiques et sciences naturelles, lui aussi peu enclin aux compliments, il affirme : « Elle est très charmante et les élèves l'apprécient. Je n'ai jamais eu la possibilité de l'écouter, mais j'ai toujours eu des bilans très positifs » (Ent En Bruno).

Du côté des élèves, la réflexion d'Elisa, qui a ensuite poursuivi ses études dans une formation générale de type lycéen, indique avec son habituelle maturité à la fois le potentiel apport et la possible faiblesse de cette situation d'apprentissage :

> *À mon avis… la dame a donné une base de départ justement au niveau mental, parce que ses histoires avaient un objectif sous-jacent et… soit tu le comprenais… soit tu ne le comprenais pas. Peut-être certains ont simplement perçu cette activité comme… « c'est bien, aujourd'hui je n'ai pas de cours », alors que d'autres sont rentrés à la maison et ont fait une réflexion, ont commencé à penser… « qu'est-ce que je vais faire ? ». De là, peut partir tout le processus.* (Ent El Elisa)

Cette activité, effectivement, comme bien d'autres qui ne sont pas soumises à la pression de la vérification à travers une notation, peuvent être conçues comme un moment de distraction bienvenue par rapport au quotidien scolaire, ou bien devenir un levier pour bâtir un processus, qui doit toujours être assumé par l'élève en première personne, dans ce cas particulier de formation à la *compétence transitionnelle* et à une toute première exploration des possibles offerts par le monde professionnel, au début de la *séquence vocationnelle*. Et sur ce plan, le bilan de cette activité est plus nuancé. Dans la question de l'enquête *Dix questions ponctuelles* consacrée à évaluer son utilité dans l'élaboration du choix scolaire et professionnel après l'école obligatoire, les réponses font émerger une moyenne de 4.75 sur 6.00, qui constitue une note certainement positive, mais la moins bonne par rapport à celles données à toutes les autres activités proposées, se situant entre 5.00 et 5.50 (Qu dix). Si ces narrations sont unanimement appréciées pour le beau moment qu'elles permettent de vivre et par les contenus à la fois intrigants et éducatifs qu'elles proposent, elles le sont un peu moins par rapport à leur utilité effective dans l'élaboration en devenir du choix scolaire et professionnel.

Ce qui renvoie en particulier au travail réalisé à la fois en amont et en aval, par rapport à la venue de l'invitée externe. C'est d'ailleurs sur ce point que Cristina Galfetti-Schneider exprime avec lucidité quelques doutes, en affirmant avec un certain sens de la métaphore qu'il faut « préparer le terreau avant de planter une graine », pour ajouter immédiatement « ce que je ne saisis pas, est si les classes où le terreau n'a pas été bien préparé ont pu en profiter autant que les autres » (Ent Pe Cristina). Un

travail qui pourrait être réalisé au niveau disciplinaire par l'enseignant d'italien, puisque l'étude des contes de fées participe du *curriculum prescrit* du cycle d'observation, en particulier de première année[109]. Il pourrait aussi être assumé par le professeur principal, qui suit les élèves, surtout au cours du cycle d'orientation, vers leur choix scolaire et professionnel après l'école obligatoire, comme nous l'avons déjà souligné.

Sur ce plan, nous ne disposons pas d'une vision d'ensemble précise. Si l'on peut aisément supposer qu'une information de base aux élèves a certainement été faite régulièrement et consciencieusement par les différents enseignants, la « préparation du terreau », pour reprendre la métaphore citée, requiert autre chose, qui va au-delà de l'effort administratif demandé. Un peu comme ce qui raconte Tiziana, une enseignante d'italien, dans un échange serré avec l'intervieweur sur les répercussions de cette rencontre :

> ***Chercheur :***
> *Est-ce que tu reprenais en classe l'activité réalisée en deuxième avec Madame Galfetti-Schneider ?*
> ***Tiziana :***
> *Oui ! Nous en parlions, au cours de l'heure de classe, mais aussi pendant les heures d'italien. Je trouvais des liens avec d'autres textes et lectures.*
> ***Chercheur :***
> *Elle a donc influencé ta programmation…*
> ***Tiziana :***
> *…il m'est aussi arrivé de proposer des recherches sur certains métiers.*
> ***Chercheur :***
> *Ah !*
> ***Tiziana :***
> *Les élèves allaient faire des recherches chez leurs grands-parents… Ils allaient dans les mansardes à chercher des objets liés aux métiers du passé…*
> ***Chercheur :***
> *…joli !*
> ***Tiziana :***
> *…des métiers ensuite disparus…*
> ***Chercheur :***
> *…de fait…*
> ***Tiziana :***
> *…mais aussi sur le plan du langage… du lexique… l'évolution du travail a apporté des changements majeurs, avec le développement de l'informatique et la diffusion des termes en anglais.*
> ***Chercheur :***
> *Donc la venue de Madame Galfetti-Schneider a été…*

[109] Le nouveau plan d'étude de l'école obligatoire tessinoise, qui réunit sous un même toit l'école primaire et celle secondaire inférieure, dans l'actuelle dynamique d'harmonisation de la formation obligatoire helvétique, le prévoit dans le cadre de l'appropriation par les élèves des finalités propres au texte narratif, définies au stade qui nous intéresse ici comme le « plaisir à l'écoute, à la lecture et à la production d'histoires, ainsi qu'à l'acquisition d'une structure narrative de base » (DECS, 2015b, p. 107).

Tiziana :
…très positive, aussi pour affronter d'autres thématiques liées à ma discipline et faire réaliser aux élèves des petites recherches.
(Ent En Tiziana)

Loin de rester renfermée dans l'univers des contes de fées, Tiziana a profité de la venue appréciée de cette intervenante pour redéfinir certains aspects de sa programmation scolaire, en proposant une méthodologie de travail plus active centrée sur une recherche et en abordant des questions liées à des transformations linguistiques impulsées par l'évolution du monde professionnel, particulièrement enrichissantes aussi au niveau lexical. Certes, comme le souligne avec malice Bruno : « C'est bien ! Mais… cela veut dire qu'une bonne partie des enseignants s'engagent dans cette voie. Si un ou deux le font, ça ne sert pas à grand-chose » (Ent En Bruno). Effectivement, comment lui donner tort.

Cristina Galfetti-Schneider va même un peu plus loin, en affirmant qu'au cours des « premières années, les enseignants arrivaient plus préparés à ces rencontres… c'est un peu étrange… alors qu'après ils venaient comme s'ils y étaient obligés, ils se sentaient moins impliqués ». Et cela à l'exception des « enseignants que je connaissais depuis longtemps », comme Tiziana ou Paola, une professeure d'italien et d'histoire, qui « m'ont même invitée ensuite dans leur cours », pour raconter d'autres histoires, cette fois pas liées au travail, ainsi que pour améliorer la capacité « à lire et raconter à haute voix » (Ent Pe Cristina). Ce qui montre, tout d'abord, que la venue de cette narratrice appréciée a consolidé au sein du collège le recours à des intervenants externes, devenu avec le temps de plus en plus fréquent, aussi au sein de classes particulières, sur la base d'une invitation de la part de l'enseignant titulaire. Cette remarque confirme, ensuite, la *voice* timide de la nouvelle génération de professeurs, arrivée après la phase de lancement du projet pédagogique, dans le cadre d'un fort taux de renouvellement du corps enseignant, qui se sent peu impliquée dans le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*. Elle indique, enfin, une exploitation différenciée des potentialités d'une telle rencontre, avec quelques enseignants qui en ont tiré profit pour approfondir la réflexion en classe, en enrichissant leur *curriculum réel*, mais aussi en remodelant leur *curriculum caché*, caractérisé par un ensemble de dispositions masquées permettant d'encadrer les savoirs transmis, plus attentif à une prise en compte de la dimension de la liberté, par une méthodologie de travail axée sur des recherches individuelles, tout en gardant un cadre collectif sensible à l'égalité, au sein duquel ces présentations sont discutées. Ce qui, en fin de compte, ne fait que renforcer l'*équité* au sein de la salle de classe.

Au cours de l'année scolaire 2010/2011, c'est-à-dire lors de la quatrième venue consécutive de la narratrice au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, cette situation d'apprentissage, à ce stade déjà bien établie, est anticipée en première année, afin de la rapprocher du moment où l'on aborde

effectivement les contes de fées dans le *curriculum réel* d'italien, mais aussi pour « insérer quelque chose de différent en deuxième », lié cette fois à l'histoire. Ce qui amène à renforcer le lien entre le projet pédagogique et les disciplines scolaires, comme souhaité par Rita Beltrami, responsable du Bureau cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle, en l'intégrant dans « ce qui est appelé l'éducation aux choix » (Ent Ch Giancarlo). En effet, l'idée de ce passage est surgie quelques mois auparavant lors d'une rencontre au collège de Camignolo, une petite localité au centre du Tessin, idéale pour des rencontres régionales, entre les responsables de l'orientation au niveau cantonal, les différents conseillers en orientation, les chefs d'établissement et les coordinateurs de l'orientation dans les divers collèges. Pour l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno, ont participé à cette rencontre le chef d'établissement Giancarlo et le coordinateur de l'orientation dans le collège Gian Franco. Ce sont donc les deux, le promoteur et l'animateur, à avoir impulsé cet élargissement de la *Cité des Métiers*.

Quant à Cristina Galfetti-Schneider, elle s'y adapte, en acceptant de « apporter des corrections » à son programme, en particulier en cherchant « des histoires plus simples » à raconter, adéquates à des élèves ayant des « lacunes dans le vocabulaire spécifique » requis, ainsi qu'en s'orientant « sur le choix, sur le fait de choisir ou de ne pas choisir », après avoir « compris ce que l'école voulait » (Ent Pe Cristina). Elle fait alors un effort d'ingénierie pédagogique, afin de satisfaire plus précisément les exigences, plus ou moins explicitées, de l'institution scolaire, tout en maintenant un degré élevé de désirabilité de la part à la fois des élèves et des enseignants, ce qui est décisif pour une activité dont la demande effective est renouvelée chaque année scolaire, sans aucune certitude. L'autre Cristina, professeure d'anglais et d'allemand, animatrice pour un temps de la *Cité des Métiers*, qui l'a contactée fin septembre 2008 pour fixer les jours précis de sa venue à Cadenazzo et Vira Gambarogno début février 2009 (AP Gfp, 29 septembre 2008), se rappelle qu'elle est « une femme bien » et qu'elle « est toujours restée en contact avec moi » aussi par la suite, en ajoutant, « elle m'envoyait toujours ses vœux de Noël » (Ent En Cristina).

Si pour se réaliser effectivement cette activité nécessite d'être requise à nouveau au début de chaque année scolaire, depuis l'année 2007/2008, sans aucune exception, elle l'a toujours été. Signe qu'elle peut se prévaloir d'une désirabilité générale très élevée, tout en répondant de manière satisfaisante à des objectifs à la fois pédagogiques et de transfert, puisqu'en fin de compte elle entre en écho avec un besoin de la part des élèves de commencer à affronter, avec sensibilité et fantaisie, les défis posés par le monde du travail déjà en première année (voir le schéma 27 ci-dessous). C'est ce qu'a saisi avec prévoyance Tiziana, l'un des professeurs qui a le plus profité de cette situation

d'apprentissage, en affirmant qu'au cours des « années pendant lesquelles j'ai enseigné, j'ai perçu un accroissement de la prise de conscience des élèves par rapport à ce qu'ils voudraient faire dans leur vie adulte, déjà à partir de la première année du collège » (Ent En Tiziana).



Schéma 27 : La désirabilité générale des contes de fées et des histoires sur le travail

Voilà, derrière la désirabilité, apparaît un besoin, relié à une préoccupation, celle de bâtir son trajet professionnel dans un monde du travail que l'on commence à apercevoir en même temps important, difficile et incertain. En filigrane prend forme une redéfinition curriculaire axée sur le « rôle de l'école dans la préparation à la vie » des nouvelles générations (Perrenoud, 2011, p. 9).

5.2. Une focalisation sur l'équipe d'animation

L'organisation de l'activité gérée par Cristina Galfetti-Schneider pose un seul véritable problème aux animateurs de la *Cité des Métiers*, rappelé par Jonathan, un élève assistant qui a ensuite poursuivi ses études au lycée de Bellinzone : « Je me rappelle seulement que nous ne trouvions pas une journée pour la dame, une journée qui pouvait aller pour l'école et pour elle… Nous avons vraiment dû lutter, ou presque » (Ent El Jonathan). L'essentiel de l'effort d'ingénierie pédagogique, nous l'avons vu, repose sur les épaules de l'invitée, qui assume la responsabilité de la réussite du moment proposé. Autre chose est la situation d'apprentissage introduite au cours de l'année 2010/2011 en deuxième année au sein du cours d'histoire. Impulsée à la fois par Giancarlo et Gian Franco, sa mise en place est assumée par ce dernier, qui non seulement est l'enseignant responsable de l'équipe d'animation,

mais est tout particulièrement un professeur d'histoire. Au cours de cette année scolaire, l'équipe d'animation est alors confrontée à la conception, à la réalisation et ensuite à l'utilisation de cette nouvelle situation d'apprentissage, bref à un original effort d'ingénierie pédagogique. Avant de l'étudier, il convient de présenter le fonctionnement quotidien de l'équipe d'animation, qui représente son véritable sujet.

	années scolaires	enseignants de l'équipe d'animation	élèves de l'équipe d'animation
duo des débuts	2003/2004 2004/2005	Corrado et Giorgio	-
triptyque de développement	2005/2006 2006/2007 2007/2008	Corrado, Gian Franco et Giorgio	-
passage générationnel	2008/2009	Cristina et Gian Franco	-
en solitaire	2009/2010	Gian Franco	-
enseignant et élèves	2010/2011 2011/2012 2012/2013 2013/2014	Gian Franco	Alessandro, Oscar et Tamiris Elisa et Josip Brian et Jonathan Alba et Riccardo

Tableau 9 : Les cinq différents visages de l'équipe d'animation du projet pédagogique

Au cours de la décennie prise en examen, l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* a acquis cinq différents visages. Entre 2003/2004 et 2004/2005, elle est composée du *duo des débuts*, c'est-à-dire de Corrado (italien et allemand) et Giorgio (« différenciation curriculaire »), deux enseignants de l'ancienne génération en provenance de Bellinzone. Ensuite, entre 2005/2006 et 2007/2008, elle devient un *triptyque de développement*, avec l'arrivée de Gian Franco (histoire et italien), qui exprime l'émergence d'une nouvelle génération et un élargissement à la ville de Lugano. Après ces trois années, en 2008/2009, lorsque les deux fondateurs du projet sont partis, à Gian Franco s'ajoute Cristina (anglais et allemand), la seule femme intégrée à l'équipe d'animation. Elle vient chaque jour de la ville italienne de Côme et son arrivée représente un véritable *passage générationnel*. L'année suivante, en 2009/2010, Gian Franco s'occupe *en solitaire* du projet, dans l'attente d'une nouvelle dynamique sociale. Celle-ci prend la forme d'une combinaison entre *enseignant et élèves*, qui s'occupe de l'animation à partir de 2010/2011 jusqu'en 2013/2014, composée d'un enseignant,

toujours Gian Franco, et de neuf différents élèves assistants, trois filles et six garçons, qui s'alternent au cours de ces années. Au total, parmi les quatre enseignants qui se sont succédé dans l'équipe d'animation, Gian Franco y est resté neuf ans, Corrado et Giorgio cinq, alors que Cristina s'est limitée à une seule année. Quant aux élèves, ils ont tous assuré leur présence pendant une année scolaire, lorsqu'ils étaient en quatrième et dernière année du collège (voir le tableau 9 ci-dessus).

Chaque visage de l'équipe d'animation a eu son mode de fonctionnement particulier, avec ses dynamiques sociales spécifiques, pourtant toujours bâties autour d'une séance hebdomadaire d'une heure-leçon, sauf, bien évidemment, l'année pendant laquelle Gian Franco a agi en solitaire. Si l'on se focalise sur le dernier visage, celui qui a géré le projet pédagogique dans ses années de maturité, il est possible d'établir une sorte de *fonctionnement idéal-typique*, qui a traversé les années scolaires.

Dans son récit, Nicola s'interroge : « Je n'ai jamais compris si les animateurs se rencontraient pendant l'horaire scolaire ou en dehors » (Ent En Nicola). En effet, cette question faussement naïve de cet enseignant de sciences naturelles, pose une question centrale de cette expérience d'animation tout à fait originale. Faut-il la considérer comme partie prenante de l'horaire scolaire ? Et alors la bonne forme scolaire s'en trouve bousculée, permettant à des élèves d'animer un projet pédagogique de l'établissement pendant les heures des cours obligatoires. Ou bien, faut-il lui laisser uniquement les pauses de midi, ou la fin de la journée scolaire ? Une option qui amène à lui ôter, cependant, une grande partie de sa légitimité. Le chef d'établissement a tranché pour une voie médiane, permettant la rencontre pendant les heures de cours, mais lorsque la grille horaire prévoit l'enseignement religieux facultatif. Ce qui a obligé les élèves animateurs à devoir choisir entre l'un et l'autre, non sans quelques tensions en famille. Ça a été le cas chez Jonathan :

> *J'ai eu un peu de discussions à la maison, puisque je devais sauter l'heure de religion et ma mère est très religieuse. Donc j'ai dû discuter, mais avec l'aide aussi de mon père et un peu du prof, j'ai réussi à convaincre ma mère, qui m'a dit… tu peux le faire. À la fin, elle a été heureuse, parce que c'était une bonne expérience.* (Ent El Jonathan)

Au cours de la même année, Giorgia a eu moins de chance et « a dû aller suivre l'heure de religion » (Ent El Brian). Une heure qui est en règle générale au début ou à la fin de la matinée, pour permettre aux élèves qui ne la suivent pas de pouvoir rentrer à la maison, évitant ainsi aux enseignants une fastidieuse période de surveillance. Et alors, le mercredi entre onze heures quinze et douze heures, ou le vendredi entre huit heures et huit heures cinquante, ou bien entre dix heures quarante-cinq et onze heures trente-cinq, l'équipe d'animation se rencontre pour discuter de « la préparation du colloque, des visites à réaliser, à organiser pour les élèves de troisième et quatrième et… et des

activités qui introduisaient au monde du travail les classes de première et de deuxième » (Ent El Jonathan).

L'équipe se rencontre dans une salle de classe disponible, ou bien dans la salle d'informatique, où elle peut avoir facilement accès aux ordinateurs, si cela s'avère nécessaire. Dans certains cas, à vrai dire plutôt rares, « nous prenions la voiture et allions voir » sur place, lors du tournage d'une vidéo ou pour préparer une visite à une entreprise (Ent El Tamiris). Un jour, vendredi 16 septembre 2011, les élèves assistants ont demandé à un enseignant de leur ouvrir la salle d'informatique, pour accomplir les tâches définies la semaine précédente, puisque le professeur animateur était en course d'école dans la fascinante Vallemaggia, une longue vallée au-dessus de la ville de Locarno, avec une classe de première année, de laquelle il était le professeur principal, afin de bâtir le groupe-classe. Or, cet enseignant non seulement ne leur a pas ouvert la salle, mais est allé se plaindre auprès du chef d'établissement, lui rappelant qu'il est interdit aux élèves de rester seuls en salle d'informatique.

Ce qui a conduit quelques semaines plus tard à un échange épistolaire et à une rencontre entre l'enseignant animateur et le chef d'établissement, dans l'un des rares moments ouvertement conflictuels entre l'acteur social promoteur et celui proactif du projet pédagogique. Si la salle d'informatique leur a été dorénavant interdite sans la présence d'un enseignant, comme pour n'importe quel autre élève de l'établissement, les élèves assistants ont reçu de la part du conseil de direction, comme explicitement requis par l'enseignant animateur, un casier personnalisé leur permettant de poser les documents jusqu'à ce moment conservés par lui. Ce qui a permis, au moins symboliquement, de valoriser par quelques modestes avantages leur statut particulier d'élèves assistants, de sorte à « récompenser le travail effectué et faciliter son acceptation de la part des autres » (AP Gfp, 17 octobre 2011).

Ce moment de tension, apparemment banal, montre bien à quel point le respect des règles est une question sensible au sein de l'établissement. Nicola, encore lui, rappelle avec un ton particulièrement déterminé : « S'il y a une règle, je suis une personne qui la respecte. Si l'on commence à faire des exceptions, c'est tout de suite le chaos » (Ent En Nicola). Dans une telle logique, bien évidemment, le statut d'élève assistant ne peut avoir aucun avantage. Alors que Bruno, pourtant lui aussi un enseignant de sciences naturelles, ainsi que de mathématiques, plus pragmatique, comme d'habitude, affirme dans une logique plutôt *apathique*, d'extériorité par rapport aux dynamiques conflictuelles :

> *Dans ces cas, il faut avoir du bon sens. Il y a le principe, mais aussi la pratique. S'ils étaient deux élèves fiables, on pouvait les laisser dans la salle d'informatique. Celui qui*

leur ouvrait la porte, pouvait simplement à la fin aller voir si tout était en ordre. Il aurait été facile de trouver une solution pragmatique acceptable pour tous. (Ent En Bruno)

Effectivement, apparemment, il aurait été facile. Et pourtant, ce n'a pas été le cas. Certainement, dans le *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux, cet événement a contribué à forger une ligne imaginaire que les élèves ne pouvaient pas franchir. Même s'ils étaient acceptés comme animateurs de la *Cité des Métiers*, en quelque sorte ainsi admis comme acteurs sociaux à part entière, ils devaient cependant rester des élèves, sans « exceptions ». Ce qui, dans le même temps, a représenté un coup de frein au développement de l'enseignant animateur, peut-être pas tout à fait par hasard, au moment même où son cours facultatif d'introduction au lexique et au langage économiques, qu'il a mis en route fin septembre, connaissait un succès sans précédent, avec trente-quatre élèves inscrits en troisième année, c'est-à-dire pas moins d'un tiers de toute cette année scolaire (AP Gfp, 17 octobre 2011). La défense de la bonne forme scolaire a permis, dans ce cas, de rééquilibrer le rapport de force au sein du *jeu triangulaire*, soudainement devenu trop favorable à l'acteur social proactif. Et l'émergence d'une nouvelle praxis sociale requiert une évolution somme toute équilibrée entre les trois acteurs sociaux impliqués. Même l'utilisation d'une salle, dans certaines conditions, peut devenir un enjeu social.

Que ce soit dans une salle de classe ou bien au sein de la salle d'informatique, les réunions du groupe d'animation débutent d'une façon routinière. Tamiris s'en rappelle plutôt amusée : « Nous nous trouvions, puis nous faisions une liste de questions à traiter… l'un parmi nous sortait au tableau pour écrire et… nous fixions un temps pour chaque point, afin de ne pas nous perdre » (Ent El Tamiris). Et, comme se souvient Jonathan, « quelqu'un devait toujours rédiger un procès-verbal sur… ce qui se disait » (Ent El Jonathan). Une tâche trop contraignante pour être appréciée par l'esprit créatif de Brian : « Je n'aimais pas le fait que quelqu'un devait écrire tout ce qui se disait » (Ent El Brian). Le trio initial avait trouvé un *modus vivendi* équilibré, résumé par Tamiris : « Je parlais... je disais ce que nous pouvions faire. Alessandro réalisait le procès-verbal et Oscar était au tableau » à synthétiser les résultats. Puis, quand le temps finissait, « si tout était réglé, nous disions *ok, on archive…* si, par contre, ce n'était pas urgent, nous le poursuivions la semaine suivante, puisqu'il y avait des projets qui s'étalaient sur la durée » (Ent El Tamiris). Et le développement d'un sens de la continuité semble être important, comme l'indique Elisa : « Nous nous trouvions en groupe et puis nous discutions… nous apportions les résultats de la discussion précédente et puis nous introduisions certaines modifications, si elles étaient nécessaires » (Ent El Elisa).

Au sein de l'équipe, s'il fallait « collaborer pour contribuer à l'organisation » des diverses activités (Ent El Alessandro), en forgeant progressivement « un bon groupe » (Ent El Tamiris), chacun « avait

des tâches plus ou moins précises » (Ent El Brian), c'est-à-dire qu'il « s'occupait d'une année scolaire particulière… qui de la première, qui de la deuxième, qui plus de la troisième » et tous ensemble de la quatrième année (Ent El Alessandro). En même temps, pendant les discussions, chacun « pouvait apporter quelque chose de sien », d'autant plus que la composition de l'équipe est variée, comme le rappelle Tamiris, très sensible aux dynamiques sociales à l'œuvre : « Il y avait moi, qui était un peu l'esprit créatif, puis Alessandro, qui était le cerveau, le génie disons, et puis Oscar, qui était à l'aise plutôt dans les tâches pratiques » (Ent El Tamiris).

Si la rencontre hebdomadaire constitue pour l'équipe d'animation le moment central de la semaine, un engagement est requis aussi en dehors, pour informer les élèves, pour parler avec des enseignants, pour contacter des éventuels invités, ainsi que pour préparer des lettres, des courriels ou des affiches publicitaires. À certains moments, il faut s'assurer que les salles soient bien équipées pour accueillir les conférenciers, qui peuvent demander un ordinateur portable, un poste de télévision ou une liaison internet. Et alors on s'adresse à Fausto, le concierge qui est en poste depuis le début des années 1980, « une éternité », comme il affirme, avant de préciser qu'il s'occupe « des réparations, également des audiovisuels, ainsi que de la manutention des fenêtres, des portes et des armoires ». Il contrôle aussi les nettoyages, réalisés par un groupe de femmes trois fois par semaine. Il aime bien avoir « un bon rapport avec tous », enseignants et élèves, mais depuis quelques années, il est préoccupé par des jeunes de la région, souvent des anciens élèves, qui viennent pendant le week-end devant l'établissement, certains pour jouer, d'autres pour « foutre le bordel », faisant aussi des petits actes de vandalisme. Et « c'est dommage, parce que ça affecte aussi tous les autres », car il faut utiliser l'argent destiné à l'école « pour faire les réparations ». Quant aux élèves assistants, ils n'ont jamais posé des problèmes particuliers. De temps en temps, « ils venaient vers moi », afin de « me demander des choses liées aux audiovisuels ». Ils « étaient gentils » et « semblaient très engagés », dans une activité certainement utile, puisqu'elle permet aux élèves de « se rendre compte de ce que sont les métiers ». L'épreuve du concierge semble réussie, lui qui, quelque part, représente le « véritable patron du collège », comme lui dit le chercheur, en le faisant sourire (Ent Co Fausto).

Brian se rappelle que tous ces efforts supplémentaires, contrairement à la rédaction des procès-verbaux, « ne me pesaient pas, puisqu'il s'agissait de choses que j'avais plaisir à faire » (Ent El Brian). Alors que le trio initial va même plus loin, comme indique Tamiris, fière de ses mots : « Il y avait des jours où après l'école nous nous rencontrions, Alessandro, Oscar et moi-même, pour parler des idées que nous pouvions proposer, puisque nous voulions quand même arriver préparés aux séances » (Ent El Tamiris). Certes, se souvient Jonathan, ce n'est pas toujours la joie, puisque « des

fois nous étions fatigués par la semaine [de cours] et donc nous n'avions pas une grande envie d'y aller [à la séance hebdomadaire], mais il fallait, puisque nous avions fixé cet objectif et nous devions l'atteindre » (Ent El Jonathan).



Photo 18 : Une élève assistante qui introduit le colloque sur l'avenir du sport tessinois[110]

Les multiples efforts des élèves assistants sont récompensés en fin d'année scolaire par l'octroi d'un certificat rédigé et signé par l'enseignant animateur du projet, qui résume les principales activités réalisées et les compétences développées, pouvant être inséré au sein du *curriculum vitae*, qui s'est par ailleurs avéré utile, d'une manière ou d'une autre, pour l'ensemble des participants interrogés. Mais au-delà de cette dimension certificative, pourtant importante, c'est au niveau identitaire que cet engagement semble apporter le plus[111]. Josip le souligne avec un sentiment de reconnaissance envers l'enseignant animateur : « Je me suis senti reconnu », en effet, « quelqu'un a crû dans mon potentiel » (Ent El Josip). Brian va dans la même direction, en soulignant que ce rôle particulier était l'occasion de « se sentir quelqu'un à l'intérieur de l'établissement scolaire » (Ent El Brian), faisant de cet engagement dans l'équipe d'animation une source d'*empowerment*, c'est-à-dire de croissance par le renforcement de la confiance en soi, rendant possible « la réappropriation, par des acteurs dominés ou fragilisés, d'une part de maîtrise sur leur devenir » (Almudever, 1998, p. 131).

Cette dynamique vertueuse se répercute positivement sur l'engagement quotidien dans le projet pédagogique, qui est généralement assumé avec le sérieux nécessaire (voir la photo 18 ci-dessus), ainsi que sur le sentiment de satisfaction à l'issue de cette expérience. Dans le questionnaire intitulé

[110] Cf. AP Gfp.
[111] Les multiples effets sur les élèves de la participation à l'équipe d'animation seront présentés et analysés au moment de la validation de la troisième hypothèse secondaire.

Dix questions ponctuelles, tous les élèves interrogés disent avoir « très aimé » participer à l'équipe d'animation, qu'ils se sont trouvés pour moitié « bien » et pour moitié « plutôt bien » avec l'autre ou les autres élèves assistants, que leur rôle d'assistants selon les deux tiers les a « avantagés » par rapport à leur résultat scolaire en fin du collège et qu'il leur sera pour moitié « très utile » et l'autre moitié « plutôt utile » pour leur avenir scolaire et professionnel. Si l'on regarde de plus près en quoi cette expérience leur a semblée utile, on s'aperçoit que tous indiquent « la connaissance du monde du travail », presque tous « l'animation d'un projet », « le développement d'une identité publique » et « la construction d'un réseau de relations avec des personnalités », alors que seulement un élève souligne l'utilité par rapport à « la connaissance de l'univers scolaire », peut-être, déjà claire auparavant, après trois années de vie au collège. Sur la base de ces résultats, il n'est pas surprenant de constater, enfin, que tous les élèves, sans aucune hésitation, seraient prêts à refaire cette expérience (Qu dix).

Une expérience réalisée ensemble, enseignant animateur et élèves assistants, où le premier, par le biais d'une *pédagogie invisible*, se limite à aménager le contexte, tant spatial que temporel, qu'ensuite les deuxièmes réordonnent et explorent, en y élaborant une ingénierie pédagogique (Bernstein, 1975). Sous le regard attentif de l'enseignant animateur, qui assure l'importante continuité historique entre une expérience et l'autre, celle-ci se perfectionne progressivement, de sorte à organiser d'une manière toujours plus adéquate l'ensemble des situations d'apprentissage prévues par la *Cité des Métiers*.

Une modalité de travail qui est appréciée par les parents des élèves engagés. La mère d'Alessandro, à titre d'exemple, venue présenter son trajet professionnel début décembre 2009, lorsque son premier enfant suivait la troisième année (AP Gfp, 10 décembre 2009), indique dans son entretien que cette façon d'activer les élèves est « exigeante », mais en même temps « mobilisatrice », leur donnant la possibilité « de comprendre ce que voit l'enseignant depuis sa perspective ». Ce qui lui semble très enrichissant. Elle qui depuis les ressources humaines d'une grande banque est passée à la formation des responsables des apprentis de commerce en entreprise, pour s'occuper maintenant de la formation de personnes en transition professionnelle (Ent Pa Antonella).

Quant à la mère de Riccardo, qui se considère avec fierté une « maman à plein temps avec un travail pour passe-temps », en tant que décoratrice auprès de la prestigieuse pâtisserie Marnin de Locarno, elle considère cette forme d'implication des élèves positive, mais seulement pour « ceux qui n'ont pas de difficultés scolaires », qui demandent à être stimulés d'une façon supplémentaire, par exemple par l'organisation d'un colloque, comme celui préparé par son fils sur les métiers

artistiques. À son avis, en effet, « les bons élèves doivent avoir la possibilité de tester la profession d'étudiant, pour savoir s'ils veulent la faire pendant neuf ans, puisqu'après le lycée, ils doivent aller à l'université ». Mais il ne faut surtout pas encourager l'ensemble de la jeunesse à vouloir s'engager dans une voie lycéenne, puisque « celui qui va devenir plombier, si pour les autres, il fait un travail salissant, pour lui, c'est beau et il le fait avec le cœur » (Ent Pa Stefania).

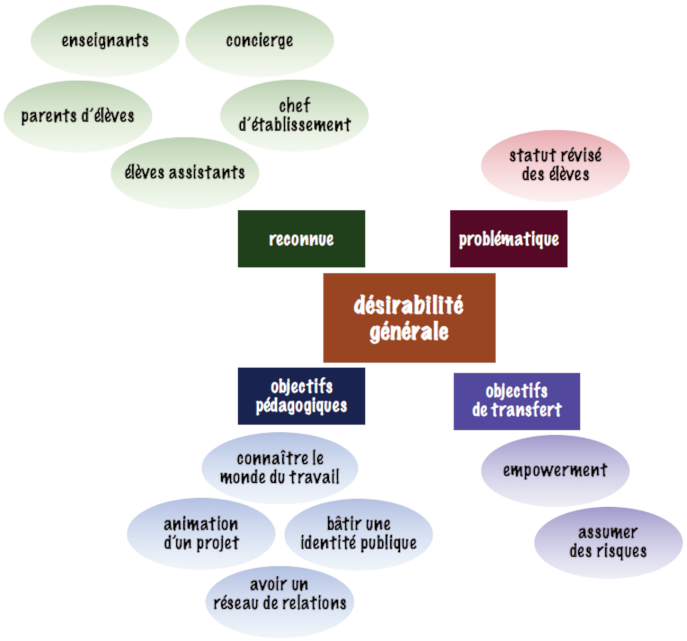


Schéma 28 : La désirabilité générale de l'équipe d'animation du projet pédagogique

C'est ce qu'elle a essayé de transmettre lorsqu'elle est venue présenter son trajet professionnel à deux reprises, en décembre 2009 et en décembre 2012, quand ses deux derniers enfants, sur un total de quatre, trois filles et un garçon, tous avec un comportement exemplaire, étaient présents dans la salle (AP Gfp, 10 décembre 2009 et 11 décembre 2012). Deux d'entre eux suivent actuellement une formation universitaire et « j'espère qu'ils sont heureux de leur choix ». Certes, « ils n'ont pas un sou en poche » et à plus de vingt ans ils sont encore « dépendants de leurs parents ». Ce qui « me fait souffrir » puisque « moi, à quinze ans, je me débrouillais déjà seule » avec mon salaire d'apprentie, alors qu'eux « n'ont rien et travaillent comme des nègres pour pouvoir atteindre un… *boh !* » (Ent Pa Stefania)[112].

Dans l'immédiat, à travers la *Cité des Métiers*, l'équipe d'animation a eu « la possibilité de tester », une séance après l'autre, sa capacité à développer et peaufiner un vaste dispositif pédagogique, en assumant sur soi « un risque », comme le remarque avec pertinence Elisa, actuellement engagée dans

[112] Le mot *boh !* est une onomatopée largement employée dans la langue parlée italienne. Il est utilisé pour indiquer l'expression « je ne sais pas quoi » (Treccani, 2013).

des études universitaires en management en Suisse alémanique, à savoir que « peut-être les personnes invitées n'étaient pas contentes, ou les enseignants étaient insatisfaits ; donc que le résultat n'était pas assuré à cent pour-cent » (Ent El Elisa). Et pour faire face à ce « risque », les animateurs du projet, enseignant et élèves, chacun à sa manière, ont largement fait appel à une ingénierie pédagogique, qui s'est appuyée à la fois sur la solidité du savoir scientifique et l'originalité de la créativité humaine (voir le schéma 28 ci-dessus). C'est ce que nous allons voir maintenant, en poursuivant la découverte des situations d'apprentissage progressivement mises en place.

5.3. Un regard vers l'avenir par une immersion dans le passé

Après l'entrée par l'imagination en février de la première année, les élèves retrouvent la *Cité des Métiers* au printemps de la deuxième année, entre les mois de mars et avril, pour participer à une activité d'une durée de trois heures centrée cette fois sur la mémoire (RCdM, 2011/2014). Jonathan se rappelle que « les professeurs d'histoire devaient conduire leurs classes en salle d'informatique » pour « faire une recherche… sur… comment le travail a changé au cours des siècles » (Ent El Jonathan). Et cela, précise Tamiris, en « faisant une comparaison » entre la conception du travail « dans les vieux temps », c'est-à-dire pendant le Moyen Âge, étudié en histoire au cours de la deuxième année, et celle de « l'ère actuelle », à laquelle les élèves sont en train de se préparer (Ent El Tamiris).

En effet, au printemps de la deuxième année, les élèves ont désormais quitté l'étude des vastes campagnes médiévales, où le travail était confiné aux *laboratores*, les travailleurs, en particulier les paysans, qui n'étaient plus réduits en esclavage comme pendant l'Antiquité, mais qui restaient soumis aux puissants *bellatores*, les combattants, des propriétaires terriens subdivisés en une multitude de fiefs et liés entre eux par des intenses rapports de fidélité, garantis par les *oratores*, les hommes de prière du clergé, témoins devant Dieu des engagements pris. À l'intérieur de cette structure sociale trinitaire extrêmement rigide, l'espace pour un travail créateur était réduit à une portion congrue, dans lequel le producteur aurait pu devenir « un collaborateur de Dieu dans la construction d'un monde qui s'efforçait de répondre aux intentions que le Créateur avait placé en lui » (Le Goff, 2010, p. 114).

Les élèves devraient déjà avoir entamé la renaissance des villes, comme Florence, Gênes et Venise dans le sud méditerranéen, ou bien Hambourg, Lübeck et Riga dans le nord baltique, dans lesquelles prenait timidement forme une conception nouvelle du travail, qui avait été esquissée au VIème siècle

déjà par Saint-Benoît de Nursie, à travers la célèbre règle résumée dans la locution latine *ora et labora*, c'est-à-dire *prie et travail* (Gaffiot, 2000). Celle-ci a donné lieu à un vaste réseau d'abbayes, devenues indépendantes justement grâce au travail, aussi physique, réalisé par les moines, devenant un lieu de refuge et de survie pour une culture antique fortement affaiblie par la chute de l'Empire romain. Une évolution qui avait été possible grâce à un remarquable effort de remise en valeur pragmatique de l'image conférée au travail, jusque-là considéré comme une prérogative des esclaves, amenant les Bénédictins à se relier à la tradition juive, dans laquelle les rabbins exerçaient parallèlement aussi un métier, comme d'ailleurs Paul de Tarse, celui de l'*agapè*, devenu ensuite l'un des apôtres de Jésus, qui gagnait sa vie en réalisant des tentes.

Dans la dynamique historique de renaissance des villes, cette conception positive du travail trouvait enfin un vaste espace social pour se diffuser véritablement, en particulier au sein d'une structure sociale renouvelée, qui restait certes trinitaire, mais était plus dynamique, centrée sur les corporations, où l'*apprenti*, au terme d'une période de formation pratique, sur le tas, comme on dirait aujourd'hui, devenait un *compagnon* à l'intérieur d'un atelier souvent de dimension familiale, avant d'acquérir à l'issue d'une solide expérience le statut de *maître* (Le Goff, 2011). Cette ouverture à une ascension sociale à l'intérieur de l'atelier était pourtant soigneusement balancée par une fermeture vers l'extérieur, exprimée par une rigoureuse défense de la part des corporations du monopole de l'exercice du métier, en évitant ainsi la perturbante mise en concurrence, qui prendra forme seulement quelques siècles plus tard, avec l'arrivée débordante du monde industriel (Desrosières et Thévenot, 1988).

C'est au sein de ce passage crucial du parcours historique européen, que les élèves sont invités à se pencher sur le monde du travail. Comme le souligne Gian Franco dans son *récit d'expérience* :

> *Ils le font par une triple fuite en avant : dans les espaces, en se déplaçant dans une anachronique pour l'époque salle d'informatique ; dans les modalités, en observant avant une vidéo et ensuite en profitant des opportunités offertes par internet ; ainsi que dans les contenus, en abordant au moment où l'on étudie les métiers d'hier, certains métiers… d'aujourd'hui, voire même de demain.* (RE, choisir son propre avenir)

C'est une approche de l'histoire qui se veut conceptuelle, autour de la notion de *travail*, en essayant de comparer des formes historiques particulières d'une problématique perpétuelle, afin de mettre en relation le passé avec le présent, de telle sorte à donner « une épaisseur historique à la réalité actuelle » (Petter, 2002, p. 187), en mesure d'ouvrir des perspectives sur l'avenir. Celle-ci deviendrait alors la compétence la plus noble apprise par cette discipline, comme nous l'a encore rappelé il y a quelques

années le prestigieux académicien français Jacques Le Goff, dans une réflexion sur la signification de l'enseignement historique :

> *L'histoire est la réponse au titre d'un célèbre tableau de Gaugin, « D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous ? » L'histoire explique notre présent et prépare notre futur. Il n'y a pas de sens de l'histoire mais l'histoire donne un sens au temps.*
> (Le Monde, 22 janvier 2014)

Et si l'histoire joue effectivement ce rôle particulier de trait d'union entre le passé, le présent et le futur, en répondant aux interrogations soulevées il y a plus d'un siècle par le peintre impressionniste Paul Gaugin, alors elle devient une discipline centrale pour forger une éducation à l'orientation, dans laquelle la phase de l'exploration des options professionnelles au sein de la séquence vocationnelle passe justement par la capacité à susciter chez les élèves des *intentions d'avenir*, qui sont au croisement entre des représentations professionnelles et des représentations de soi, au sein d'un complexe processus de construction identitaire des individus (Dumora, 2004). Ce qui devient alors l'*objectif de transfert* principal de la situation d'apprentissage prévue en deuxième année, au début de laquelle les élèves sont tout simplement invités à former des couples et à choisir un métier au sein d'une liste comprenant des milieux professionnels considérés porteurs d'avenir.

Cette liste a été préparée par les animateurs en collaboration avec le nouveau conseiller en orientation, Matteo, qui en 2010/2011 est arrivé à sa deuxième année d'expérience auprès de l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno, en s'étant « immédiatement fait apprécier par son sérieux et sa compétence », en mettant en place « une collaboration très positive avec le conseil de direction, le soutien pédagogique et les professeurs principaux des troisièmes et quatrièmes » (RA, année scolaire 2009/2010). Et pourtant, à la fin de cette année scolaire, il quitte l'établissement, pour poursuivre sa carrière dans un bien plus prestigieux lycée de la région de Lugano, substitué pendant une année par Federica, avant le retour de Milena (PV Cdd, 22 novembre 2011 et 10 septembre 2012). L'établissement n'arrive décidément pas à stabiliser son conseiller en orientation.

Au sein de la liste comprenant dix-huit métiers représentatifs de neuf milieux professionnels, apparaissent autant des professionnalités émergentes, telles que « l'ingénieur en environnement » ou bien « l'électronicien en multimédia », qui expriment des nouvelles exigences du monde du travail, que des métiers plus traditionnels, comme « l'enseignant » ou « l'hôtelier ». Ceux-ci restent plutôt importants sur le marché du travail tessinois, au sein duquel les secteurs auxquels ils font référence représentent respectivement 4.0 % et 5.3 % de l'ensemble des personnes employées pendant l'année 2012 (USTAT, 2015b, p. 37).

Une fois les couples formés et les métiers à étudier définis, les élèves peuvent les découvrir de manière autonome, en profitant en particulier du site internet *orientation.ch*, qui offre une série riche et variée d'informations sur les traits particuliers des différents métiers, ainsi que sur les opportunités de formation afin de pouvoir y accéder. Un site que les élèves apprennent ainsi à apprécier dès la deuxième année, qui leur pourra être utile au cours du cycle d'orientation à venir. Ce qui constitue quelque chose de « très important », qui doit être « absolument stimulé », comme le souligne avec grande conviction Massimo, l'actuel chef d'établissement (Ent Ch Massimo).

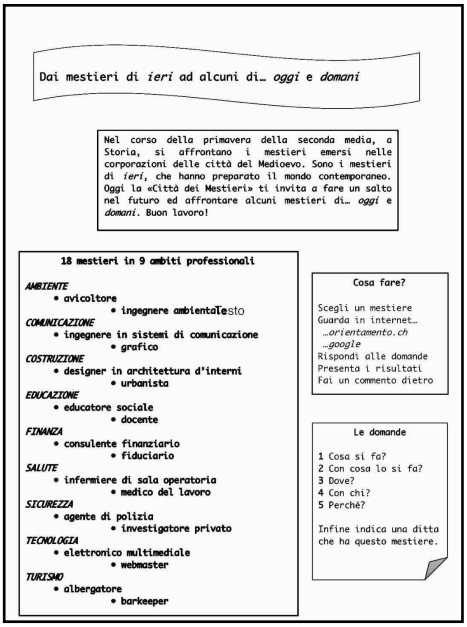


Image 9 : La fiche de travail distribuée aux élèves en salle d'informatique[113]

L'activité *Depuis les métiers d'hier jusqu'à certains de… aujourd'hui et demain* (voir l'image 9 ci-dessus) combine un aspect contraint, devoir entreprendre en couple une brève recherche en salle d'informatique, avec une dimension de choix, permettant la mise en valeur des intérêts spécifiques à chaque couple d'élèves, qui devient, l'espace d'une demi-heure, un *groupe d'intérêt*. Ce qui favorise un apprentissage centré sur la *coopération active*, en vue d'accéder à un ensemble de savoirs pratiques circonscrits au monde du travail et à la manière de s'y orienter, dont l'utilité peut être facilement perçue, surtout par les élèves qui à l'issue du collège cherchent à signer un contrat d'apprentissage, en règle générale plutôt difficile à décrocher. Cette dynamique permet alors au professeur de réduire la part de *violence symbolique* nécessaire à son enseignement (Perrenoud, 1994a, p. 73). Et les élèves, de manière générale, apprécient. Son utilité dans l'élaboration du choix scolaire et professionnel est

[113] Cf. AP Gfp.

même évaluée 5.25 sur 6.00 dans l'enquête *Dix questions ponctuelles* posées aux élèves assistants (Qu dix).

L'aspect problématique, puisqu'il y en a un, apparaît ailleurs. Le chef d'établissement, Massimo, le laisse percevoir, en affirmant, après s'être complimenté pour l'activité proposée, « je ne sais pas si vous la réalisez encore, je pense que oui… » (Ent Ch Massimo). La suspension du discours, signe d'une touche d'ironie, sur fond de prise de distance par rapport aux enseignants d'histoire, désignés par un « vous », qui appelle en même temps un « nous » implicite, exprime une certaine méfiance par rapport au déroulement effectif de cette activité, justement assumée par le groupe des enseignants d'histoire. Celle-ci, en effet, n'est pas prise en charge par l'ensemble des professeurs de cette discipline, et cela, à vrai dire, dès les débuts. L'*exit* de cette activité leur permet en quelque sorte de contourner une éventuelle *dispute en justice* autour de son réel déroulement.

Ce qui conduit l'équipe d'animation, consciente de ce danger, à rechercher encore plus le support des élèves, par leur engagement effectif dans le déroulement de l'activité proposée. Afin de l'obtenir, elle conçoit un court-métrage d'une durée de huit minutes, projeté au début de l'activité, avant la présentation par l'enseignant de la consigne de travail, titré *Des métiers vus par nous*, qui a déjà été présenté, dans lequel les trois élèves assistants déclinent les principaux traits d'un métier qui pourrait devenir le leur, en s'habillant avec les vêtements requis et en se laissant filmer dans les lieux de travail adéquats, avec leur propre ambiance (CM, Alessandro et al, 2010/2011). Tamiris, l'une des actrices, se souvient bien de cette vidéo : « Oscar a fait l'agriculteur… Alessandro avait fait quelque chose comme… enseignant… non, dans une banque… Et moi… j'ai un blanc… » (Ent El Tamiris). Drôle de *dissimulation*, pour cette fille créative qui dans la vidéo a interprété une présentatrice, alors que dans la vie réelle elle a entrepris un apprentissage de commerce au détail, sans réussir véritablement, au moins jusqu'à ce moment, à mettre pleinement en valeur au niveau professionnel toutes ses nombreuses qualités.

Alessandro, qui a effectivement joué le rôle d'un banquier, en portant la typique chemise blanche et une cravate bien nouée, se souvient de cette expérience « amusante », pendant laquelle il se sentait « protagoniste », mais où il était aussi plutôt « timoré », puisqu'il ressentait une certaine « timidité » à se mettre en jeu d'une telle façon. En effet, « en le regardant à nouveau il y a peu de temps, j'ai reconnu, déjà par les traits de mon visage, une certaine timidité, puisque je n'avais pas l'aisance exprimée par les autres » (Ent El Alessandro). Quant à Tamiris, beaucoup plus audacieuse, elle se souvient de s'être « amusée beaucoup » à réaliser ce court-métrage, qui d'ailleurs avait « obtenu un

grand succès » auprès du public d'élèves. En effet, « c'était une façon amusante de s'approcher aux métiers ». Elle ajoute ensuite que « la *Cité des Métiers* est aussi un peu cela… non seulement regarder une personne, l'écouter parler… avec des élèves qui regardent mais n'écoutent pas vraiment ». Et elle conclut, avec brio, en affirmant que « nous avions toujours essayé d'utiliser cette modalité amusante qui pouvait plaire aux jeunes, qui les impliquait vraiment… » (Ent El Tamiris). Dans cet esprit, la vidéo se termine avec les trois élèves assistants, Alessandro, Oscar et Tamiris, qui descendent un toboggan, avant d'affirmer en chœur : « Et vous ? Quel métier choisissez-vous ? » (Ent El Alessandro).

Si cette interrogation finale permet d'associer au niveau émotionnel les élèves acteurs à ceux qui sont spectateurs dans la salle d'informatique, près à débuter leur activité, certainement amusés par cette vision, deux autres subtilités techniques, utilisées par l'équipe d'animation pendant l'élaboration de la vidéo, mettent en lumière l'attention qu'elle a porté à la dimension esthétique (Metz, 1966/1969). D'une part, la technique du *montage alterné* des scènes, permettant de mettre en rapport les caractéristiques propres aux réalités professionnelles présentées, à savoir le secteur de la finance, l'agriculture et l'animation d'événements. À un environnement naturel avec une ferme entourée par des animaux, succède alors un milieu urbain avec au centre une agence bancaire, qui laisse à son tour la place à une salle comble dans laquelle l'animatrice cherche la relation avec le public. Cette comparaison entre lieux de travail différents, exigeant chaque fois leur propre tenue vestimentaire, est renforcée, d'autre part, par l'attention portée aux *bruits typiques* des divers endroits présentés. Si dans la ferme prédomine le son de la cloche d'une vache, la banque est entourée par le bruit du trafic automobile, alors qu'au sein de la salle de conférence s'alternent la voix de l'animatrice, les interventions des invités, ainsi que le bruit de fond du public.

Le montage alterné et l'attention portée aux bruits indiquent que tout milieu professionnel renvoie à un espace social particulier, ayant ses endroits, ses vêtements, ses bruits et ses relations spécifiques entre personnes et avec l'environnement. Prennent ainsi forme une série de traits propres à chaque milieu professionnel, que les élèves peuvent comparer et mettre en rapport avec leurs traits émergents, favorisant une toute première *forme de cristallisation*, certes encore provisoire, dans une ou plusieurs domaines professionnels.

Au printemps de la deuxième année, l'histoire devient ainsi pendant quelques heures un levier de réflexion identitaire, transformant une immersion collective dans les corporations médiévales en un regard individualisé vers quelques domaines professionnels porteurs d'avenir. Cette problématisation

commune conduisant à une élaboration individualisée se retrouve aussi en quatrième année, autour de la date du 21 mars, premier jour du printemps et, surtout, Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale, lorsque les enseignants d'histoire, en règle générale en collaboration avec leurs collègues d'italien, organisent depuis 2005 pendant toute une matinée la *Journée cantonale de la mémoire*[114]. Le « point de référence pour la commémoration ne peut qu'être la Shoa (catastrophe en hébreu), c'est-à-dire l'extermination de millions de Juifs voulue par le nazisme, non seulement pour l'ampleur du crime (environ 6 millions de morts) mais surtout pas son unicité » (Airoldi, Talarico et Tavarini, 2007). Les experts de l'enseignement de l'histoire dans les collèges du Tessin se réfèrent aux travaux de l'historien italien Enzo Traverso, professeur universitaire en France, selon lequel la spécificité du génocide des Juifs est à rechercher dans le fait que « la victime est frappée non pas par ce qu'elle fait, mais par ce qu'elle est ». La *solution finale*, précise l'historien lui-même, représente « la première fois dans l'histoire » où on a « essayé d'éliminer un groupe humain pour des raisons de *biologie raciale* » (Traverso, 1992, p. 138).

L'enseignant d'italien et de latin de la nouvelle génération, Sandro, qui pendant quelques années a pris la responsabilité de coordonner la préparation de cette matinée, en rappelle la forte dimension identitaire : « La *Journée cantonale de la mémoire* permet de rappeler que nous sommes ce que nous sommes parce que quelqu'un est mort pour notre liberté », ce qui signifie, très concrètement, « faire comprendre aux jeunes du monde actuel ce qui s'est passé dans notre Europe, qui aujourd'hui permet à chacun de se déplacer librement et d'exprimer ses idées ». Et une telle perspective a créé « une intéressante synergie entre les enseignants, un enthousiasme… » (Ent En Sandro).

Les enseignants d'italien Tiziana et Corrado s'y sont aussi engagés activement, aux côtés du groupe d'enseignants d'histoire, entamant d'une certaine façon, pourtant sans la participation des collègues de géographie, une « recomposition des disciplines scolaires du monde social » (Audigier, 2015, p. 34), c'est-à-dire, si l'on se réfère à la tradition italienne, des *disciplines humanistes*[115]. Corrado se rappelle à ce propos avec son habituelle modestie : « J'avais seulement donné quelques suggestions et certaines ont été incorporées » (Ent En Corrado).

[114] La Journée internationale pour l'élimination de la discrimination raciale a été proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1966, pour commémorer les événements dramatiques du 21 mars 1960, quand la police a ouvert le feu et tué soixante-neuf personnes lors d'une manifestation pacifique à Sharpeville, en Afrique du Sud, contre les lois discriminatoires de l'*Apartheid*, pourtant en contradiction de plus en plus flagrante avec les exigences de développement économique, social et culturel du pays (Dubow, 1989).

[115] Si le didacticien François Audigier utilise l'expression « disciplines scolaires du monde social » pour regrouper dans le monde francophone la citoyenneté, la géographie et l'histoire (Audigier, 2015), dans la tradition italophone cette même sensibilité aux questions du monde social semble être abordée plus largement par les *disciplines humanistes*, qui, comme déjà indiqué, regroupent au niveau du collège l'italien, l'histoire et l'éducation civique, la géographie, ainsi que le latin.

Dans son *récit d'expérience* Gian Franco rappelle l'une de ses matinées, lorsqu'il est enseignant d'histoire dans une assez problématique classe 4E, avec un élève particulier, Paolo, en même temps brillant dans ses analyses historiques et constamment en état d'agitation :

> *On part avec un intense témoignage de Primo Levi, l'auteur du roman* Si c'est un homme*, qui raconte à un journaliste de la RAI, la Radiotélévision italienne, sa dramatique expérience au Lager de Auschwitz, où il a été interné en février 1944, devenant le numéro 174.517. (...) Ensuite, déjà bouleversé, le groupe se déplace dans une autre salle de classe, où il reçoit une série de pages du roman* L'ami retrouvé *de l'écrivain allemand Fred Uhlman, qui se déroule à Stuttgart au début des années Trente. Deux adolescents, Hans et Konradin, développent une amitié, comme bien d'autres. Les parents de Konradin, pourtant, deviennent nazis et Hans, de religion juive, n'est plus un hôte bienvenu, ce qui amène à une dégradation de leur rapport d'amitié. (...) Assommée, la classe se dirige vers la salle de conférence, où elle assiste à la projection de deux extraits de films. Le premier est issu de* L'Étoile de Robinson *de Soren Kragh-Jacobsen, alors que le deuxième provient du célèbre long-métrage* Le Pianiste *de Roman Polanski. Pendant vingt-cinq intenses minutes les élèves sont catapultés dans la Varsovie occupée par les Allemands, entre les quotidiennes discriminations raciales, où Alex et Wladislaw cherchent simplement à survivre à l'emprise nazie. (...) À ce point, psychologiquement éprouvés, Paolo et ses camarades se dirigent vers la salle de musique, où ils peuvent écouter trois chansons, en profitant de la bonne amplification, pendant qu'ils lisent les mots qui sont projetés sur un mur par un beamer. Sans pauses, résonnent entre les murs de la classe les notes de la triste chanson* Auschwitz*, interprétée par Francesco Guccini, suivie de la douloureuse* Seule survivante*, du groupe Modena City Rambers, pour terminer avec une plus rythmée musique populaire* Bella ciao*, l'hymne de la Résistance italienne.* (RE, cueillir le défi européen)

L'extrait est long, dense et intense, il donne pourtant l'idée de la diversité des leçons proposées, dans une *pluralité de postes de travail*, que les classes abordent l'une après l'autre, permettant de maintenir une forte intensité tout au long de la matinée, pendant laquelle les élèves passent de la découverte d'un documentaire, à la lecture d'un roman, à la vision de deux extraits de longs-métrages, pour terminer avec une plus relaxante écoute musicale. Chaque activité se termine par un moment commun de discussion orale et un approfondissement écrit individuel, de sorte à permettre aux élèves de s'approprier individuellement des multiples suggestions de réflexion proposées. Sandro remarque à ce propos, pour conclure, qu'à son avis il « est important qu'elle permette à tous de s'exprimer et, par la discussion, de questionner leur propre identité » (Ent En Sandro).

Et pourtant, seulement quelques années plus tard, après de multiples tensions quant à la « conduite des classes » par rapport à « des problèmes liés surtout à la violation, de la part des élèves, de quelques dispositions de comportement » (RA 2007/2008), deux enseignants d'italiens, parmi lesquels Sandro, quittent l'établissement, après avoir demandé et obtenu un transfert dans un autre collège. Ce qui

amène certainement « à une plus grande tranquillité au sein du groupe d'italien » (RA 2008/2009), mais aussi à un coup d'arrêt à la dynamique instaurée lors de la préparation de la *Journée cantonale de la mémoire*. Sandro, tout en s'octroyant « le droit de garder le silence » sur les enjeux de son départ, termine son entretien en posant quelques questions : « Pourquoi un élève problématique se conduisait-il convenablement avec certains enseignants et pas avec d'autres ? Ne se comportait-il pas négativement justement avec ceux qui le provoquaient ? Et notre rôle est d'être des enseignants, c'est-à-dire des éducateurs… » (Ent En Sandro). Sandro, de façon certes particulièrement impulsive, ne fait que poser dans le *jeu triangulaire* la problématique de l'*agapè* paulinienne, sans pourtant oser l'affronter véritablement, préférant en quelque sorte, lui aussi, s'engager dans une voie d'*exit*.

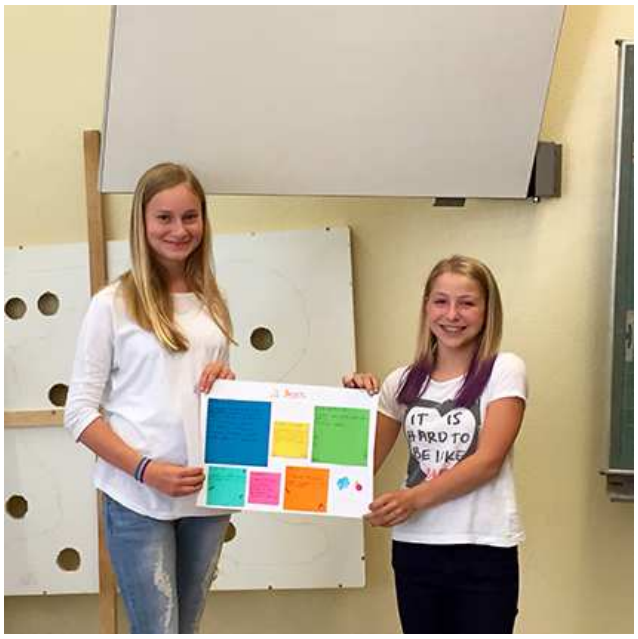


Photo 19 : Une présentation en classe d'un métier d'avenir étudié[116]

Quant à la situation d'apprentissage de la *Cité des Métiers* prévue pour les deuxièmes années, qui a essayé de relancer l'esprit innovateur de la *Journée cantonale de la mémoire*, elle se termine, généralement en salle de classe, par une présentation orale de la durée de quelques minutes des différents métiers d'avenir étudiés, dont les résultats sont synthétisés sur des feuilles colorées (voir la photo 19 ci-dessus). À l'issue de ces brèves interventions, les élèves sont invités à débattre entre eux sur quelques éléments de comparaison entre les métiers d'hier, ceux d'aujourd'hui et, pourquoi pas, ceux de demain, alors que l'enseignant se limite à exercer un rôle de « médiateur de culture », c'est-à-dire de permettre un bon déroulement du dialogue entre les élèves (Charlot, 1976, p. 149). Il essaye

[116] Cf. AP Gfp.

simplement, comme l'a remarqué l'une des animatrices du projet, de « faire réfléchir les élèves » (Ent En Cristina).

De l'émotion suscitée par une vidéo, en passant par une consigne écrite bien précisée, l'ingénierie pédagogique aboutit à une présentation en classe et à une discussion entre les élèves, permettant à la fois de susciter des prometteuses *intentions d'avenir* et de renforcer l'*autonomie des élèves* (voir le schéma 29 ci-dessous). En même temps, cette activité liée à l'histoire, combinée à celle sur les contes de fées en première associée à l'italien, suscite une réflexion au sein du corps enseignant sur la combinaison, dans une éducation à l'orientation, entre des situations d'apprentissage proprement interdisciplinaires et d'autres plutôt liées aux différentes disciplines scolaires.

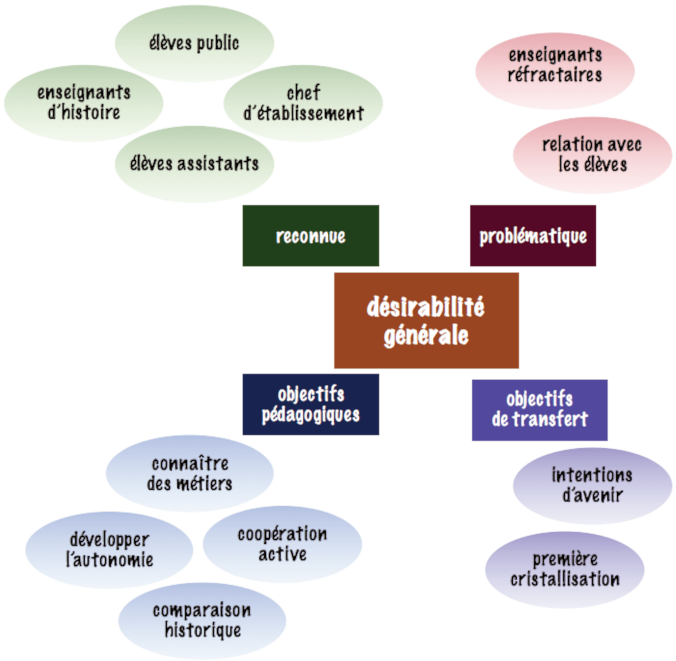


Schéma 29 : La désirabilité générale de l'activité en histoire sur les métiers d'avenir

Les deux animateurs des premiers pas de la *Cité des Métiers* en sont peut-être les plus conscients. Giorgio souligne ainsi à sa manière un lien éducatif que l'on pourrait établir dans une discipline comme l'éducation visuelle, où « le dessinateur utilisait une fois les crayons, les équerres, l'encre, les stylos… et il fallait les tenir propres, puisque si non le jour suivant il fallait toute une matinée pour les nettoyer » (Ent En Giorgio). Quant à Corrado, il s'interroge sur le « programme d'allemand en troisième, où l'on aborde les métiers ». Certes, poursuit-il, il faudrait « modifier le parcours, la succession des leçons et, pour cela, demander l'autorisation aux expertes… » (Ent En Corrado). Bref, il faudrait remodeler la bonne forme scolaire. Voilà, en fin de compte, l'enjeu central.

5.4. Un trajet individuel imbriqué dans un parcours familial

En troisième année, la première du cycle d'orientation, qui prend la place du cycle d'observation, les classes se recomposent, à la suite de l'arrivée dans l'établissement de Cadenazzo des jeunes en provenance de Vira Gambarogno. Pour ces derniers, le passage n'est pas simple, mais souvent désiré, puisqu'ils quittent enfin une réalité qui commence à leur paraître un peu étroite, avec seulement deux classes par année scolaire et une ambiance qui rappelle encore à bien des égards l'école primaire. Pour la première fois, les élèves choisissent des parcours différents, avec l'entrée en scène des cours à niveaux en mathématiques et en allemand, ainsi que l'introduction facultative du latin. De plus, ils peuvent décider si continuer à suivre les cours de français et ils débutent l'apprentissage de la langue anglaise. Bref, début septembre de la troisième, le quotidien scolaire est passablement bouleversé.

Dans un tel scénario, de surcroît, la réflexion quant au choix scolaire et professionnel à effectuer moins de deux années plus tard, est appelée à s'approfondir. Les situations d'apprentissage proposées par la *Cité des Métiers* s'en trouvent alors logiquement démultipliées. Au début du mois de décembre, à partir d'une suggestion de Tiziana, retenue par l'équipe d'animation dès l'année 2005/2006, tous les élèves de troisième se retrouvent pendant deux heures dans la salle de conférence, entre huit heures et neuf heures quarante, pour se confronter à des exposés réalisés par des parents (RCdM, 2006/2014). Si la première fois l'animation a été confiée à la conseillère en orientation, Milena, qui en avait déjà fait « l'expérience dans un collège de Bellinzone, pendant deux ou trois années, avec un réel succès » (Ent Co Milena), par la suite elle est prise en charge à tour de rôle par différents responsables du projet pédagogique, tels que Cristina et Gian Franco, puis directement par les élèves assistants. Brian se souvient d'avoir été très embarrassé, surtout « au début », où « c'était difficile, parce que… c'était un peu compliqué de parler devant toutes ces personnes », entre cent et cent-vingt. En effet, il devait « présenter » les intervenants et, avant, introduire la rencontre. Pour éviter des mauvaises surprises « je m'étais aussi écrit le texte, une liste de points de ce que je devais dire et… à la fin tout s'est plutôt bien passé » (Ent El Brian). L'année précédente, l'éloquence de Tamiris avait frappé tous les présents. Elle s'en rappelle avec plaisir :

> *Au début, j'étais très agitée, puisque c'était la première fois, non pas d'être en face des élèves, mais surtout de devoir me faire respecter par des adultes, qui en tant qu'adultes en savent beaucoup plus que moi sur le monde du travail. J'étais un peu agitée, mais à la fin, ils ont été capables de s'adapter à notre langage, en faisant comprendre leur travail à des jeunes. Je me suis vraiment sentie à l'aise.* (Ent El Tamiris)

L'animateur, en effet, après avoir introduit brièvement le sens de la rencontre et avoir présenté les sept ou huit parents d'élèves présents, leur laisse la parole, afin qu'ils puissent raconter, l'un après l'autre, pendant une douzaine de minutes chacun, les réussites comme les échecs, les continuités aussi bien que les ruptures dans leurs trajectoires de vie[117]. Bien souvent, les rencontres entre enseignants, parents et, peut-être, élèves, ont lieu pour aborder l'une ou l'autre question liée à « un accroissement de la part des élèves problématiques et… non seulement au niveau scolaire » (Ent En Nicola). Elles peuvent aussi permettre d'exprimer les préoccupations des parents par rapport à « la pression des niveaux A et B », qui les amène à donner « une grande importance aux résultats obtenus en allemand, même si en réalité l'anglais est plus important pour le travail », en se disant que « si l'on est au *Niveau A*, on est capables, si l'on est au *Niveau B*, on ne vaut pas grand-chose » (Ent En Cristina). Ces rencontres peuvent encore offrir l'occasion pour que des « parents protestent », comme ceux qui se sont plaints puisque leur enfant « n'avait pas les résultats requis » pour « aller au lycée », à leur avis « parce qu'il est étranger », alors que c'était simplement « parce qu'il n'était pas bon à l'école » (Ent En Sara). Si toutes ces diverses rencontres ont lieu à partir d'une insatisfaction, d'une part ou de l'autre, cette fois elle se réalise autour d'une activité scolaire partagée par les adultes et constructive pour les jeunes, permettant de bâtir, au moins le temps de quelques heures, un *team des adultes*, en mesure d'encadrer l'acte éducatif des uns et des autres autour d'une collaboration entre enseignants et parents (Montandon et Perrenoud, 1987). À partir de sa longue expérience, Grazia, qui enseigne l'allemand, l'a particulièrement bien saisi :

> *J'ai assisté à quelques rencontres. Je n'ai jamais fait beaucoup, à vrai dire. Cependant, je trouvais que c'était une bonne chose, aussi parce que les parents étaient impliqués et ils n'ont pas beaucoup d'occasions pour être impliqués dans une activité scolaire. Puis, il y avait aussi le rapport avec leurs fils, avec les autres élèves... C'était une chose positive. Quelqu'un qui a vécu sur sa peau une expérience, la raconte toujours différemment, avec plus d'intensité.* (Ent En Grazia)

Si ces quelques instants ne permettant bien évidemment pas de construire un véritable travail en équipe, ils indiquent pourtant en filigrane la voie à entreprendre, afin de montrer à l'élève qu'il est à la fois le *sujet* de leurs préoccupations éducatives et l'*objet* d'une « prise en charge conjointe », d'autant plus éducative que « ses parents et ses maîtres mettent en commun leurs informations et concertent leurs stratégies » (Montandon et Perrenoud, 1987, p. 59). La qualité de la situation d'apprentissage en ressort améliorée, en jetant en même temps les bases pour une dynamique sociale

[117] Pour être plus précis, aux sept rencontres organisées entre 2005/2006 et 2013/2014, à deux reprises ont participé respectivement sept et huit parents, alors qu'une fois ils étaient neuf, cinq et trois (AP Gfp, 2005/2006-2013/2014).

potentiellement vertueuse, qui reste pourtant encore toute à découvrir au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

Même si l'activité a un caractère obligatoire, l'équipe d'animation la présente aux élèves concernés par une affiche colorée (voir l'image 10 ci-dessous), posée sur le tableau consacré aux informations dispensées par la *Cité des Métiers*, qui se trouve en face de la porte d'entrée de l'établissement de Cadenazzo, dans un endroit bien visible à tous.


Alle ragazze e ai ragazzi di *terza*!

La *Città dei Mestieri*...

...organizza l'incontro:

6 genitori x il nostro futuro

martedì 13 dicembre 2011
ore 08:00 – 09:40
aula magna

con

antonio di iorio – direttore di un'impresa
barbara bacchi – infermiera
massimo scandolara – agente di polizia
mattias bassi & fabio clerici – imprenditori nei trasporti
roberto lordi – commerciante

Allora... *a presto*!

Gian Franco Pardenone
con Elisa, Josip & Valentina

Attenzione! Il ritrovo è previsto alle 7:55 nell'aula di ogni classe, dove si possono lasciare le giacche e le borse, prima di raggiungere, accompagnati dal docente, l'aula magna.

Image 10 : L'affiche publicitaire réalisée pour la rencontre avec six parents d'élèves[118]

Par le biais d'un jeu de couleurs, cette affiche met en relief l'organisateur de l'activité (en bleu) ; la date (en vert) et le lieu de son déroulement (en violet) ; une information pratique, typique du quotidien collégien, à savoir le lieu du rendez-vous initial des élèves dans les diverses salles de classe, pour y laisser les vestes et les sacs (en violet et noir) ; ainsi que, bien visible (en rouge), son titre. Celui-ci est le suivant : « 6 [en nombre] parents x [la lettre « x » remplace en italien le mot « pour », qui est l'équivalent du mot français « fois », utilisé pour des multiplications] notre [des élèves] avenir ». De plus, par l'omission des majuscules dans les prénoms et les noms des parents qui se sont mis à disposition pour cette rencontre, l'affiche transgresse une norme linguistique, suggérant que l'activité proposée enfreint une norme scolaire, à savoir celle qui veut que les enseignants soient au centre de la transmission des savoirs. Source d'une potentielle conflictualité, elle est relativisée par la manière avec laquelle sont présentés les signataires de l'affiche : le prénom et le nom de

[118] Cf. AP Gfp.

l'enseignant responsable du projet, avec la première lettre écrite correctement en majuscule ; « avec » les élèves assistants, Elisa et Josip, plus, pour l'occasion, Valentina, dont est indiqué seulement le prénom, en signe de subordination, avec la première lettre en majuscule, comme l'exige la règle orthographique (Cignetti et Demartini, 2015). Un signal rappelant à toute la communauté professionnelle que c'est bien un enseignant qui organise cette activité, insérée à l'intérieur d'un projet commun à tout l'établissement, et que les élèves agissent certes activement, mais sous sa directe responsabilité. En même temps, ce véritable jeu linguistique avec l'orthographe contribue en quelque sorte à la mettre en valeur, permettant, comme le demande expressément le linguiste Danièle Manesse, confronté aux difficultés propres à l'enseignement de l'orthographe française, encore plus grandes que celle italienne, de « faire vivre activement par l'enfant l'orthographe dans ce qu'elle a de plus intéressant : observation des mots, des régularités, des différences » (2000, p. 143).

Attirer l'attention sur l'événement par l'utilisation des couleurs et créer l'intérêt pour l'activité à travers une transgression linguistique représentent les deux traits esthétiques employées lors de cette activité. Les détails techniques d'une affiche, qui représente tout au long du Vingtième Siècle une forme d'*écriture publique*, au carrefour entre l'astuce publicitaire et la passion politique (Piazza et Bellanda, 2014), participent ainsi à plein titre à cet effort d'ingénierie pédagogique, réalisé pour permettre la bonne réussite de la situation d'apprentissage proposée par l'équipe d'animation.

Et pendant la matinée au cours de laquelle se déroule cette activité obligatoire, le climat dans la salle de conférence de l'établissement est décidément favorable. L'une des intervenantes, Antonella, se souvient en effet d'avoir trouvé « un public bien disposé et participatif », qui a posé diverses questions pertinentes. En somme, « c'était un beau moment » (Ent Pa, Antonella). Quant à Fiorenzo, un enseignant de musique et d'anglais, qui a suivi quelques-unes de ces rencontres dans la veste de surveillant, il se rappelle qu'elles ont suscité avec régularité « un véritable intérêt de la part des élèves » et qu'il trouvait particulièrement utile « d'impliquer des familles dans la problématique de l'orientation future de leurs enfants » (Ent En Fiorenzo).

Si l'activité est obligatoire, une forme subtile de différenciation se réalise malgré tout, imposée en quelque sorte par les élèves, qui suivent et participent aux divers exposés avec une intensité inégale, comme le souligne un autre participant : « J'ai été heureux de pouvoir présenter ma profession [de banquier] et j'ai vu que l'auditoire était particulièrement attentif, ce qui n'a pas toujours été le cas » (Ent Pa, Nicola). Elisa propose une explication : « De nombreux parents se sont bien préparés dans la perspective de devoir parler à des adolescents, amenant des images et en s'exprimant d'une certaine

façon. Un autre, par contre, a fait tout le contraire, en sous-estimant la difficulté de l'exercice » (Ent El Elisa).

Les parents viennent en général parce que leurs « enfants étaient quand même impliqués » (Ent Pa, Nicola), afin de leur montrer leur engagement dans une activité scolaire qui veut les encourager dans la difficile tâche de choisir leur avenir scolaire et professionnel. Alors que certains élèves expriment, au moins au tout début, un certain sentiment de malaise à voir leur mère ou leur père, quelquefois leur tante ou leur oncle, s'exprimer devant ses camarades. Cristina, qui a trouvé cette activité « très bien », se rappelle qu'au début « certains élèves étaient un peu gênés », mais qu'ensuite ils étaient fiers de voir leur parent « de plus en plus apprécié par les camarades ». Et au terme de la rencontre, lors d'un bref échange de bilan avec les invités, avant de reprendre les devoirs professionnels, leur satisfaction semblait évidente, puisque « nous donnions de la valeur aux invités, nous leur faisions comprendre que leur travail était fondamental » et que « nous pouvions les prendre en exemple » (Ent En Cristina).

Seulement quelques parents très consciencieux, comme Michele, à l'époque inspecteur d'école primaire, affirment à la fin de la rencontre de n'être « pas si satisfait », puisqu'aborder la thématique du travail avec un public composé d'élèves depuis son point de vue professionnel « n'est pas aisé ». Avant de préciser tout de suite qu'il avait surtout une préoccupation à l'esprit, à savoir leur dire que s'il lui semble « correct d'entamer une réflexion » à leur âge sur l'avenir professionnel, il ne fallait surtout pas « se mettre immédiatement dans une posture de devoir faire un choix ». Et cela puisque le déroulement de la vie est imprévisible, comme dans son cas particulier, lorsqu'il a terminé ses études universitaires à Genève, où il « s'est retrouvé seul », puisque sa compagne, Danila, ensuite devenue sa femme, n'ayant pas trouvé un débouché professionnel, est rentrée au Tessin : « Je ne dis pas que c'était difficile, mais… à un certain moment j'ai compris que le choix n'était pas seulement, ou du moins… voilà [il rit] ». Il a alors saisi que sa décision de venir à Genève était « plus par amour que par vocation » intellectuelle (Ent Pa Michele). Michele a d'ailleurs terminé ses études académiques par une analyse des attentes des familles tessinoises par rapport à la collocation de leurs enfants dans les cours à niveaux. Sur la base d'un échantillon représentatif de huit-cents sujets, interrogés avant et après l'attribution des cours à niveaux, entre la deuxième et la troisième année, il a montré la relative concomitance entre ces attentes et l'effective répartition des élèves, en soulignant ainsi l'*effet anticipateur* des représentations scolaires familiales, qui à leur tour sont étroitement liées à leur position au sein de l'échiquier social (Tamagni, 1993).

Cette satisfaction des intervenants est soulignée par Gian Franco lors des assemblées plénières des enseignants, en indiquant, comme après le premier essai, mercredi 17 mai 2006, que « les parents étaient vraiment très contents » (PV AP, 18 mai 2006), ou cinq années plus tard, après la rencontre de mardi 13 décembre 2001, en affirmant qu'elle « a suscité des réactions positives ». Une remarque partagée par Paola, une enseignante d'italien et d'histoire de la nouvelle génération, plus d'une fois critique avec les activités organisées, qui souligne avoir « apprécié la matinée avec les parents » (PV AP, 15 décembre 2011). Le conseil de direction va dans le même sens lorsqu'il affirme, deux années plus tard, que « jeudi matin a eu lieu la réussie rencontre-conférence *9 parents x notre futur*. On remercie les organisateurs et tout particulièrement les parents intervenus » (PV Cdd, 12 décembre 2013). Le bilan positif, année après année, ne fait que se confirmer.

Seulement à deux reprises, le corps enseignant a formulé des critiques à l'égard de cette situation d'apprentissage. La première fois, à vrai dire, il s'agit plutôt d'une autocritique de la part de l'équipe d'animation, à l'époque composée par Corrado, Gian Franco et Giorgio, qui n'a pas réussi à mettre sur pied cette rencontre au printemps 2007, l'année scolaire qui s'est terminée avec l'assemblée très conflictuelle, puisque « nous aurions dû anticiper le lancement de cette initiative de quelques semaines et nous aurions dû aller dans les classes pour informer de manière plus précise et motiver les élèves » (RCdM, année scolaire 2006/2007). Seulement trois parents avaient, en effet, donné leur disponibilité à participer à la rencontre, à la suite de la traditionnelle lettre qui leur avait été adressée par les animateurs. Ce qui confirme, une fois de plus, la faiblesse principale de la *Cité des Métiers*, à savoir le décalage entre l'engagement de l'équipe d'animation et la retenue d'une partie au moins du corps enseignant, en particulier, comme dans cette circonstance, des professeurs principaux des classes de troisième année, qui auraient eu les moyens pour « informer de manière plus précise » et « motiver les élèves », afin qu'ils parlent à leurs parents et les sollicitent à venir. Lorsque ce problème s'est reproposé, au cours des années suivantes, c'est l'équipe d'animation qui a pris en charge directement les contacts avec les parents, souvent par le biais des élèves assistants et de leur réseau de connaissances. C'est ce qui s'est produit en automne de l'année scolaire 2011/2012, comme l'indique Elisa : « Je me rappelle que nous… la majeure partie des parents ont été contactés par notre groupe, puisque peu d'entre eux voulaient venir spontanément » (Ent El Elisa). L'ingénierie pédagogique passe aussi, quand cela s'avère nécessaire, par la capacité à couvrir des éventuelles failles et trouver des solutions originales, permettant de réaliser l'édifice conceptuel désiré.

La deuxième critique provient de Nicola, le professeur de sciences naturelles, formulée lors d'une assemblée plénière des enseignants, non pas tellement sur la qualité d'ensemble de l'une de ces

matinées, à laquelle il venait d'assister, même s'il avait l'impression que « certains intervenants n'apparaissaient pas à la hauteur » de la tâche qui leur avait été confiée, mais principalement « sur l'extrait du film choisi » au début de la rencontre, pour introduire les interventions, « considéré trop long et avec un langage qui n'était pas éducatif ». Dans le débat qui suit, si Chiara, une professeure d'italien, s'associe aux remarques de Nicola, Fiorenzo, un enseignant de musique et d'anglais, tout en étant d'accord sur la longueur excessive du film, souligne qu'il a trouvé l'activité à la fois « intéressante et utile ». Quant à Gian Franco, responsable de l'équipe d'animation, à l'époque déjà composée d'élèves assistants, il rappelle aux collègues que « les conférenciers s'annoncent spontanément et pour eux, il n'est pas toujours facile de parler de façon concise devant cent personnes », n'étant pas toujours des personnes habituées à s'exprimer en public. Il s'engage pourtant à « préparer pour la prochaine fois », à l'intention des intervenants, « une liste de points détaillée à traiter lors de l'exposé », en complément à l'habituel coup de téléphone, dans l'espoir que cela puisse contribuer à améliorer la qualité de leur exposé. De plus, il souligne que le film choisi, à savoir *Génération 1000 euros* (2009), réalisé par Massimo Venier sur la base d'un roman homonyme, ne l'a pas été, bien évidemment, par les quelques gros mots qu'il contient, mais par sa capacité à mettre en évidence la question au combien brûlante de la « nécessité aujourd'hui pour un jeune employé de devoir véritablement conquérir avec détermination même un espace minimal » dans un monde du travail très compétitif (PV AP, 16 décembre 2010).

Si la *dispute en justice* reste circonscrite à cette assemblée, l'équipe d'animation en tire comme conclusion qu'une éventuelle vidéo à projeter au début de la rencontre, permettant de créer une ambiance encore plus intéressée dans la salle, d'une durée maximale d'une dizaine de minutes, donc plus courte de la précédente, qui avait été d'un quart d'heure, devait être réalisée par les élèves eux-mêmes. Et alors l'année scolaire suivante, lors de la rencontre avec cette fois six parents d'élèves le 13 décembre 2011, l'activité est introduite par une vidéo d'une durée de sept minutes, titrée *Construire le choix*, dans laquelle les deux élèves assistants, Josip et Elisa, interprètent avec un « réel engagement » (Ent El Josip) les différentes étapes qui amènent au choix scolaire et professionnel. Ils le font à partir du *rêve* de l'enfant, en passant par le *doute* du préadolescent, pour arriver à l'*exploration* de l'adolescent et terminer avec le *choix* du jeune diplômé. On passe ainsi du gamin qui joue au shérif dans sa chambre, à la fille qui s'interroge sur l'univers fascinant de la musique devant son ordinateur, aux deux élèves qui s'informent ensemble sur les visites organisées par la *Cité des Métiers*, avant de choisir lui un emploi artisanal et elle la profession de traductrice (CM, Elisa et Josip, 2011/2012). Une vidéo, conçue par les élèves assistants avec l'enseignant animateur, qui ne

bouleverse certes pas les rapports de genre, mais que « les spectateurs avaient apprécié beaucoup » (Ent El Elisa).

Dans les deux cas, face à la critique des enseignants, l'équipe d'animation, stimulée par un esprit de compréhension et de recherche attentive d'une forme d'entente, affine son ingénierie pédagogique, par une sorte de *pédagogique de l'erreur*, qui la conduit à remédier une fois par l'amélioration de la préparation des intervenants et l'autre par la substitution des critiqués films professionnels par des vidéos artisanales, certes moins sophistiquées mais plus authentiques. Et, justement pour cette raison, plus appréciées par le public et utiles pour la réussite de la situation d'apprentissage organisée. « C'est certainement plus efficace qu'un film avec des gros mots », résume Bruno avec sa proverbiale sagesse (Ent En Bruno). Ce qui confirme la conclusion du didacticien français Jean-Pierre Astolfi : « Ce que l'on appelle erreur » n'est en fait « qu'apparence », qui « cache un progrès en cours d'obtention » (Astolfi, 2015, p. 23).

Ce succès conduit le responsable de l'équipe d'animation, Gian Franco, à réaliser des courts-métrages artisanaux aussi à l'intérieur de sa programmation didactique en italien. En effet, à partir d'un récit individuel rédigé en automne, les élèves choisissent le plus intriguant, qui est ensuite transformé dans les mois suivants en un scénario du film de la classe, avant de donner lieu au tournage pendant le mois de mai, à partir des costumes, des paysages ou des répliques définis ensemble, faisant du groupe d'élèves un véritable *metteur en scène collectif*. Pendant les années suivantes, apparaissent ainsi des courts-métrages aux titres bizarres, comme *Notre imaginative 2F* (2011), *Une classe umbreakable* (2012), *Une aventure spatiale* (2013), *La techno maîtrisée* (2014), *Crise en Côte d'Azur* (2015), *Le portail magique* (2016), ou *Une journée ensemble* (2017).

Une pluralité d'intrigues, qui, on peut le deviner à partir des titres, sont unis simplement par « le désir de rendre plus humain un monde parfois accablé par des injustes formes d'arrogance et des douloureuses relations impersonnelles » (Pordenone, 2015, p. 224). Bruno, l'enseignant de mathématiques et de sciences naturelles, encore lui, souligne qu'ainsi « reste sûrement quelque chose de positif aux élèves », tout en affirmant avec une physionomie pensive, « certes, il faut le faire » (Ent En Bruno). Alors que l'actuel chef d'établissement, Massimo, en se rendant compte du lien de cause à effet entre la critique de Nicola et l'apparition de ces vidéos, souligne, tout en assumant un ton surpris : « Ça vient de là, alors… Il me manquait le lien » (Ent Ch Massimo).

Les élèves apprécient, bien évidemment. Et ils considèrent la rencontre avec leurs parents d'une certaine utilité par rapport à l'élaboration de leur choix d'avenir, en lui conférant une valeur de 5.00 sur 6.00 dans l'enquête *Dix questions ponctuelles* (Qu dix). Alors que dans celle *Comment est-ce que je choisis ?* ils soulignent que cette matinée a permis, de manière plus précise, à 34 % d'entre eux de « connaître des métiers », à 25 % d'apprécier la « passion pour le travail » et à 23 % de se familiariser avec des « trajets professionnels » (Qu choix). Trois dimensions qui apparaissent fondamentales dans la construction d'une compétence individuelle à la gestion des transitions de vie, qui débute avec la gestion de l'entrée dans le monde du travail, pour se poursuivre avec la maîtrise du développement de la carrière professionnelle, passant aussi, de plus en plus, par des changements en cours d'emploi, avant de se terminer avec le maniement de la sortie de l'univers professionnel au moment de la retraite (Masdonati et Zittoun, 2012).

Connaître les multiples possibilités qu'offre le monde professionnel, se rendre compte de la centralité de la dimension affective dans l'exercice professionnel et insérer un emploi effectué à un moment particulier au sein d'une plus vaste trajectoire professionnelle, à son tour partie prenante d'une trajectoire de vie, constituent en effet des aspects en même temps incontournables et complémentaires au développement d'une *compétence transitionnelle*, qui représente un objectif de transfert clef de la *Cité des Métiers*.

Si l'on regarde les secteurs professionnels représentés au fil des années par les parents qui se sont mis à disposition, chaque fois de manière volontaire, pour présenter leur trajet dans le monde du travail, il en émerge un tableau intéressant. Les quarante-sept personnes qui sont venues lors des sept rencontres organisées entre 2005/2006 et 2013/2014 (toutes les années sauf 2006/2007 et 2007/2008), représentent de manière équilibrée le tissu économique photographié en 2012 par l'Office cantonal de la statistique (USTAT, 2015b)[119]. Alors que 71 % des personnes actives au Tessin sont engagées au cours de cette année dans la vaste catégorie appelée *secteur tertiaire*, produisant des services, 68 % des intervenants viennent de ce secteur. À noter une surreprésentation des secteurs de la santé (23 % des conférenciers par rapport à 6 % des actifs), de la finance (9 % par rapport à 6 %) et de l'éducation (6 % par rapport à 4 %). Ainsi, presqu'un tiers des invités proviennent de la santé et de l'éducation, deux secteurs à forte sensibilité sociale, peut-être plus attentifs à l'appel de l'établissement scolaire pour venir présenter leur profession devant des élèves. Quant au *secteur secondaire*, qui transforme les matières premières en produits finis, s'il donne un emploi à 28 % des actifs tessinois, il a mobilisé un assez proche 26% des intervenants, avec une surreprésentation de l'industrie alimentaire (6 % par

[119] Voir le tableau statistique *Distribution socio-professionnelle des parents d'élèves invités*.

rapport à 1 %) et une sous-représentation de l'important secteur du bâtiment (4 % par rapport à 5 %). Le *secteur primaire*, pour conclure, liée à l'agriculture, à la sylviculture et à la pêche, s'il engage à peine 1 % des employés tessinois, il a été représenté par 6 % des participants. À noter que la Plaine de Magadino, dans laquelle se situe le collège, est particulièrement adaptée à une production agricole, alors que le reste du canton est dominé par une morphologie montagneuse.

Si l'on regarde le *genre* des personnes intervenues au fil des années, on s'aperçoit que dix-sept sont des femmes, c'est-à-dire 36 %, alors que leur part au sein des actifs est de 42 % au niveau cantonal et 45 % sur le plan fédéral. La remarque critique de Stefania, pourtant venue à deux reprises présenter son engagement dans la pâtisserie, lorsque ses deux derniers enfants étaient en troisième année, peut fournir une piste de réponse, non pas par rapport aux secteurs qu'elle indique, qui ont été représentées de manière proportionnelle sur la durée, mais bien en fonction du genre d'appartenance. Elle souligne que parmi les participants « tous faisaient partie du secteur tertiaire », puisque « le primaire et le secondaire n'ont pas le temps de venir » au début d'une matinée. En effet, des employés de ces milieux « doivent demander un jour de congé, sauf s'ils sont les propriétaires d'une entreprise, qu'ils peuvent alors gérer de façon autonome » (Ent Pa Stefania). Le manque de temps, entre les exigeantes tâches professionnelles et les multiples engagements domestiques, peut certes expliquer, au moins en partie, la sous-représentation féminine. Pour terminer, on retrouve un certain équilibre si l'on observe la catégorie socio-professionnelle des *indépendants*, qui constituent 21 % des actifs tessinois, alors qu'ils étaient 23 % des conférenciers (USTAT, 2017b). Ces derniers, comme indiqué par Stefania, ont plus de facilité à se libérer pendant quelques heures au début d'une matinée, par rapport à des personnes salariées, afin de présenter leur trajet professionnel à un public d'élèves d'un collège.

Ce bref survol statistique des parents qui sont intervenus au fil des années permet de mettre en lumière la variété des domaines professionnels présentés aux élèves. Pas moins des deux tiers des catégories professionnelles recensées par l'Office cantonal de la statistique ont été représentés, au cours de l'une ou l'autre année scolaire, lors de ces intenses matinées. De cette pluralité d'intervenants, sont apparues trois grandes remarques, soulignées dans le *récit d'expérience* de Gian Franco, qui a eu la possibilité de suivre toutes les sept rencontres. Elles méritent d'être mises en évidence, même par un extrait plutôt long, puisqu'elles indiquent trois tendances lourdes de l'évolution actuelle du monde du travail, pas seulement dans la partie italienne de la Suisse :

> *La multiplicité des récits, fruit d'une expérience répétée depuis diverses années, fait émerger une réalité professionnelle variée, enrichie par de nombreuses nuances, mais*

réunie en premier lieu par l'importance du devenir professionnel dans la construction de son propre parcours de vie. Cette centralité du travail ne s'exprime pas seulement dans la définition des possibilités financières, toujours appréciées, ou dans la consécration d'un éventuel prestige social, mais surtout dans la construction de sa propre identité professionnelle, fondamentale pour son équilibre psychique. (...) Les trajets des parents invités indiquent, ensuite, comme le changement soit devenu une partie intégrante de l'actuel horizon professionnel. On peut ainsi commencer une formation, comme celle de mécanicien d'automobiles, poussé par la passion pour les voitures de Formule 1, pour ensuite se retrouver à faire le mécanicien pour autobus, puis le chauffeur de ces géants de la route, avant de devenir un entrepreneur d'une entreprise de bus. (...) La multiplicité des parcours professionnels montre, enfin, l'importance des connaissances informatiques et linguistiques, indépendamment du métier effectivement exercé.
(RE, choisir son propre avenir)

La centralité du travail dans la construction identitaire, le rôle décisif du changement dans le trajet professionnel et l'importance des connaissances informatiques et linguistiques représentent trois dimensions centrales pour permettre un début de maîtrise de son propre devenir professionnel. Les avoir écoutées ne signifie pas les avoir effectivement assimilées, mais au moins, quelque part, elles commencent à être partie prenante de la formation intellectuelle des nouvelles générations, pouvant être aisément reprises et approfondies par la suite, lors d'autres situations d'apprentissage organisées par la *Cité des Métiers*, ou bien par des discussions réalisées pendant l'heure de classe, ou encore, tout simplement, pendant un échange d'idées entre élèves lors d'une pause.

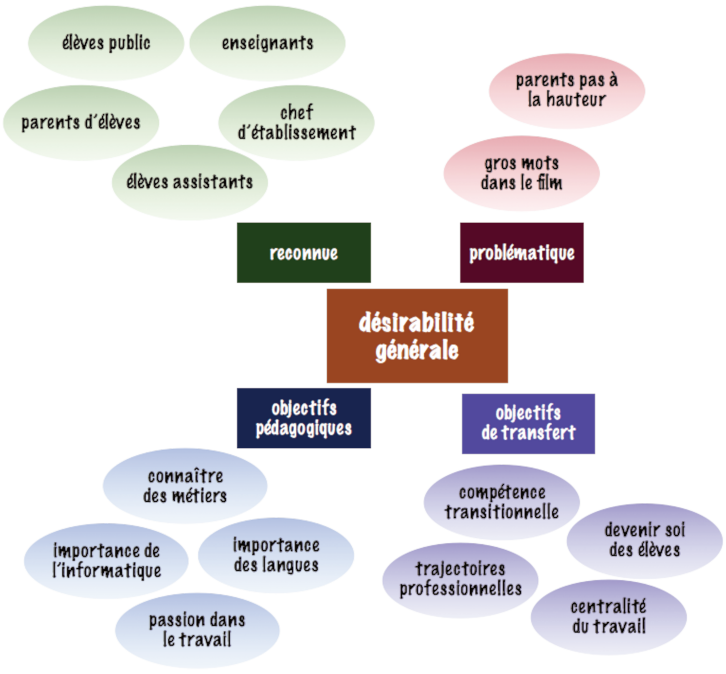


Schéma 30 : La désirabilité générale de la rencontre avec les parents d'élèves

Stefania, à travers une autre remarque critique, comme elle aime bien en faire, met en évidence la dynamique sociale, lorsqu'elle souligne que « quelqu'un a demandé à mes fils quelque chose sur ma

profession après la rencontre. Mais ne pouvait-il pas la demander directement à moi ? » (Ent Pa Stefania). Une question qui en pose immédiatement une autre : est-ce plus important à ce jeune âge, par rapport à la problématique de l'orientation, de poser la question au bon moment, où d'arriver à poser la bonne question au moment où elle mûrit effectivement ?

Par conséquent, la confrontation avec des figures d'adultes proches, qui présentent leurs multiples trajets professionnels, favorise l'essor, avec des rythmes et des formes individualisés, d'un *devenir soi* des élèves, qui ne peut qu'être à la rencontre entre un parcours individuel et une trajectoire sociale, justement exprimée par les parents des élèves. La construction des avenirs possibles renvoie alors à un processus de réélaboration de son propre passé, tant individuel que social, notamment à travers des *dialogues internes*, qui peuvent s'appuyer sur des *discussions externes*, dans lesquelles l'école peut avoir sa place particulière (Guichard, 2004). Voici, probablement, l'enjeu central de ces quelques cent minutes consacrées à une rencontre, au milieu de la troisième année du collège, avec une série de parents d'élèves (voir le schéma 30 ci-dessus).

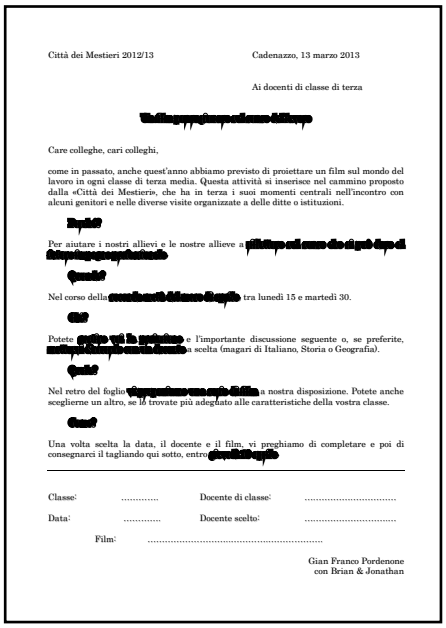
5.5. Donner sens à un engagement professionnel

Au cours du printemps 2008, une année après les fortes tensions au sein de l'assemblée plénière des enseignants et quelques mois seulement du départ de Corrado et Giorgio de l'équipe d'animation de *la Cité des Métiers*, dans une phase charnière pour ce projet pédagogique, les trois responsables publient dans un numéro entièrement consacré à l'orientation de l'officielle revue *Scuola ticinese* (École tessinoise) un article sur leur expérience, titré *Un voyage dans la* Cité des Métiers *: un projet du collège de Cadenazzo.* Après avoir souligné que la confrontation avec « la profession des parents représente une opportunité pour réfléchir au métier que l'on voudrait apprendre », ils poursuivent la présentation du parcours proposé, désormais déjà systématisé et reproduit de façon régulière, par l'activité prévue au cours du printemps de la troisième année, généralement entre les mois d'avril et de mai (RCdM, 2005/2014), alors que le degré de maturation du choix scolaire à venir, surtout pour les élèves qui s'orientent à la fin de la scolarité obligatoire vers un apprentissage, devrait déjà être plutôt élevé :

> *La vision d'un film à choix à l'intérieur des différentes classes permet ensuite d'aborder une question délicate : avec quel esprit affronter l'expérience professionnelle ? Les films anglais* Billy Elliot *ou* Joue-la comme Beckham *montrent des adolescents, garçons et filles, qui s'attaquent avec détermination à des mentalités traditionnelles afin de concrétiser leurs propres passions ;* En bonne compagnie *met par contre en évidence les*

souffrances générées par une fulgurante carrière d'un jeune américain sans respect vis-à-vis des rapports humains dans la City de New York. (Biasca, Mossi et Pordenone, 2008)

Quelques semaines plus tôt, l'équipe d'animation invite à travers une lettre le professeur principal de chaque classe de troisième à choisir un film (voir l'image 11 ci-dessous), en mettant à disposition une liste de titres, de plus en plus étoffée, établie à partir des propositions faites progressivement par les enseignants, ainsi que des idées formulées par le chef d'établissement, qui, rappelons-le, est aussi le responsable du jury d'élèves du festival du cinéma jeune *Castellinaria*.



Città dei Mestieri 2012/13 Cadenazzo, 13 marzo 2013

Ai docenti di classe di terza

[redacted]

Care colleghe, cari colleghi,

come in passato, anche quest'anno abbiamo previsto di proiettare un film sul mondo del lavoro in ogni classe di terza media. Questa attività si inserisce nel cammino proposto dalla «Città dei Mestieri», che ha in terza i suoi momenti centrali nell'incontro con alcuni genitori e nelle diverse visite organizzate a delle ditte o istituzioni.

[redacted]

Per aiutare i nostri allievi e le nostre allieve a [redacted]

[redacted]

Nel corso della [redacted] tra lunedì 15 e martedì 30.

[redacted]

Potete [redacted] e l'importante discussione seguente o, se preferite, [redacted] a scelta (magari di Italiano, Storia o Geografia).

[redacted]

Nel retro del foglio [redacted] a nostra disposizione. Potete anche sceglierne un altro, se lo trovate più adeguato alle caratteristiche della vostra classe.

[redacted]

Una volta scelta la data, il docente e il film, vi preghiamo di completare e poi di consegnarci il tagliando qui sotto, entro [redacted]

Classe: ..... Docente di classe: .....

Data: ..... Docente scelto: .....

Film: .....

Gian Franco Pordenone
con Brian & Jonathan

Image 11 : Lettre adressée par les animateurs aux professeurs principaux de troisième[120]

L'origine de cette situation d'apprentissage est d'ailleurs étroitement liée à la véritable passion pour le cinéma de Giancarlo, qui, sur ce plan également, a pleinement joué son rôle de promoteur d'initiatives nouvelles. Il se rappelle à ce propos qu'à partir de « ma passion pour le cinéma, j'ai assez rapidement imaginé pour les troisièmes une activité à partir du choix d'un film qui puisse faire réfléchir les élèves sur le monde du travail et sur ses problématiques » (Ent Ch Giancarlo). Une réflexion qui prend appui sur la *puissance de l'image*, qu'avait déjà bien reconnu Walter Benjamin, mort suicide en septembre 1940 pendant sa fuite désespérée de la France occupée par les nazis vers l'Espagne, dans l'espoir, probablement, de s'embarquer vers les États-Unis, terre d'accueil pour de nombreux intellectuels européens. Le philosophe allemand aimait citer une phrase devenue célèbre du peintre et photographe hongrois Laszlo Moholy-Nagy, membre du prestigieux *Bauhaus*, qui a contribué à renouveler l'art européen au sortir de la Première Guerre mondiale : « L'analphabète de

[120] Cf. AP Gfp.

demain ne sera pas celui qui ignore l'écriture, mais celui qui ignore la photographie », devenue ensuite, peut-on aisément préciser, l'image cinématographique (Benjamin, 1935/2012, p. 205). Dans le tournage d'un film, le directeur de la photographie est d'ailleurs bien la personne responsable de la prise de vues.

Cette puissance de l'image s'exprime par une combinaison subtile entre la projection du spectateur dans les acteurs protagonistes, son identification avec les vicissitudes du scénario, ainsi que les émotions qu'il éprouve par la beauté des images et des sons proposés. Le cinéma peut ainsi devenir l'un des principaux instruments à disposition de la société pour se mettre en scène (Sorlin, 1977). Une force que Corrado reconnaît subitement, en faisant du film un outil pédagogique pour la *Cité des Métiers*. Dans son texte qui anticipe l'entretien, il affirme avec conviction :

> *Aux jeunes de cet âge l'image parle beaucoup plus du texte écrit. Naturellement, il serait opportun d'introduire de manière adéquate ce qui est montré et ensuite le reprendre par une discussion. Je crois que certaines fois une vidéo, un bref extrait d'un film ou d'un documentaire, soit suffisante pour susciter l'attention ou l'implication émotive d'un (pré)adolescent.* (AP Gfp, 22 mars 2014)

Une approche partagée par Tiziana, une enseignante d'italien, qui considère Giancarlo « un grand connaisseur de films et de technique cinématographique » (Ent En Tiziana), avec lequel elle a longtemps animé un apprécié cours optionnel de cinéma, d'où « étaient sélectionnés une partie des membres du jury de Castellinaria » (Ent Ch Giancarlo). Elle affirme que le cinéma exprime « un langage qui plaît aux jeunes », puisqu'il est « très proche d'eux, très immédiat », alors que la tâche des enseignants est « de les faire réfléchir sur les contenus, sur les thématiques proposées par les films ». La vision d'un long-métrage représente ainsi « une opportunité pour impliquer les élèves et les motiver, en sortant de l'habituelle leçon traditionnelle » (Ent En Tiziana).

Des longs-métrages tels que les déjà indiqués *Billy Elliot* (2000), *Joue-la comme Beckham* (2002) et *En bonne compagnie* (2004), ou les plus récents *À la recherche du bonheur* (2006), qui réactualise le rêve américain de la réussite par l'effort et la ténacité, au-delà des difficultés de la vie, pour une personne d'origine afro-américaine, et *Intouchables* (2011), qui raconte de manière amusante l'amitié socialement transgressive entre un riche et austère tétraplégique et un énergique homme d'origine sénégalaise qui devient, un peu par hasard, son assistant personnel, permettent effectivement de capturer l'attention des élèves. À l'issue de la projection, pendant une heure de cours, comme souhaité tant par Corrado que par Tiziana, les problématiques du film deviennent l'occasion pour un *débat raisonné* au sein de la classe (Vincent, 2008), offrant l'opportunité d'affronter ensemble quelques

représentations sociales (Jodelet, 1989) liées au monde du travail, telles que les inégalités sociales, les rapports de genre ou les aspirations individuelles.

La discussion devient alors une opportunité à la fois pour confronter au sein du groupe d'élèves ces formes de savoir de sens commun, ainsi que de les mettre à l'épreuve du savoir scientifique représenté par la figure de l'enseignant. Par ce biais, les élèves sont invités à s'interroger sur les motivations, les attentes ou bien les espoirs qui peuvent inciter un engagement professionnel. Dans l'enquête *Comment est-ce que je choisis ?* les élèves au terme de leur scolarité obligatoire ont mis en avant tout particulièrement trois aspects stimulés par la vision du film, à savoir le fait de « agir pour le bien commun », de « croire en soi-même » et la « passion pour le travail » (Qu choix). Trois aspects qui, en quelque sorte, se combinent les uns aux autres, puisque croire dans ses capacités représente une condition décisive pour affronter avec passion son engagement professionnel, qui peut alors avoir l'ambition de devenir un levier pour agir en faveur du bien commun.

La délicate tâche de conduire et d'animer ce débat est assurée en règle générale par le professeur principal, lors de ses heures de cours, qui constitue la figure idéale par son lien de proximité avec les élèves. S'il ne se sent pas à l'aise dans ce rôle, il peut se mettre d'accord avec un enseignant des *disciplines humanistes*, les plus sensibles à la démarche réflexive requise sur la société, avant de le communiquer aux responsables du projet pédagogique par le biais du coupon réponse présent dans la lettre reçue. Et l'enseignant qui assume la tâche d'animer ce moment se charge à la fois de définir la modalité du choix du film et le moment de la vision, à l'intérieur d'une fourchette de dates préétablie, ainsi que de trouver les formes de discussion les plus adéquates, en fonction des traits caractéristiques propres à chaque classe.

Au fur et à mesure, les enseignants ont laissé choisir directement les élèves : « Pendant l'heure de classe, ils en parlaient à leurs élèves, qui choisissaient le film à regarder » (Ent El Jonathan). Tamiris se souvient de la particularité de cette situation d'apprentissage, puisque « chaque enseignant montrait au sein de ses heures de cours le film choisi », qui constituait donc « une activité obligatoire, insérée à l'intérieur de l'horaire scolaire, *mais* elle était toujours appréciée » (Ent El Tamiris). L'utilisation de la conjonction adversative « mais », d'ailleurs renforcée par le ton de la voix utilisé par l'élève assistante, indique que le second élément, à savoir la leçon « appréciée », inverse le premier, c'est-à-dire « l'activité obligatoire », faisant du débat raisonné, qui est manifestement apprécié, un potentiel levier pour redéfinir la bonne forme scolaire, dont la source de légitimité, certes respectée, est à rechercher dans son caractère obligatoire.

Fortement voulue par le chef d'établissement et activement relayée par l'équipe d'animation, cette activité rencontre un vif intérêt de la part des élèves, qui non seulement ont amplement « apprécié » les longs-métrages projetés, mais ont également initié à cultiver une passion pour le cinéma. Chiara, par exemple, devenue en quatrième présidente du jury d'élèves de *Castellinaria*, se souvient de cette semaine à Bellinzone comme d'une « expérience inoubliable, peut-être la plus fascinante de ma vie », la conduisant à rêver de pouvoir un jour « travailler dans le monde du cinéma » (Ar Azione, 15 avril 2013). Alice, pour sa part, une brillante élève de deuxième année, s'est laissée inspirée par la vision à *Castellinaria* du film *Stay !*, racontant une amitié embrouillée entre deux jeunes provenant de cultures différentes, une hollandaise et un iranien, pour rédiger un récit intriguant autour de trois adolescents, Zahra, Inesh et Marco, qui restent unis jusqu'aux portes du paradis, « où peuvent arriver seulement ceux qui n'abandonnent jamais les amis », alors que « ceux qui pensent seulement à eux-mêmes » doivent s'arrêter à l'enfer (Ar Azione, 27 mai 2013). La puissance de l'image devient ainsi autant une source de rêve que d'inspiration pour ces élèves, qui expriment ensuite les émotions éprouvées dans des brefs écrits, réalisés en marge de leur engagement scolaire quotidien, les amenant même à trouver un débouché dans une revue culturelle régionale.

Pourtant, dans l'enquête *Comment est-ce que je choisis ?* pas moins du 50 % des élèves interrogés indiquent qu'ils n'ont pas vu le film à la fin de la troisième année (Qu choix). Le pourcentage est très élevé, peut-être fruit d'une année scolaire particulièrement négative, mais quand même significatif. En effet, une partie seulement du corps enseignant a fait propre cette situation d'apprentissage centrée autour de l'image cinématographique. Une autre partie ne l'a tout simplement pas assumée, pour trois différentes sortes d'arguments, qui méritent d'être évoqués. Tout d'abord, apparaît *un problème de temps* disponible. Sara l'exprime en affirmant qu'en tant que « professeure principal et enseignante de géographie, je vois les élèves trois heures [une heure de classe et deux heures de géographie] par semaine » et ainsi « il me manque le temps pour porter à terme l'activité, qui devient alors une charge supplémentaire » parmi les nombreuses à réaliser avec la classe. Simplement le fait de « voir toute la durée du film, prend déjà les trois heures à disposition ». Et il m'est déjà arrivé de « ne pas réussir à voir la fin ». Puisqu'elle considère cette activité valable, qui mérite d'être réalisée avec les élèves, elle conclut son raisonnement de manière constructive, en proposant de « créer des journées thématiques », pendant lesquelles la vision d'un film lié au monde du travail trouverait amplement son espace (Ent En Sara).

Dans cet esprit, l'ensemble des activités liées à l'éducation à l'orientation, depuis la vision d'un

film jusqu'aux visites à des entreprises, en passant par des journées de stages, qui représenteraient une « expérience pratique » permettant aux élèves de « se rendre compte de ce qu'est le travail », pourraient être concentrées au sein de ces journées thématiques (Ent En Sara). Ce qui constitue une sorte d'alléchant pendant de l'approche adoptée par l'éducation aux choix dans les collèges tessinois, qui concentre ses activités au sein des différentes disciplines scolaires, comme nous avons souligné. Si les journées thématiques conduisent à collectiviser l'éducation à l'orientation, puisqu'elles sont largement prises en charges par les responsables du collège, les disciplines scolaires tendent, par contre, à l'individualiser, parce qu'elles sont de la responsabilité de chaque enseignant. Une fois encore, l'*égalité* de l'action collective et la *liberté* de la responsabilité individuelle tendent à s'opposer l'une à l'autre, dans une dynamique sociale conflictuelle, pouvant, cependant, devenir en même temps le levier pour imaginer une issue *équitable*, par le biais d'une ingénierie pédagogique, permettant d'intégrer ces deux dimensions de manière innovante, comme essaye de le proposer, par exemple, la *Cité des Métiers*. Le jeu triangulaire entre acteurs sociaux s'en trouve alors à nouveau directement interpellé.

Ensuite, surgit *un problème de sensibilité* à l'égard du film comme outil pédagogique. Bruno remarque à ce propos que « sur les films, je n'ai pas une grande… expérience ». En effet, poursuit-il « en classe, en mathématiques et sciences naturelles, je les ai montrés rarement ». Il précise que « peut-être suis-je de la vieille école, mais après avoir montré un film en classe je veux une fiche avec une réflexion des élèves ». Sans cette dimension, affirme-t-il, « c'est simplement du temps perdu pour 90 % des élèves ». Il conclut en précisant pourtant que cette manière de faire « m'est un peu extérieure, puisque j'enseigne des disciplines scientifiques » (Ent En Bruno). Nicola, qui est aussi un enseignant scientifique, va dans la même direction de son collègue, en affirmant que « je n'ai jamais accompagné une classe à *Castellinaria* à voir un film, parce que je ne suis pas motivé ». Si un enseignant « prépare la classe » et y va, « pour moi, c'est bon », mais si quelqu'un « est obligé à le faire, je ne suis pas d'accord ». En tant qu'enseignant de sciences « j'ai tellement de choses pratiques à proposer » que je n'ai pas besoin de films (Ent En Nicola).

Ces enseignants, les deux de l'ancienne génération et de disciplines scientifiques, ont l'impression de ne pas avoir besoin des films dans leur arsenal didactique et que s'ils décideraient d'en montrer, ils voudraient les accompagner d'un effort écrit d'élaboration, qu'ils ne se sentent pourtant pas en mesure de réaliser, contrairement à leurs collègues humanistes. Il s'agit d'une approche au carrefour entre une sensibilité générationnelle et une autre disciplinaire, qui permet de comprendre pourquoi l'équipe d'animation a adopté une attitude pragmatique et a laissé choisir le professeur principal de

chaque classe de troisième s'il voulait animer cette activité ou s'il préférait la déléguer à un collègue des branches humanistes.

Si la dimension générationnelle requiert un certain temps afin de pouvoir être abordée de façon différente, celle disciplinaire a rapidement conduit les animateurs du projet, il y a déjà une décennie, à encourager et organiser la participation des élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno aux annuelles journées techniques. Celles-ci sont organisées dans le cadre du projet *Promtec* (promotion technologique) auprès de l'école secondaire supérieure de Trevano, près de Lugano, et sont destinées aux élèves du cycle d'orientation (PV Cdd, 13 février 2007). En s'inscrivant, ceux-ci peuvent suivre pendant toute une journée une série d'activités motivantes de sensibilisation aux professions dans les secteurs de la construction (architecture, ingénierie civile et environnement), de la chimie (chimie, biologie et technologie chimico-pharmaceutique) et des technologies innovantes (électronique et informatique)[121].


La *Città dei Mestieri* mantiene le promesse.

Per le ragazze di *terza* iscritte che non hanno potuto visitare un'attività tecnica in autunno.

L'attività tecnica viene qui da noi, in sede.

MERCOLEDÌ 30 GENNAIO 2008

Dalle 8h00 alle 12h00

Le allieve iscritte saranno:

DONNE... E INGEGNERE

per una mezza giornata

Programma

08h00 – 09h20
Testimonianze di donne ingegnere e di studentesse

09h20 – 09h35
Pausa

09h35 – 11h35
4 gruppi di lavoro, per vedere in concreto come…
…costruire una casa
…realizzare un ponte
…utilizzare un circuito
…lavorare con un robot
(l'iscrizione ai gruppi sarà organizzata nei prossimi giorni)

11h35 – 12h00
Conclusioni e rinfresco

Lista delle partecipanti

Classe 3A
Arudpiragasam Shobiga – Bassi Lara – Cicero Alessia – Cipriano Sara – Guidotti Flavia – Limoncello Prisca – Meneganti Lisa – Mercolli Alissa – Scolari Sharon – Zucconi Sara.

Classe 3B
Bertolini Sabina – Gobbi Tania – Graber Andrea – Jelusic Anja – Lupatini Dayla – Mobiglia Chantal – Ponti Sabrina – Scolari Chiara – Vasic Marina – Zimbelli Elisa.

Classe 3C
Bernasocchi Alexa – Dovodja Suzana – Grassi Federica – Latifi Emine – Lucchini Alice – Tamagni Letizia.

Classe 3D
Giglio Nahima – Maffioli Vanessa – Marenghi Danila – Stegmüller Christelle – Vanghetti Melanie – Valentino Jessica.

Classe 3E
Nessuna ragazza si è iscritta. Abbiamo riservato **5 posti** per voi. Se lo desiderate. Dovete comunicarcelo tramite un breve testo scritto da mettere nella casella dei docenti organizzatori, entro mercoledì 23 gennaio 2008.

Il ritrovo è in Aula Magna alle 8h00!

Corrado Biasca & Gian Franco Pordenone

Image 12 : Affiche de la matinée « Femmes… et ingénieures, pendant une demi-journée »[122]

Fin janvier 2008, face à une demande de participation particulièrement élevée de la part des filles du collège, encouragées par l'information capillaire réalisée par les animateurs de la *Cité des Métiers*, le collège de Cadenazzo a hébergé une matinée consacrée à la thématique *Femmes… et ingénieures, pendant une demi-journée* (voir l'image 12 ci-dessus). Si au cours de la première partie des

[121] Voir à ce propos la page du projet *Promtec* dans le site internet du Centre Professionnel Technique de Lugano-Trevano à l'adresse web suivante : http://www.cpt-ti.ch/index.php/promtec.
[122] Cf. AP Gfp.

ingénieures et des étudiantes liées au projet *Promtec* ont apporté leur témoignage, pendant la deuxième partie les trente-deux filles de troisième année inscrites se sont subdivisées en quatre groupes de travail, où elles ont eu la possibilité de s'exercer à construire une maison en miniature, à réaliser un petit pont équilibré, à utiliser un circuit électronique et à travailler avec un mini robot (AP Gfp, 30 janvier 2008). Une matinée qui semble prendre au sérieux l'idée de vouloir « encourager les filles à ouvrir leurs horizons professionnels », comme le souligne Layla, une élève consciencieuse de quatrième, dans un article sur la *Cité des Métiers* paru dans *Spazio Media 07* (Espace Média 07), le journal du collège publié l'année précédente, après avoir rappelé, statistiques à la main, que « les femmes choisissent moins de professions que les hommes » (AP Gfp, printemps 2007).

Enfin, il existe *un problème éducatif* par rapport au langage proposé par quelques films montrés aux élèves, source d'une *dispute en justice* au sein de l'établissement scolaire. Si en décembre 2010 Nicola a exprimé ses réserves par rapport à des gros mots présents dans le long-métrage *Génération 1000 euros* présenté par Gian Franco en introduction à une rencontre avec des parents d'élèves, quelques années plus tôt, au printemps 2007, Umberto, un enseignant d'italien et d'histoire, considéré une référence par l'ancienne génération, avait formulé cette même remarque critique par rapport à l'un des premiers films proposés aux élèves par Corrado (RCdM, 2006/2007, p. 6). Il s'agit du célèbre *Le Destin de Will Hunting* (1997), du metteur en scène Gus Van Sant, qui avait pourtant gagné deux prestigieux prix Oscar, en racontant l'histoire d'un adolescent problématique issu des quartiers pauvres de Boston, aux États-Unis, qui exprime des réelles qualités mathématiques, mais doit se discipliner pour pouvoir en profiter véritablement. Grâce à un enseignant capable d'entrer en relation avec lui, il réussit à trouver un certain équilibre, mais à la fin il renonce à être engagé par les plus prestigieuses entreprises du pays, pour rejoindre sur les côtes californiennes la jeune femme aimée.

Corrado se souvient d'en avoir parlé à Giancarlo, en lui disant à propos du metteur en scène, avec un ton de la voix ironique, « pauvre celui-ci qui s'appelle *Gus* », qui, prononcé « güs », signifie en dialecte tessinois « stupide ». Et le chef d'établissement, en reconnaissant pourtant quelques passages un peu vulgaires, surtout au début, lui donne « son approbation » (Ent En Corrado), tout en lui demandant, comme il l'indique lui-même, « d'avertir les élèves » (Ent Ch Giancarlo) de la présence d'un langage, comme précise Tiziana, également une admiratrice de ce film, qui exprime « un monde problématique ». Un « monde » dans lequel ce jeune « vit des moments difficiles », avant de « changer énormément », aussi sur le plan du langage, puisqu'il a eu la chance de « trouver quelqu'un qui l'a stimulé à s'acheminer dans une direction différente » (Ent En Tiziana). L'*agapè* paulienne refait surface, cette fois à travers un long-métrage, pourtant critiqué, formellement par son langage.

Giancarlo se rappelle d'ailleurs qu'Umberto « n'est pas un passionné de cinéma et l'activité, en tant que telle, ne lui était pas très agréable » (Ent Ch Giancarlo). Pourtant, d'autres enseignants le suivent, comme Nicola, qui rappelle que « l'école doit aussi donner l'exemple » (Ent En Nicola), ou Flavio, qui indique d'être « toujours mal à l'aise quand il y a des gros mots dans un contexte scolaire » (Ent En Flavio), alors que Sara se montre plus nuancée, en rappelant que « l'école devrait éduquer à utiliser un certain type de langage… », mais « la violence me dérange plus que les gros mots », qui sont présents dans tellement de films. De plus, si Giancarlo était d'accord, lui « qui se connaît de cinéma », alors je pense qu'on « pouvait le montrer » aux élèves (Ent En Sara). Et à la fin, le film a été projeté dans deux classes de troisième sur cinq, avec un certain intérêt de la part des élèves, alors que « nous ignorons encore aujourd'hui ce qui est advenu dans les autres classes de troisième » (RCdM, 2006/2007, p. 6).

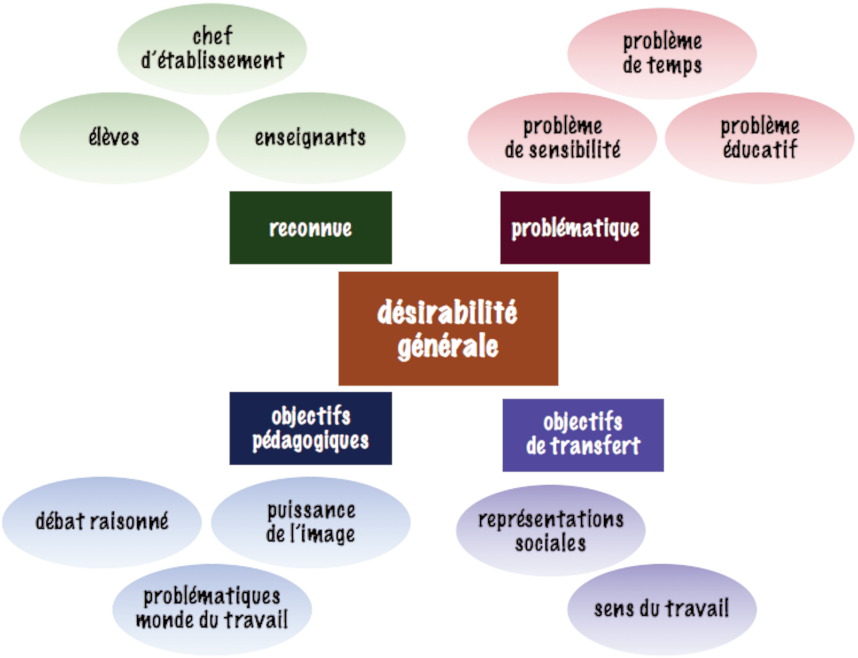
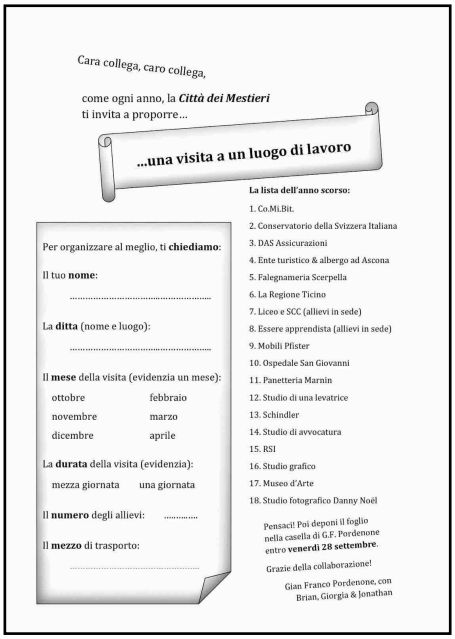


Schéma 31 : La désirabilité générale de la vision d'un long-métrage sur le travail

Ce qui confirme par l'acte la remarque de Giancarlo, pourrait-on dire, à savoir que par cette remarque critique, tout à fait légitime dans le débat au sein de l'établissement scolaire, l'objectif visé n'était pas tant ce film particulier, mais, de façon plus générale, la *puissance de l'image* comme outil pédagogique en mesure de redéfinir, avec le *débat raisonné* qui s'en suit logiquement, les frontières de la bonne forme scolaire. Voici, probablement, l'enjeu central autour de cette simple situation d'apprentissage, permettant aux élèves de s'interroger à la fois sur certaines *représentations sociale*s et sur le *sens du travail* professionnel (voir le schéma 31 ci-dessus).

5.6. Apprendre à se connaître par le territoire

Toujours au cours de la troisième année, depuis le mois de novembre jusqu'en avril, les élèves peuvent participer, s'ils le désirent, à deux visites à des entreprises situées sur le territoire de la Suisse italienne. Au cours de l'année scolaire 2013/2014, la dernière analysée, pas moins de trois-quarts des élèves en ont profité. Ils peuvent répéter l'exercice l'année suivante, en quatrième, où le taux de participation baisse pourtant à un tiers, signe que le choix d'orientation scolaire et professionnelle a déjà dépassé pour une partie significative des jeunes la phase de l'*exploration* des possibles, pour se focaliser sur la *cristallisation* dans une idée précise, conduisant, au moins pour ceux qui s'acheminent vers un apprentissage, à des plus approfondis stages en entreprise de la durée de quelques jours (RB, année scolaire 2013/2014).



Cara collega, caro collega,

come ogni anno, la ***Città dei Mestieri***
ti invita a proporre...

...una visita a un luogo di lavoro

La lista dell'anno scorso:

1. Co.Mi.Bit.
2. Conservatorio della Svizzera Italiana
3. DAS Assicurazioni
4. Ente turistico & albergo ad Ascona
5. Falegnameria Scerpella
6. La Regione Ticino
7. Liceo e SCC (allievi in sede)
8. Essere apprendista (allievi in sede)
9. Mobili Pfister
10. Ospedale San Giovanni
11. Panetteria Marnin
12. Studio di una levatrice
13. Schindler
14. Studio di avvocatura
15. RSI
16. Studio grafico
17. Museo d'Arte
18. Studio fotografico Danny Noël

Per organizzare al meglio, ti **chiediamo**:

Il tuo **nome**:
.....

La **ditta** (nome e luogo):
.....

Il **mese** della visita (evidenzia un mese):

ottobre	febbraio
novembre	marzo
dicembre	aprile

La **durata** della visita (evidenzia):
mezza giornata una giornata

Il **numero** degli allievi: .....

Il **mezzo** di trasporto:
.....

Pensaci! Poi deponi il foglio nella casella di G.F. Pordenone entro **venerdì 28 settembre**.

Grazie della collaborazione!

Gian Franco Pordenone, con Brian, Giorgia & Jonathan

Image 13 : Lettre standardisée adressée aux enseignants du collège[123]

Les élèves peuvent choisir au sein d'une liste comprenant quinze jusqu'à vingt visites, échelonnées dans le temps et d'une durée d'une demi-journée chacune, effectuées pendant les heures de cours. Elisa se rappelle à ce propos que « les enseignants proposaient les visites » et, ensuite, ils étaient « chargés de les organiser » pratiquement (Ent El Elisa). La première tâche de l'équipe d'animation est alors « de fixer un minimum de visites » à proposer aux élèves (Ent El Alessandro), en règle

[123] Cf. AP Gfp.

générale une quinzaine, en invitant les enseignants, au tout début de l'année scolaire, par le biais d'une lettre standardisée (voir l'image 13 ci-dessus), à formuler des propositions de sorties. Les enseignants sont priés d'indiquer le nom de l'entreprise, le mois de la visite, le nombre d'élèves prévus et le moyen de transport privilégié. Sur cette base, par la suite, l'équipe d'animation peut compléter la liste, en y intégrant des éventuels secteurs économiques significatifs momentanément absents et planifier leur distribution sur l'année scolaire, de sorte à éviter une concentration trop grande, en particulier en janvier, lorsque se termine le premier semestre, avec toute une série d'épreuves écrites finales, et en avril, où l'on se rapproche des dernières évaluations de l'année scolaire, contribuant à définir la note finale dans les différentes disciplines[124].

Cette approche permet de créer un lien entre les visites aux entreprises et les différentes disciplines scolaires. Sandra, par exemple, une enseignante d'allemand, amène à plusieurs reprises un groupe de douze élèves visiter l'Office du tourisme de Locarno et ensuite un hôtel dans la proche localité de Ascona. Ces endroits sont très appréciés par des visiteurs en provenance de la Suisse alémanique et de l'Allemagne, comme l'avait déjà remarqué il y a un demi-siècle l'écrivain helvétique d'origine allemande Herman Hesse, en affirmant, avec un accent nostalgique, qu'à Pâques « on y trouvera réunis un quart, plus ou moins, des habitants de Berlin, qui se pressent, tels qu'une masse désordonnée, dans une localité devenue trop petite », lui ôtant sa « saveur médiévale, de paradis et de lacs méridionaux » (Hesse, 1958/1980, p. 85). C'est dans cette ambiance aux traits fiabesques que les quelques élèves, comme se souvient Sandra, suivent de manière ordonnée le conférencier dans une petite salle :

> *…avec une belle table ronde, pour s'y asseoir, en recevant un bloc de feuilles, la publicité typique d'un office du tourisme… À ce point, il commence avec son PowerPoint, en expliquant toutes les activités organisées, pour lesquelles les connaissances linguistiques sont importantes, puisqu'évidemment, si tu travailles avec les touristes, tu dois connaître les langues.* (Ent En Sandra)

Et Alice, une élève qui a participé à l'une de ces demi-journées, semble avoir saisi le message, en écrivant dans son rapport de bilan de la visite : « J'ai pris conscience de l'importance des langues. On m'a conseillé d'aller les apprendre à l'étranger » (RB, 2013/2014).

[124] Parmi les secteurs économiques faiblement considérés par les visites proposées par les enseignants, il faut signaler tout particulièrement celui de la finance et de l'assurance, qui représente 6.4 % des emplois en 2012 dans le Canton du Tessin (USTAT, 2015b). Ce qui est assez compréhensible, déjà puisque l'économie et le droit ne sont pas enseignés au collège. Sur la base d'initiatives des animateurs du projet pédagogique, ont néanmoins été organisées au fil des années sept visites à des banques et des assurances, ce qui représente 4.1 % du total. Voir à ce propos le tableau statistique *Répartition par secteurs économiques des visites aux entreprises*.

Fiorenzo, enseignant de musique et d'anglais, conduit régulièrement un petit groupe d'élèves au Conservatoire de la Suisse italienne à Lugano, où il avait enseigné pendant quelques années au début de son trajet professionnel, avant de se concentrer au niveau du collège, qui lui a offert, au moment de la naissance de ses enfants, une plus grande stabilité financière, afin de leur montrer :

> *…ce que c'est le travail du musicien, qui n'est pas simplement celui qui va sur une scène et commence à sonner. Il y a tout un chemin derrière à parcourir, surtout dans la musique classique, mais aussi si l'on veut faire du jazz ou du rock.* (Ent En Fiorenzo)

Une expérience qui lui a permis de « connaître d'autres personnes… des musiciens », comme « une flûtiste que j'ai ensuite invitée et qui est venue en classe présenter la flûte traversière ». De tels moments lui ont aussi permis d'affiner sa manière d'enseigner, tout en sachant, bien évidemment, « qu'une chose est d'avoir un élève », comme au conservatoire, « une autre est en avoir vingt-deux », comme pendant une leçon au collège (Ent En Fiorenzo)[125]. Et les élèves apprécient, comme Federica, qui s'est aperçue de l'intensité de l'exercice nécessaire pour réussir dans ce milieu professionnel, comme elle l'indique dans son bilan : « Cette visite a été l'une des plus belles expériences de ma vie. Voir les auditoires, les instruments, assister aux épreuves et voir les enseignants exiger la perfection a été quelque chose d'unique » (RB, 2013/2014). Quelques années auparavant, Claudia, en a tiré une conclusion à ses yeux claire : « Pour y aller, il faut être très motivés et préparés à faire des sacrifices » (RCdM, 2006/2007, annexe 3).

Que ce soit s'apercevoir de « l'importance des langues », ou voir « exiger la perfection », ou encore se rendre compte de devoir « faire des sacrifices », ces constatations ne peuvent pas rester sans répercussions sur le quotidien scolaire de ces élèves, qui, d'une façon ou d'une autre, sont amenés à s'interroger sur leur rapport aux connaissances linguistiques, à l'exigence de perfection ou à la requête de sacrifices. La visite à un lieu de travail se répercute ainsi sur leur quotidien à l'école, en contribuant à donner une valeur à l'effort scolaire, par la construction de ce que Bernard Charlot appelle une « intersignification », à savoir une relation de sens entre l'apprentissage scolaire requis par l'institution scolaire et la compréhension progressive par le sujet de son devenir en tant qu'être humain (2001, p. 162), permettant, en même temps, d'approfondir un processus d'interrogation sur soi-même déjà présent dans l'esprit des élèves, par le fait même d'avoir soulevé dans le bilan de la visite ce type de problématiques.

[125] Le nombre moyen d'élèves par classe au collège du Canton du Tessin se situe actuellement entre vingt et vingt-et-un (Castelli et al., 2015, p. 243). En France, selon les données officielles, il est d'environ vingt-cinq élèves (MENESR, 2017, p. 12).

Si au cours de l'année 2008/2009 les visites sont « proposées pour la première fois non pas par les organisateurs, mais par les divers enseignants » (RCdM, 2008/2009, p. 2), c'est-à-dire depuis le départ de l'équipe d'animation de Corrado et Giorgio, substitués par Cristina à côté de Gian Franco, qui sont ainsi quelque peu allégés de tâches organisationnelles, dans certains cas elles proviennent même d'une requête de la part des élèves. C'était le cas de douze élèves qui ont signé une feuille demandant de pouvoir « visiter une pharmacie, puisque diverses filles et garçons y sont intéressés » (Biasca, Mossi et Pordenone, 2008). Ce qui avait conduit les animateurs de l'époque à ajouter à la liste des visites prévues la Pharmacie Semine, dans un quartier populaire de la ville de Bellinzone. Quelques années plus tard, un groupe d'élèves a demandé de pouvoir se rendre à la Ruag Aerospace de Lodrino, une entreprise spécialisée dans la manutention et la réparation de moteurs pour avions. Cette fois également, l'équipe d'animation a accepté la proposition et a organisé le déplacement de quinze élèves avec les transports publics vers cette localité à environ cinquante minutes du collège de Cadenazzo (AP Gfp, 6 février 2014). Et le bilan met une nouvelle fois en évidence une véritable confrontation de l'élève avec les tâches observées. Fabrizio affirme ainsi avec étonnement avoir « vu des apprentis réaliser des moteurs très élaborés », ce qui l'amène à conclure avec une certaine préoccupation que « la tâche m'a semblé très difficile » (RB, 2013/2014).

Une fois la liste annuelle des visites aux entreprises préparée, généralement entre la fin du mois de septembre et le début du mois d'octobre, l'équipe d'animation se charge de la présenter aux élèves du cycle d'orientation, en passant dans les différentes classes, également pour rappeler les modalités d'inscription. Comme l'indique Alessandro, quelques semaines avant la date prévue par la visite, il faut « accrocher la feuille d'inscription sur le tableau d'affichage » (Ent El Alessandro) consacré aux activités de la *Cité des Métiers*, situé juste à côté de la porte d'entrée de l'établissement, dans un endroit bien visible, où « les élèves pouvaient se rendre compte des sorties prévues, avec les dates, les horaires et l'enseignant organisateur » (voir la photo 20 ci-dessous). Dès cet instant, qui le désire, peut s'inscrire à l'une des visites affichées, en sachant que « il y avait des limitations de places » (Ent El Brian), généralement autour de douze, afin de former des *groupes d'intérêt* à effectifs réduits, favorisant l'implication de tous les participants au sein d'une dynamique plus facilement gérable par l'enseignant responsable du déplacement.

Une fois la feuille affichée, l'équipe d'animation doit vérifier que les élèves s'y inscrivent. Dans certains cas, en quelques heures, la feuille est déjà remplie, comme pour les quelques visites sportives, telles qu'au *Team Tessin* de football, où sont sélectionnés depuis une décennie les jeunes joueurs plus talentueux du canton, qui envisagent de devenir des professionnels. Gianluca, un élève aux traits

quelque peu problématiques, se rappelle avec plaisir le déplacement au Centre sportif de Tenero, à quelques kilomètres seulement du collège, nonobstant la pluie incessante, pour discuter avec Vincent Cavin, un ancien joueur devenu le directeur de ce projet, ainsi que pour voir de près un entrainement des jeunes promesses cantonales. Dans son bilan, il indique de s'être rendu compte de « l'importance de l'effort dans le sport comme à l'école », puisque pour poursuivre la formation des résultats positifs sont exigés tant au niveau sportif que scolaire. Ce qui le conduit à affirmer que « pour concrétiser un rêve, il faut être prêt à lutter » (RB, 2012/2014).



Photo 20 : Le tableau d'affichage de la Cité des Métiers[126]

Pour d'autres visites, la feuille se remplit en l'espace de quelques jours. C'est le cas du journal *La Regione Ticino*, qui se trouve à Bellinzone, où les élèves annoncés ont la possibilité de rencontrer le directeur Matteo Caratti, qui leur explique les diverses étapes de sa réalisation, depuis la définition des thèmes à affronter jusqu'à la correction finale des articles, avec une attention particulière à la composition de la première page. Et en fin de parcours, ils peuvent visiter la typographie annexe, où le journal est réalisé chaque nuit. Anthony souligne à ce propos avoir été « conquis par le polygraphe, qui réalise son travail avec le PC », indiquant que « la technologie est entrée dans la vie quotidienne » (RB, 2012/2014).

Dans d'autres cas encore, se souvient Tamiris, il peut arriver qu'au début « la feuille d'inscription reste vide », avec le risque que « la sortie ne se concrétise pas ». Alors l'équipe d'animation en discute

[126] Cf. AP Gfp.

lors de sa séance hebdomadaire et essaye « d'impliquer des élèves proches », afin d'encourager ceux qui potentiellement peuvent être intéressés à cette sortie à s'y inscrire, sans avoir peur d'être les premiers, puisqu'à « cet âge on veut toujours aller avec de nombreuses personnes » (Ent El Tamiris). C'est le cas de la visite à la boulangerie Marnin de Locarno, qui s'est ensuite bien déroulée, avec une élève, Francesca, qui écrit dans son bilan qu'elle « a été fantastique », en lui faisant comprendre qu'elle « adore réaliser de la pâtisserie », comme on lui a permis de faire sur place, en concluant de manière péremptoire : « J'espère d'en faire mon métier » (RB, 2012/2014).

Jonathan se souvient du déroulement typique de ces visites : « On partait de l'école avec les moyens de transport publics, pour arriver dans la localité, disons… établie ». Afin de pouvoir se joindre au groupe, il fallait avoir amené la « feuille d'autorisation », signée à la fois par un parent et le professeur principal. Si quelqu'un ne l'avait pas, il « ne pouvait pas participer à la visite ». Ensuite « on allait à pied de la gare, puisqu'on utilisait surtout le train », vers l'entreprise où l'on était attendus. Une fois arrivés, « on écoutait une brève présentation… disons, sur le travail » (Ent El Jonathan). Certaines fois, il y avait également la possibilité de réaliser quelque chose de pratique, comme lors d'une autre visite à une boulangerie Marnin, cette fois auprès de la filiale de Vira Gambarogno, où au début « on écoutait, mais après, on faisait quelque chose, une tresse », c'est-à-dire un pain blanc légèrement sucré, typiquement suisse, formé en tressant des cordons de pâte. L'organisateur de ce déplacement, Bruno, originaire de cette commune, conclut en disant qu'ainsi les élèves « se mettaient un peu au travail, certes pas comme lors d'un stage, mais… et, de plus, ils s'amusaient » (Ent En Bruno). A l'issue de la visite, il faut encore « écrire le, disons, rapport sur la sortie », qu'ensuite est discuté « lors des réunions hebdomadaires » de l'équipe d'animation (Ent El Jonathan).

Et Jonathan a tout particulièrement apprécié la visite organisée auprès d'un bureau d'architecture à Lugano, où le professionnel, Nicola, a montré avec ses collaborateurs les différentes phases de la conception d'un édifice, « à partir d'un dessin, puis la maquette en bois ou en plâtre, pour finir avec la modélisation virtuelle grâce à un ordinateur, permettant de présenter l'évolution progressive au propriétaire… du terrain » (Ent El Jonathan). En effet, comme l'indique Nicola lors de l'entretien, son petit cabinet composé de cinq collaborateurs s'est spécialisé « dans la partie conceptuelle de la profession ». Il a voulu montrer aux douze élèves venus « le quotidien d'un bureau d'architecture », en mettant l'accent sur les « nouveaux *softwares* », qui permettent une visualisation en deux et en trois dimensions de l'immeuble. Ce qui lui semble stimulant « pour des jeunes de quinze ans », qui l'ont par ailleurs surpris, « faisant de nombreuses questions pertinentes », qui ont permis d'exprimer

une « intelligence certaine ». Certes, il n'est pas en mesure d'évaluer, « si tous sont ainsi, où seulement ces douze… » qui sont venus. Si cette visite leur a permis « pendant quelques heures de s'immerger dans le monde externe, en amenant l'école dans la société », elle a en même temps donné l'opportunité à des professionnels « comme moi, de se confronter avec des élèves de cet âge », ce qui représente « une belle sensation » (Ent Pe Nicola).



Photo 21 : La visite d'un groupe d'élèves à l'hôpital Saint-Jean de Bellinzone[127]

Au terme de l'année scolaire 2009/2010, deux visites à des hôpitaux régionaux, à Bellinzone et à Mendrisio, coordonnées par les responsables du soutien pédagogique de l'établissement, ont même amené à la réalisation d'un court-métrage de treize minutes, appelé *L'hôpital vu par les élèves*, dans lequel les adolescents d'une classe du collège sont à la fois « devenus les metteurs en scène et les acteurs » (RCdM, 2009/2010, p. 2). Le scénario combine une dimension de reportage et une autre de fiction. Le reportage, d'une part, est centré sur le travail du personnel soignant, comme poser un plâtre sur un bras cassé (voir la photo 21 ci-dessus). La dimension relationnelle de la découverte d'un hôpital, si importante pour permettre aux jeunes de s'immerger dans cet important lieu de travail, pour en capter les traits marquants, est ainsi mise en exergue (Cattaneo, Boldrini et Bonoli, 2010). La fiction, d'autre part, qui s'alterne au reportage, montre une jeune laissée seule par son petit ami, qui oublie le rendez-vous avec elle, trop occupé à jouer au football avec des camarades devant l'école. Si la fille trouve le courage de le quitter, elle en souffre fortement et se disloque une cheville lors d'un match de volley-ball. Elle est alors conduite à l'hôpital, où elle rencontre pourtant un autre jeune, plus responsable, qui s'y trouve en participant à une visite organisée par la *Cité des Métiers*.

[127] Cf. AP Gfp.

Cette intrigue permet d'insérer de manière quelque peu romanesque le processus d'orientation dans le *contexte local* (Berthet et al., 2010), à l'intérieur duquel l'essentiel des élèves poursuivra, au moins dans l'immédiat, son parcours de formation scolaire et professionnelle. Ce court-métrage, régulièrement projeté au sein de l'établissement pour présenter aux élèves du début du cycle d'orientation la dynamique des visites aux entreprises, est également montré au cours de l'automne suivant à l'ensemble les élèves de quatrième année des six collèges de la région de Mendrisio, lors d'une rencontre organisée afin de célébrer le cent-cinquantième anniversaire de l'hôpital Sainte Vierge de cette ville dans le sud du canton.

Depuis cette même année scolaire 2009/2010, comme l'indique Alessandro, « il y avait des jeunes qui venaient présenter leur apprentissage, leur devenir, les écoles choisies » au terme de la formation obligatoire (Ent El Alessandro). En effet, chaque année, l'enseignante d'italien Tiziana organise dans la salle de conférence une rencontre avec des anciens élèves de la durée d'une heure en fin d'après-midi, en invitant au cours de l'autonome deux ou trois apprentis et au printemps deux ou trois lycéens. La formule proposée rencontre un véritable succès, puisque les trente-cinq places mises à disposition, pour favoriser un dialogue avec les invités, sont régulièrement occupées par des élèves de troisième ou quatrième année, c'est-à-dire, si l'on cumule les deux réunions annuelles, par presque un tiers des élèves potentiellement mobilisables (AP Gfp, 2009/2014). Tiziana, qui avait déjà proposé d'organiser la rencontre avec les parents d'élèves, explique qu'en règle générale les élèves allaient « visiter des endroits animés par des adultes » et alors « j'ai pensé d'inviter des anciens élèves, parce que leur âge est assez proche de celui de nos élèves », ce qui les aurait conduits « à écouter plus facilement, avec plus de plaisir et avec une plus grande attention ». Et « effectivement, ça s'est bien passé » (Ent En Tiziana).

Puisque tant les lycées que les écoles professionnelles organisent régulièrement des présentations dédiées aux nouveaux étudiants, ces rencontres acquièrent un objectif différent, à savoir se confronter avec « l'expérience vécue par ces élèves » dans leur nouvelle réalité scolaire et professionnelle. Et ces anciens élèves se sentent « honorés de cette invitation » reçue de Tiziana. Après un échange entre les chefs d'établissement impliqués et éventuellement l'employeur concerné, ils se déplacent « très volontiers » jusqu'à Cadenazzo et les heures de cours perdues sont, bien évidemment, « justifiées par leur direction ». En les écoutant, ils soulignent toujours « le grand saut entre le collège, surtout la quatrième année, et leur nouvelle école », qui s'avère être, à leurs yeux, bien plus difficile. Pourtant, « aucun d'entre eux ne retournerait en arrière », puisqu'ils se sentent, maintenant, plus « grands, libres de choisir et indépendants ». Ils ont ainsi l'impression d'affronter leur formation avec plus « de

responsabilités, de motivation et d'implication » (Ent En Tiziana).

Depuis une décoratrice auprès d'un grand magasin, jusqu'à un dessinateur en bâtiment, en passant par une cuisinière ou une coiffeuse, sans considérer les diverses filles et garçons engagés dans une formation lycéenne, tous se sont bien débrouillés, très à l'aise « à parler en public, à entretenir et à présenter ». Si « quelqu'un amenait une présentation en PowerPoint », tous « savaient impliquer leurs camarades » (Ent En Tiziana). Et les élèves expriment leur satisfaction, puisque 64 % des cent-sept bilans rédigés à l'issue de ces rencontres entre 2012/2013 et 2013/2014 indiquent qu'elles ont été « très intéressantes » et 30 % « intéressantes » (RB, 2012/2014). Tiziana termine son récit enthousiaste en soulignant, non sans une touche de mélancolie, que ces invités avaient « une plus grande crédibilité à parler avec nos élèves que nous-mêmes… même si c'est un peu dommage » (Ent En Tiziana).

Mikel est l'un de ces anciens élèves, venu quatre fois présenter son apprentissage de dessinateur en bâtiment, après avoir eu Tiziana comme enseignante d'italien pendant tout le collège. Dans son entretien, il affirme même de lui avoir indiqué encore « pendant les années du collège », sa volonté de venir dans quelques années présenter son apprentissage aux élèves plus jeunes, tout en précisant « si je me souviens bien… ». En effet, il avait l'impression que la *Cité des Métiers*, de laquelle il a pourtant un bon souvenir, ne présentait pas « une vision de la vie de tous les jours de l'apprenti ». Si l'on pouvait découvrir divers métiers, il manquait en revanche « ce que signifie dans la vie quotidienne être un apprenti ». Et c'est alors ce qu'il s'est engagé à faire. Au début, il avait peur de rester rapidement « sans rien avoir à dire », mais il s'est vite aperçu qu'il y a « beaucoup de choses à raconter » (Ent Pe Mikel).

Son problème était en particulier la distance entre son domicile à Vira Gambarogno et son lieu de travail à Bellinzone, à environ une heure de trajet, auprès du Bureau d'études Giorgio Masotti, spécialisé dans l'ingénierie civile, qui a d'ailleurs toujours apprécié sa participation à ces rencontres, tout en lui disant, certes en souriant, qu'il trouvait « toujours une excuse pour ne pas venir travailler ». Il affirme ainsi qu'il devait « sortir de la maison à six heures du matin, pour revenir à sept heures le soir ». S'il y avait encore du temps pour étudier, « après une journée de treize heures hors de la maison, l'envie de faire les devoirs n'était pas si grande ». Pendant les huit heures trente de travail quotidien, il fallait, juste à l'âge de quinze ans, se « confronter avec des personnes adultes, avec des problèmes bien réels ». En effet, « ce n'était plus de la théorie… Je me suis retrouvé à devoir affronter des questions que je ne pensais pas devoir aborder si rapidement, avec des responsabilités qu'avant

je n'avais pas ». Certes, en même temps, il y a « un certain sentiment d'indépendance », puisqu'il reçoit un salaire de « 700 francs par mois » en première année (environ 616 euros) et de « 1'200 francs » en dernière année (environ 1'056 euros). Ce qui lui permet déjà « d'épargner un peu et d'utiliser quelque chose pour s'acheter ce qu'il désire. Pour terminer, il rappelle aux élèves que « ce qu'ils choisissent de faire est vraiment important » (Ent Pe Mikel).

Si Mikel a donné la possibilité aux élèves venus l'écouter d'explorer par son récit l'univers de l'apprentissage, les quelque cent soixante-dix visites aux entreprises réalisées entre 2003/2004 et 2013/2014, avec une moyenne de quinze par année scolaire, ont permis une vaste *exploration du territoire* de la Suisse italienne (Pelletier et Bujold, 1984), par des moments d'apprentissage extra-muros qui ont amenés les élèves à traverser le canton, depuis une usine d'appareils médicaux et neurochirurgicaux à Castel San Pietro, dans le sud du canton, non loin de la frontière avec la ville italienne de Côme, jusqu'à la patinoire de l'équipe de hockey sur glace d'Ambrì-Piotta, à quelques kilomètres seulement du massif du Saint Gothard, dans le nord du canton, en passant par un cabinet vétérinaire à Grono, dans la partie italienne du canton des Grisons (RCdM, 2003/2014).

Les principaux secteurs de l'économie tessinoise y sont tous représentés de manière somme toute équilibrée[128]. Si l'on reprend comme référence la photographie du tissu économique cantonal réalisée en 2012 par l'Office cantonal de la statistique (USTAT, 2015b), on s'aperçoit que 65 % des visites se sont dirigées vers des entreprises actives dans le *secteur tertiaire*, qui représente 71 % des emplois cantonaux, 31 % dans le *secteur secondaire* (28 % des emplois) et 4 % dans le *secteur primaire* (1 % des emplois). Il est intéressant de remarquer une surreprésentation des occupations artistiques et de divertissement (11.7 % des visites et 1.3 % des emplois), auxquelles sont notamment particulièrement sensibles les enseignants d'éducation physique, musicale, visuelle et des arts plastiques ; des activités dans le domaine de la santé (8.8 % contre 5.9 %), renvoyant à une certaine sensibilité sociale du corps enseignant ; ainsi que de l'industrie chimico-pharmaceutique (5.8 % contre 1.3 %), privilégiée par les enseignants des disciplines mathématico-scientifiques, qui se trouve par ailleurs dans une phase plutôt ascendante au niveau cantonal, méritant donc un intérêt particulier (BAK Basel, 2014)[129].

Ce gigantesque effort réalisé par le corps enseignant, en étroite collaboration avec une multiplicité

[128] Le tableau statistique *Répartition par secteurs économiques des visites aux entreprises* indique dans le détail les secteurs économiques privilégiés par les cent soixante-dix visites aux entreprises.
[129] Cette dynamique ascendante du secteur chimico-pharmaceutique semble se confirmer, avec la prévision d'ici 2022 de l'engagement d'environ 10 % de nouveaux collaborateurs, en règle générale avec une formation académique, dans des activités de laboratoire, de recherche et développement, ou bien de contrôle de la qualité (*Il Corriere del Ticino*, 7 octobre 2017).

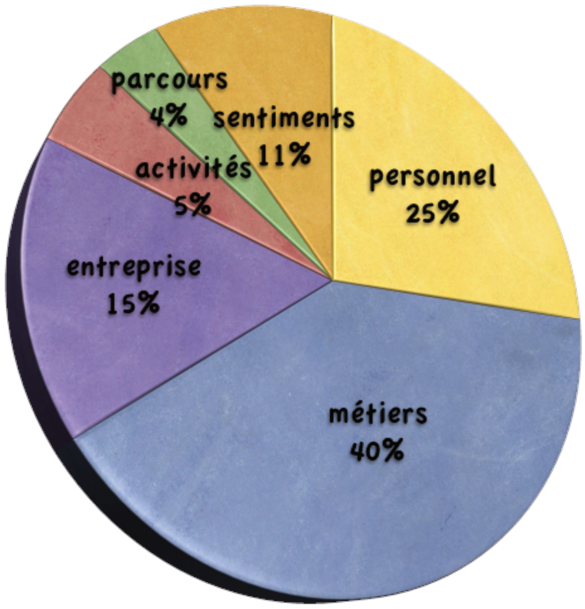
de réalités professionnelles locales, est amplement soutenu et apprécié par les élèves. Dans l'enquête *Dix questions ponctuelles*, les assistants donnent une évaluation de 5.50 sur 6.00 à cette activité, qui leur semble la plus utile dans la construction du choix scolaire et professionnel à venir (Qu Dix). L'enquête *Comment est-ce que je choisis ?* va dans la même direction, puisque parmi les multiples situations d'apprentissage proposées, les visites aux entreprises sont celles qui ont été considérées les plus utiles, en permettant en particulier de se confronter avec les « attitudes requises par le monde du travail » (Qu Choix).

L'analyse de contenu des deux-cent-quinze commentaires réalisés sur une feuille standardisée par les élèves qui ont suivi une visite au cours des années scolaires 2012/2013 et 2013/2014 permet de confirmer ce bilan favorable (RB, 2012/2014). Puisque seulement 6 % des élèves n'ont pas fait de remarques concernant leur appréciation de la sortie, il devient possible d'élaborer un *indice de satisfaction*. Dans 68 % des commentaires, ils ont jugé la qualité de la visite par l'*item* « très bonne » et dans 21 % des cas par « bonne », ce qui donne un total remarquable de 89 %. Seulement dans 4 % des bilans, ils la considèrent « suffisante » et dans 1 % « insuffisante ». Cette appréciation très positive des visites se retrouve dans la *qualité des commentaires*. Celle-ci peut être cernée, d'une part, par la *longueur du texte* produit, se situant dans 40 % des cas entre dix et treize lignes, le maximum possible sans déborder les contours de la feuille, et dans 64 % entre sept et treize lignes, c'est-à-dire au moins la moitié de l'espace disponible. Par contre, 8 % des bilans ont utilisé seulement entre une et trois lignes. À noter qu'il y a une forte disparité entre les filles, qui ont écrit à 48 % entre dix et treize lignes, et les garçons, qui l'ont fait seulement à 33 %[130]. D'autre part, la qualité peut être mesurée par une certes plus subjective *qualité de la forme linguistique*, qui dans 78 % des textes proposés est considérée par le chercheur au moins de niveau « valable ». Se confirme encore une fois une disparité des résultats entre filles et garçons, puisque les premières ont une qualité jugée « valable » à 88 %, alors que les seconds seulement à 69 %.

Quant aux critiques formulées dans ces écrits, il apparaît qu'elles sont numériquement très faibles, trente-quatre sur un total de deux-cent-quinze commentaires. Si on les regroupe par thème, on s'aperçoit, tout d'abord, que 41 % de ces remarques manifestent une certaine insatisfaction par rapport au contenu de la visite. L'élève Flavio indique après la visite chez un graphiste que « la partie artistique ne m'a pas intéressé beaucoup », alors que Luana souligne à l'issue de la visite à une maison

[130] Il est intéressant de remarquer que l'on retrouve des résultats similaires si l'on regarde les cent-sept bilans des rencontres avec des anciens élèves entre 2012/2013 et 2013/2014. En effet, 36 % des élèves ont écrit entre dix et treize lignes, 62 % entre sept et treize et 11 % entre une et trois lignes. Ici aussi apparaît une différence entre filles et garçons, avec les premières qui écrivent à 42 % entre dix et treize lignes, alors que les seconds le font à 29 %.

d'édition que « j'y suis allée surtout pour voir la réalisation d'un livre, puisque j'aime lire, mais malheureusement on n'a pas vu grand-chose ». Ensuite, 24 % des observations critiques expriment un sentiment d'ennui, en particulier par rapport à une présentation orale trop étendue. Nur affirme ainsi à la suite d'une visite auprès des organisateurs du Festival du film de Locarno, que l'homme chargé de l'introduction, « a sincèrement parlé trop longtemps ». De plus, 18 % des critiques soulignent une mauvaise organisation des temps de la visite. Jonas regrette d'avoir vu dans une société spécialisée dans la haute technologie « seulement un tiers des travaux qui s'y réalisent, à cause du manque du temps à disposition ». Enfin, 12 % des critiques jugent la visite trop théorique, avec une dimension pratique trop faible. Simon souligne après la visite à une entreprise productrice de meubles : « Je pensais qu'ils nous faisaient faire des petits travaux, mais rien ».



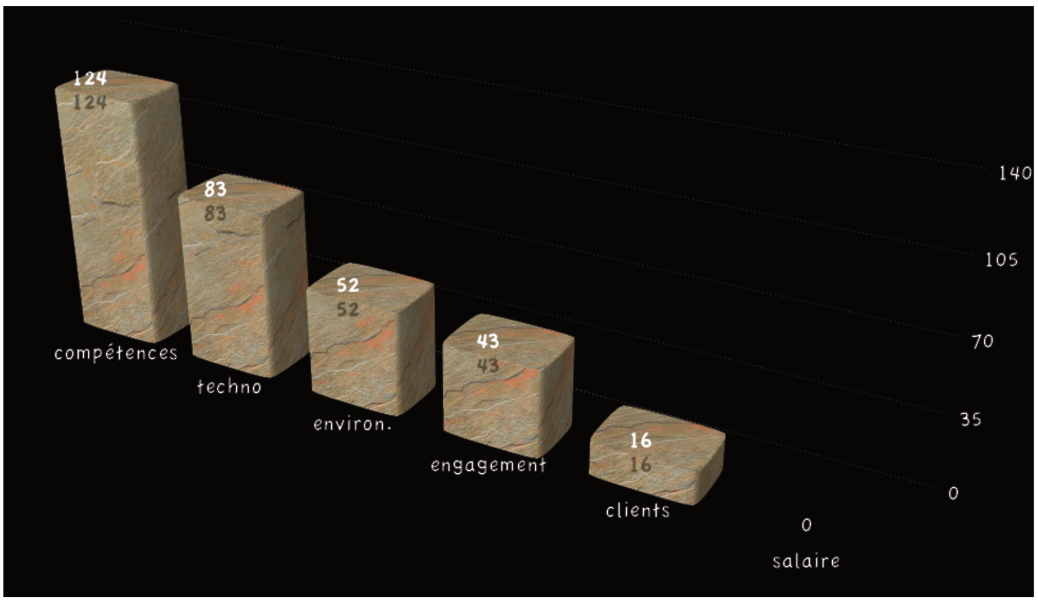
Graphique 4 : Les thématiques abordées lors des visites aux entreprises[131]

Si l'on se tourne maintenant vers les problématiques abordées lors de ces visites, c'est-à-dire vers le *curriculum réel* effectivement proposé et potentiellement acquis par les élèves, il en ressort que 40 % des remarques écrites par les élèves se réfèrent au *noyau de sens* « métiers » présents dans l'entreprise, montrant que l'objectif visé a bien été au centre des sorties. Un autre 40 % concerne des observations sur « l'entreprise » (histoire, produits, marchés), ou sur son « personnel » (typologie, vécu au travail, compétences). Le 20 % restant se subdivise entre remarques liées à la sphère des « émotions » (11 %) éprouvées (projets présentés, endroits de travail), particulièrement importantes

[131] Graphique élaboré à partir des deux-cent-quinze rapports de bilan réalisés par les élèves à partir de leurs visites aux entreprises effectuées au cours des années 2012/2013 et 2013/2014. Voir à ce propos l'annexe statistique *Codage des rapports de bilan des visites aux entreprises entre 2012 et 2014.*

à cet âge ; à des « activités » (5 %) réalisées (préparer du pain, couper du métal), qui ont été donc plutôt rares ; et aux « parcours » (4 %) scolaires à entreprendre pour joindre l'entreprise. Ces derniers sont souvent abordés dans une étape successive de la réflexion des adolescents, même si, dans quelques rares circonstances, des visites ont amené ensuite à des jours de stage, voire même à signer un contrat d'apprentissage (voir le graphique 4 ci-dessus).

En entrant encore plus dans les détails, si l'on se focalise sur les trois cent dix-huit remarques spécifiquement liées au noyau de sens « métiers », on s'aperçoit que le nombre le plus élevé concerne la question des « compétences » requises pour les exercer, suivi par celui des « technologies » mises en œuvre dans le quotidien professionnel, « l'environnement » de travail, « l'engagement » demandé au personnel, et, enfin, la recherche de la satisfaction des « clients ». Par contre, il n'apparaît aucune observation sur la pourtant importante problématique du « salaire » potentiellement gagné pendant l'apprentissage ou ensuite en tant qu'employé à part entière. Ce qui semble indiquer qu'à ce stade de la réflexion les jeunes s'intéressent principalement aux traits centraux des métiers présentés, laissant les questions financières à une étape ultérieure (voir le graphique 5 ci-dessous).



Graphique 5 : Les remarques des élèves concernant les métiers visités[132]

Si l'on regarde les thématiques abordées lors des rencontres avec des anciens élèves, on s'aperçoit que 50 % des remarques formulées par les élèves renvoient au *noyau de sens* « fonctionnement », qui exprime un désir de mieux connaître le déroulement de la formation scolaire ou professionnelle présentée, alors que 18 % fait référence à la « difficulté » de ces formations, en particulier celle

[132] *Ibidem.*

lycéenne. Une problématique qui semble intéresser plus les garçons que les filles, puisque 21 % des premiers en ont parlé, contre 16 % des secondes. Une certaine angoisse par rapport au passage au niveau secondaire II semble toucher tout particulièrement le genre masculin.

Pour terminer, quelques remarques choisies permettent de souligner comment les élèves, par la découverte les métiers présents sur le territoire, arrivent à se connaître eux-mêmes un peu mieux. Simon, par exemple, après la visite à une entreprise technologique spécialisée dans la production de rouleaux métalliques, écrit : « Le processus de transformation des métaux en rouleaux a été vraiment très intéressant. Le travail m'a plu, mais je ne suis pas sûr qu'il est adapté à ma personnalité ». Ou Emilio, à l'issue d'une visite chez un architecte, affirme avoir découvert que ce métier requiert « une grande imagination », mais aussi la capacité de « collaborer avec des ingénieurs et des avocats », ce qui lui permet d'affirmer d'avoir maintenant « les idées plus claires quant à son avenir, qui pourrait bien être dans ce secteur ». Ou encore Giulia, particulièrement romantique, affirme « être presque tombée amoureuse » du métier de photographe, après s'être rendu compte, « à partir des explications du monsieur » dans son studio, comment « un simple clic permet de raconter une histoire, une vie ».

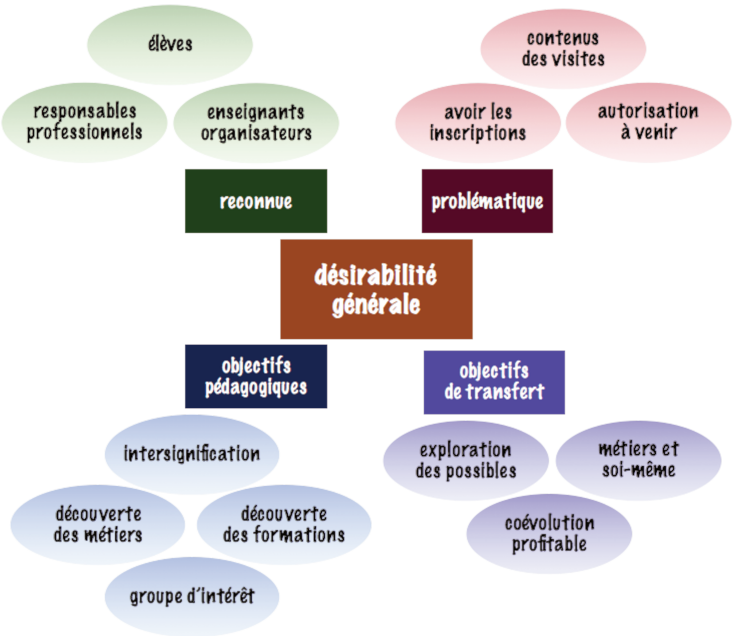


Schéma 32 : La désirabilité générale des visites aux entreprises

Une dernière observation, un peu particulière, de Chiara, qui, lors de la visite à un journal, a été frappée par la composition du groupe qui s'y est rendu : « J'ai apprécié le fait qu'à côté des élèves intéressés se sont joints à la visite également ceux de l'école spéciale », c'est-à-dire la classe insérée au sein de l'établissement ayant des élèves avec un handicap mental. Des mots qui expriment, certes seulement en filigrane, la *coévolution profitable* (Hansen et al, 1999) possible entre un monde scolaire

sensible aux plus démunis et un univers professionnel attentif aux exigences formatives des nouvelles générations, bref entre capital culturel et capital économique.

Ces diverses remarques indiquent que les multiples métiers qui composent le monde du travail, dans lequel les collégiens devront progressivement s'insérer, sont perçus comme porteurs de dimensions identitaires, qu'il s'agit chaque fois de découvrir, pour s'y confronter. Le travail semble alors conçu comme une source potentielle de valorisation personnelle, permettant la recherche d'un équilibre entre nécessaire *souffrance et plaisir* potentiel (Pezé, 2002). Les visites aux entreprises, au-delà des multiples connaissances proposées aux élèves, agissent sur l'acquisition de cette *compétence fondamentale* qui consiste à mettre en relation des métiers découverts sur un territoire avec des identités individuelles en pleine maturation (voir le schéma 32 ci-dessus). Une compétence qui peut être approfondie, d'une part, par une visite à *Espoprofessioni* (Expoprofessions), une foire des professions de la durée d'une semaine, organisée depuis le tournant du siècle chaque deux années par l'autorité cantonale, à laquelle les élèves du cycle d'orientation participent régulièrement avec leur classe pendant toute une journée scolaire[133]. Et, d'autre part, quand le choix professionnel semble plus établi, par un *stage de quelques jours* dans une entreprise, organisé par la famille en étroite collaboration avec le conseiller en orientation. L'exploration des possibles peut alors devenir cristallisation dans une idée, ensuite spécification dans une issue particulière, prête à pouvoir se réaliser effectivement dans la réalité, par une séquence vocationnelle bien réussie.

5.7. Une sensibilisation au sens économique

Au cours de la troisième et quatrième année, les élèves qui le souhaitent peuvent suivre un cours hebdomadaire facultatif d'une heure d'introduction au lexique et au langage économiques, proposé dès l'année scolaire 2005/2006 par l'un des animateurs du projet pédagogique, Gian Franco, pendant les pauses de midi (RCdM 2005/2014). Si au début il était d'une année, limité aux élèves de troisième, à partir de l'année 2009/2010 il s'étend sur deux ans, depuis la troisième jusqu'à la quatrième année, signe d'un intérêt par rapport à cette thématique. Au fil des années, le nombre de participants a oscillé entre un minimum de 4 ou 5, jusqu'à un maximum de 27 ou 28, en suivant des variables très aléatoires. Brian se rappelle qu'en troisième, au cours de l'année 2011/2012, « nous étions vraiment nombreux », presque trente élèves, et que l'esprit participatif du cours « était devenu difficile à

[133] Voir le site internet de *Espoprofessioni*, une foire des professions arrivée en 2018 à sa treizième édition, qui se déroule au Centre d'exposition de Lugano, à l'adresse web suivante : https://www.4.ti.ch/decs/dfp/espoprofessioni/home/.

gérer », puisque la salle de classe était petite et la relation avec l'enseignant difficile en seulement quarante minutes. L'année suivante, en quatrième, « sont restés seulement les convaincus », une dizaine d'élèves, et « c'était mieux », puisqu'on « pouvait travailler mieux » (Ent El Brian).

Pendant la première année, à vrai dire, le cours était inséré au sein des options d'italien de troisième année, qui ont ensuite été abolies par la *Réforme 3* du collège unique tessinois, d'où son titre un peu particulier d'introduction au *lexique* et au *langage* économiques, considérés comme partie prenante d'un *langage sectoriel* de plus en plus important au sein de la langue italienne (Sensini, 2003). Ce cours a même donné lieu à un mémoire de maîtrise, permettant de former à l'enseignement de l'italien au niveau du collège, dans lequel est indiqué qu'il vise à « sensibiliser les jeunes au *sens économique*, qui peut être considéré le pendant, certes moins romantique, du sens artistique » (Pordenone, 2006, p. 8). La construction d'un *sens économique* représente le « regard disciplinaire original » proposé, avec sa « saveur particulière » (Astolfi, 2005, p. 260), rendant à sa manière lisible et compréhensible le monde social étudié, pouvant alors être considéré sa *matrice disciplinaire* (Develay, 1992).

L'étude de termes tels que « besoin » et « revenu », la compréhension des mécanismes à la base de la « production d'une casquette », ou bien la préparation d'un sketch sur « comment se comporter lors d'un colloque de travail », permettent d'apprendre ce que Philippe Meirieu a défini « un minimum de culture économique », à son avis fondamental dans le monde actuel (*Le Monde*, 28 mars 2006). Il s'agit d'un avis partagé par des personnalités significatives dans le monde académique, comme Ben Bernanke, longtemps professeur d'économie à l'Université de Princeton, dans le New Jersey, ensuite président de la Federal Reserve, la banque centrale des États-Unis, entre 2006 et 2014, les années de la grave crise financière des *subprimes*. Explosée en juillet 2007, à partir d'une bulle spéculative dans le secteur des prêts hypothécaires à risque, elle est devenue rapidement une profonde crise économique internationale, appelée *Grande Récession*, en référence à la *Grande Dépression* de 1929, qui s'est poursuive au moins jusqu'en 2012. Bernanke a essayé de la contrer par une politique monétaire dite d'assouplissement quantitatif, combinant des taux d'intérêt très bas avec l'achat massif par la banque centrale de titres de dettes, générant une masse monétaire supplémentaire, incitant les banques à faire du crédit, de manière à relancer la production et l'emploi, tout en générant un niveau de liquidité mondiale sans commune mesure avec la situation économique réelle, source d'une potentielle nouvelle instabilité financière (Artus et Virard, 2016). Or, ce même grand argentier propose une « alphabétisation économique de masse », pour contribuer à éviter de nouvelles dérives financières et pour donner les outils intellectuels à la population en vue des choix délicats à venir (*La Repubblica*, 9 avril 2013). Au niveau suisse, le professeur de littérature italienne auprès de la

prestigieuse Université de Saint-Gall, Renato Martinoni, s'exprime explicitement pour augmenter la place de la réflexion économique dans l'école obligatoire, en affirmant :

> *Nous sommes confrontés chaque jour avec des mots, des images, des informations autant positives que négatives (quoique plutôt négatives que positives), qui parlent de conjoncture, d'évolution de la bourse, de taux de change, de mesures incitatives, de coupes et de réformes. Et, admettons-le, rares sont ceux qui réussissent à s'orienter dans cet ensemble de mots et concepts. Ce n'est par paresse qu'ils ne savent pas le faire. C'est que personne ne leur a expliqué les mécanismes de cette discipline.*
> (Il Caffè, 8 mars 2015)

Un « minimum de culture économique » peut alors aider les jeunes à acquérir quelques réflexes leur permettant de se comporter de manière consciencieuse lors des choix qu'ils devront faire au cours de leur vie, depuis le niveau professionnel jusqu'à la vie associative, familiale et privée. Les jeunes et les moins jeunes, puisque Tiziana, la dynamique enseignante d'italien, a suivi pendant toute une année scolaire ce cours de manière intéressée, comme elle l'explique de manière précise :

> *À travers des exemples pratiques, les élèves étaient amenés à réfléchir sur l'utilisation de la carte de crédit, sur ce que signifie dépenser trop, sur comment gérer son propre patrimoine, son salaire… et je l'ai trouvé très utile. C'était une période où j'avais la tendance à dépenser beaucoup et suivre ces leçons m'a amenée à me dire que je devais mieux gérer mes finances [elle rit].* (Ent En Tiziana)

Le cours a également permis de préparer les participants aux écoles supérieures. Brian se souvient de s'être inscrit puisqu'il pensait que cette formation « pouvait être utile pour mon avenir », et, en effet, « j'ai une note de 5.50 » (sur 6.00) en économie à l'école professionnelle, ce qui « m'arrange bien » (Ent El Brian). Alessandro, qui à l'issue du collège s'est engagé dans une formation lycéenne, semble plus sensible aux contenus appris qu'au résultat scolaire obtenu, en affirmant : « Il m'a semblé, à moi et aussi à Alice, qui est en classe avec moi… nous avons eu l'impression d'avoir appris davantage en deux ans au collège que pendant une année au lycée » (Ent El Alessandro). Elisa, pour terminer, se rappelle que ce cours « a été une bonne chose », puisqu'ensuite « j'ai fini par étudier l'économie », et donc « c'était un bon choix » (Ent El Elisa). De manière générale, les élèves assistants qui ont aussi suivi ce cours, c'est-à-dire tous les interviewés à l'exception de Tamiris, l'ont évalué 5.50 sur 6.00 quant à son utilité par rapport à la détermination du choix scolaire et professionnel à venir (Qu dix). Jonathan se rappelle avec lucidité le tout début, non sans une touche d'innocence, fin septembre de la troisième année :

> *Depuis que je suis tout petit, j'aime l'argent… Quand je pouvais le toucher, j'étais très heureux, surtout s'il m'appartenait. Alors… quand j'ai aperçu l'affiche, parce que je*

> *regardais avec plaisir le tableau avec les nouveautés, j'ai vu le cours d'économie et, pourquoi pas, je me suis inscrit.* (Ent El Jonathan)

Au cours du premier mois, jusqu'aux vacances d'automne, entre fin octobre et début novembre, les élèves inscrits sont amenés à se confronter avec quelques tendances à l'œuvre dans le monde du travail, notamment par le biais de la fiche didactique *Quelques morceaux du monde du travail* (voir l'image 14 ci-dessous), qui permet, à travers des brefs textes, des images ou des graphiques, de mettre en lumière la centralité du travail dans la vie d'une personne, ou l'avancée de l'utilisation des robots dans la production, ou encore l'accroissement des contrats de travail atypiques. À la suite d'une brève présentation par un couple d'élèves du document reçu, la classe entame une discussion autour de ces *questions vives*, s'autorisant à participer à plein titre au savoir enseigné (Astolfi, 2006), conduisant à compléter l'original schéma réalisé à l'ordinateur par l'enseignant, autour de réponses synthétiques aux simples interrogations « Qui ? », « Quoi ? », « Titre ? », « Source ? » et « Morale ? ». Le document, les interrogations et le schéma représentent alors les trois volets de l'ingénierie didactique mise en œuvre dans cette situation d'apprentissage particulière. Par exemple, le deuxième document de la feuille complétée par un élève reproduite ci-dessous, est constitué par une « photo/image » (source) d'un « robot » (qui) dans la « chaîne de montage » (quoi) d'une « usine automobile » (titre), amenant à « plus de rapidité et moins de travail [c'est-à-dire d'emplois] » (morale).

Au terme de cette phase introductive, à la rentrée scolaire, les élèves sont invités à choisir s'ils veulent rester. Quelqu'un quitte, la grande majorité reste, au moins jusqu'à la fin de l'année scolaire. Puis, au début de la quatrième, un nouvel effort de sensibilisation et de motivation devra être entrepris. Un cours facultatif, contrairement à celui optionnel, doit savoir conquérir ses élèves en permanence, en leur montrant régulièrement son utilité effective. Il permet une grande créativité, au prix pourtant d'une forte dose d'incertitude (Florida, 2002). Il est récompensé par l'autorité scolaire, nous l'avons indiqué, par une heure de dégrèvement, sur un horaire d'ensemble qui, lui, est caractérisé par une certaine stabilité.

Alessandro se rappelle la suite du cours : « Pendant les premières leçons, on abordait des questions particulières : la loi de la demande et de l'offre, les besoins, primaires et secondaires, qui ne sont pas vraiment indispensables » (Ent El Alessandro). En effet, au cours des premières années avec des fiches didactiques, puis aussi à l'aide d'une série de présentations en PowerPoint, les élèves sont amenés à la découverte des différentes phases du circuit économique, autour de la confrontation entre concepts, permettant de mieux en saisir la portée : besoins vs production ; marché vs prix ; monnaie vs revenus ; consommation vs épargne ; investissement vs spéculation ; crédit vs endettement ; et,

pour terminer, occupation vs inflation (Pordenone, 2006, p. 11). Des concepts qui, l'un patiemment relié à l'autre, leçon après leçon, forment une *totalité structurée*, qui commence à être en mesure de faire sens aux yeux des élèves (Goldman, 1959).

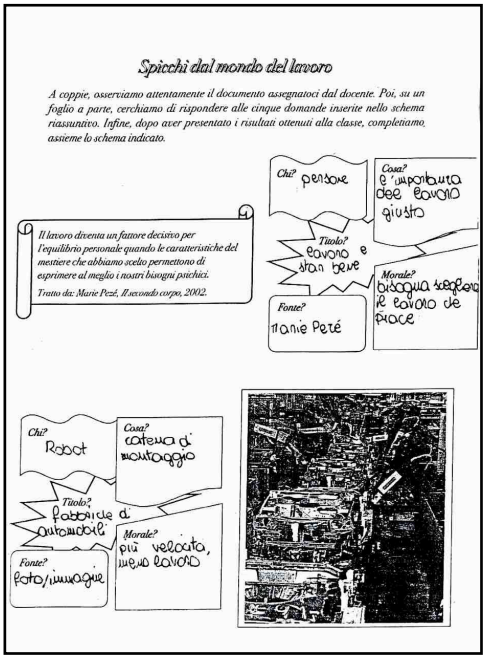


Image 14 : La fiche didactique « Quelques morceaux du monde du travail »[134]

Elisa ajoute : « …et puis nous regardions aussi des vidéos, des films, des choses qui pouvaient rester à l'esprit, plus que faire tout le temps seulement de la théorie » (Ent El Elisa). On passe ainsi de la lecture d'un article de journal à une discussion autour d'une publicité, de l'analyse d'un graphique ou d'un tableau, à l'écoute d'une émission radiophonique, du regard d'un extrait d'un film à un jeu de rôle sur la requête d'un crédit. La diversification des leçons devient la boussole pour développer une *pédagogie de l'intérêt*, permettant de combattre le sentiment d'ennui qui s'empare si facilement des élèves, tout en leur proposant des contenus exigeants, dont le sens devrait être plus facilement accessible, afin de motiver l'effort individuel, qui reste bien évidemment fondamental (Meirieu, 2004). Ce qui exige un important travail d'ingénierie didactique de la part de l'enseignant, qui doit structurer de manière précise les leçons et préparer le matériel didactique adéquat dans la phase dite *pré-active*, qui précède son déroulement effectif, afin d'avoir une partie *inter-active* satisfaisante, permettant ensuite un bilan réflexif dans la phase appelée *post-active*, qui puisse permettre de préparer de manière adéquate la prochaine leçon, dans une véritable dynamique circulaire (Joannaert et Vander Borght, 1999).

[134] Cf. AP Gfp.

La *pédagogie de l'intérêt* devient en même temps un outil permettant de revaloriser la dimension qualitative de l'économie, bien souvent délaissée par une tendance à la formalisation mathématique à outrance de la science économique contemporaine (Guerrien, 1992). Elle peut se frayer un timide chemin à travers les relations sociales et des espoirs humains décryptés dans un article de journal, un extrait d'un film ou un jeu de rôle, sans pour autant ignorer la valeur des aspects quantitatifs, tels que les données d'un graphique ou les chiffres d'un tableau, qui peuvent être mis au service, l'un comme l'autre, d'une « compétence linguistique adéquate », permettant, comme l'indique le nouveau *Plan d'étude de l'école obligatoire tessinoise*, à la fois « de s'exprimer et de se faire comprendre de façon adéquate, ce qui amène à une meilleure connaissance et à un plus grand respect réciproque » (DECS, 2015b, p. 95). La connaissance de soi et le respect de l'autre représentent deux dimensions centrales pour acquérir des *ressources transitionnelles* adéquates, en mesure d'affronter avec succès les *paliers d'orientation* qui se présentent successivement à des jeunes qui deviennent de plus en plus des adultes (Jacques, 2015).

Au cours du deuxième semestre, ainsi qu'au premier semestre de la quatrième année, les élèves sont invités à utiliser le lexique et le langage sectoriel appris précédemment, à travers la réalisation d'une présentation en classe, seuls ou en couple, qui permettait « d'approfondir des connaissances », comme le souligne Elisa (Ent El Elisa). Josip, un élève bien disposé, se souvient de la démarche avec un sincère enthousiasme :

> *Je me souviens bien des présentations. Au collège il est rare de faire une présentation à l'aide d'un PowerPoint. Pour moi, c'était quelque chose de totalement inconnu. Prendre une feuille et y écrire des notes, le regarder et l'utiliser en tant que point d'appui, a été quelque chose de nouveau. Puis il faut faire des essais à la maison, avec les différentes slides préparées, en y ajoutant des photos, en faisant des recherches. Il faut être toujours attentifs, aller de l'avant et se montrer curieux.* (Ent El Josip)

Jonathan précise qu'on « choisissait la thématique », après en avoir discuté avec l'enseignant, à partir de « celles qui nous intéressaient le plus ». Et son « amour pour l'argent » l'a amené à réfléchir individuellement en troisième au « Franc suisse » et en quatrième à la « Crise de 1929 », en balançant les enseignements d'une monnaie depuis longtemps vertueuse avec ceux d'une période historique aux traits dramatiques (Ent El Jonathan). Quant à Brian, il se rappelle avoir présenté « avec mon ami Fabio la marque Freitag », qui réalise depuis 1993 à Zurich des sacs à partir de vielles bâches de camion, de chambres à air de vélo et de ceintures de sécurité usagées. Il ajoute : « Nous avions aussi réalisé une vidéo », d'une durée de quatre minutes et demie, « où apparaissait quelque chose… qui de l'inutile peut devenir utile, comme une bâche d'un camion, qui peut effectivement paraître comme

quelque chose à jeter, mais qui peut aussi être utilisée pour garder au sec des choses quand il pleut », comme les feuilles de calcul de Flavio, auparavant mouillées et maintenant gardées en bonne condition (Ent El Brian). Alors qu'Elisa, moins scolaire que Jonathan et moins créative que Brian, mais à l'air plus distinguée, choisit de se concentrer sur « l'économie de l'équitation », qui est « un sport très cher, donc parlant d'économie, c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit » (Ent El Elisa).

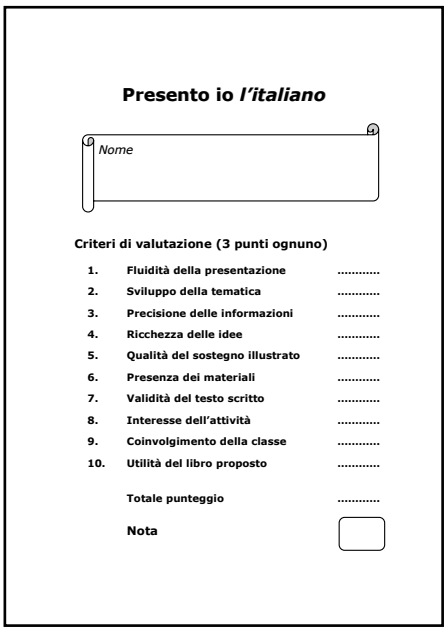
Ces présentations, on le perçoit, offrent alors aux élèves un précieux *espace de liberté* :

> *...qui donne l'opportunité à chacun de construire un parcours réflexif particulier, qui correspond à ses caractéristiques spécifiques, permettant une action de différenciation à l'intérieur d'une dynamique commune au groupe-classe, en mesure de contraster les formes toujours menaçantes de ségrégation sociale présentes, comme requis par l'esprit de notre collège unique.* (Pordenone, 2015, p. 220)

Un espace de liberté qui permet, comme le souligne Ruth Amossy, professeure à l'Université de Tel-Aviv, spécialiste des questions de rhétorique, de faire émerger la subjectivité du locuteur par son discours, de donner forme au sujet par l'image qu'il se construit, en relation avec les autres locuteurs, à la fois par ses énoncés, à savoir les contenus qu'il propose, ainsi que par son énonciation, c'est-à-dire les modalités de son expression, tant langagières que physiques (2010). Et les adolescents actuels, à la fois audacieux et fragiles, comme les représente le psychiatre italien Gustavo Pietropolli Charmet, adorent se mettre en scène, puisqu'ils y apprennent à mieux se connaître, à la fois, effectivement, par ce qu'ils disent, par la manière dont ils le disent, ainsi que par le regard, très sévère, de leurs pairs, qui peut facilement les déstabiliser, en dévoilant alors leur intime fragilité. Ce délicat processus, à la fois social et psychologique, leur offre une précieuse opportunité d'étudier patiemment ce qu'ils sont déjà et ce qu'ils veulent devenir, par rapport à des attentes familiales toujours plus grandes et face à un monde professionnel de plus en plus incertain. Dans un tel scénario, conclut cet académicien et consultant engagé, les adolescents s'attendent de la part des adultes quelques règles, préférablement négociées, et surtout un respect et une confiance désintéressés (Pietropolli Charmet, 2015), qui, à vrai dire, ne semblent pas si lointains de l'*agapè* paulienne.

Le succès rencontré par la dynamique des présentations amène l'enseignant à les proposer aussi au sein des disciplines obligatoires qu'il enseigne, à savoir l'italien et l'histoire. Si en italien les élèves sont appelés à préparer deux présentations chaque année scolaire, la première seuls et la deuxième en couple, chaque fois sur une thématique à choix ; en histoire ils doivent en faire une, en choisissant au sein d'une liste de thématiques proposées par l'enseignant, sauf en dernière année, quand on étudie

le Vingtième Siècle, où ils peuvent proposer eux-mêmes une problématique. Quelques-unes de ces présentations, quatre en italien et une en histoire, ont ensuite donné lieu à des articles rédigés par les élèves et publiés dans la revue *Azione*.



Presento io *l'italiano*

Nome

Criteri di valutazione (3 punti ognuno)

1.	Fluidità della presentazione	.....
2.	Sviluppo della tematica	.....
3.	Precisione delle informazioni	.....
4.	Ricchezza delle idee	.....
5.	Qualità del sostegno illustrato	.....
6.	Presenza dei materiali	.....
7.	Validità del testo scritto	.....
8.	Interesse dell'attività	.....
9.	Coinvolgimento della classe	.....
10.	Utilità del libro proposto	.....
	Totale punteggio	.....
	Nota	

Image 15 : Les dix critères à la base de l'évaluation d'une présentation en italien[135]

Chacun de ces articles de quatre mille signes présente un *épisode méritoire*, qui donne lieu à un *exemplum*, transformant l'acte de lecture en un encouragement à une action vertueuse, par le biais du modèle de comportement qu'il fait apparaître. Dans le même temps, et c'est la particularité de ces cinq récits, l'*exemplum* exprimé par le *contenu* se manifeste par la *forme* didactique de la présentation, issue d'un véritable travail d'ingénierie, à son tour *exemplum* d'activité scolaire, qui prend forme à travers une structure bien précise, que les élèves doivent respecter, afin d'obtenir une évaluation positive, basée sur dix critères connus à l'avance (voir l'image 15 ci-dessus). Ils doivent ainsi tout d'abord présenter oralement la thématique choisie, à l'aide d'un support, en général un PowerPoint, bien que des mots clef écrits au tableau peuvent être suffisants, décrire des objets apportés en classe, montrer un extrait d'un film ou d'une vidéo préparée par eux-mêmes, répondre aux questions posées par les camarades et, pour terminer, préparer une activité liée à la thématique à réaliser ensemble, en retirant à la fin de la leçon les commentaires rédigés par la classe et en distribuant une page recto verso avec un résumé de la présentation (Pordenone, 2015).

Federica a ainsi présenté sa *méritoire* passion pour la lecture, en déclinant ses diverses étapes : « le plaisir de choisir un livre, l'émotion de la découverte du protagoniste, la curiosité de le voir confronté

[135] Cf. AP Gfp.

aux difficultés de la vie et puis l'intérêt à comprendre l'issue de l'histoire ». Une passion qui devient *exemplum* d'activité culturellement vertueuse, l'amenant à affirmer, en guise de conclusion, d'avoir « vécu une expérience très belle » lors de son exposé (Ar Azione, 25 novembre 2013). Si Zeus s'est concentré sur son « expérience de petit programmateur » d'un kit robotique, en montant en classe des « mouvements que le robot peut réaliser », très appréciés par ses camarades, ce qui l'a « rempli de joie » (Ar Azione, 9 décembre 2013), Elisa à travers sa présentation a « revécu la joie éprouvée » lors d'une rencontre méritée avec le chanteur Ed Sheeran à Milan, à l'issue d'une journée rocambolesque qui a transformé « un rêve en réalité » (Ar Azione, 13 mai 2013) et Nur a raconté « avec fierté » le « quotidien de son expérience religieuse », entre « plaisir de vivre au Tessin » et « appréciation de la langue arabe », l'amenant à « vivre de manière pacifique » et à essayer de « faire des bonnes actions » (Ar Azione, 7 janvier 2014). Chiara, pour terminer ce survol, à travers ses exposés très originaux, depuis le « style musical *emo* » jusqu'aux « tatouages », en passant par la « figure du vampire dans la littérature », a « dépassé ses peurs initiales » et « acquis confiance en elle-même » (Ar Azione, 28 avril 2014).

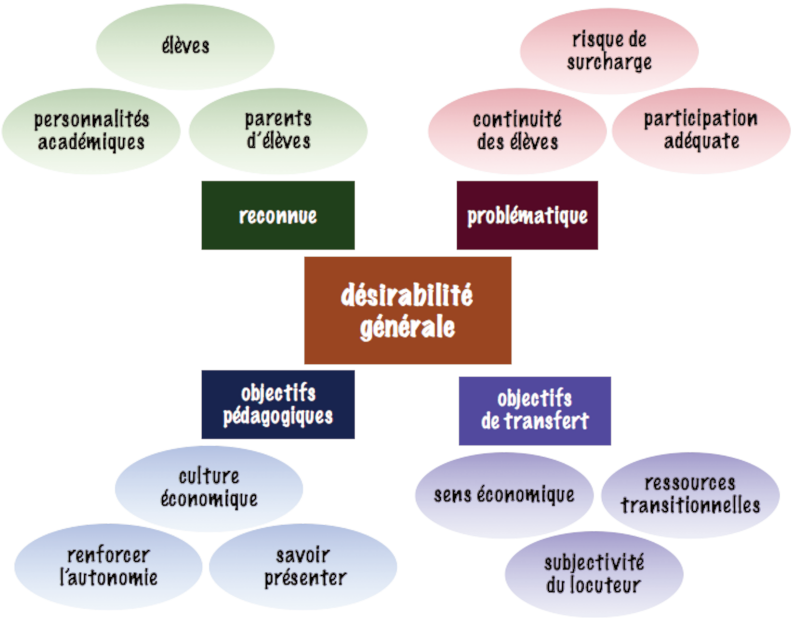


Schéma 33 : La désirabilité générale du cours d'introduction à l'économie

Cette émergence de la subjective plaît aux parents des élèves. Antonella, mère à la fois de Federica et Alessandro, affirme avec conviction que dès le début cette approche l'a « surprise positivement » et lui a « plu énormément ». En effet, précise-t-elle, « les recherches, les présentations… faire vivre la formation scolaire, arriver aux connaissances disciplinaires par l'activation des élèves », signifie « ne pas se limiter à subir ce que l'enseignant propose, mais se mettre directement en jeu en première personne, en apportant quelque chose de soi en tant qu'élève ». Ce qui apporte un message important

aux jeunes, à savoir que « tu es le responsable de ta formation et… ce que tu veux découvrir, connaître et approfondir part tout d'abord de toi ». Et les élèves s'y sont « fortement engagés ». Alessandro, « lorsqu'il a commencé les présentations avec un PowerPoint, s'est énormément efforcé dans le choix des mots, des images, de ce qu'il fallait dire ». Le seul danger, conclu-t-elle, est de « se surcharger », puisque Alessandro en particulier, quand il « fait quelque chose, il le veut faire bien » (Ent Pa Antonella). Un risque souligné aussi par la critique Stefania, mère de quatre enfants, dont trois ont eu Gian Franco comme enseignant, à savoir Céline, Riccardo, devenu aussi son assistant, et Carine, qui « pendant quatre ans avait huit ou neuf heures par semaine… [cinq ou six d'italien, deux d'histoire et l'heure de classe] peut-être trop d'heures avec le même enseignant » (Ent Pa Stefania).

L'année scolaire se termine, en troisième comme en quatrième, par une épreuve écrite, au cours de laquelle les élèves doivent montrer de maîtriser les principaux concepts et raisonnements appris, en « écrivant une lettre de motivation », mettant en avant leurs compétences en vue de l'obtention d'un entretien d'embauche, comme se souvient Alessandro, qui précise l'avoir « envoyée à la Pramac », une entreprise spécialisée dans la production de capteurs solaires visitée quelque mois auparavant (Ent El Alessandro), ou en rédigeant un texte qui détaille les enjeux économiques de « l'organisation d'un événement » destiné aux jeunes (Ent El Jonathan), ou encore, en présentant par écrit « son entrée dans le monde du travail », conduisant un élève avec un fort sens de la responsabilité individuelle, Dušan, à expliciter ses ambitions : « Au début, je n'aurai pas une grande rémunération, puisque je devrai encore montrer mes capacités. J'essayerai pourtant d'épargner le plus possible, afin de pouvoir ouvrir un jour mon propre studio » (Pordenone, 2006, p. 23-24).

Le désir d'indépendance exprimé par Dušan semble accompagner le cours tout au long de ses deux années, depuis le choix d'y participer, jusqu'au succès de l'instrument didactique des présentations, en passant par le fait d'assumer l'effort supplémentaire requis par rapport aux déjà nombreuses obligations scolaires. Le relier en quelque sorte à des remarques profondément responsables, telles que devoir « montrer mes *capacités* » et essayer « d'*épargner* le plus possible », peut être considéré comme un indice non seulement de maîtrise d'un *lexique* sectoriel particulier, mais surtout d'une certaine initiation au *sens économique*, qui représente le véritable regard original de cette discipline, permettant de renforcer les *ressources transitionnelles* des élèves qui l'ont suivi (voir le schéma 33 ci-dessus).

5.8. La salle de conférence comme moderne agora

Au printemps de la quatrième année, à quelques semaines seulement de la désormais tant attendue fin de la scolarité obligatoire, les élèves peuvent participer à un colloque d'une demi-journée sur une problématique liée au monde du travail, organisé par l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, en règle générale en étroite collaboration avec le groupe engagé dans le cours d'introduction au lexique et au langage économiques. Ils doivent simplement écrire leur nom sur une feuille distribuée dans les différentes classes par des élèves organisateurs, venus le présenter la semaine précédente au début d'une leçon. Au cours de la période qui va de 2007/2008 à 2013/2014, entre 75 % et 90 % des élèves de la dernière année décident d'y participer, alors que la minorité qui y renonce, reste dans une salle de classe surveillée par un enseignant (AP Gfp, 2008/2014).

Le premier colloque, réalisé début mai 2007, autour de la présentation de six trajets professionnels féminins, n'avait pourtant pas rencontré le succès de public espéré, avec soixante-deux participants sur un potentiel d'une centaine d'élèves, certes dans un climat plutôt conflictuel au sein du corps enseignant. L'année suivante, l'organisation du colloque est alors reliée au cours d'introduction au lexique et au langage économiques. Gian Franco le présente quelques jours avant son déroulement à l'assemblée plénière des enseignants :

> *L'activité* Nous et l'économie : ce qu'elle nous demande et ce qu'elle peut nous offrir *sera organisée mercredi 21 mai 2008. Elle représentera la journée terminale du cours d'économie suivi par un certain nombre d'élèves, à laquelle participeront une série de personnalités qui travaillent dans le domaine de l'économe.* (PV AP, 15 mai 2008)

À cette matinée participent soixante-seize élèves, ce qui représente un sensible accroissement par rapport au colloque de l'année précédente, venus écouter les interventions de sept conférenciers représentatifs de la réflexion économique cantonale, tels qu'Arnoldo Coduri, directeur de la Division de l'économie de la République du Tessin, Mauro Baranzini, doyen de la faculté d'économie de la jeune Université de la Suisse italienne, ou Christian Marazzi, véritable conscience critique de l'économie cantonale et professeur auprès de l'Haute école spécialisée de la Suisse italienne (AP Gfp, 21 mai 2008).

Comme se souvient Gian Franco dans son récit d'expérience :

> *…en partant de leurs respectifs points d'observation, ils présentent l'importance acquise par la sphère économique dans le monde contemporain, en consacrant une attention*

> *particulière aux caractéristiques spécifiques de l'économie cantonale, qui représente la région plus au nord du sud de l'Europe. Une région qui, dans les faits, tend à dépasser les frontières cantonales, s'étendant jusqu'à Milan, avec un rôle clef du tourisme, grâce aux beautés naturelles, de la place financière, à cheval entre Milan et Zurich, et un tissu de petites et moyennes entreprises, actives surtout dans le secteur électromécanique et chimico-pharmaceutique.* (RE, choisir son propre avenir)

Si Gian Franco stabilise d'une certaine manière ces moments d'approfondissement qui concluent le parcours de la *Cité des Métiers*, l'idée même de les mettre sur pied vient de Corrado. Deux années auparavant, le 11 mai 2006, il est le fer de lance d'une matinée de réflexion consacrée à la thématique *Les jeunes et le monde du travail*, autour d'un débat contradictoire entre Saverio Lurati, membre du parlement cantonal et secrétaire régional de la principale confédération syndicale, et Fabio Regazzi, aussi membre du parlement cantonal et directeur de l'homonyme entreprise familiale, notamment spécialisée dans la production de volets. Dans les deux lettres d'invitation, il anticipe le déroulement de la matinée, qui sera divisée en trois différentes parties : « a) débat contradictoire dans la salle de conférence (géré par un enseignant du collège) ; b) subdivision des élèves en groupes et élaboration de questions avec l'aide des enseignants ; c) demandes-réponses finales ». En souhaitant une réponse positive, Corrado ne manque pas de souligner que les enseignants « feront tout leur possible, afin que nos jeunes arrivent préparés et motivés à cette rencontre » (AP Cor, 11 mars 2006). Et les deux poids lourds de la vie politique cantonale, le premier deviendra président du Parti socialiste et le deuxième président de l'Association des industries tessinoises, acceptent l'invitation et donnent lieu à une matinée de discussion très animée au sein de l'établissement. Corrado se souvient avec fierté que les deux intervenants exprimaient certes « des positions un peu différentes sur certains aspects », mais aussi, ce qui l'avait « particulièrement frappé », des « points en commun », en particulier l'idée que « le monde du travail qui attend dehors requiert des personnes sérieusement préparées et prêtes à faire des sacrifices » (Ent En Corrado).

Cette sensibilité au débat d'idées amène Corrado à transformer la salle de conférence en une sorte de moderne *agora*, qui dans la Grèce antique constituait la place publique de la *cité*, lieu consacré aux assemblées de citoyens. Celles-ci ont donné forme, en particulier à Athènes, aux premières expériences démocratiques, auxquelles étaient pourtant exclues autant les esclaves que les femmes et les métèques (Canfora, 2011). Une sensibilité qui lui vient de la participation « je crois pendant trois ans », à des soirées de discussion organisées par Padre Callisto Caldelari (1934-2014), avec un groupe d'adolescents ayant entre quinze et dix-huit ans. Celui-ci est un frère franciscain très populaire, qui a ouvert en 1992 le *Centro spazio aperto* (Centre espace ouvert) dans un quartier populaire de la ville de Bellinzone, où « à un rythme mensuel », pendant « trois ou quatre heures », se souvient Corrado,

« à l'issue d'un exposé de la part d'un invité, avait lieu une discussion, qui se terminait par la rédaction d'un bref rapport, pour fixer quelques points ». Si au début ces soirées étaient centrées sur « des thématiques religieuses », ensuite elle se sont élargies à un ensemble de « problématiques sociales, afin d'amener les jeunes participants à s'interroger sur l'actualité ». Et lui « avait une grande capacité à entrer en empathie avec les jeunes » (Ent En Corrado).

Ce même Père Callisto a fondé en 1971, dans une période historique très turbulente, l'association *Comunità familiare* (Communauté familiale), qui, sur une base apolitique et aconfessionnelle, a organisé depuis lors des colonies de vacances, notamment avec le souci d'intégrer des enfants handicapés. Lors de l'entretien avec Corrado, l'acteur devenu chercheur, Gian Franco, affirme avoir « participé en tant qu'animateur » pendant quelques années à ces colonies, après avoir été « encouragé par quelques amis ». Une association que Corrado indique de « bien » connaître (Ent En Corrado). Voilà qu'émerge de façon surprenante une référence commune à Corrado, le véritable créateur de la *Cité des Métiers*, et Gian Franco, celui qui l'a animée le plus longtemps. Les deux principaux représentants de l'*acteur social proactif* se relient en quelque sorte à un frère franciscain un peu particulier, défini au moment de son décès un « religieux qui aimait Dieu et les livres » (*Il Corriere del Ticino*, 15 août 2014), aspect atypique pour un membre d'un ordre religieux consacré à une vie de pauvreté, en mouvement constant, que son fondateur, Saint-François d'Assise (1182-1226), avait comparé « à un petit troupeau envoyé par Dieu et non pas aux pasteurs de ce troupeau » (Frugoni, 1995, p. 48). Cet amour pour la lecture l'a notamment amené à publier en 2003, juste deux-cents ans après l'acte de naissance du Canton du Tessin, un ouvrage qui se veut un *témoignage de reconnaissance* à l'égard de Napoléon Bonaparte, qui a transformé, comme nous avons déjà affirmé, un modeste bailliage politiquement soumis aux cantons de la Suisse alémanique en un canton indépendant, comme requis par la majorité de la population (Padre Caldelari, 2003). Ce dernier aspect est d'ailleurs contesté par l'historien tessinois Marco Marcacci, qui affirme avec conviction :

> *…il n'est pas certain que les tessinois auraient décidé de constituer un seul canton, s'ils auraient eu la possibilité de s'exprimer à ce sujet. À son avis, ils auraient plus probablement opté pour une fédération de districts, puisque juste après l'Acte de Médiation [qui a donné naissance au Tessin], qui fixe entre autres la capitale à Bellinzone, les habitants de Lugano ont commencé leurs revendications. Par conséquent, pendant quelques années, le siège du gouvernement cantonal sera itinérant, entre Lugano, Bellinzone et Locarno.* (Il Corriere del Ticino, 10 avril 2003)

Sans vouloir trancher cette toute petite querelle historique, on peut néanmoins souligner la fragilité depuis ses débuts d'un projet identitaire tessinois, qui devrait en quelque sorte être au fondement d'un collège unique qui fait de la dimension cantonale sa véritable référence territoriale, surtout dans un

établissement scolaire, tel que celui de Cadenazzo-Vira Gambarogno, où le corps enseignant, nous l'avons aussi déjà remarqué, est particulièrement dispersé sur le territoire du canton et donc soumis à la pression des particularismes régionaux.



Image 16 : L'affiche publicitaire du colloque du 19 mai 2009[136]

L'année suivante, mardi 19 mai 2009, alors que la crise économique internationale bat son plein, avec ses multiples répercussions au niveau local, la *Cité des Métiers* propose un colloque ambitieux intitulé *Préoccupés par la crise ? Nous vous comprenons !* Parmi les huit personnalités invitées (voir l'image 16 ci-dessus), Alberto Siccardi, directeur de la Medacta International, une société tessinoise produisant des appareils médicaux et neurochirurgicaux, ainsi que Benny Doninelli, ingénieur de Aastra Technologies, un groupe basé au Canada spécialisé dans la communication d'entreprise, expliquent comment les entreprises ont des horizons toujours plus internationalisés. Au même moment, Gianni Frizzo, dirigeant du vaste mouvement de grève *Giù le mani dalle Officine* (Bas les mains des Ateliers) de réparation des locomotives et wagons des chemins de fer, que les autorités fédérales veulent fermer à Bellinzone, où ils représentent le cœur de l'identité ouvrière depuis leur mise en marche en 1889, sept années après l'ouverture de la galerie ferroviaire du Saint-Gothard, qui a fortement contribué à relier le Tessin au reste de la Suisse (Strebel, 1980), souligne avec emphase, comme se souvient Gian Franco dans le *récit d'expérience*, « que l'économie devrait avoir toujours à cœur le développement de l'être humain » (RE, choisir son propre avenir).

[136] Cf. AP Gfp.

Dans la lettre d'invitation à Alberto Siccardi, cette fois rédigée par l'un des douze élèves du cours d'économie, Pietro, est indiqué le déroulement prévu de la matinée : « Il y aura un moment introductif en assemblée plénière, devant environ quatre-vingts élèves, puis un travail d'approfondissement en petits groupes, animés par les personnalités invitées » (AP Gfp, 8 avril 2009). Effectivement, les quatre cinquièmes des environ cent élèves de quatrième année se sont inscrits à la matinée, qui s'est déroulée de manière positive en suivant le programme indiqué, avec la tenue de deux ateliers d'une heure de leçon chacun, dans huit différentes salles de classe, après la partie introductive plénière (AP Gfp, 19 mai 2009).

Au cours de l'année scolaire 2009/2010, face au succès de cette initiative, les colloques sont même doublés. Les élèves de troisième du cours d'initiation au lexique et au langage économiques mettent sur pied une matinée consacrée à la question *L'économie… entre dette et chômage*, pendant laquelle notamment le renommé économiste tessinois Alfonso Tuor dessine un scénario plutôt préoccupant de la dynamique en cours, alors que le directeur de l'Office du travail Sergio Montorfani met en relief la nécessité de construire dans un scénario complexe son propre parcours professionnel, destiné à être en constante évolution, à partir de ses propres qualités particulières (AP Gfp, 20 mai 2010). Alessandro se rappelle que ce colloque, auquel « tous ont donné leur contribution », a « très bien réussi » et lui-même a eu la possibilité de gérer « l'intervention de Tuor ». En effet, « nous avions contacté les conférenciers, dont certains étaient des personnes prestigieuses dans le canton ». Au cours de la matinée prévue, « nous avons animé le colloque : j'étais assis juste à côté de Tuor, je l'ai introduit et ensuite je lui ai passé la parole ». L'année suivante, en revanche, le colloque sur *Le rôle de la connaissance en économie* n'a pas abouti, puisqu'il y a eu « des problèmes dans la prise de contacts avec certains conférenciers et à la fin, à cause de quelques imprévus… nous avons dû l'annuler le jour même de son déroulement ». Alessandro se rappelle avec une certaine amertume que ce matin « beaucoup d'élèves m'ont demandé si nous faisons le colloque » (Ent El Alessandro).

Quant aux élèves de quatrième année, ils réfléchissent à des propositions d'avenir pour le canton, autour de la thématique *Quelles idées pour le Tessin de demain ?* (AP Gfp, 6 mai 2010). Parmi les sept invités, le responsable tessinois du Crédit Suisse Alberto Petruzzella, ainsi que celui de l'IBM Luigi Giacomelli, comme le vice-directeur de l'Office du tourisme Charles Barras, ou encore l'architecte Nicola Probst, indiquent quelques pistes qui permettent de bâtir son propre avenir :

> *…développer et approfondir ses connaissances, en particulier dans le domaine technico-scientifique ; maîtriser les langues, l'italien naturellement, mais aussi celles diffusées*

> *autour de nous, avec une attention particulière à l'anglais ; ou affronter avec dynamisme et originalité les multiples défis que la vie professionnelle nous pose.*
> (RE, choisir son propre avenir)

Nicola se souvient avec plaisir de cette matinée au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno (voir la photo 22 ci-dessous). Après avoir essayé, au cours de la première partie en assemblée plénière, de « leur apporter quelques *inputs* positifs », dans la phase d'approfondissement en ateliers, avec des groupes d'une douzaine d'élèves, il a présenté le territoire cantonal comme « un grand bien commun qu'il faut soigner », pour terminer avec un conseil :

> *En voyant autour de moi au cours de ces dernières années un grand risque de fermeture, de peur et de fermeture, je vous invite à vous ouvrir, à aller visiter le monde, à apprendre les langues et la profession. Et si après vous voulez revenir, vous le ferez avec un bagage culturel enrichi, qui vous permettra de donner plus ici.* (Ent Pe Nicola)

Le colloque se termine avec un apéro préparé par un groupe d'élèves, coordonnés par Tiziana, l'enseignante d'italien qui pendant toute l'année scolaire a participé « en tant qu'élève » au cours d'économie. Elle se rappelle que les tartines et les chips, avec « des boissons rigoureusement non-alcooliques », qui ont été préparés par « les élèves présents », ne sont pas prévus uniquement « pour les personnes importantes invitées », mais également pour les élèves qui ont suivi le déroulement de la matinée (Ent En Tiziana). Et le bilan d'ensemble de la matinée est très positif, avec le conseil de direction qui souligne dans sa séance suivante qu'il « a apprécié l'angle d'approche donné à l'activité et à son organisation par l'enseignant et ses élèves du cours d'économie » (PV Cdd, 10 mai 2010).

Au printemps 2011, le petit mais particulièrement efficace groupe d'élèves de troisième année du cours d'économie choisit d'approfondir sa réflexion autour de la *green economy*, en se penchant en particulier sur la question *Le soleil, une énergie propre*. La matinée de jeudi 7 avril s'ouvre ainsi avec une vidéo élaborée et ensuite réalisée par Elisa, Lara, Sijei, Josip et Leo de la durée de huit minutes, titrée *Le soleil autrement*, où ils essayent de façon imaginative à faire fonctionner la lumière d'une mobylette par des hypothétiques panneaux solaires (CM, Elisa et al., 2010/2011). Ensuite, les quatre-vingt-neuf élèves inscrits suivent les exposés en particulier du secrétaire de Swissolar Claudio Caccia, du responsable de Airlight Energy Ivo Contessi, ainsi que de la représentante du Département de l'environnement Natasha Rosselli, qui soulignent, chacun à sa manière, les potentialités sur le moyen terme de cette source d'énergie à la fois sûre et propre, sans oublier de rappeler l'importance, dès maintenant, aussi au niveau économique, d'une adéquate épargne énergétique (AP Gfp, 7 avril 2011).

Au cours de l'année scolaire 2011/2012, l'une des élèves de ce petit groupe dynamique, Elisa, entre-temps devenue membre de l'équipe d'animation, acquiert le rôle de véritable fer de lance d'un colloque original consacré à *Quel futur pour le sport tessinois ?* Elle se rappelle d'avoir demandé de pouvoir devenir assistante « à la suite du cours d'économie [de troisième], pour l'enseignant, puisque je me suis sentie à l'aise avec lui » (Ent El Elisa). Une fois choisie, elle prend très au sérieux son nouveau rôle, propose d'aborder cette thématique et ensuite réussit à réunir mardi 24 janvier 2012 sept sportifs de relief, parmi lesquels Hnat Domenichelli, un prestigieux joueur d'origine canadienne du Hockey Club Lugano, Ruby Belge, un boxeur renommé, Davide Morandi, l'entraîneur du Football Club Locarno, accompagné de Bruno Martignoni, un joueur de la première équipe, ancien élève du collège, ainsi que Gillian Benzoni, une talentueuse jeune femme engagée dans la course hippique (AP Gfp, 24 janvier 2012).



Photo 22 : Les conférenciers invités au colloque « Quelles idées pour le Tessin de demain ? »[137]

Elisa se souvient de la difficulté à recevoir la confirmation définitive de la part des invités plus connus, parce que « certains n'étaient pas sûrs de pouvoir venir jusqu'au dernier moment ». Alors que pendant le déroulement de la matinée, dans une atmosphère plutôt enthousiaste, « nous n'avons pas eu de gros problèmes ». Une journaliste d'un quotidien local est même venue faire des photos et interviewer des conférenciers (Ent El Elisa). Face à un tel dynamisme, Josip, l'autre élève assistant, se souvient d'avoir eu un rôle de « main-d'œuvre », s'occupant sur le « plan organisationnel » de la matinée, avec la mise en place de la salle de conférence pour la partie initiale commune et des différentes salles de classe pour les ateliers suivants, la gestion de l'aspect technique (micros,

[137] Cf. AP Gfp.

ordinateurs et beamer), et des boissons distribuées aux conférenciers tout au long du colloque (Ent El Josip). Seulement huit élèves ne se sont pas inscrits au colloque, décidément apprécié par les jeunes, qui, dans la feuille de bilan distribuée en fin de matinée, ont multiplié les compliments à leur égard (AP Gfp, 24 janvier 2012). Les personnalités invitées ont également apprécié le travail d'organisation fourni par les élèves. Davide Morandi leur a écrit un message en affirmant :

> *…en profitant d'un moment de tranquillité, je saisis l'occasion pour vous remercier de la belle matinée passée avec les élèves de votre établissement. Ils nous ont fourni une ultérieure démonstration que certaines fois nous sommes trop négatifs à l'égard des nouvelles générations. Mes compliments et bonne suite de l'année scolaire à vous tous.* (AP Gfp, 27 janvier 2012)

Quant à Elisa, elle en ressort humainement très renforcée, d'autant plus qu'elle donne encore un coup de main à la réalisation au printemps d'un colloque consacré aux *nouvelles technologies*. Sûre d'elle-même, elle souligne : « J'ai toujours parlé de ces colloques quand j'ai dû me présenter quelque part », parce que « c'est une chose qui m'est restée gravée et m'a réellement aidé ».

Le colloque débute, aussi cette fois, par une vidéo de six minutes au titre provocateur, par rapport à la réalité sportive cantonale, à savoir *Pour un team tessinois*. Un groupe de jeunes athlètes en provenance de différentes villes du canton décide de bâtir une équipe sportive interdisciplinaire au niveau cantonal, dépassant un esprit régionaliste qui fragmente les forces et rend difficile la formation d'une force effectivement compétitive (CM Elisa et al., 2011/2012). Elisa se rappelle qu'au début du colloque les personnalités invitées ont parlé « en se référant à notre vidéo », pour développer leur propre discours à ce propos (Ent El Elisa). Ce qui constitue une réussite pour les organisateurs du colloque, qui ont été en mesure, justement par cette vidéo, d'apporter un regard particulier sur la thématique affrontée, transformant pleinement la salle de conférence en une *agora* moderne, dans laquelle les élèves animateurs assument jusqu'au bout leur rôle d'*avant-garde* par rapport à l'ensemble du public scolaire, proposant un point de vue qui devient en même temps une véritable *invention de nous* dans l'histoire, pour reprendre sous une forme altérée la formule de Christine Delory-Momberger (2000).

Cette certes modeste expression identitaire générationnelle, dont l'émergence est à la fois encouragée et encadrée par l'enseignant animateur de la *Cité des Métiers*, qui en invite d'autres plus élaborées, se réalise dans une sorte d'*agora* inspirée par un *frère* franciscain aux traits particuliers, indiquant ainsi un espace pour une potentielle alliance à construire entre la *raison humaine* et la *foi religieuse*, comme souhaité à de multiples reprises par le philosophe allemand Jürgen Habermas. Cette alliance permettrait de combattre le danger représenté par ce qu'il considère le

Vernunftdefaitismus, c'est-à-dire le défaitisme de la raison, provoqué par les impasses actuelles du projet social émancipateur issu des Lumières, à travers l'acceptation par les uns et les autres, comme il l'indique, du « principe d'un égalitarisme universel dans le droit et la morale », ainsi que de la liberté de « jugement de la vérité de la foi » (*Neue Zürcher Zeitung*, 10 mars 2007). Égalité et liberté, raison et foi, pourraient alors acquérir l'ambition de bâtir, dans l'*équité*, une nouvelle pensée émancipatrice porteuse d'avenir. Derrière un simple colloque dans un collège d'une périphérie tessinoise, apparaissent des enjeux qui le dépassent largement, contribuant à ouvrir un espace de possibles qui concerne toute l'Europe, voire le monde entier.

Douze mois plus tard, le 29 janvier 2013, inspirés par « le colloque sur le sport », qui a amené au collège des personnalités publiques issues du monde sportif cantonal, les jeunes organisateurs, dont Jonathan, qui a « apprécié le colloque », parce qu'il l'a « impliqué en première personne », misent sur des personnalités en provenance d'autres secteurs de la société. Ils organisent ainsi une matinée intitulée *Ils sont célèbres : visages d'un Tessin qui grandit*, à laquelle s'inscrivent quatre-vingt-onze élèves de quatrième, pour suivre l'intervention dans leur collège notamment de Flavio Sala, un comique apprécié pour avoir interprété avec humour les multiples discriminations subies quotidiennement par un frontalier italien venant travailler au Tessin dans des sketches pour la télévision appelés *Frontaliers*, les deux jeunes membres du groupe rock Sinplus, qui ont représenté la Suisse à l'Eurovision Song Contest de l'année précédente, ainsi que Christian Vitta, devenu deux ans plus tard conseiller d'état, c'est-à-dire membre du gouvernement cantonal (AP Gfp, 29 janvier 2013).

Jonathan se rappelle d'avoir pris la responsabilité de contacter deux conférenciers. Le premier « à partir d'une… connaissance qui travaillait dans l'armée comme formateur des pilotes », qui « m'a dit ne pas pouvoir venir, mais m'a donné la… l'adresse de cet autre conféren… de cette autre personne », laquelle « a finalement pu venir ». Il s'agit de Tiziano Ponti, un pilote d'avions militaires et maire de la commune du Gambarogno, où se situe justement l'établissement de Vira Gambarogno. Alors qu'à Christian Vitta, « je lui ai envoyé… je savais où il habitait… puisqu'il était le maire de ma commune » et alors « je lui ai amené une lettre ». Il m'a répondu « après une semaine et m'a dit… de lui expliquer un peu mieux le fonctionnement du colloque » et « à la fin il a accepté » (Ent El Jonathan). L'autre assistant, Brian, se souvient que les invités « étaient tous des hommes », puisque « devaient venir aussi Christa Rigozzi ou Clarissa Tami », deux jeunes animatrices à la télévision, « mais à la fin… » elles n'ont pas pu venir (Ent El Brian).

Une fois le plateau de conférenciers prêt, Jonathan est « passé dans chaque classe pour convaincre les élèves de participer ». Il y a eu « pas mal de problèmes », puisque « si je me souviens bien » j'ai dû repasser « pour les faire venir », mais à la fin, « il a y eu un bon nombre » d'inscrits. Pour les ateliers de la deuxième partie du colloque, « chaque élève de quatrième année a dû mettre un numéro comme premier choix, deuxième choix, jusqu'au cinquième choix ». Sur cette base, « nous avons pu créer les groupes des deux ateliers ». C'était une période très intense et « chaque fois que je rentrais de l'école, je faisais mes devoirs et ensuite je regardais la préparation du colloque », s'il y avait des courriels de la part des conférenciers ou du professeur. Et si un problème surgissait, « j'essayais de penser à un… à une solution ». Comme le jour avant le colloque, où « j'étais très nerveux et pour être sûr qu'un invité n'avait pas besoin d'un outil informatique, comme le beamer ou un ordinateur… je l'ai appelé par téléphone et… il m'a dit que tout était en ordre ». Et « j'ai aussi envoyé un courriel à l'autre conférencier » (Ent El Jonathan).

Quelque jour avant le colloque, poursuit ce futur lycéen, « nous sommes allés manger quelque chose dans une sandwicherie près de l'école », pour regarder si tout était prêt et pour réaliser une vidéo intitulée *Du talent et de l'effort pour réussir* (CM, Brian et Jonathan, 2012/2013). L'histoire, élaborée et puis filmée avec l'aide des autres élèves du cours d'économie, est centrée autour d'une personne, « mon camarade de la *Cité des Métiers*… c'est-à-dire Brian, qui fait une audition à la télévision pour devenir scénariste ». Seulement qu'une fois « il arrive sans une tenue appropriée » et une autre « il s'exprime de façon arrogante », alors que « la troisième fois ils l'ont finalement accepté » parce qu'il « arrive élégant, parle bien et se comporte bien... ». Le matin du colloque, les spectateurs « ont applaudi… c'est certain » (Ent El Jonathan).

Le matin du colloque, se souvient Brian, « chacun a accueilli… un invité, nous avons rangé les tables et les chaises, il y avait aussi qui était chargé de distribuer de l'eau, dans des bouteilles, nous avons aussi préparé un petit carton avec les noms… » (Ent El Brian). Jonathan doit animer la première partie de la matinée. Il le raconte dans un article sur *Une matinée spéciale* :

> *Quand le maître me dit de commencer à parler dans le microphone, je suis si nerveux que je ne réussis presque pas à respirer. À un certain moment, je perds même le fil du discours, pourtant répété mille fois à la maison. Je m'excuse avec tous et, après un éclat de rire, aidé par les conférenciers, je réussis à le retrouver et à le conclure. Les applaudissements de mes camarades et les exposés intéressants des conférenciers m'aident à me calmer de plus en plus. Ainsi tout avance bien jusqu'à la pause. Je suis frappé, en particulier, par le fait que ces fameux ont dû continuellement croire en eux-mêmes pour dépasser les nombreux obstacles posés par la vie.*
> (Ar Azione, 2 septembre 2013)

Après les ateliers d'approfondissement, les élèves « ont dû écrire sur une feuille ce qui leur a plu et ce qui ne leur a pas plu, ainsi que ce qui les a frappés dans les interventions écoutées ». Et ils ont trouvé « tout positif », en proposant aux organisateurs une note proche du 5.50 sur 6.00 (AP Gfp, 29 janvier 2013).

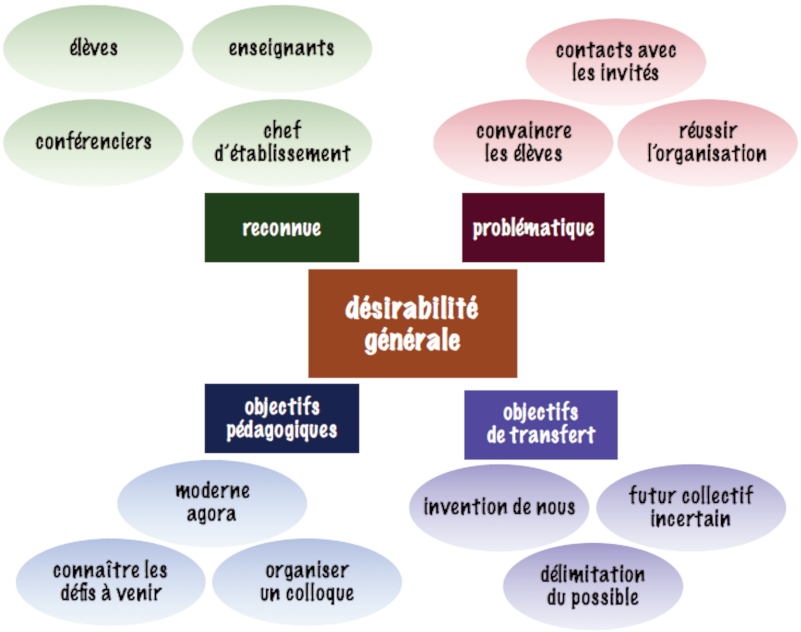


Schéma 34 : La désirabilité générale du colloque sur des problématiques d'actualité

Au printemps 2014, pour terminer ce survol des colloques organisés par la *Cité des Métiers*, les deux élèves assistants Alba et Riccardo ont proposé et ensuite mis en place un colloque artistique, au titre particulier : *L'art, non seulement un métier*. Ainsi, jeudi 10 avril 2014, notamment le peintre tessinois reconnu Nando Snozzi, le musicien jazz Danilo Moccia et l'artiste théâtral Marco Cupellari ont su, comme le souligne Fiorenzo, l'enseignant de musique et d'anglais, qui a particulièrement apprécié cette matinée, « transmettre des émotions à travers leur conception de l'art ». Les quatre-vingt-dix-neuf élèves inscrits ont alors été amenés à saisir « que l'art est tout d'abord une émotion », qui, aujourd'hui, semble se diffuser largement dans de nombreux aspects de la vie professionnelle, qui requièrent de plus en plus une sensibilité émotive bien exprimée par l'art (Ent En Fiorenzo). Les élèves ont jugé de manière positive la matinée, en lui octroyant au moment du bilan une note moyenne de 5.25 sur 6.00 et en soulignant les efforts entrepris par des intervenants de « proposer aussi un aspect pratique au sein de leur animation » (RCdM, 2013/2014, p. 3).

Le chef d'établissement, Giancarlo, régulièrement présent lors de ces matinées, a apprécié ce vaste programme, qui a amené au fil des années dans la salle de conférence du collège de Cadenazzo-Vira

Gambarogno soixante-quinze personnalités connues et reconnues provenant du monde économique, politique et culturel de ce petit canton encastré entre l'Italie et la Suisse alémanique (voir le schéma 34 ci-dessus). Il affirme que ces colloques « ont toujours été des moments enrichissants » (Ent Ch Giancarlo), permettant aux élèves qui y ont successivement participé, à quelques semaines seulement de la fin de leur scolarité obligatoire, alors qu'ils sont au seuil d'une importante transition scolaire et professionnelle, de pouvoir s'interroger sur quelques aspects d'un *futur collectif incertain*, qui, comme le souligne le didacticien François Audigier, « ne se lit pas dans la continuité du présent », devant être affronté avec responsabilité par chacun (2012, p. 32). Cette forme moderne d'*agora*, destinée à des citoyens encore en formation, permet alors de leur donner des outils intellectuels pour s'insérer avec responsabilité dans ce futur incertain, dont les traits marquants dépendront aussi de leurs choix, certes socialement conditionnés, mais aussi enjeu d'une tension portant sur la délimitation du *possible* et de l'*impossible* (Masnata, 1990).

6. *Les résultats* : la désirabilité générale de la participation responsable différenciée

Au cours du printemps 2009, sort le journal annuel de l'établissement scolaire de Cadenazzo-Vira Gambarogno, *Spazio Media 09* (Espace Média 09). Alessandro, l'un des futurs participants à l'équipe d'animation, à l'époque encore en deuxième année, y publie un article consacré à *La Cité des Métiers*, signe d'un intérêt précoce pour cette activité. Il souligne qu'elle repose sur « trois piliers », à savoir, tout d'abord, « la liberté de choisir son métier », ensuite « la centralité du travail pour l'équilibre individuel » et, enfin, que « l'économie aujourd'hui ne marche pas très bien ». Sur ces bases, elle représente un outil pour « aider l'élève à choisir son métier », en collaboration avec le conseiller en orientation, tout en lui permettant de saisir « l'importance de l'effort scolaire », afin d'obtenir les résultats requis pour accéder aux formations supérieures souhaitées (AP Gfp, printemps 2009).

Quelques années plus tard, au cours de l'été 2013, une autre élève, Serena, cette fois de quatrième année, écrit un nouvel article sur cette même thématique, intitulé *La liberté de choisir*, où elle raconte la construction de son choix d'avenir, qui requiert auparavant de « comprendre ce que nous *sommes* pour déterminer ce que nous *pouvons apporter* » à la collectivité. La tâche des adultes, poursuit-elle, « d'une grande importance », est alors « de nous être proches, de nous soutenir, de nous encourager, peut-être aussi de nous indiquer les dangers liés à la route que nous voudrions entreprendre », mais toujours « dans le respect de notre droit fondamental de choisir notre avenir » (Ar Azione, 8 juillet 2013).

Le désir de maîtriser son propre avenir, en définissant progressivement le métier au sein duquel s'insérer, puis se développer professionnellement, à partir d'un processus de réflexion sur soi, mais aussi le besoin d'une « aide » et d'un « soutien » de la part de l'univers des adultes dans cette délicate démarche, relie les contributions écrites par ces deux élèves, qui s'inspirent, d'une manière ou d'une autre, aux multiples situations d'apprentissage proposées au fil des années par la *Cité des Métiers*. Depuis les contes de fées et les histoires sur le travail en première, jusqu'au colloque autour d'une problématique d'actualité liée au monde du travail en quatrième, en passant par la découverte, tant virtuelle que réelle, de toute une série de métiers, plus ou moins insérés au sein de trajectoires

professionnelles et d'histoires entrepreneuriales, aux dynamiques et aux significations plurielles, chaque élève est amené à se confronter de manière incessante à *soi-même* dans un espace territorial bien déterminé, le Canton du Tessin, défini comme une *ville-région* ouverte aux relations culturelles, sociales et économiques avec l'extérieur (DT, 2006, p. 6).

Cette riche confrontation entre les élèves, considérés comme des individualités à part entière, et le territoire au sein duquel ils sont en train de grandir et devenir progressivement des citoyens, se réalise en suivant des rythmes et des modalités personnalisés, certes à l'intérieur de frontières bien établies. L'*égalité* des opportunités d'apprentissage proposées se confronte alors en permanence avec la *liberté* de pouvoir effectivement en profiter. Que ce soit par rapport aux choix, aux modalités, ou bien aux cadres des apprentissages, la *différenciation pédagogique*, d'une manière ou d'une autre, est au centre des situations d'apprentissage mises en place par l'équipe d'animation, permettant un enseignement de plus en plus adapté aux caractéristiques particulières des élèves (Legrand, 1986).

Dans ce cadre, il devient possible de déterminer la désirabilité générale du projet pédagogique, en la mettant en rapport avec l'ingénierie pédagogique déployée, qui, à son tour, est en étroite relation avec un renouvellement, certes ciblé, de la bonne forme scolaire. La désirabilité des activités proposées se transforme alors en efficacité du projet pédagogique, en même temps expression majeure et gage de réalisation effective des objectifs à la fois pédagogiques et de transfert, plus ou moins expressément définis, qui sont progressivement apparus lors de la mise en place des situations d'apprentissage. Ce qui nous ramène, en fin de compte, à interroger l'évolution de l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno, en particulier par rapport à la délicate question de l'émergence d'une nouvelle praxis sociale, pouvant permettre l'aboutissement du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, expression de la formation progressive de l'idéal-type de l'enseignant démocratique, dont les traits marquants peuvent être maintenant précisés.

6.1. L'ingénierie pédagogique au cœur de la désirabilité générale

Les huit situations d'apprentissage progressivement mises en place par l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* atteignent au moment de leur maturité une forte désirabilité générale de la part des différents acteurs sociaux qui s'y sont engagés, d'une façon ou d'une autre, par leur *voice*. Les *élèves*, tout d'abord, expriment un niveau de satisfaction particulièrement élevé, qu'ils soient assistants, donc animateurs à part entière, ou bien public, lors de la vision d'une vidéo par exemple, ou encore engagés

dans une activité leur demandant une plus ou moins grande implication, de l'écoute d'une conférence jusqu'à la préparation d'un exposé à présenter en classe. Ils représentent les grands bénéficiaires de ce projet pédagogique, qui leur permet de sortir de la routine du quotidien scolaire, en devenant à de nombreuses reprises les sujets de leur apprentissage, dans une dynamique d'intersignification entre une trajectoire de vie en élaboration et un apprentissage scolaire en cours de réalisation.

Les *enseignants*, ensuite, manifestent une approbation régulière des activités proposées, lorsqu'ils sont organisateurs de visites aux entreprises, ou bien surveillants d'une conférence, ou encore engagés dans un travail d'histoire ou dans un débat après la vision d'un long-métrage, tout en étant en même temps l'acteur social le plus critique. C'est sur leurs épaules que repose l'essentiel de la réussite d'un tel projet pédagogique, avec les efforts et les risques impliqués, mais aussi le potentiel de subjectivité émancipatrice mis en jeu. Ce qui explique largement leur attitude ambivalente, pouvant prendre l'une ou l'autre forme, en particulier en fonction de leur position spécifique à un moment donné au sein du *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux et des rapports de pouvoir qui lui sont intimement liés.

Le *chef d'établissement*, troisièmement, extériorise de façon permanente son contentement. Même s'il n'est pas directement impliqué dans les diverses situations d'apprentissage organisées, si ce n'est pour en contrôler la pertinence, comme lors de la première venue de Cristina Galfetti-Schneider, ou au moment du déroulement des multiples colloques mis en place pour les élèves de troisième ou de quatrième, il les regarde avec les yeux de l'*acteur social promoteur*, qui essaye d'accroître la qualité d'ensemble de l'établissement, notamment par des propositions d'amélioration du projet, telles que la découverte du talent de Cristina Galfetti-Schneider, son déplacement en 2010/2011 de la deuxième à la première année, pour laisser de la place à une nouvelle activité, ou le conseil d'une série de longs-métrages sur le monde du travail pour les troisièmes. En même temps, pourtant, en tant que chef d'établissement, il doit également être le garant d'une évolution équilibrée de l'établissement scolaire, en freinant la dynamique portée par l'*acteur social proactif* lorsqu'elle est trop intense par rapport au rythme assumé par la grande majorité du corps enseignant, conduisant dans les faits à un renforcement du poids relatif de l'*acteur social critique*. C'est ce qui le conduit en particulier à limiter la portée du rôle des élèves assistants au sein de l'équipe d'animation, intégrés seulement partiellement dans l'horaire scolaire, en concurrence avec l'heure facultative d'enseignement religieux, et dépouillés du privilège d'aller seuls en salle d'informatique. Le *jeu triangulaire*, en effet, doit en quelque sorte progresser de façon harmonieuse.

Les *conférenciers*, en quatrième lieu, manifestent de manière constante leur impression positive, en particulier par rapport aux élèves rencontrés. Que ce soit une intervenante habituelle, comme Cristina Galfetti-Schneider, ou bien les divers responsables professionnels, qui ont décrit les métiers présents dans leur entreprise, ou encore les nombreuses personnalités renommées provenant du monde économique, politique et culturel tessinois, qui se sont alternés dans la salle de conférence de l'établissement, ils ont rarement signalé des problèmes significatifs de gestion disciplinaire au cours de leurs activités et ont généralement eu l'impression d'avoir trouvé un public à la fois intéressé et prêt à interagir avec eux. Si leur disponibilité ne peut certes pas être considérée désintéressée, à de multiples niveaux, depuis la recherche d'une rémunération complémentaire jusqu'à la promotion d'une marque, en passant par l'entrée en contact avec des potentiels apprentis, leur engagement offre une opportunité unique pour ouvrir une brèche et mettre en relation l'univers scolaire et le monde du travail, dans une potentielle dynamique d'enrichissement réciproque, explicitement soulignée par un architecte invité et amplement appréciée par les élèves impliqués.

Les *parents d'élèves*, cinquièmement, expriment en règle générale leur appréciation, que ce soit par rapport à l'invitation reçue à présenter leur trajectoire professionnelle devant un public d'élèves, ou bien à la formation proposée à leurs enfants, tout particulièrement au sein de l'équipe d'animation et du cours d'initiation au lexique et au langage économiques. Leur engagement les amène en même temps à demander d'être plus écoutés par le corps enseignant, de sorte à pouvoir instaurer un véritable dialogue en mesure d'encadrer l'acte éducatif des uns et des autres autour d'une collaboration, qui reste pourtant encore largement à bâtir. Dans ce cadre, émergent quelques légitimes préoccupations de leur part, liées en particulier à l'accroissement des élèves qui posent des difficultés de gestion disciplinaire dans les classes, à une pression de plus en plus forte à la réussite scolaire, ainsi qu'à une tendance jugée problématique d'un gonflement numérique de la voie lycéenne, sans oublier la requête d'un suivi plus régulier et attentif de l'évolution des élèves tout au long du parcours scolaire. Autant de défis qui peuvent devenir de nouvelles sources de tensions au sein de l'établissement scolaire dans les années à venir.

Le *concierge*, enfin, souligne lui aussi son regard positif par rapport à un projet pédagogique, qui permet aux élèves de se confronter d'ores et déjà avec le monde du travail, dans ses multiples dimensions, et, plus particulièrement, par rapport à des élèves assistants, qui ont régulièrement affronté de manière sérieuse les situations d'apprentissage organisées, lors desquelles, à plus d'une reprise, ils ont dû lui demander une aide technique. La *Cité des Métiers* semble avoir aussi réussi la

délicate épreuve du concierge, qui représente une figure à la fois constante et importante dans le quotidien scolaire d'un collège.

Si la désirabilité générale du projet pédagogique arrivé à sa phase de maturité est élevée, c'est parce que l'équipe d'animation a réélaboré progressivement les prises de position critiques exprimées par les divers acteurs sociaux impliqués dans sa mise en place quotidienne, afin de les transformer progressivement en propositions d'action pédagogique de plus en plus ciblées et partagées, par le biais d'une ingénierie pédagogique adéquate. Une illustration représentative de cette transformation est le remplacement de l'extrait d'un long-métrage professionnel présenté au début d'une matinée de discussion en salle de conférence, afin de lancer une rencontre avec des parents d'élèves, critiqué en particulier par la présence de quelques gros mots, en un court-métrage pourtant artisanal élaboré et ensuite réalisé par les élèves organisateurs en vue de la rencontre successive. Tout en recevant des applaudissements convaincus, tant des élèves que des enseignants et des personnalités invitées, il a permis un travail d'élaboration d'une histoire et de sa transposition successive en une vidéo, en valorisant notamment les qualités linguistiques et scéniques des protagonistes, réussissant même à devenir finalement une source de débat pour les conférenciers invités. La recherche de la désirabilité devient ainsi un levier pour développer une sorte de *pédagogie de l'erreur* (Astolfi, 2015), qui considère la réflexion critique de la part d'un acteur social, certes élaborée sérieusement, non pas simplement comme l'expression d'une stratégie individuelle ou bien collective alternative à devoir affronter, dans le cadre d'une lutte de pouvoir dans un champ social particulier, mais surtout comme la manifestation d'une volonté de bâtir une *communauté coopérative* (Habermas, 1981/1987a), offrant une réelle opportunité pour progresser dans la réalisation d'une situation d'apprentissage socialement efficace.

La critique peut effectivement devenir opportunité d'amélioration par une utilisation adéquate de l'ingénierie pédagogique, qui devient alors décisive pour l'efficacité du projet pédagogique, mettant en relation le champ du savoir scientifique interpellé avec la dimension propre à la créativité humaine. Le court-métrage *Pour un team tessinois*, réalisé en janvier 2012 pour le colloque sur l'avenir du sport cantonal, représente alors un essai, certes artisanal, de mise en relation de la créativité littéraire et technologique, nécessaires pour élaborer un scénario et ensuite réaliser une vidéo, avec une analyse à la fois sociale et économique de la réalité sportive cantonale, impulsée par l'enseignant animateur et partagée par les élèves assistants, considérant la fragmentation des équipes comme une expression de la prédominance d'un esprit régionaliste (CM, Elisa et al., 2011/2012). Celui-ci serait un frein à la constitution d'une force sportive de dimension cantonale, en mesure d'être compétitive au niveau

national, voir même international, dont le *Team Tessin* des relèves du football, tant apprécié par les jeunes garçons, constitue un signe avant-coureur. Une équipe qui pourrait à son tour contribuer au complexe processus historique de développement d'une identité cantonale, nécessaire à la poursuite de la réalisation effective du collège unique tessinois, surtout au sein d'un établissement au carrefour de différentes identités locales comme celui de Cadenazzo-Vira Gambarogno.

L'ingénierie déployée par l'équipe d'animation repose sur un ensemble d'outils pédagogiques, qui permettent, de façon plus ou moins intense, de mettre en relation un savoir scientifique transposé didactiquement et une créativité humaine exprimée socialement, en vue d'un acte formatif conduisant des sujets apprenants vers un développement personnel, ce qui représente, en fin de compte, la source véritable de la désirabilité générale d'une situation d'apprentissage. En premier lieu, une *sensibilité à la structuration* des situations d'apprentissage, qui passe tant par le rituel de la réalisation d'un ordre du jour au début de la séance hebdomadaire de l'équipe d'animation, que par la construction d'un plan détaillé du déroulement d'un colloque, ou encore, d'une précise démarche standardisée d'inscription aux visites aux entreprises. Ensuite, une *attention à l'intensité* de l'activité proposée, depuis une leçon consacrée avant à une recherche et à puis une présentation d'un métier d'avenir, jusqu'au minutage des prises de parole des invités lors d'un colloque, en passant par l'importance accordée au moment de l'entrée en matière par l'émotion suscitée par une vidéo. Troisièmement, une *stimulation à la responsabilisation* des élèves, que ce soit par l'invitation à proposer et ensuite à contacter les conférenciers d'un colloque, ou par l'encouragement à réaliser des présentations en classe lors du cours d'introduction au lexique et au langage économiques, ou encore par l'incitation à assumer le rôle d'animateur lors des rencontres organisées en salle de conférence. En quatrième lieu, une *exhortation à l'exploration* du monde du travail, tant par des déplacements sur le territoire cantonal lors des visites aux entreprises, que par la découverte imaginaire des professions par des contes de fées, ou encore par une immersion dans la conception du travail dans le passé, afin d'explorer des métiers d'avenir. Enfin, un *encouragement au débat* comme méthode d'expression de soi et de confrontation avec les autres, élèves, enseignants ou personnalités invitées, après la vision d'un long-métrage sur le travail, lors de la réflexion sur l'évolution historique des métiers ou, d'une façon plus feutrée, à la suite d'une conférence, à travers la formulation de questions.

La structuration, l'intensité, la responsabilisation, l'exploration et le débat constituent alors cinq outils pédagogiques en mesure de forger une ingénierie efficace. Ils permettent, en effet, d'encadrer de manière responsable la participation des élèves aux diverses situations d'apprentissage, en les stimulant à aller eux-mêmes vers le savoir, en limitant, en même temps, les problèmes d'indiscipline.

Ce qui est envisageable à travers une tension fructueuse permanente entre, d'une part, le *self-government* des élèves, source d'apprentissages autonomes, et, d'autre part, le *problem-solving*, porteur d'un développement cognitif médié par l'intervention des adultes. Cette « lecture en positif » (Charlot, 1997, p. 33) fait émerger un rapport au savoir centré autour d'une *participation responsable* de la part des élèves, qui, de surcroît, tient aussi compte à la fois de leurs rythmes de développement et de leurs intérêts spécifiques, issus autant de variables psychologiques que sociales, leur permettant un engagement sous différentes formes *différencié* aux activités proposées par le projet pédagogique. Ce qui favorise une construction de sens sur la durée, particulièrement importante dans une activité d'éducation à l'orientation, qui peut alors bien essayer devenir le principe régulateur entre un intérêt à l'apprentissage et une contrainte à l'apprentissage (Meirieu, 2004b).

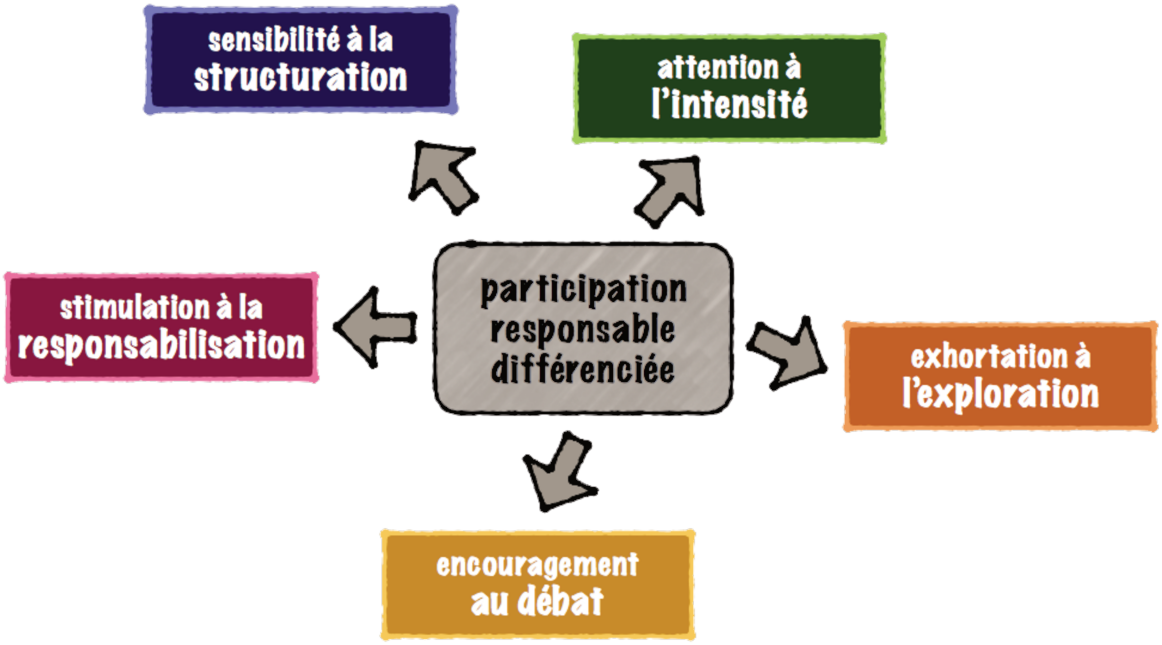


Schéma 35 : La participation responsable différenciée des élèves au projet pédagogique

Prend alors forme ce que l'on peut appeler une *participation responsable différenciée* au savoir de la part des élèves, issue d'une ingénierie pédagogique efficace, à son tour stimulée par la recherche de la part de l'équipe d'animation d'une désirabilité générale des acteurs sociaux impliqués par leur *voice* au projet pédagogique de la *Cité des Métiers*. Le *sujet* du processus de travail étudié, à savoir, rappelons-le, l'équipe d'animation, agit avec un *instrument* de travail de plus en plus affiné, l'ingénierie pédagogique, sur un *objet* de travail, le projet pédagogique, fait propre de manière à la fois satisfaisante et efficace par les *usagers*, qui ne sont rien d'autre que les élèves du collège, par le biais, justement, d'une *participation responsable différenciée* (voir le schéma 35 ci-dessus). Celle-ci requiert, pourtant, afin de pouvoir se déployer de manière effective, un renouvellement de la bonne forme scolaire.

6.2. La bonne forme scolaire renouvelée

La *participation responsable différenciée* met fortement sous pression la bonne forme scolaire. La situation d'apprentissage de première sur les contes de fées et les histoires sur le travail, tout en étant obligatoire, bouleverse l'*organisation spatiale* de la classe. À une disposition frontale, avec les bancs alignés les uns derrière les autres et les élèves assis par couple, le visage tourné vers le tableau, est préférée une disposition en cercle, sans bancs, ni regards tournés vers le maître, favorisant un *esprit d'interactivité*. En deuxième, l'activité obligatoire sur les métiers d'avenir se déroule cette fois en salle d'informatique, où chaque couple d'élèves, après une introduction gérée par l'enseignant, réalise une *recherche autonome* à l'aide de l'ordinateur, qui l'amène ensuite à présenter les résultats au reste de la classe et à *déclencher un débat* sur la transformation de la conception du travail.

En troisième, au début du cycle d'orientation, tous les élèves se transfèrent en salle de conférence, où ils écoutent simplement, assis l'un à côté de l'autre, des *parents devenus enseignants* raconter leur trajectoire de vie, en s'appuyant quelquefois sur un PowerPoint ou sur une brève vidéo. Quelques mois plus tard, vers la fin de l'année scolaire, ils se laissent conquérir par la *puissance imaginative* d'un long-métrage sur le travail, souvent regardé après avoir été choisi ensemble, avant d'en débattre avec la médiation d'un enseignant. Entre la troisième et la quatrième, les élèves ont la possibilité de visiter jusqu'à quatre entreprises, en quittant pendant des demi-journées l'établissement afin de *découvrir le territoire* cantonal, subdivisés en groupes d'intérêt d'une douzaine d'élèves, avant d'y réfléchir en réalisant un compte-rendu obligatoire. Toujours pendant le cycle d'orientation, les élèves qui le souhaitent peuvent participer à un cours hebdomadaire d'une heure consacré à une introduction au lexique et au langage économiques, qui les amène progressivement à préparer une *présentation en classe* et à contribuer à *organiser un colloque*, auquel sont ensuite invités tous les élèves de quatrième. Au cours de ces matinées, des *personnalités renommées* se mettent à disposition pour sensibiliser les participants, désormais arrivés au bout de la formation obligatoire, à des thématiques sociétales proposées par les élèves eux-mêmes. Enfin, quelques jeunes particulièrement motivés, se proposent comme *élèves assistants*, assumant la responsabilité de se rencontrer une heure chaque semaine afin d'organiser l'ensemble du projet pédagogique, ainsi que d'essayer de le perfectionner encore plus, par exemple par la *réalisation de courts-métrages*, sous la responsabilité d'un enseignant animateur.

Par ces huit situations d'apprentissage, qui permettent au fur et à mesure de valoriser des qualités personnelles et culturelles sensiblement différentes, la bonne forme scolaire se trouve renouvelée par des traits propres à la *socialisation démocratique* (Vincent, 2008). Tout d'abord, *l'organisation spatio-temporelle* est repensée, puisque les activités se déroulent sur des durées plurielles (une heure, deux heures, matinée ou après-midi) et dans des endroits variés (salle de classe, aménagée de façon plus ou moins traditionnelle, salle d'informatique, salle de conférence ou lieux de travail). Ensuite, la *subjectivité des élèves* est fortement mobilisée, à travers la recherche constante du dialogue et du débat, ainsi que par des activités de recherche autonomes, donnant lieu à des présentations en classe. De plus, *la puissance de l'image* est valorisée, à côté du traditionnel texte écrit, tant par la vision des longs-métrages que par la production de courts-métrages. Enfin, la *figure enseignante* est redéfinie, devenant moins diffuseur de savoirs et plus accompagnateur vers le savoir, disposé à céder sa place à d'autres adultes (intervenants, parents d'élèves ou professionnels), mais aussi, parfois, à des élèves (organisateurs, animateurs ou réalisateurs de présentations).

Par le biais de la *participation responsable différenciée*, la *socialisation démocratique* semble alors commencer à trouver ce que le chercheur Jean-Guy Caumeil appelle un *temps propice* pour son application sociale (Caumeil, 2002). Celui-ci renvoie à une série de *conditions technologiques*, qui favorisent l'émergence de cette application, depuis la diffusion et la simplification informatiques, permettant par exemple aux élèves la création aisée d'un PowerPoint, jusqu'à la densité du réseau des transports publics cantonaux, offrant la possibilité de se déplacer rapidement vers une entreprise, même située dans un endroit éloigné, en passant par une production cinématographique accessible aux adolescents, donnant l'opportunité de visionner un film apprécié sur le travail. Ces diverses conditions technologiques sont pourtant effectivement mobilisées pour mettre en place des activités innovatrices à condition d'entrer en écho avec des *conditions sociales*, conduisant alors réellement à renouveler la forme scolaire. Et ces conditions sociales semblent pouvoir apparaître progressivement par une rencontre entre une *typologie d'ingénierie pédagogique* et une *configuration socio-historique* particulière.

La *participation responsable différenciée* entre en effet en écho avec l'actuelle combinaison entre une *exigence de liberté*, fruit d'un rééquilibrage entre liberté et égalité à l'issue des bouleversements historiques qui ont marqué la fin du XXème siècle autour de la chute du collectivisme bureaucratique des expériences communistes (Salvadori, 2002), et un *besoin de participation*, expression de la lente mais effective diffusion historique des droits de l'homme, source d'une progressive extension des libertés individuelles, de plus en plus décisives pour un développement économique et social effectif

de nos complexes sociétés contemporaines (Senn, 1999). Si la *participation* des élèves à leur apprentissage représente l'équivalent pédagogique de la diffusion des droits de l'homme, son caractère *différencié* renvoie à la dimension historique du rééquilibrage entre liberté et égalité, alors que l'aspect *responsable* prend en compte la capacité, ayant une dimension à la fois individuelle et collective, de bâtir dans le champ scolaire un processus dynamique équilibré entre liberté et égalité, bref de construire l'*équité* à l'école.

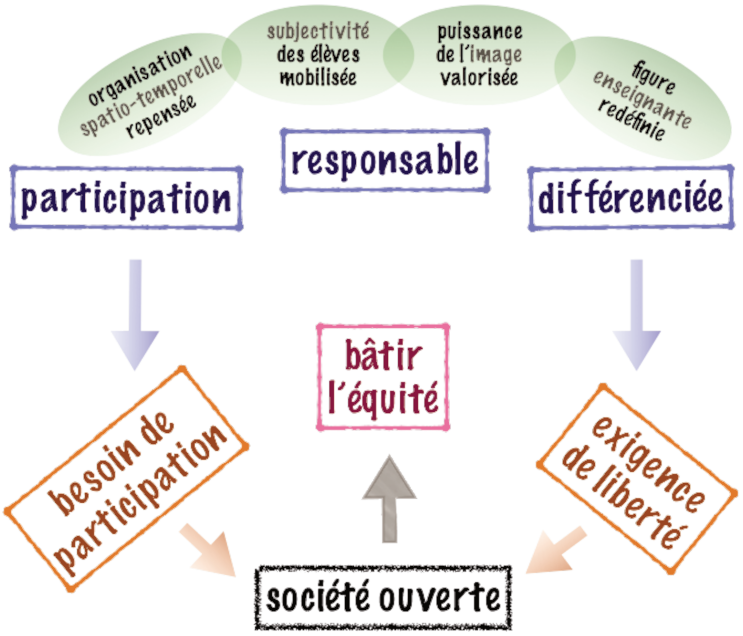


Schéma 36 : La société ouverte au carrefour entre liberté et participation

Cette combinaison évolutive entre exigence de liberté et besoin de participation trouve un possible ancrage dans la *société ouverte*, à savoir disposée à courir le risque d'introduire la nouveauté, comme l'explique Ralf Dahrendorf (2005), en mesure d'offrir des opportunités raisonnées de mobilité tant géographique que sociale, dans le respect des droits de citoyenneté inaliénables qui transcendent et encadrent les forces du marché, faisant alors de l'orientation scolaire et professionnelle une dimension centrale du *life designing*, c'est-à-dire d'un complexe processus de réélaboration permanente de sa trajectoire biographique (Savickas, 2010), qui reste, néanmoins, profondément ancrée socialement (voir le schéma 36 ci-dessus).

La difficulté à mettre en place l'*équité* à l'école peut alors aussi être analysée comme une plus complexe difficulté à faire émerger au tournant du nouveau millénaire les traits portants d'une *société ouverte*, en mesure de trouver de nouveaux équilibres économiques, sociaux et politiques de longue durée, encastrée à la fois par le mirage, exprimé sous de multiples formes, plus ou moins convenables, d'un retour à une idyllique *société fermée*, ainsi que par le progressif glissement vers une régressive

fin des sociétés, marquée par une dissolution progressive des « institutions sociales, qu'il s'agisse de la démocratie, de la ville, de l'école, de la famille ou des systèmes de contrôle social » (Touraine, 2013, p. 12). De l'école, aussi, mais pas seulement : l'enjeu propre à un espace social particulier, peut se retrouver, par homologie entre les divers champs, aussi dans d'autres.

6.3. L'efficacité du projet gage de réalisation des objectifs

La *participation responsable différenciée* ne peut pas se confronter uniquement avec sa désirabilité générale. Son efficacité doit aussi être mise à l'épreuve des objectifs, plus ou moins explicités, de la *Cité des Métiers*, tant au niveau pédagogique (voir le schéma 37 ci-dessous) que par rapport au transfert dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle. C'est ce qui reste à analyser maintenant.

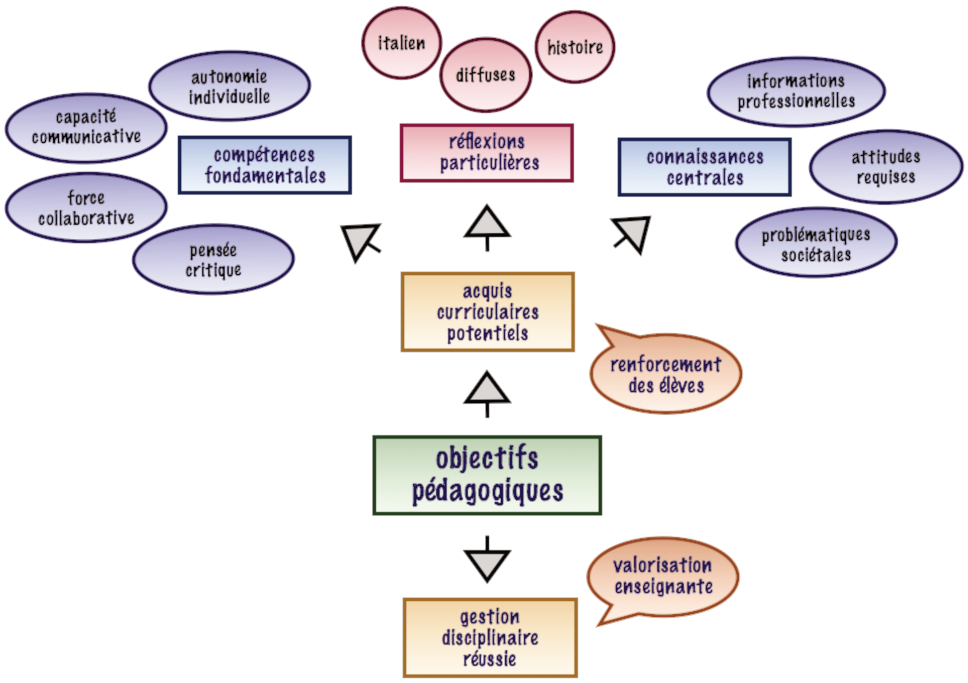


Schéma 37 : Les objectifs pédagogiques de la Cité des Métiers

Sur le plan pédagogique, d'une part, il est frappant de remarquer que les divers acteurs sociaux interviewés, même les plus critiques à l'égard de la *Cité des Métiers*, ne soulèvent presque pas la variable de la *gestion disciplinaire*. Seulement Cristina Galfetti-Schneider signale qu'au début de ces interventions dans les classes, les élèves « commencent à faire un peu les idiots », avant de préciser pourtant que « dès le moment où l'histoire les capture, ils arrêtent immédiatement » (Ent Pe Cristina). Quant aux jeunes, si l'on regarde leurs rapports de bilan sur les visites aux entreprises et sur les rencontres avec des anciens élèves, uniquement 7 % de l'ensemble de leurs remarques critiques

concernent des questions d'indiscipline de la part de leurs camarades (RB, 2012/2014). Cela surprend, d'autant plus que la problématique des règles de comportement, comme nous l'avons indiqué, est au centre de la réflexion du corps enseignant pendant la démarche d'autoévaluation du collège réalisée à travers le *Projet DAASI*, justement au cours de ces mêmes années, conduisant à définir autour de quatre pentacles une série de règles de conduite que les élèves devraient respecter et les enseignants faire respecter de manière prioritaire (RA, 2010/2014).

C'est comme si l'indiscipline scolaire, largement diffusée dans le quotidien de ce collège aux traits populaires, était en quelque sorte ramenée sous contrôle pendant les activités mises en place par la *Cité des Métiers*. Ce qui ne fait alors que confirmer, à travers le comportement assumé, la désirabilité générale du projet pédagogique de la part des élèves, qui ne sentent pas le besoin de bâtir un *contre-curriculum* par rapport à celui proposé (Forquin, 2008). En même temps, cette dynamique vertueuse valorise la subjectivité enseignante, engagée dans la réalisation des diverses activités, transformant une source du malaise enseignant en une ressource de *valorisation enseignante*, à son tour facteur de désirabilité générale du projet pédagogique.

Si l'on passe au niveau des *acquis curriculaires* liés aux situations d'apprentissage mises en place par la *Cité des Métiers*, on peut mettre en exergue quatre diverses dimensions, tout en soulignant que la découverte différenciée de ces activités par les élèves rend toute généralisation problématique. On peut alors plutôt parler d'acquis curriculaires *potentiels*, faits propres à un degré élevé par les élèves qui se sont engagés dans le projet pédagogique à la fois avec constance et sérieux. En premier lieu, apparaissent un ensemble de *compétences fondamentales* pour la construction de la personnalité de chacun. Il s'agit du développement de l'*autonomie individuelle*, en particulier lors de la réalisation de présentations devant la classe ou de l'organisation d'activités communes ; de l'amélioration de la *capacité communicative*, surtout lors de l'animation d'une activité ou pendant une intervention au sein d'une discussion ; de l'essor de la *force collaborative*, tout particulièrement dans un groupe d'intérêt ou à l'intérieur de l'équipe d'animation ; ainsi que du renforcement de la *pensée critique*, en particulier pendant un débat ou lors d'un processus décisionnel. Ces compétences trouvent une place de relief dans le nouveau Plan d'étude de l'école obligatoire tessinoise, approuvé le 8 juillet 2015 par le Conseil d'État (gouvernement cantonal), qui prévoit de manière explicite la construction de six compétences transversales, à savoir le développement personnel, la collaboration, la communication, la pensée réflexive et critique, la pensée créative et les stratégies d'apprentissage (DECS, 2015b, p. 29-41). Ce qui confirme le caractère anticipateur de la *Cité des Métiers*, qui s'est en quelque sorte retrouvée par une dynamique sociale particulière à réaliser une inédite incursion dans l'avenir,

favorisant ainsi, fort probablement, le déploiement d'une stratégie d'*exit* de la part d'une multiplicité d'acteurs individuels, mais livrant en même temps une précieuse analyse scientifique sur une réalité sociale potentiellement en devenir.

Ensuite, se dessinent une série de *connaissances centrales* sur le monde du travail, permettant tant de commencer à essayer de le comprendre que d'avoir l'ambition de s'y insérer progressivement de manière consciencieuse. Il s'agit d'*informations professionnelles*, acquises à la fois par des visites à des entreprises, par des exposés de parents d'élèves, ou encore par des sites informatiques consultés ; d'*attitudes requises* dans le monde du travail, exprimées par une confrontation entre l'imaginaire des contes de fées, l'histoire du travail et la réalité professionnelle contemporaine en devenir ; ainsi que des *problématiques sociétales*, abordées à travers les regards du cinéma et de personnalités reconnues au niveau cantonal. À ce propos, une attention particulière mérite la thématique du *rôle des femmes* dans le monde du travail, abordée à plusieurs niveaux, depuis une réflexion sur les enjeux particuliers des trajectoires professionnelles féminines, jusqu'à une sensibilisation sur les stéréotypes de sexe. Cet ensemble de connaissances peuvent également s'insérer à l'intérieur du nouveau Plan d'étude de l'école obligatoire tessinoise, cette fois dans la dimension des Contextes de Formation générale, qui prévoit de manière explicite cinq terrains, à savoir les technologies et les médias, la santé et le bien-être, les choix et projets personnels, vivre ensemble et éducation à la citoyenneté, ainsi que le contexte économique et les consommations (DECS, 2015b, p. 42-54).

Enfin, émergent un ensemble de *réflexions particulières*, qui sont à la frontière entre le monde du travail et l'univers des disciplines scolaires, contribuant à une mise en relation de ces deux sphères, à la fois particulièrement délicate et potentiellement enrichissante pour le devenir scolaire. Il s'agit de l'*italien*, par l'activité sur les contes de fées et les histoires sur le travail ; de l'*histoire*, à travers la situation d'apprentissage consacrée à une comparaison entre les métiers d'hier, d'aujourd'hui et de demain ; ainsi que, de manière plus diffuse, des liens tissés singulièrement par des enseignants entre leur propre discipline et l'éventuelle organisation d'une visite à une entreprise, comme l'*allemand* avec l'hôtellerie, la *musique* avec le conservatoire, ou les *mathématiques* avec l'industrie chimico-pharmaceutique. Cette troisième dimension des *acquis curriculaires potentiels* de la *Cité des Métiers* semble la plus fragile, où l'émergence d'une *coévolution profitable* entre culture et économie a plus de peine à prendre réellement forme. En effet, elle amène à mettre en jeu le noyau central de l'identité enseignante, à savoir le fort sens de la distinction disciplinaire, protégée par des véritables *lobbies disciplinaires* (Perrenoud, 2011), pouvant certes se confronter entre elles, même durement, mais qui tendent à s'unir contre ce qu'ils perçoivent comme une intrusion du monde du travail dans l'univers

scolaire, introduisant « dans les enseignements un utilitarisme excessif » (Guichard et Huteau, 2001, p. 1999), conférant une sorte de légitimité intellectuelle à l'*acteur social critique*, pouvant se hérisser en défenseur de l'autonomie jalousement protégée du champ scolaire. Jean-Claude Forquin indique à ce propos :

> *Une des caractéristiques morphologiques essentielles du savoir scolaire est son organisation sous forme de matières (disciplines) d'enseignement douées d'une forte identité institutionnelle et entre lesquelles existent des frontières tranchées.*
> (Forquin, 2008, p. 129)

Afin de réduire cette compartimentation, qui contribuerait en même temps à contenir son rôle prédominant dans la construction de l'identité enseignante, il faudrait renforcer la collaboration entre les diverses disciplines scolaires. Ce qui requiert, pourtant, comme l'indique le sociologue français, « une certaine cohésion idéologique *en profondeur* » (p. 131) de la part du corps enseignant. Si l'*acteur social proactif*, constitué autour d'un pôle disciplinaire humaniste, a effectivement assumé un rôle central dans l'animation de la *Cité des Métiers*, contribuant à développer diverses formes de collaboration entre les disciplines, il a néanmoins manifesté de réelles difficultés à faire surgir cette importante « cohésion idéologique en *profondeur* » du corps enseignant, pouvant conduire à percevoir l'engagement au sein du projet pédagogique comme partie prenante d'une dynamique socio-professionnelle de revalorisation de l'identité enseignante, à son tour au centre d'un processus social de développement d'une *société ouverte*, porteuse, par un humanisme renouvelé, de nouveaux équilibres économiques, sociaux et politiques de longue durée.

Les jeunes engagés dans la *Cité des Métiers*, certes de manière différenciée, sont aussi confrontés à des *objectifs de transfert* des connaissances et compétences acquises lors des diverses activités dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle (voir le schéma 38 ci-dessous). Dans ce cadre, d'un côté, doivent être soulignés les effets potentiels spécifiques sur la *séquence vocationnelle* des élèves. Des quatre étapes qui marquent cette séquence, les deux premières semblent directement impliquées dans les situations d'apprentissage organisées, à savoir l'exploration des possibles et la cristallisation dans une idée. Alors que la spécification dans une issue, à savoir le choix d'avenir, et la réalisation dans la réalité, c'est-à-dire l'action à la suite de ce choix, ne sont pas une prérogative des activités proposées par la *Cité des Métiers*, mais de l'engagement quotidien du conseiller en orientation, qui suit de manière individualisée les élèves pendant le cycle d'orientation, en collaboration plus ou moins étroite avec leurs parents, ainsi qu'éventuellement avec leur professeur principal.

Une séquence vocationnelle, il est bien de le rappeler, qui a une valeur bien différente au cours des années du collège en fonction de la typologie du choix d'avenir mûrie. Si un élève poursuit ses études au niveau lycéen, comme les deux cinquièmes des adolescents tessinois à l'issue de l'école obligatoire, le choix d'avenir reste encore très général tout au long de la quatrième, puisqu'il doit prioritairement se déterminer s'il veut entreprendre « la profession d'étudiant », comme le souligne avec perspicacité Stefania, l'une des mères interviewées (Ent Pa Stefania). Si par contre un jeune s'achemine vers un apprentissage en entreprise, comme le font un sur quatre, alors il devrait déjà avoir atteint l'étape de la cristallisation au cours de l'été entre la troisième et la quatrième, pour ensuite se concentrer au début de la dernière année sur la spécification dans une issue bien précise et ensuite sur la délicate phase de la réalisation, qui nécessite de trouver un employeur prêt à l'engager (Castelli et al., 2015, p. 83). En effet, comme le souligne la sociologue Marie-Hélène Jacques, l'entrée en apprentissage « relève d'une sélection âpre » (2016, p. 49). Si l'élève a encore une marge de temps à disposition, celle-ci est souvent bien étroite, comme nous le rappelle Milena, la conseillère en orientation, en soulignant l'importance de répéter aux élèves à plusieurs reprises les informations pratiques liées à l'orientation :

> *Si une entreprise organise plusieurs portes ouvertes, un élève doit pouvoir l'entendre chaque fois, puisque peut-être en décembre il n'est pas encore réceptif, mais en janvier oui. Si cette séance a lieu deux fois, il faut qu'il le sache deux fois. Chaque jeune a ses temps de maturation, surtout à cet âge.* (Ent Co Milena*)*

Si l'on se concentre alors sur les premières deux étapes de la séquence vocationnelle, il apparaît que le projet pédagogique contribue essentiellement à la phase de l'*exploration des possibles*, que ce soit par l'imagination (première), la comparaison historique (deuxième), la confrontation avec son origine familiale (troisième), la réflexion sur le sens du travail (troisième), la visite à des entreprises (troisième et quatrième), ainsi que la compréhension de quelques enjeux sociétaux d'avenir (troisième et quatrième). La multiplicité des angles d'approche proposés semble rendre le vécu de cette phase potentiellement très riche, permettant aux élèves de se forger une ample vision des possibles qui leur sont ouverts, ainsi qu'une mise en relation, par un procédé d'*intersignification*, des exigences requises par le monde du travail et des connaissances et compétences nécessaires pour y parvenir, y compris les résultats scolaires demandés. Quant à l'étape de la *cristallisation dans une idée*, elle peut intervenir progressivement, au moins sous une forme provisoire, à partir de la deuxième année, à l'issue d'une mise en relation des métiers d'hier avec ceux d'aujourd'hui et de demain, pour ensuite se préciser à fur et à mesure, en fonction des rythmes et des exigences de maturation de chacun, à partir d'une visite à une entreprise, de l'écoute d'un ancien élève, ou d'une discussion autour d'un long-métrage, ou encore d'une réflexion lors d'un atelier d'un colloque. Le caractère intrinsèquement individuel de

la séquence vocationnelle, tant dans ses rythmes que dans ses formes, tout en étant ancré socialement, justifie et légitime en quelque sorte la découverte différenciée de la *Cité des Métiers* par les élèves, combinant de manière originale la nécessité égalitaire de la découverte et la possibilité individuelle de sa forme précise. L'égalité et la liberté, encore une fois, se renvoient l'une à l'autre.

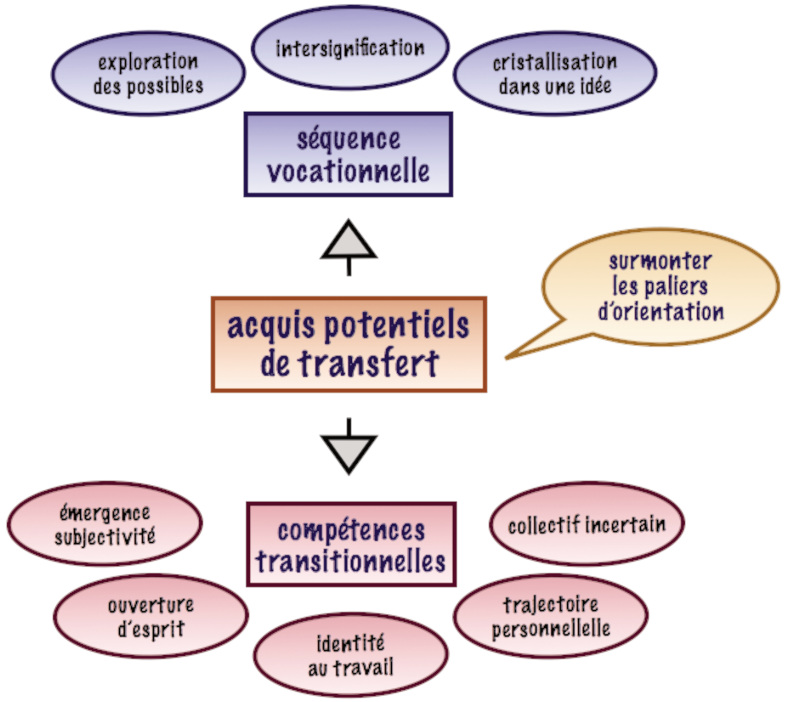


Schéma 38 : Les acquis potentiels de transfert du projet pédagogique

De l'autre côté, les connaissances et compétences acquises lors des activités proposées peuvent potentiellement se transférer dans la construction progressive d'une *compétence transitionnelle*, permettant d'affronter de manière profitable les transitions de vie auxquelles ces adultes en devenir seront progressivement confrontés. Celle-ci peut être subdivisée en cinq différentes dimensions particulières. Premièrement, l'*émergence de la subjectivité*, qui passe autant par le renforcement de la confiance en soi, à travers la réalisation d'un court-métrage applaudi par la salle ou par une présentation appréciée par l'enseignant, que par une mise en relation des possibles explorés avec ses propres traits psycho-sociaux, tels qu'à l'issue d'une visite à une entreprise ou lors d'un débat après un long-métrage. Deuxièmement, l'*ouverture d'esprit*, qui demande la disponibilité à explorer, que ce soit un territoire, en profitant des visites organisées aux entreprises, ou un univers imaginaire, en se confrontant avec les contes de fées racontées, ainsi que la sensibilité à assumer des risques, tels que lors d'une intervention pendant un colloque, ou pendant l'animation d'une activité publique. Troisièmement, l'*identité au travail*, qui s'exprime par une réflexion sur le sens donné à un engagement professionnel, à la suite de la vision d'un long-métrage ou après une intervention d'un parent d'élèves, ou bien à travers une initiation au sens économique, à l'issue du cours d'introduction

au lexique et au langage économiques. Quatrièmement, la *trajectoire personnelle*, qui requiert d'insérer le choix d'avenir au sein d'une dynamique biographique, notamment à travers l'écoute des trajectoires professionnelles de quelques parents d'élèves, ainsi que d'interroger le devenir économique et social, notamment par une comparaison historique entre les métiers d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Cinquièmement, le *collectif incertain*, qui demande de confronter sa propre intention d'avenir avec l'évolution sociétale, à un niveau cantonal, comme sur le plan fédéral, européen, voir même mondial, par la réflexion lors d'un colloque sur quelques enjeux sociaux dans un monde incertain, ou par le débat à l'issue d'un long-métrage sur des représentations sociales autour de thématiques délicates, comme les inégalités sociales, ou encore à travers l'élaboration d'un court-métrage essayant avec audace de proposer une invention d'un *nous en devenir*.

La contribution à la construction d'une *compétence transitionnelle* apparaît finalement comme l'apport le plus original de la *Cité des Métiers* à la réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle au collège. Si au cours de ces quatre années, il s'agit certes d'élaborer une décision d'avenir importante, en mesure de surmonter le premier *palier d'orientation* affronté, qui sépare la formation secondaire inférieure de celle supérieure, dite *transition I*, il s'agit également d'accumuler des ressources intellectuelles permettant de bâtir un parcours biographique, à l'intersection entre l'individuel et le social, se déployant sur une temporalité bien plus longue, exigeant d'autres choix d'avenir, afin de dépasser d'autres paliers d'orientation. C'est un défi d'envergure, permettant de bâtir des *professionnels de qualité* au sein d'une *collectivité solidaire*.

Pour terminer l'analyse de désirabilité générale du projet pédagogique, il faut encore s'interroger sur les *zones problématiques* apparues tout au long des situations d'apprentissage proposées, qui n'ont pas pu être véritablement résolues par une ingénierie pédagogique adéquate. Elles peuvent être rassemblées en fonction des acteurs sociaux qui sont chaque fois mis en jeu (voir le schéma 39 ci-dessous).

Les *élèves*, tout d'abord, représentent l'acteur social le plus souvent interpellé. Trois typologies de problématiques apparaissent. Tout d'abord, un *problème de motivation interne*, à savoir intrinsèque aux élèves eux-mêmes, qui peut les conduire à ne pas s'inscrire à une situation d'apprentissage, comme les visites aux entreprises, ou à y participer seulement pendant un certain temps, tel que le cours d'introduction au lexique et au langage économiques. Ensuite, un *problème d'application*, pouvant les amener à ne pas satisfaire une requête, comme rapporter l'autorisation à suivre une visite signée par un parent et par le professeur principal, ou bien à affronter avec suffisance l'une des

activités proposées, telle que la recherche sur les métiers d'avenir. Enfin, un *problème de surcharge*, par rapport aux diverses tâches exigées par le projet pédagogique, qui concerne tout particulièrement les quelques élèves participant à la fois au cours facultatif d'économie et à l'équipe d'animation, ainsi qu'en fonction des multiples exigences posées par les disciplines scolaires, conduisant à renoncer à une participation plus intense au projet, par exemple à son équipe d'animation. Si les élèves représentent certainement les grands bénéficiaires des situations d'apprentissage mis en place par la *Cité des Métiers*, celle-ci se révèle en même temps particulièrement exigeante à leur égard, leur demandant d'être constamment motivés et appliqués, ainsi que près à multiplier leurs efforts, s'ils désirent participer de façon complète aux activités proposées.

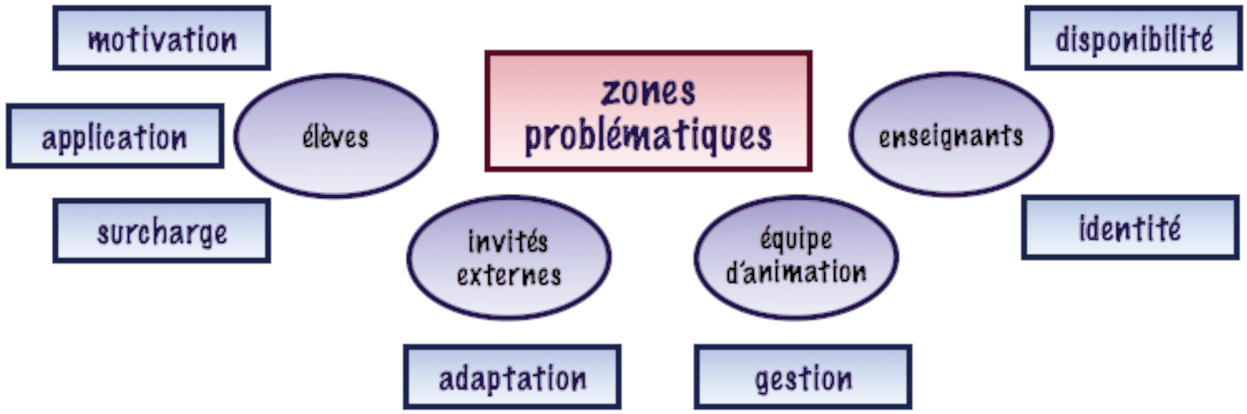


Schéma 39 : Les zones problématiques apparues pendant les situations d'apprentissage

Les *enseignants*, ensuite, constituent également un acteur social souvent évoqué. Deux diverses typologies de problématiques peuvent être soulignées. D'un côté, un *problème de disponibilité*, pouvant les conduire à ne pas assumer une situation d'apprentissage, comme la comparaison historique des métiers ou la vision d'un long-métrage sur le travail, ou bien à l'assumer seulement de manière formelle, telle que la préparation insuffisante du terreau à une activité avec une invitée externe, pourtant décisive pour permettre aux élèves d'en profiter réellement. De l'autre côté, un *problème d'identité*, par rapport à la dynamique d'externalisation de l'enseignement, conduisant à une multiplication des intervenants externes, ainsi qu'en fonction de la révision du métier d'élèves, les amenant à assumer un rôle plus participatif. La *Cité des Métiers*, en somme, contribue à demander au corps enseignant une disponibilité plus grande et à les conduire vers un délicat processus de transformation identitaire, en proposant pourtant en retour une *voice* dans le développement du projet pédagogique.

Les *invités externes*, puis, constituent un autre acteur social questionné. Leurs interventions posent un *problème d'adaptation*, autant des contenus exposés que de la manière de les présenter, comme

lors de la rencontre avec des parents d'élèves ou pendant les visites à des entreprises, à un public composé par des élèves à la fois encore très jeunes, entre onze et quinze ans, mais déjà exigeants, porteurs d'une « intelligence certaine », comme l'a remarqué l'architecte interpellé (Ent Pe Nicola). Si la *Cité des Métiers* a encouragé la participation d'intervenants externes au sein de l'établissement, conduisant à une stabilisation de cette *praxis*, elle leur demande de s'adapter à son public scolaire, ce qui requiert de prendre au sérieux « la difficulté de l'exercice », comme l'a souligné l'une des élèves assistantes (Ent El Elisa).

L'*équipe d'animation*, enfin, constitue l'ultime acteur social interpellé. Son action quotidienne fait surgir un *problème de gestion*, à la fois de la pluralité des acteurs impliqués, depuis les enseignants jusqu'aux parents d'élèves, en passant par diverses typologies d'intervenants externes, ainsi que de la multiplicité des problématiques affrontées, à partir des contes de fées jusqu'à l'énergie solaire, en passant par les longs-métrages sur le travail, pouvant conduire à une rencontre avec seulement trois parents d'élèves ou à devoir annuler un colloque juste au moment de sa réalisation prévue. Alors que la *Cité des Métiers* permet l'émergence d'une subjectivité au travail enthousiasmante, autant pour les enseignants animateurs que pour les élèves assistants, elle requiert en même temps de leur part un engagement épuisant, marqué par une pression régulière tout au long de l'année scolaire, sur une série de sujets à la fois variés et exigeants.

Le croisement attentif entre l'évaluation des objectifs et l'analyse de la désirabilité fait apparaître une véritable efficacité du projet pédagogique, résultat d'un engagement à la fois enthousiasmant et épuisant de la part de l'équipe d'animation, à travers le déploiement d'une ingénierie pédagogique constamment développée et affinée (voir le schéma 40 ci-dessous). Cette dynamique sociale conduit à une *participation responsable différenciée* de la part des élèves, source d'un renouvellement de la bonne forme scolaire, étroitement reliée à une exigence de liberté et à un besoin de participation, qui trouve un ancrage dans l'émergence d'une *société ouverte* en mesure de bâtir effectivement l'*équité*. Elle amène à développer un ensemble de *compétences fondamentales* pour la construction de la personnalité de chacun, étroitement liées à une série de *connaissances centrales* sur le monde du travail, favorisant en même temps, d'une part, une vaste et enrichissante *exploration des possibles*, en mesure de contribuer à *cristalliser dans une idée* la dynamique de la séquence vocationnelle, tout en respectant les différentes particularités individuelles, et d'autre part, une innovante *compétence transitionnelle*, en mesure de contribuer à affronter les multiples paliers d'orientation auxquels ces adultes en devenir seront progressivement confrontés. L'objectif d'efficacité du projet pédagogique,

en bref, permet en quelque sorte d'atteindre son objectif d'équité, par un drôle de dépassement d'une traditionnelle antinomie (Garnier, 2013).

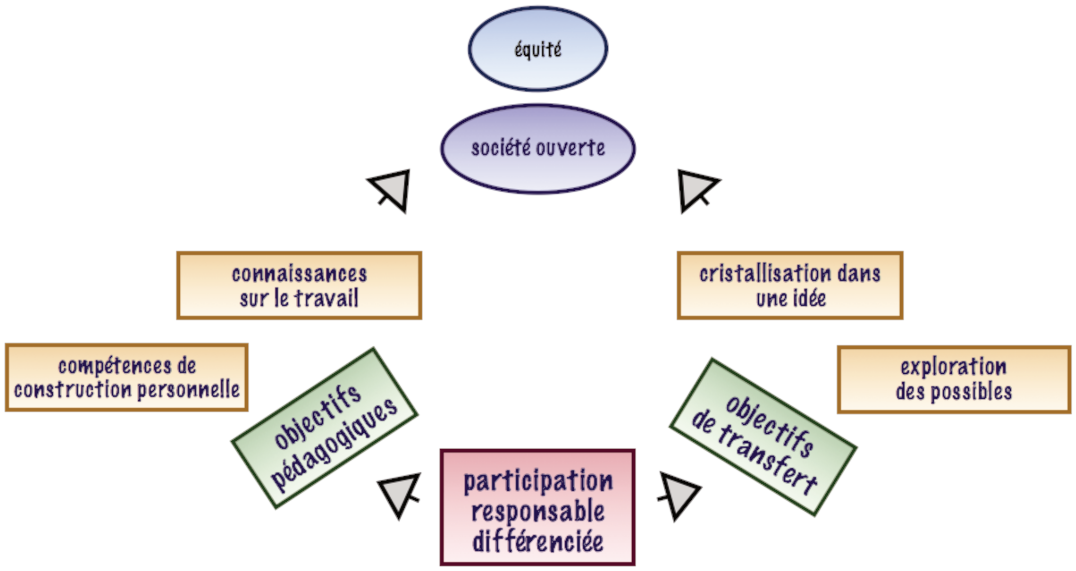


Schéma 40 : Le déploiement de l'ingénierie pédagogique

L'efficacité du projet pédagogique touche pourtant ici à sa *limite*, au-delà de laquelle il n'est pas en mesure de se diriger par le déploiement d'une ingénierie pédagogique toujours plus affinée, mais requiert l'intervention de dynamiques sociales qui lui sont extérieures. Cette *limite* renvoie à la construction d'une « cohésion idéologique *en profondeur* » du corps enseignant, qui ne représente en fin de compte rien d'autre que l'élaboration progressive d'un nouvel *intérêt commun* enseignant, en mesure de devenir *volonté générale substantielle*, capable de forger une solidité identitaire suffisante pour réinjecter de manière épistémologiquement pertinente au niveau des diverses disciplines scolaires, à partir de leur grammaire spécifique, les *réflexions particulières* effectuées pendant la mise en rapport du monde du travail avec l'univers scolaire, contribuant à la réalisation effective d'une *coévolution profitable* entre les sphères de la culture et de l'économie. Sur ces bases, peut alors se renforcer le sentiment de *confiance en soi* des multiples acteurs sociaux impliqués dans le projet pédagogique, depuis les élèves jusqu'aux enseignants, en passant par les invités externes et l'équipe d'animation, de sorte à mobiliser les ressources internes nécessaires à la résolution des *zones problématiques* apparues tout au long des huit situations d'apprentissage proposées.

L'aboutissement du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, qui passe par la diffusion d'une nouvelle praxis sociale, semble se heurter de plein fouet à cette *limite*, qui n'est pas d'ordre pédagogique, mais bien d'ordre social, puisqu'elle implique, afin d'être abordée profitablement, un vaste effort *théorique*, en lien avec la *pratique*, d'élaboration d'une *vision du monde social*, qui n'est

rien d'autre, comme l'a indiqué Pierre Bourdieu, qu'une « manière de la construire, dans la perception et dans la réalité » (Bourdieu, 1994, p. 27), potentiellement porteuse de la tant recherchée *volonté générale substantielle*. Alors que les traits centraux de l'idéal-type de l'enseignant démocratique, qui seraient en quelque sorte le résultat de ce processus social, peuvent d'ores et déjà être précisés, à partir de la triple caractérisation issue de la validation de la première hypothèse secondaire, à savoir un *praticien réflexif*, un *acteur engagé* et un *enseignant équitable*, que l'on peut maintenant équiper, après la validation de la deuxième hypothèse secondaire, d'une sophistiquée ingénierie pédagogique, en mesure de renouveler de façon raffinée la bonne forme scolaire, permettant de faire surgir une *participation responsable différenciée* des élèves à leur quotidien scolaire, au sein d'un équilibre inéluctablement instable entre liberté et égalité, tout particulièrement au niveau du *curriculum caché*.

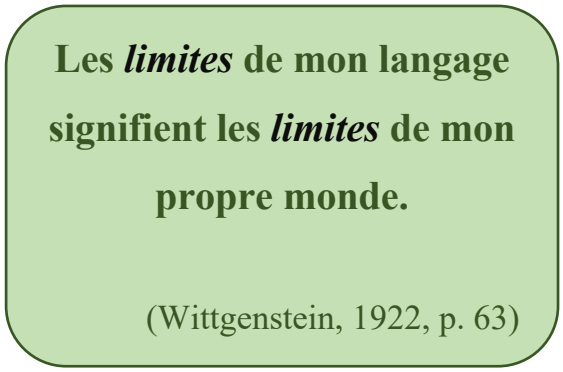


Image 17 : La validation avec une limite de la deuxième hypothèse secondaire[138]

Cette ingénierie, qui se déploie à chaque occasion de manière originale, peut se prévaloir de toute une série d'outils pédagogiques affirmés, comme une *sensibilité à la structuration* des situations d'apprentissage, une *attention à l'intensité* des activités proposées, une *stimulation à la responsabilité* des élèves, une *exhortation à l'exploration* du monde du travail et un *encouragement au débat* comme méthode d'expression de soi et de confrontation avec les autres. Pour y parvenir, elle peut s'appuyer sur une révision de l'*organisation spatio-temporelle* des activités proposées et par une valorisation de la *puissance de l'image*, dans une dynamique de mobilisation permanente de la *subjectivité des élèves*, conduisant à redéfinir la *figure enseignante*. Celle-ci doit se montrer capable de pondérer de façon attentive la diffusion de savoirs et l'accompagnement vers le savoir, en y intégrant la possibilité de céder sa place à d'autres figures d'adultes, spécialisées dans un domaine particulier, ainsi que, de plus en plus, aux élèves eux-mêmes.

La validation de la deuxième hypothèse secondaire, comme la première, semble de façon globale réussie, même si la *limite* indiquée, à savoir l'élaboration d'une *vision du monde social*, empêche à

[138] Cf. Wittgenstein, 1922.

la fois l'approfondissement d'une *coévolution profitable* entre culture et économie et la poursuite de la résolution des *zones problématiques*. Si l'effort patient de l'*acteur social proactif*, à l'intérieur du jeu triangulaire entre acteurs sociaux, a permis de mettre en place la *Cité des Métiers*, source à la fois de précieux acquis curriculaires et d'importants transferts dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, par l'avènement d'une *participation responsable différenciée*, forme novatrice du métier d'élève, l'entre-deux générationnel laisse le projet pédagogique et, plus généralement, le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, non seulement avec une *voice* timide, mais également avec un *content* timide. Voix et contenu, en anglais ou bien en français, quelque part, se rencontrent toujours, dans une quête identitaire inépuisée. La *validation avec limite* de la deuxième hypothèse secondaire appelle ainsi la troisième, axée sur la transformation de la forme identitaire des élèves, pouvant, par effet de ricochet, interroger également celle de leurs enseignants (voir l'image 17 ci-dessus).

Quatrième partie : La transformation de la forme identitaire des élèves

1. Introduction

Au cours de ces dernières années, la question identitaire est réapparue avec force dans la réflexion intellectuelle. Elle franchit les frontières et prend forme sous différentes apparences, analysées par le regard croisé de diverses disciplines scientifiques, depuis la psychologie jusqu'à la sociologie, en passant par l'histoire, les sciences politiques ou la philosophie, acquérant le statut d'une véritable question de société. La présentation, dans un premier temps, de trois illustrations, offre la possibilité de le mettre en relief, tout en renvoyant chaque fois, d'une façon ou d'une autre, à l'univers scolaire, au sein duquel se croisent, tant par les acteurs impliqués que par les problématiques affrontées, une multiplicité de dynamiques différentes. Celles-ci font de l'établissement scolaire un concentré des tensions à l'œuvre au sein de notre réalité sociale, dans la grande France comme dans la petite Suisse italienne. Il devient alors imaginable de dessiner les contours culturels de la troisième et dernière hypothèse secondaire.

Après avoir précisé l'hypothèse formulée, comme lors des deux parties précédentes de ce travail de recherche, il s'agit de présenter le cadre conceptuel utilisé. Celui-ci est élaboré autour de la participation active des élèves au projet pédagogique, en tant que sujets apprenants, mise en rapport avec une évolution progressive des traits dominants de leur forme identitaire, dans un contexte marqué par l'apprentissage à la gestion des multiples et toujours plus délicates transitions de vie. À partir de là, peut se dessiner la démarche méthodologique employée, centrée cette fois autour d'une analyse structurale des récits de vie des élèves assistants interrogés, qui permet de déceler les multiples transformations identitaires apparues à l'issue du projet pédagogique.

Sur ce double fondement, à la fois conceptuel et méthodologique, il est envisageable de se concentrer sur la construction progressive de la validation de cette troisième hypothèse secondaire, qui se déroule autour d'une présentation détaillée des traits distinctifs de chacun des six élèves assistants interrogés, avant de les mettre en relation entre eux par l'élaboration d'un schème d'analyse commun. Ce qui fournit finalement l'opportunité de présenter les résultats obtenus, en mettant en exergue la centralité de la maîtrise des émotions éprouvées, afin de déclencher une prometteuse dynamique d'essor de soi dans le cadre d'une certes encore tâtonnante réinventions d'un nous. Essor

de soi et réinvention d'un nous qui représentent les deux faces d'une même médaille, indispensable pour pouvoir porter à terme le processus de rajeunissement interne de l'école républicaine.

2. *L'hypothèse formulée* : l'actualité de la question identitaire

Dans sa célèbre *Divine Comédie* (1321/1985), le poète italien Dante Alighieri a représenté sa quête identitaire personnelle, symbole d'une quête identitaire universelle de l'être humain, par le biais de l'allégorie du voyage, entrepris après avoir perdu le droit chemin de la vie, l'amenant à passer par la souffrance de l'enfer, puis par la régénération du purgatoire, avant d'atteindre l'accomplissement au paradis, source d'un soulageant nouvel équilibre identitaire. Or, que ce soit la *jungle de Calais*, avec ses camps de migrants installés aux abords de l'entrée française du tunnel sous la Manche, conduisant vers l'espoir d'un avenir meilleur en Grande-Bretagne, puis démantelés en automne 2016 (*Le Monde*, 21 octobre 2016), ou le camp de réfugiés réalisé l'espace de quelques mois pendant l'été 2016 aux alentours de la gare ferroviaire de Côme, la ville de Cristina, l'enseignante animatrice pendant une année de la *Cité des Métiers*, à quelques kilomètres seulement de la frontière helvétique, destination convoitée, mais aussi lieu de passage privilégié vers l'Allemagne (*Neue Zürcher Zeitung*, 25 août 2016), ces endroits représentent autant de véritables enfers à ciel ouvert au cœur du continent européen. Les villes de Calais ou de Côme recèlent nombre d'histoires humaines émouvantes, comme celle de Bilal, racontée par le metteur en scène Philippe Lioret dans un long-métrage au titre ô combien ironique *Welcome* (France, 2009), dans lequel un jeune d'origine kurde perd la vie dans la tentative désespérée de traverser à la nage la Manche, alors que Simon, l'instructeur de natation français qui, par les hasards de la vie, est amené à l'aider, subit la rancœur de ses voisins angoissés (France, 2009).

2.1. L'identité interrogée par les crises

Benjamin Boudou, jeune chercheur en sciences politiques à l'institut Max Planck de diversité ethnique et religieuse à Göttingen, au centre de l'Allemagne, interroge cette *politique de l'hospitalité*, en considérant l'actuelle crise migratoire tout d'abord comme une forme de perturbation de l'*identité européenne*, s'exprimant, certes, sous une forme extrême, dans les enfers à ciel ouvert comme celui de Calais ou de Côme. Une identité tiraillée entre des valeurs dynamiques, qui tendent à encourager

l'intégration de nouveaux citoyens, et des références statiques, qui poussent plutôt à mettre un coup de frein à ce processus (2017). Cette vive tension entre valeurs dynamiques et références statiques peut se retrouver également dans une classe de collège, comme celle mise en scène par le dramaturge italien Stefano Massini dans son œuvre théâtrale *L'heure de réception*. Au cours de ce moment particulier, le professeur d'une classe de sixième creuset de cultures et d'ethnies de la banlieue de Toulouse, rencontre chaque jeudi les parents dans l'espoir de conduire tous les élèves à une satisfaisante fin d'année scolaire, sans en perdre aucun en cours de route, nonobstant les multiples difficultés qui surgissent au fur et à mesure de la poursuite du trajet scolaire (2017).

Ce n'est pas seulement l'Europe qui interroge son identité. George Corm, un économiste libanais renommé, qui vit à Beyrouth, une ville cosmopolite au centre du Proche-Orient, étudie l'évolution de la *pensée dans le monde arabe*, en considérant l'actuelle tendance marquée à la redécouverte de son *identité religieuse* comme une réaction à l'effondrement progressif dans cette région d'un imaginaire national d'origine européenne, profondément influencé par la pensée socialiste, dans un contexte marqué par une crise sociale persistante (2015). Une pensée qui ramène au Vieux Continent, berceau du socialisme, où André Burguière, un historien français relié à la prestigieuse École des Annales, analyse la crise de *la gauche*, qui s'est étroitement liée à cette pensée, en l'insérant au sein d'un vaste processus de recomposition de l'*identité politique* autour d'un courant libéral-démocratique, européiste et sensible à une dynamique mondialisée, et un pôle souverainiste, eurosceptique et renfermé sur une tradition nationale (2017).

Un pôle souverainiste qui a trouvé dans la Suisse italienne un fer de lance précoce dans la Ligue des Tessinois, un parti politique actif uniquement dans ce canton depuis le début des années 1990, dans un contexte marqué par un approfondissement des difficultés économiques de cette région plutôt fragile, à la suite d'une récession intense, amenant à une chute du Produit intérieur brut suisse pendant trois années consécutives, ainsi que par un climat politique prédominé par les répercussions politiques de l'effondrement du Mur de Berlin (Zürcher, 2010). La Ligue a repris et radicalisé les traditionnelles revendications régionalistes de ce canton périphérique tardivement industrialisé, en règle générale exprimées de manière transversale par l'ensemble des partis traditionnels (Mazzoleni, 2003), devenant vingt années plus tard une force politique majeure, avec pas moins de deux sièges sur cinq dans un gouvernement cantonal bâti sur une représentation de type proportionnel et une réelle capacité à influencer l'agenda politique autour d'un retour imaginaire à une idyllique *société fermée* tessinoise. Une dynamique politique qui n'est bien évidemment pas sans répercussions sur le *jeu triangulaire* entre les acteurs sociaux du collège, constamment confrontés, d'une part, à la nécessité

de relier leurs stratégies particulières à des représentations imaginaires plus générales et, d'autre part, au regard de plus en plus attentif des parents d'élèves, dont les prises de position dans le champ scolaire dépendent aussi de l'horizon politique qu'ils y projettent. Du moins sur ces plans particuliers, *l'acteur social proactif* n'a pas le vent en poupe, alors que l'*acteur social critique* semble quelque peu plus à l'aise.

Que ce soit en Allemagne, en France, au Liban, ou bien dans le petit Tessin, par rapport aux sphères de l'immigration, de la religion ou de la pensée politique, dans chacune de ces contributions se dessine une problématique identitaire, au croisement entre une multitude de devenirs individuels et un effort de représentation collective. Celle-ci est immanquablement reliée à une dynamique sociale issue d'une phase de crise, mettant en relief le lien étroit entre ces deux dimensions. Si la crise migratoire interroge l'identité européenne, la crise sociale renforce l'identité religieuse, dans un contexte marqué par une crise politique de la gauche, qui semble en même temps conduire timidement vers une recomposition des identités politiques autour d'un pôle libéral-démocratique et un pôle souverainiste. *Crise* et *identité* vont ainsi de pair, comme l'avait suggéré, il y a sept-cents ans, le *poète divin*.

2.2. La crise comme opportunité

Dans l'un de ses romans pour adolescents les plus appréciés, la *Cité des dieux sauvages*, l'écrivaine chilienne Isabel Allende, dont le père, Tomas, était un cousin du président Salvador Allende, dont les vicissitudes dramatiques au début des années 1970 ont été au cœur de l'histoire récente de la pensée socialiste (Dupoy, 1983), laisse affirmer au père du jeune protagoniste, qui à l'âge de quinze ans est contraint à quitter le Texas pour se transférer à New York chez sa grand-mère, puisque sa mère est tombée gravement malade :

> *Il faut être souples, Alexander. Notre famille traverse actuellement une période de crise. Est-ce que tu sais avec quels caractères écrivent les Chinois le terme crise ? Danger + opportunité. Peut-être que le danger de la maladie de maman est-il en train de t'offrir une opportunité extraordinaire. Va préparer tes affaires.* (Allende, 2002/2012, p. 15)

À la suite de son départ précipité, encouragé par son père, Alexander a effectivement l'opportunité d'entreprendre, dans le sillage de son aventureuse grand-mère, une fascinante mission dans la forêt amazonienne, sur les traces d'une légendaire créature aux dimensions monstrueuses, en rencontrant en même temps la jeune Nadia, fille d'une guide brésilienne qui les accompagne.

Si de l'Orient nous passons à l'Occident, le terme grec de crise (κρίσις) renvoie à la « séparation », en particulier du bon grain de l'ivraie, qui porte en soi, comme signification en quelque sorte dérivée, l'idée de « choisir », nous ramenant ainsi à un processus permettant potentiellement de transformer une difficulté en une opportunité, à travers un choix réfléchi, qui depuis le secteur de l'agriculture, fondamental dans l'Antiquité grecque, se déploie sous une forme métaphorique à toute la collectivité humaine (Bailly, 2000). Une opportunité qui peut autant prendre une forme individuelle, comme celle qui est arrivée dans la douleur romanesque au jeune Alexander, qu'une forme collective, indiquée de façon argumentée par Timothy Garton Ash, professeur à l'Institut des études européennes auprès de l'Université d'Oxford, en Grande-Bretagne, dans son essai sur les *opportunités de la crise* pour bâtir un véritable *monde libre*, autour d'un axe transatlantique renouvelé, drôlement représenté par une risquée mais stimulante prosopopée[139] :

> *Chaque personne qui a des fils adolescents, sait combien leur comportement peut devenir incohérent. Sur certains aspects, ils sont déjà mûrs, alors que sur d'autres, ils sont encore des enfants. L'actuelle Union européenne est un cas exemplaire d'un tel développement incohérent : économiquement déjà mûre, au niveau civil et de politique extérieure un jeune adulte et dans son (in)capacité à se coordonner militairement encore un enfant. Quant aux États-Unis, ils montrent des symptômes d'une ambivalence parentale. Ils se plaignent constamment que les Européens ne prennent pas de décisions, mais quand ils le font, ils sont tout aussi irrités, notamment dans les conflits commerciaux ou dans les questions de politique environnementale.* (2002/2006, p. 133)

Loin des missions amazoniennes ou des prosopopées transatlantiques, au niveau scolaire, au sein de la petite localité de Cadenazzo, ainsi que dans celle minuscule de Vira Gambarogno, transformer la crise en une opportunité permet de donner forme à un modèle *ancienne identité – crise – nouvelle identité*, faisant de l'évolution identitaire l'équivalent imaginaire du changement de la praxis sociale, exprimée par le biais du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine* des professionnels du collège, qui accompagne cette recherche depuis ses débuts. Afin de pouvoir se déployer de façon effective, cette équivalence requiert pourtant de passer par la médiation des usagers, c'est-à-dire du public scolaire, dont la transformation identitaire peut représenter en quelque sorte une manifestation concrète du changement identitaire du corps enseignant, au cœur de la professionnalité collégienne, à son tour expression imaginaire de l'aboutissement d'une nouvelle praxis sociale.

[139] La *prosopopée* est une figure de style qui consiste à personnifier des objets inanimés ou des abstractions, comme une Patrie ou la Gloire. Elle peut donner la parole à des entités politiques comme les États-Unis ou bien l'Europe (Vickers, 1988/1994).

L'analyse de la transformation de la forme identitaire des élèves devient alors un levier privilégié pour réfléchir à l'horizon possible de la transformation identitaire du corps enseignant, ce qui nous ramène en fin de compte à préciser les contours de l'idéal-type de l'enseignant démocratique.

2.3. Un cadre culturel pour la troisième hypothèse secondaire

La *Cité des Métiers* met à disposition des élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno toute une série de situations d'apprentissage, qui leur donnent la possibilité, comme indiqué, de développer des connaissances et des compétences curriculaires, mais aussi de réaliser des transferts sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle. Tous ces effets amènent à une transformation de la forme identitaire des élèves, dans un contexte global caractérisé, à différents niveaux, par un questionnement identitaire profond de la part de l'être humain, expression d'une quête de sens universelle, mais aussi manifestation d'une période historique caractérisée par l'émergence d'une multiplicité de crises, qui peuvent à leur tour se relier les unes aux autres dans une dynamique sociale à la fois « complexe et systémique », à l'intérieur de laquelle se jouent, pour tous les professionnels, que ce soient ceux en activité ou bien ceux en devenir, « les possibilités d'autonomie et les menaces sur cette dernière » (Boussard, Demazière et Milburn, 2010, p. 164).

C'est dans ce cadre culturel que prend forme la troisième hypothèse secondaire de cette recherche, qui n'interroge plus la mise en place du projet pédagogique, ni l'efficacité de son déroulement par rapport au quotidien du collège, mais bien ses effets sur la forme identitaire des élèves, qui représente un aboutissement incontournable de toute activité pédagogique. Une forme identitaire qui bascule à travers une *participation responsable différenciée* des élèves au projet pédagogique, à son tour bâtie sur un équilibre fragile entre liberté et égalité dans l'*équité*. Une hypothèse qui, finalement, se décline dans les termes suivants :

L'engagement des élèves dans ce projet conduit
à une transformation de leur forme identitaire
vers la maîtrise des transitions de vie.

Avant d'aborder la démarche de validation de cette troisième hypothèse secondaire, il faut d'abord expliciter son cadre conceptuel, bâti autour de trois concepts majeurs, à savoir « l'engagement des élèves », renvoyant à l'importance de leur participation au processus d'apprentissage, mis en relation

avec « la forme identitaire » progressivement assumée, dans le cadre particulier des « transitions de vie ». Quant à la question de la façon avec laquelle aborder la dynamique de « transformation », elle est discutée dans une étape ultérieure, dans le cadre de la présentation de l'approche méthodologique suivie.

3. *Le cadre conceptuel* : l'affirmation identitaire par les transitions de vie

L'élucidation du cadre conceptuel de la troisième hypothèse secondaire se réalise en trois phases, qui suivent dans l'ordre inverse, cette fois aussi, les trois parties dans lesquelles elle a été subdivisée. Tout d'abord, la notion de *transitions de vie*, qui conduit à aborder l'importance des paliers d'orientation dans la dynamique biographique ; ensuite, le concept de *forme identitaire*, posant la délicate question de la construction identitaire dans la complexité du monde actuel ; et enfin, la catégorie d'*engagement des élèves*, renvoyant à une forme scolaire qui mise sur l'émergence d'un sujet apprenant. Transition de vie, forme identitaire et engagement des élèves : voici les trois concepts qui permettent d'analyser les effets du projet pédagogique sur le public scolaire directement impliqué.

3.1. Des transitions qui dessinent la vie

La problématique des transitions de vie acquiert toute sa valeur à l'intérieur d'une dynamique sociale d'*empowerment* des futurs adultes (Almudever, 1998). Dans ce cadre, l'école est portée à leur donner l'opportunité de renforcer la confiance dans leurs capacités, afin de se réapproprier du moins une part de maîtrise de leur devenir, au sein d'un univers professionnel confronté à une profonde et constante transformation, où la vie ne peut plus être considérée, à l'instar du célèbre long-métrage français d'il y a presque trente ans d'Étienne Chatiliez (1988), « un long fleuve tranquille ».

Ce qui implique de développer une réelle sensibilité à l'égard des transitions scolaires, qui tendent de moins en moins à être renfermées simplement à l'intérieur d'un *modèle mécaniciste*, centré sur une sorte de placement des *élèves-objets* à partir de leurs prétendues aptitudes, traduites en termes de performances scolaires. Ces transitions, au contraire, tendent de plus en plus à être insérées dans le cadre d'un *modèle éducatif*, axé sur la construction avec des *élèves-sujets* d'un parcours scolaire assumé à travers une démarche d'orientation, mettant en relation les différentes disciplines scolaires avec les aptitudes progressivement exprimées et assumées par une élaboration réflexive (Obajtek et Danvers, 2014).

Dans ce passage d'un modèle de référence à un autre, on le perçoit, les aptitudes restent décisives, mais tendent à ne plus être renfermées dans le carcan d'une fatalité biologique, qui a pourtant une existence et une incidence bien réelles, mais se relient aux conditions sociales mises en place, en particulier au sein de l'institution scolaire, permettant leur développement effectif (Robert, 2013). De telles aptitudes deviennent ensuite la base autour de laquelle élaborer les *intentions d'avenir* (Dumora, 2004), qui devraient à leur tour guider le déroulement des différentes transitions scolaires. Certes, comme le soulignait déjà un encore jeune Karl Marx en 1835, lors de sa dissertation d'allemand pour l'*Abitur*, à savoir le baccalauréat allemand, rédigé autour des « considérations d'un jeune homme sur le choix d'un métier », ces intentions proprement individuelles doivent en quelque sorte être insérées dans un contexte social préexistant, reliant le subjectif à l'objectif, dans une démarche dialectique aux traits potentiellement évolutifs :

> *Chacun a un but qui lui paraît grand, qui l'est d'ailleurs, pour peu qu'il traduise la voix intime du cœur, la conviction la plus profonde, car jamais la divinité ne prive de toute assistance la créature terrestre ; elle parle à voix basse, mais sûre. (…) Mais s'engager dans une carrière à laquelle on se croit destiné n'est pas toujours chose possible ; nos conditions au sein de la société préexistent en quelque sorte à nos possibilités de détermination.* (Naville, 1945, p. 371 et 373)

Le philosophe allemand originaire de Trèves, père du matérialisme historique, âgé à l'époque de dix-sept ans, encore profondément influencé par une pensée idéaliste, met en relation la découverte de sa propre destinée professionnelle, en quelque sorte impulsée par une force d'ordre divin, avec les opportunités réellement offertes par le milieu social, pouvant la conditionner de façon déterminante (Nikolaevskij et Maenchen Helfen, 1936/1969). Ce qui pose la délicate relation, encore aujourd'hui présente, entre l'élaboration d'un désir subjectif d'avenir et les possibilités objectives effectives de pouvoir le réaliser, entre affirmation identitaire et contrainte sociale.

Les transitions scolaires prennent forme autour de différents *paliers d'orientation*, en particulier à la fin de la scolarité obligatoire, dite *transition I*, ainsi qu'à l'issue de la formation secondaire supérieure, dite *transition II*, conduisant un nombre de plus en plus élevé de jeunes à poursuivre leurs études dans une formation tertiaire. Si pendant l'année scolaire 1990/1991 la Suisse comptait 85'940 étudiants universitaires, en 2016/2017, ils sont devenus 244'104, avec un accroissement significatif de la part des jeunes femmes, qui sont passées de 39 % à 51 % (OFS, 2017)[140]. Expression d'une

[140] La formation universitaire helvétique est subdivisée en trois typologies de hautes écoles. Tout d'abord, les hautes écoles universitaires (universités et polytechniques fédéraux), qui comptent en 2016/2017 un total de 148'534 étudiants ; ensuite, les hautes écoles spécialisées (issues de la formation professionnelle avec une attention à la dimension pratique),

certaine *démocratisation quantitative* de l'accès à la formation supérieure (Prost, 1986), cette tendance se relie également à une évolution structurelle de l'économie suisse, conduisant de manière générale à un essor progressif du secteur tertiaire, qui génère désormais presque les deux tiers de la richesse produite dans le pays, ainsi qu'à un développement significatif du « secteur à haute intensité de savoir », regroupant à la fois l'industrie de haute technologie, telle que la pharmacie, la fabrication des machines ou bien l'électrotechnique, et les services modernes fondés sur la connaissance, comme les banques, les assurances et l'informatique, requérant tous, bien évidemment, une vaste main-d'œuvre avec une formation de type tertiaire (Arvanitis, Veseli et Wörter, 2014).

Chacune de ces véritables charnières du parcours scolaire amène à un basculement identitaire de la part des élèves, source à la fois d'angoisses, mais aussi de potentielle croissance individuelle, conduisant à essayer d'identifier les *ressources transitionnelles* permettant de les affronter de façon constructive, qui sont au croisement subtil entre les exigences formatives à atteindre et les contextes scolaires favorisant leur mobilisation effective (Jacques, 2015).

En même temps, l'école est amenée à se confronter avec une tendance permanente à la transition. Aux transitions de vie en quelque sorte traditionnelles, comme la phase d'entrée dans le monde du travail, la promotion à une nouvelle fonction et la sortie vers l'âge de la retraite, s'ajoutent des réorientations en cours d'emploi, quelquefois volontaires, plus fréquemment involontaires, qui deviennent partie prenante du quotidien professionnel (Masdonati et Zittoun, 2012), comme souligné par ailleurs dans différentes interventions des parents d'élèves invités au fil des années par la *Cité des Métiers*. S'ajoutent également les transitions de vie propres au cadre de la vie familiale et affective, comme à la suite d'un mariage, de la naissance d'un enfant, d'une séparation, ou bien d'un deuil douloureux, soignées avec une attention de plus en plus grande (Baubion-Broye et Hajjar, 1998).

Cette tendance met de façon régulière les individus sous une forte pression, puisqu'ils doivent lors de chaque épisode se préparer au changement, se familiariser avec le nouveau contexte, ajuster leur comportement pour établir une relation harmonieuse avec l'environnement et stabiliser un climat de confiance, leur permettant d'avoir les conditions adéquates pour pouvoir enfin investir les énergies nécessaires dans l'exécution des tâches reliées au nouveau rôle assumé (Cohen-Scali, 2000). En même temps, chacune de ces transitions conduit à une vive tension émotionnelle, liée à la nécessaire *réélaboration identitaire*, afin de permettre à l'événement épisodique du présent d'acquérir un sens à

avec 75'098 étudiants ; ainsi que les hautes écoles pédagogiques (centrées sur la formation professionnelle aux métiers de l'enseignement), qui ont 20'472 étudiants (OFS, 2017).

l'intérieur de la dynamique biographique, à la fois comme effet du passé révolu et cause d'un possible futur à venir, source fondamentale d'équilibre identitaire et outil permettant d'orienter le devenir (Di Fabio et Bernaud, 2010). Par le biais de ces multiples pressions et tensions, se développe ce que les frères Alessandro et Renato Gilioli, l'un journaliste et l'autre neuropsychiatre, appellent avec un certain sens de la formule l'actuelle *stress economy* (2001). Celle-ci est à son tour renforcée par une quête permanente des employés d'une reconnaissance sociale de la part du management, étroitement liée à la crainte de perdre leur propre statut socio-professionnel, dans le cadre d'une compétitivité exigeant plus que jamais « un loyalisme sans faille (Linhart, 2009, p. 45).

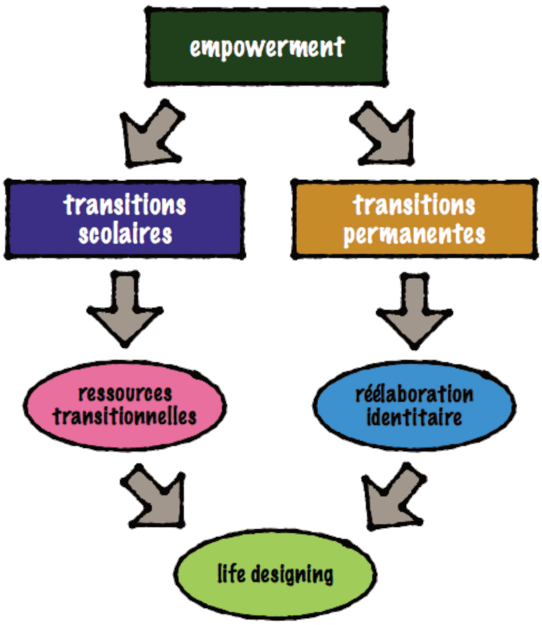


Schéma 41 : De l'empowerment à l'émergence du life designing par les transitions de vie

L'enjeu, pourtant, est de taille, puisque cette dynamique sociale d'*empowerment* pose les bases à un renforcement du capital humain, permettant d'entamer un processus de rééquilibrage par rapport à l'actuelle prédominance du capital financier, qui s'est cristallisée depuis quelques décennies, tout en restant fortement instable, tant sur le plan économique qu'au niveau social (Stiglitz, 2012). À l'intérieur d'un monde du travail en constante transformation, ce rééquilibrage serait à la fois une source potentielle d'amélioration de la productivité du travail et de réduction possible des inégalités sociales, deux conditions considérées de plus en plus importantes pour une relance efficace et durable des économies développées (Piketty, 2013).

La capacité à identifier des *ressources transitionnelles* et à affronter une *réélaboration identitaire* deviennent alors deux défis majeurs pour le système scolaire, en particulier au niveau de la formation obligatoire, afin de forger les outils permettant aux nouvelles générations de se préparer à un contexte

caractérisé par une incertitude croissante (Castel, 2003/2004). Il faudrait en quelque sorte *aider les enfants à réussir*, comme le souligne avec responsabilité Philippe Meirieu :

> *Il faut les aider à trouver en eux-mêmes la capacité intérieure de faire des choix, des choix qui ne soient pas le reflet du caprice du moment, mais s'enracinent dans leur existence et leur donnent la possibilité de se projeter dans l'avenir le plus lucidement possible.* (Meirieu, 2015, p. 41)

Les *ressources transitionnelles* et une *réélaboration identitaire* offrent la possibilité de déclencher un processus de *life designing*, c'est-à-dire de réélaboration permanente de sa propre trajectoire biographique, en mesure de développer une capacité narrative, de laquelle peut se dégager une sorte de fidélité à soi sur la longue durée, mettant en lumière les éléments de continuité dans la trajectoire individuelle réalisée, qui s'avère à son tour déterminante pour permettre l'émergence d'une capacité d'adaptabilité, source féconde des indispensables pratiques renouvelées (Savickas, 2010). Ensemble, la narrativité et l'adaptabilité créent les conditions pour calibrer en permanence l'identité individuelle, qui semble être en fin de compte au cœur de cette complexe dynamique sociale (voir le schéma 41 ci-dessus). Ce qui conduit à affronter le deuxième concept de cette troisième hypothèse secondaire, à savoir celui de *forme identitaire*.

3.2. Être semblable et affirmation de soi

L'identité est un phénomène complexe, qui renvoie à l'image qu'un individu bâtit de lui-même, à ses représentations de soi et des autres, mais aussi de soi par les autres, dans une relation permanente à l'environnement social (Halpern et Ruano-Borbalan, 2004). Elle se forge progressivement à travers un long processus de socialisation, qui va de la naissance jusqu'à l'âge adulte, pour se poursuivre ensuite tout au long de la vie, par une suite de remaniements liés aux expériences personnelles. Si elle prend appui sur son corps, elle se développe par des multiples relations avec son environnement, tout d'abord au sein du noyau familial, puis dans le cadre de milieux plus larges, parmi lesquels l'école occupe une place centrale, pour enfin s'exprimer dans des groupes de référence, qui émergent au carrefour entre le parcours biographique et l'anticipation des aspirations à venir. L'identité apparaît alors comme un processus dynamique, marqué à la fois par une continuité et des ruptures, pouvant prendre la forme de véritables crises, qui la rendent en permanence inachevée et toujours réélaborée, dans sa double dimension intimement liée d'*affirmation de soi* et d'*être semblable* aux autres (Marc, 2004).

Au sein de cette dynamique aléatoire, l'individu s'approprie de façon permanente les expériences vécues, à travers les multiples relations avec son environnement, par le biais d'une narration de soi renouvelée de façon constante, qui ne se veut pas une lecture objective de sa trajectoire, mais une relecture subjective de soi-même. L'identité se constitue alors au fil de ces narrations, qui peuvent également intégrer les récits réalisés par d'autres, plus ou moins autorisés à le faire, ne cessant jamais de restructurer toute l'histoire personnelle (Ricoeur, 1985). Cette *identité narrative* s'appuie sur la capacité réflexive de l'individu, qui devient alors source potentielle de construction d'un *projet de vie*, pourtant réinterrogé de façon constante.

Au sein de ce processus, un stade particulièrement délicat est représenté par l'adolescence, cet âge de la vie typiquement contemporain, qui succède à l'enfance et précède l'âge adulte, entre les transformations à la fois physiques et identitaires liées à la puberté et les changements de statut social consécutifs à l'entrée dans le monde du travail, certes aujourd'hui de plus en plus compliquée. L'enjeu central de cette période, qui se superpose, du moins dans sa partie initiale, avec les années du collège, est de « réussir à briser les contraintes de la dépendance psychique et affective qui lient l'enfant à ses parents ». Briser ces contraintes requiert de sa part un intense effort afin de prendre le contrôle des « peurs inévitables qui accompagnent le désir de grandir » (Vegetti Finzi et Battistin, 2000, p. 6). Ce délicat passage de l'hétéronomie vers l'autonomie, pouvant se réaliser de manière plus ou moins conflictuelle, passe par une *crise d'identité*, conduisant les adolescents à se confronter autant avec leurs pairs, notamment par le biais de véritables sous-cultures, qu'avec les adultes, à travers leur regard particulier sur la vie, afin de rechercher des références identitaires, qui sont à la rencontre entre une trajectoire singulière et des univers sociaux, ensuite mises à la dure épreuve de l'entrée dans le monde professionnel (Petter, 1992).

Le psychologue d'origine allemande Erik Homburger Erikson indique l'importance de ce passage, en relevant que le stade de l'adolescence « ne peut être traversé sans que l'identité n'ait trouvé une forme propre à influencer d'une façon décisive tout le reste de l'existence » (1968/1972, p. 93). Formé auprès d'Anna Freud, la fille du maître de la psychanalyse, Erikson quitte Vienne en 1933, pour aller aux États-Unis, comme bien d'autres intellectuels de sa génération, où il entre en contact avec des travaux d'anthropologie et de sociologie, qui le conduisent à mettre l'accent sur « le rôle des interactions sociales dans la construction de la personnalité », de sorte à devenir le véritable *père de l'identité* (Halpern, 2009, p. 8).

Une identité qui est enfin au croisement en même temps du naturel et du social, du diachronique et du synchronique, ainsi que de l'individuel et du collectif. Elle peut être conçue à travers la relation entre une singularité *essentielle* de chaque individualité, liée à une appartenance originaire, héritée en quelque sorte à la naissance, et une série de modes d'identification *existentiels*, reliés à l'affectation à différentes catégories sociales, variables au cours d'un trajet biographique, qui doit à son tour être inséré dans une histoire collective. Le concept de *forme identitaire* apparaît alors comme la synthèse de cette relation imbriquée entre une singularité essentielle et des modes d'identification existentiels (Dubar, 2000).

À travers la *forme identitaire*, il devient possible d'interroger quelques enjeux identitaires actuels, qui concernent directement les élèves du collège, tel que celui de Cadenazzo-Vira Gambarogno, au tout début de leur *crise d'identité* typique de l'âge de l'adolescence, si importante pour l'élaboration progressive de leurs références identitaires. Il apparaît d'emblée, à ce propos, que la construction de ces références bute sur la *complexité du monde contemporain*, confronté à des transformations sociales d'ampleur, qui requièrent une exigeante lecture pour être pleinement saisies et dont les aboutissements restent souvent encore incertains (Morin, 1999/2000).

Il suffit de penser à la problématique des *identités de genre* (Scott, 1986), profondément atteintes, d'une part, par la mutation de la condition de la femme et par l'évolution de ses relations avec les hommes, ainsi que, d'autre part, par le déclin progressif de la société *patriarcale industrielle*, où « le travail physique, musculaire, s'accordait au stéréotype de la virilité », alors qu'au sein de la *société numérique* les « machines et robots remplacent la force physique », transformant les qualités requises par le monde du travail (Welzer Lang, 2009, p. 80). Les rôles sociaux de sexe s'en trouvent redéfinis, ceux des hommes autant que ceux des femmes, pouvant faire surgir quelquefois la tentation de vouloir essayer de rétablir un *ordre masculin* désormais révolu (Rauch, 2001), mais obligeant le plus souvent les uns et les autres à rechercher, à partir déjà du quotidien scolaire, de nouveaux délicats équilibres, porteurs de stabilisations identitaires.

Sans parler des grandes sources d'*identités collectives* (Wittorski, 2008) du Vingtième Siècle, à savoir la Nation, le Mouvement ouvrier et la Religion, qui, chacune à sa manière, ont contribué à fournir des repères identitaires fondamentaux, aujourd'hui profondément mises à mal par le processus historique d'individualisation (Delory-Momberger, 2000), mais également par des dynamiques spécifiques à chacune d'entre elles, qui les contraignent en quelque sorte à se repenser. Le mouvement d'intégration d'une *économie globalisée*, tout d'abord, poussé par les forces impersonnelles du

marché (Gilpin, 2000), tend à affaiblir l'adéquation idéale entre un espace économique, un espace social et un espace de souveraineté, réalisée par la Révolution française à l'intérieur d'un État-Nation (Hobsbawm, 1992). Ce qui pose la question de sa transcendance en « une unité politique supérieure, qui recueillerait ce que son héritage contient de meilleur » (Bihr, 2000, p. 188).

L'effritement progressif du *système fordiste-tayloriste*, ensuite, structuré autour d'une production à grande échelle de marchandises standardisées au sein d'unités productives à forte concentration ouvrière, dont le travail est organisé de manière scientifique (Lipietz, 1996), remet en cause la force sociale du mouvement ouvrier, qui perd progressivement son rôle de « personnage central de l'histoire sociale » (Touraine, 1984, p. 258), acquis à partir des grandes mobilisations sociales du XIXème siècle. Ce qui amène à la problématique de la construction d'une *société de semblables* où, dans un cadre de différenciation sociale, chaque membre serait en mesure « d'établir des relations d'interdépendance, puisqu'il dispose d'un fonds de ressources communes et de droits communs » (Castel, 2003/2004, p. 33).

Le processus historique de *sécularisation*, enfin, conduisant les églises à se retirer de toute une série de fonctions sociales, depuis l'éducation jusqu'à la santé, progressivement prises en charge par les collectivités publiques (Dubet, 2002), amène à une redéfinition historique du rôle social de la Religion (Le Goff, 1972). Ce qui fait surgir la délicate thématique d'un dialogue entre raison et foi, dans le cadre de ce que le philosophe allemand Jürgen Habermas appelle « la crise du lien social, qui se manifeste pleinement dans la dynamique incontrôlée de l'économie et de la société globalisées » (Habermas et Ratzinger, 2005, p. 20).

Pour terminer avec l'émergence d'une *identité terrienne* (Morin, 1999), capable en même temps de comprendre et de faire face au destin pluriel de l'être humain, vivant dans une ère désormais planétaire, dans laquelle les liens entre les différentes parties du globe tendent à s'accroître, dans le contexte d'un gigantesque *défi environnemental* (Veyret, 2011), questionnant en profondeur les rapports qu'il entretient avec la nature. Ce qui pose la délicate problématique des attitudes et des comportements humains nécessaires afin de voir surgir une gestion plus équilibrée et efficace des ressources naturelles, autant renouvelables que non-renouvelables, de sorte à permettre à nos sociétés de *choisir de survivre* (Diamond, 2006). Et cela notamment par un *développement soutenable*, qui, comme le souligne l'économiste français Franck-Dominique Vivien, « plutôt qu'une solution », apparaît « avant tout comme un problème » (2007, p. 5), ayant le mérite de poser les enjeux auxquels l'humanité doit progressivement donner des réponses.

La complexité du monde contemporain, avec les multiples enjeux sociaux qu'elle pose, contribue à rendre particulièrement difficile l'apparition d'une nouvelle *forme identitaire*, pourtant décisive pour permettre l'aboutissement du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, qui trouve son équivalent identitaire dans la formule parallèle *ancienne identité – crise – nouvelle identité*. La *fragilité identitaire* contemporaine apparaît alors comme un corollaire quelque part inéluctable, expression d'une *société liquide*, constamment à la recherche d'elle-même, qui ne peut pas garder sa structure inchangée longtemps, tout en éprouvant des difficultés à trouver la formule pour former une nouvelle *société solide* (Bauman, 2007). Il en ressort un individu solitaire et incertain, replié sur lui-même, représenté de manière originale par la sculpture *Many Times* réalisée en 1999 par l'artiste Juan Muñoz (voir la photo 23 ci-dessous). Celle-ci présente *plusieurs fois* des individus anonymes autant immergés dans une foule, dans le cadre suggestif d'un hangar industriel milanais reconverti en un lieu d'exposition, que confrontés à un sens de profond égarement, percevant l'autre comme quelque chose d'inconnu, les conduisant alors à trouver une sorte de rempart dans la fuite par le regard.



Photo 23 : La sculpture « Many Times » de Juan Muñoz, exposée à Milan au printemps 2015[141]

L'école, on le perçoit aisément, peut assumer un rôle central dans la difficile recherche identitaire des nouvelles générations, par les contenus qu'elle propose, qui favorisent la multiplication des interrogations sur un *futur collectif incertain*, mais aussi par les compétences qu'elle forge, qui leur fournissent les outils nécessaires à la construction de leur propre *forme identitaire*, à la rencontre

[141] Cf. AP Gfp.

entre des singularités essentielles et des modes d'identification existentiels. Elle fournit ainsi l'ensemble des connaissances et des compétences à travers lesquelles ces adultes en devenir peuvent élaborer non seulement leurs références identitaires, mais également leur conception d'eux-mêmes et ainsi, en fin de compte, leurs potentielles capacités (Bruner, 1996/2015). Un processus qui permettrait alors de donner de l'épaisseur à l'actuelle *fragilité identitaire*, contribuant à faire surgir une nouvelle praxis sociale, expression d'un aboutissement progressif d'une nouvelle routine. Ce qui amène à s'interroger sur le sujet qui devrait être en mesure de forger cette forme identitaire renouvelée, à savoir l'élève engagé dans son apprentissage, devenu un *sujet apprenant*.

3.3. L'émergence d'un sujet apprenant

Faire du quotidien scolaire un levier pour l'émergence d'une nouvelle *forme identitaire* des élèves constitue un défi majeur pour l'école. Il peut être abordé de façon constructive en créant les conditions favorables à l'interaction entre trois démarches particulières. Tout d'abord, l'élève considéré par les professionnels du collège, en particulier par le corps enseignant, comme un *sujet* à part entière, doté de qualités à développer, à partir de la reconnaissance de ses pensées et de ses sentiments, même s'ils peuvent être, à certains égards, plutôt dérangeants (Rogers, 1969). Ensuite, l'élève défini comme un *apprenant*, capable de transformer les potentialités qu'il porte en soi en désir d'apprendre et, par-là, en véritables actes d'apprentissage, lui permettant à la fois de se connaître et de comprendre le monde qui l'entoure, en particulier à travers les diverses disciplines scolaires, afin d'accroître ses possibilités à venir, dans le cadre d'une démarche d'apprentissage (Berbaum, 1995). Enfin, l'élève saisi comme un *sujet apprenant*, de sorte à mettre en relation une pensée et des sentiments avec les multiples actes d'apprentissage, en mesure de bâtir des *intentions d'avenir*, qui peuvent contribuer à donner sens à l'effort d'apprentissage (Dumora, 2004). L'élève est alors considéré comme un sujet sensible, centré sur son apprentissage, dans une tension permanente entre la contingence présente et le potentiel à venir, reliés, il faut le rappeler, à une trajectoire biographique, immergée dans un contexte socio-familial particulier. Le rapport aux savoirs scolaires renvoie, en effet, autant à une socialisation familiale qu'à une dynamique scolaire (Rochex, 1995).

Un tel sujet apprenant peut réélaborer au niveau identitaire son parcours scolaire à travers un *apprentissage expérientiel* (Dubar, 2000), qui requiert une démarche active, centrée sur l'implication directe de l'élève dans les diverses situations d'apprentissage proposées, afin de lui donner l'occasion de réaliser des expériences formatives. Celles-ci mettent en jeu autant des *savoirs d'action*, tentés par

une formalisation de plus en plus théorique, que des *savoirs théoriques*, poussés à s'élargir vers des champs proches de l'action (Barbier, 1996). Comme l'observe John Dewey, penseur de l'expérience par excellence, sa véritable puissance consiste dans son potentiel dépassement des « habitudes de l'esprit », permettant « d'utiliser les variations à des fins constructives, au lieu de les supprimer » (Dewey, 1925, p. 26). Ce qui se révèle, bien sûr, d'une importance cruciale dans la *complexité du monde contemporain*, confronté à de multiples transformations d'une grande ampleur.

Ces expériences formatives deviennent ensuite autant d'opportunités pour un retour réflexif, en mesure de permettre à l'élève autant de focaliser les *savoirs saillants* appris et de les agencer dans une certaine *dynamique cumulative* (Astolfi, 2005), que de donner sens à sa pratique scolaire, afin de l'insérer, par une démarche narrative, qui requiert une fondamentale médiation langagière, dans un succession progressive d'expériences porteuses de sens, enfin transférables dans le registre particulier de la construction identitaire. L'activité devient alors un levier pour la réflexion, à son tour moyen d'un processus de croissance individuelle, source continue d'un devenir soi, de *se faire soi*, en quelque sorte (Guichard, 2004).

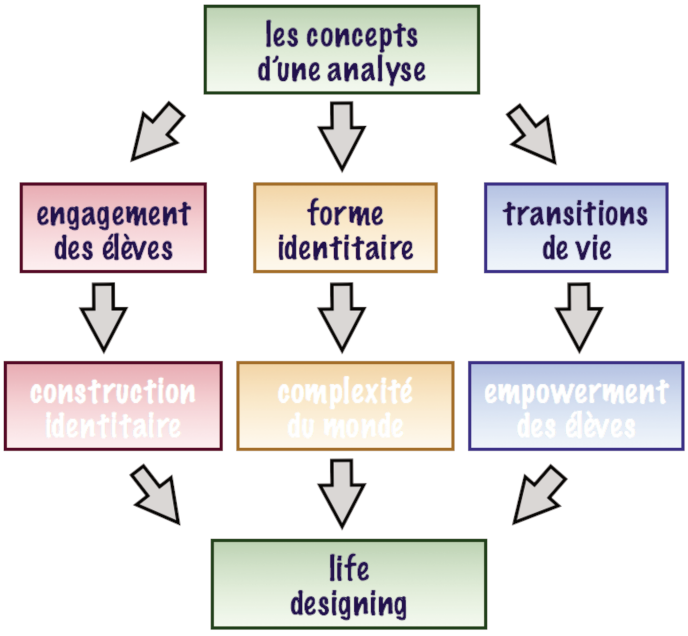


Schéma 42 : Synthèse des résultats des trois concepts structurants

Ce fascinant processus linéaire, bâti autour d'une dynamique d'apprentissage centrée sur une forme de *self-government* de la part des élèves, du moins en ce qui concerne le volet spécifique aux répercussions identitaires des apprentissages réalisées, risque pourtant, comme le souligne Bernadette Dumora, psychologue spécialisée dans les questions d'orientation, de rester renfermé dans les mailles serrées d'une logique reproductive (Dumora, 2010). Il faudrait alors le combiner avec une forme de

problem-solving, où le développement cognitif de l'élève est médié par l'intervention d'une figure adulte, pouvant être tout autant un enseignant que le conseiller en orientation, en fonction de la typologie de la problématique identitaire considérée, permettant une prise de distance critique, en mesure de repenser la construction identitaire sur des bases différentes, conduisant alors vers d'autres horizons, aboutissant potentiellement à des *intentions d'avenir* individuellement émancipatrices et, en fin de compte, plus efficaces également pour le devenir social. Ce qui implique que le processus de construction identitaire peut aussi passer, dans certains cas particuliers, par un certain travail parallèle de déconstruction identitaire.

Les trois concepts qui structurent l'analyse des répercussions des activités proposées par la *Cité des Métiers* sur l'identité des élèves se renvoient l'un à l'autre. Si l'*engagement des élèves* donne l'opportunité à ces jeunes de devenir des sujets apprenants, capables de transposer leur apprentissage expérientiel dans le registre identitaire, contribuant à la dynamique de leur devenir soi ; la *forme identitaire*, à l'intersection entre la singularité essentielle et les modes d'identification existentiels, permet de penser leur évolution identitaire, dans le cadre d'un monde contemporain particulièrement complexe en pleine transformation ; les *transitions de vie* constituent les charnières fondamentales pendant lesquelles une forme identitaire renouvelée, amenant à des ressources transitionnelles et à une réélaboration identitaire, peut exprimer effectivement son empowerment potentiel, au sein d'un life designing réussi (voir le schéma 42 ci-dessus). Comme lors des validations précédentes, celle-ci aussi passe auparavant par la présentation de la démarche méthodologique utilisée.

4. *La démarche méthodologique* : une analyse structurale des récits de vie d'élèves

La problématique de la transformation de la *forme identitaire* des élèves impulsée par les situations d'apprentissage mises en place par la *Cité des Métiers*, abordée dans sa double dimension intrinsèque d'*affirmation de soi* et d'*être semblable* aux autres, est abordée à partir des récits de vie des six élèves assistants, sur un total de neuf, qui ont contribué à gérer le projet pédagogique, en participant au cours d'une année scolaire, entre 2010/2011 et 2013/2014, à son équipe d'animation. Engagés sur une base volontaire, ils se sont rencontrés avec l'enseignant animateur pendant toute leur quatrième année une heure par semaine, en recevant en fin de parcours une attestation de participation.

4.1. Les enjeux d'une démarche

Ces élèves animateurs représentent, comme déjà indiqué, une sorte d'*avant-garde* par rapport à l'ensemble du public scolaire, montrant une sensibilité particulière à la fois à leur devenir, ainsi qu'à celui de leurs pairs. En effet, ils ont participé à l'essentiel des situations d'apprentissage proposées depuis la première jusqu'à la quatrième. Deux seules exceptions doivent à ce propos être signalées. D'un côté, des six élèves interviewés, seulement Tamiris n'a pas suivi le cours d'introduction au lexique et au langage économiques, qui représente l'activité exigeant l'engagement le plus constant, puisqu'il se déroule depuis le début de la troisième jusqu'à la fin de la quatrième année à un rythme hebdomadaire pendant une heure au cours d'une pause de midi. De l'autre côté, quatre des six élèves, à savoir Alessandro, Elisa, Josip et Tamiris, n'ont pas suivi l'activité axée sur des métiers d'avenir, puisqu'elle n'était tout simplement pas encore prévue au moment où ils étaient en deuxième année. Pourtant, ils ont pu l'observer à partir de leur rôle d'assistants, parce qu'ils ont dû assumer la responsabilité de l'organiser pour les autres élèves. Alessandro et Tamiris ont même réalisé un court-métrage chargé de la lancer au moment de son démarrage, afin d'accrocher les élèves[142].

[142] Voir à ce propos la retranscription en français de l'ensemble des entretiens réalisés avec les élèves assistants en annexe à ce travail.

Une étude du vécu des élèves assistants offre la possibilité de projeter ce que le sociologue Lucien Goldmann appelle avec une formule fascinante la *conscience possible* d'un groupe social, à savoir, dans ce cas spécifique, « le maximum de réalité que saurait connaître » le public des élèves, à la fois de son existence et de celle du monde qui l'entoure, en opposition à la *conscience réelle*, qui représente ce qu'il « connaît de fait » à un moment historique déterminé, à savoir au début du nouveau millénaire, et dans un endroit géographique particulier, c'est-à-dire le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno en Suisse italienne (Goldmann, 1959, p. 100). Le passage du *réel* au *possible* serait alors déterminé par les multiples *apprentissages expérientiels* effectués par ces élèves, par le biais des situations d'apprentissage proposées par la *Cité des Métiers*. Puisque la conscience est une représentation mentale à part entière, permettant d'interroger une expérience vécue et, sur cette base, de se projeter dans l'avenir, elle peut être considérée une partie intégrante de la dynamique de construction identitaire, à la fois sur le plan individuel et au niveau collectif (Halpern et Ruano-Borbalan, 2004). L'analyse du vécu de cette véritable pointe avancée des élèves offre alors l'opportunité de faire ressortir quelques traits centraux d'une potentielle nouvelle *forme identitaire*, aboutissement commun d'un croisement structuré d'identités individuelles transformées.

Le vécu quotidien des élèves assistants prend forme à travers leurs actes de parole, réunis dans des récits de vie, qui acquièrent cette fois encore une place centrale dans la démarche méthodologique proposée. Ces récits ne sont plus étudiés en tant que manifestations de stratégies individuelles, combinées dans des acteurs sociaux agissant au sein d'un champ de pouvoir particulier, comme lors de l'étude de la mise en place du projet pédagogique ; ni en tant que série de désirabilités générales, reliées socialement, par rapport à une séquence de situations d'apprentissage, comme pendant l'analyse de son déroulement ; mais en tant que collection de transformations identitaires, réunies dans leur structure commune, à travers une mise en relation de l'individuel et du social d'un groupe d'adolescents. Les narrations autobiographiques qui en émergent sont alors au croisement entre une maîtrise de soi et une image donnée à autrui, exprimé par une identification entre des sujets et leur parole (Marc, 2004).

À l'*analyse stratégique* de la deuxième partie de cette recherche et à l'*analyse de désirabilité* de la troisième partie, s'ajoute alors dans cette quatrième partie une *analyse structurale*. Celle-ci propose, elle aussi, bien évidemment, une démarche rigoureuse de découverte du vécu quotidien d'une série de sujets interpellés par les entretiens, exprimé par un ensemble de paroles, qui demandent à être élucidées par ce que les sociologues Didier Demazière et Claude Dubar définissent une attitude analytique. Cette attitude représente un dépassement à la fois d'une attitude illustrative, qui utilise de

manière sélective la parole des sujets, par le biais de citations choisies, pour la mettre en quelque sorte au service d'une démonstration conduite par le chercheur, ainsi qu'une attitude restitutive, qui consiste à laisser libre cours à la parole des sujets, par le biais d'une restitution *in extenso* des entretiens, afin de faire émerger de façon spontanée les interprétations considérées en fin de compte intrinsèques au texte (Demazière et Dubar, 1997/2004).

Dans une attitude analytique, par contre, le chercheur part de la parole retranscrite fidèlement des sujets interviewés, pour la segmenter, la coder et l'analyser, afin de constituer par étapes successives des catégories conceptuelles, fruit d'une rencontre entre pratique et théorie, puis des schémas spécifiques à chaque sujet. À ce stade, les divers entretiens sont comparés entre eux, afin de dégager un schème commun, permettant de faire émerger des conceptualisations, qui sont ainsi fondés sur les données récoltées. Se dégage ainsi une démarche inductive, on le perçoit, potentiellement créatrice de théorie (Millet, 2010), qui semble adaptée pour étudier les changements identitaires des élèves, qui ont participé de manière particulièrement intense au projet de la *Cité des Métiers*.

Cette approche amène à une *Grounded Theory*, une conceptualisation ancrée dans les données empiriques, dans ce cas particulier les entretiens réalisés avec des acteurs sociaux représentatifs, issue de l'apport de deux sociologues américains, Barney Glaser et Leonard Strauss, à la fin des années 1960, qui considèrent que par ce biais la recherche qualitative est en mesure de fournir une formidable opportunité pour faire progresser les sciences sociales (Glaser et Strauss, 1967/2006). Elle requiert, pourtant, une méthodologie d'enquête rigoureuse, qu'il faut maintenant préciser.

4.2. Les contours d'une analyse structurale

Les récits de vie, nous rappellent Didier Demazière et Claude Dubar, ne livrent pas au chercheur des *faits sociaux*, qui constituent depuis Émile Durkheim le véritable objet d'étude de la sociologie (1895/1975), mais bien des *faits de parole*. Ces derniers représentent une multitude d'informations verbales, à manier avec prudence, de telle sorte à pouvoir séparer les éventuelles dissimulations, considérées comme autant de zones de résistance de la part du sujet interviewé, des révélations, qui sont au contraire des précieuses informations permettant d'aller à la découverte de son *monde intérieur* (Demazière et Dubar, 1997/2004).

Les multiples faits de parole qui ouvrent la porte au monde intérieur de chacun des six élèves assistants interviewés doivent, dans un premier temps, être segmentés en fonction du nombre de réponses fournies aux questions posées par le chercheur. Il a déjà été souligné que les récits des élèves tendent à être moins prolixes que ceux réalisés par les adultes, en particulier les enseignants, conduisant à une forte subdivision de leurs entretiens. À titre illustratif, si l'on compare des entretiens ayant une durée similaire, le résultat est frappant. Le récit d'Aurelio, un enseignant d'éducation physique et de géographie, d'une durée de 46 minutes, est segmenté en 37 réponses, alors que celui de l'élève Brian, d'une durée de 45 minutes, donc seulement une minute en moins, est subdivisé en 151 réponses, c'est-à-dire trois fois plus. De même, le récit de Grazia, une professeure d'allemand, d'une durée de 30 minutes, est segmenté en 42 réponses, alors que celui de l'élève Elisa, d'une longueur de 31 minutes, est subdivisé en 91 réponses, plus que le double.

nom de l'élève assistant	durée de l'entretien	nombre de segments
Brian	45 minutes	151 réponses
Jonathan	50 minutes	115 réponses
Alessandro	50 minutes	111 réponses
Josip	57 minutes	99 réponses
Elisa	31 minutes	91 réponses
Tamiris	28 minutes	62 réponses

Tableau 10 : L'ampleur de la segmentation des entretiens avec les élèves assistants

À ce niveau, on peut également constater une différence liée au genre des personnes interrogées. Si l'on prend en compte les quatre garçons interviewés, à savoir Alessandro, Brian, Jonathan et Josip, la durée moyenne de leurs entretiens est de 51 minutes, subdivisés en moyenne en 119 réponses, alors que les entretiens des deux filles, Elisa et Tamiris, ont une durée moyenne de 30 minutes, segmentés en moyenne en 77 réponses (voir le tableau 10 ci-dessus). Les récits des filles semblent ainsi être à la fois plus concentrés au niveau linguistique et centrés sur les informations essentielles.

Dans un deuxième temps, les faits de parole de chaque segment doivent être codés de façon précise et rigoureuse, c'est-à-dire classés à l'intérieur de catégories, afin de faire apparaître les trois principales dimensions de chaque récit de vie. Tout d'abord, la catégorie des *séquences* (S), réunissant les épisodes narratifs du récit, à savoir les différents événements, actions ou situations rencontrés par le locuteur au cours de son expérience. Ensuite, la catégorie des *actants* (A), c'est-à-dire les agents effectifs des actions, collectant les informations relatives aux multiples personnages impliqués dans le récit, y compris celles qui relèvent du narrateur lui-même. Enfin, les *propositions argumentatives* (P), recueillant les passages ayant des jugements ou des évaluations sur un épisode ou un personnage qui interviennent au fur et à mesure dans l'expérience vécue par l'élève interviewé (Demazière et Dubar, 1997/2004).

Tout segment de chaque entretien est alors subdivisé en faits de parole, appelés occurrences, c'est-à-dire faits linguistiques d'un corpus textuel, codés à partir de ces catégories : *séquences*, *actants* et *propositions argumentatives*[143]. Si l'on prend, à titre d'exemple, les débuts de la segmentation du récit de Jonathan, il en ressort la structure suivante, fortement marquée dans sa phase initiale par une série de propositions argumentatives :

Segment 1
P1.1. *Oui, ça a été très beau,*
P1.2.[144] *aussi parce que j'ai appris à… à m'organiser, soit à l'école, soit par rapport à un autre… disons… travail*
P1.3. *et… j'ai appris de nombreuses choses.*

Segment 2
P2.1. *J'ai aimé le colloque, parce qu'il m'a impliqué en première personne.*
P2.2. *Je me suis engagé beaucoup.*
P2.3. *J'ai presque consacré plus de temps au colloque qu'à l'école, parce que j'étais presque certain d'être promu, je ne m'inquiétais pas.*

Segment 3
P3.1. *Non, il n'y a eu rien de négatif, seulement des aspects positifs, à part le fait que certaines fois j'étais un peu fatigué,*
P3.2. *mais… après le colloque j'étais relaxé.*

Segment 4
P4.1. *En fait, quand j'étais… un représentant de la* Cité des Métiers*,*
S4.1. *nous nous retrouvions le mercredi matin de onze heures quinze jusqu'à midi…*

[143] La *segmentation des faits de parole des élèves assistants* et leur relatif codage en trois différentes catégories peut être consultée en annexe à cette recherche, dans la partie consacrée aux *documents relatifs à l'analyse structurale*.
[144] Le codage doit être lu de la manière suivante : la lettre P représente une proposition argumentative, le numéro 1 renvoie au premier segment et le numéro 2 à la deuxième proposition argumentative de ce segment. Par conséquent, ce codage (P1.2.) indique la deuxième proposition argumentative du premier segment. À noter qu'un fait de parole peut aussi être inséré dans deux différentes catégories, comme « nous avions fait une photo avec eux [le groupe musical des Sinplus] » (Segment 51 de l'entretien avec Jonathan), qui peut être classé autant comme séquence (faire une photo avec ce groupe musical) que comme actant (les conférenciers d'un colloque).

A4.1. *et nous étions… mon camarade,*
A4.2. *moi,*
A4.3. *plus le prof qui nous… qui nous encadrait*
S4.2. *et nous parlions de la progression de la préparation du colloque, des visites à réaliser, à organiser pour les élèves de troisième et de quatrième et… et des activités qui introduisaient au monde du travail les classes de première et de deuxième.*

Segment 5
S5.1. *Non, nous avi… avions des tâches plus ou moins particulières,*
A5.1. *si je me souviens bien, je m'occupais des troisièmes et quatrièmes,*
A5.2. *alors que mon camarade s'occupait des premières et des deuxièmes.*
(Ent El Jonathan)

Les deux premiers segments se caractérisent chaque fois par trois propositions argumentatives, qui indiquent d'emblée le bilan d'ensemble de Jonathan par rapport à son engagement comme animateur de la *Cité des Métiers*. Dans le premier segment, il indique avoir trouvé le rôle de l'assistant « très beau » (P1.1.), puisqu'il lui a permis d'apprendre à « m'organiser » (P1.2.), ainsi qu'un plus vague de « nombreuses choses » (P1.3.) ; alors que dans le deuxième, il souligne avoir en particulier « aimé le colloque », en s'y étant « impliqué en première personne » (P2.1.), ce qui l'a conduit à s'engager « beaucoup » (P2.2.), arrivant jusqu'à dire, avec une évidente figure de style de l'hyperbole, d'y avoir consacré « plus de temps » qu'au quotidien scolaire (P2.3.). Dès ces segments initiaux, Jonathan exprime à la fois sa satisfaction par rapport à son expérience d'animateur et sa confiance dans ses capacités de réussite scolaire, qui l'amènera d'ailleurs à poursuivre ses études au lycée de Bellinzone.

Relancé par le chercheur, qui lui demande si dans son vécu de la *Cité des Métiers* il y a eu « quelque chose qui ne t'a pas plu », Jonathan, après un moment d'hésitation, souligne dans le troisième segment, que cet effort l'a quand même conduit « certaines fois » à être « un peu fatigué » (P3.1.), avant d'ajouter qu'à la fin du colloque, il s'est pourtant senti « relaxé » (P3.2.). Ce qui introduit une fascinante figure de style de l'oxymore, mettant en relief un langage particulièrement imagé de sa part, à travers l'opposition entre les adjectifs « fatigué » et « relaxé », sur laquelle le chercheur devra se pencher au moment de la phase analytique de l'entretien.

Dès le quatrième segment, le locuteur sort finalement d'une vision plutôt égocentrique, en introduisant les trois acteurs de l'équipe d'animation, à savoir son « camarade » Brian (A4.1.), « moi », c'est-à-dire lui-même (A4.2.), ainsi que le « prof » (A4.3.), explicitement caractérisé non pas comme celui qui leur enseignait, mais bien comme celui qui les « encadrait ». Ce qui laisse entrevoir une réflexion de sa part sur le renouvellement du rôle de l'enseignant à travers un projet pédagogique comme la *Cité des Métiers*. En même temps, Jonathan livre au chercheur les premières

informations sur l'organisation de l'équipe d'animation, qui se rencontre le « mercredi matin de onze heures quinze jusqu'à midi » (S4.1.) et discute de l'ensemble des activités prévues au cours de l'année scolaire, depuis la « première » jusqu'à la « quatrième » (S4.2.). Et cela en se considérant « un représentant » (P4.1.) du projet pédagogique, avec ainsi une approche politique de son engagement, qu'il répétera à quatre autres reprises dans son entretien (P18.1., P18.2, P18.3. et P92.1.), en livrant au chercheur une piste d'approfondissement stimulante au moment de l'analyse.

Enfin, au cours du cinquième segment, Jonathan précise qu'au sein de l'équipe d'animation chaque élève avait des tâches « plus ou moins particulières » (S5.1.), en indiquant que lui-même s'occupait « des troisièmes et des quatrièmes » (A5.1.), alors que son camarade, Brian, avait la responsabilité « des premières et des deuxièmes » (A5.2.), en précisant pourtant « si je me souviens bien », comme à indiquer que cette répartition spécifique des tâches ne l'a pas trop marqué. Ce qui ouvre une brèche à une interrogation de la part du chercheur sur la relation entre les deux élèves assistants, qui n'était peut-être pas si équilibrée comme les premiers mots le laisseraient pourtant croire.

La présentation du codage de ces cinq premiers segments de l'entretien de Jonathan montre à la fois l'ampleur de la démarche entreprise et le potentiel d'ouverture de pistes analytiques qu'elle recèle, par le biais de la double démarche de subdivision des segments en catégories différentes et la mise en relation de ces diverses catégories. *Subdiviser* pour ensuite *recomposer* devient alors la clef de voûte de l'élaboration d'une analyse structurale des récits de vie. Ce qui amène, dans un esprit de subdivision, à réunir par catégorie de classement et en ordre chronologique d'apparition les multiples occurrences mises en évidence au cours du codage de chaque entretien. Nous avons ainsi une liste de séquences (S1+S2+S3…), une liste d'actants (A1+A2+A3…) et une liste de propositions argumentées (P1+P2+P3…). À ce point, dans un esprit de recomposition, les multiples occurrences sont regroupées au sein de chaque catégorie de classification en thématiques particulières, de façon à pouvoir construire par chacun des six entretiens les *séquences-types*, les *actants du récit* et les *classes d'arguments* (Millet, 2010)[145].

Si l'on revient, à titre illustratif, sur l'entretien de Jonathan, apparaissent ainsi, tout d'abord, neuf *séquences-types* (ST), regroupées autour des thématiques suivantes : les « réunions du groupe d'animation » (ST1), les « visites aux entreprises » (ST2), la « préparation du colloque » (ST3), la « réalisation de la vidéo du colloque » (ST4), le « déroulement du colloque » (ST5), les « autres

[145] La *Recomposition thématique des catégories de faits de parole* présente les séquences-types, les actants du récit et les classes d'arguments des six élèves interrogés. Elle peut être consultée dans *les documents relatifs à l'analyse structurale*.

activités prévues » (ST6), le « cours d'économie » (ST7), la « fin de l'année scolaire » (ST8) et « après la *Cité des Métiers* : le lycée » (ST9). De ces neuf *séquences-types*, pas moins de trois se réfèrent au colloque (la préparation, la vidéo et son déroulement), indiquant d'emblée que cette situation d'apprentissage a revêtu un rôle primordial dans le vécu de cet élève assistant.

Les diverses *séquences-types* sont à ce stade résumées en quelques lignes par le chercheur, de sorte à pouvoir synthétiser sur une base thématique les faits de parole détectés, en essayant de rester le plus près possible du vocabulaire utilisé par le locuteur analysé. Dans le cas de l'élève Jonathan, prend ainsi forme son approche particulière des « réunions du groupe d'animation », ou des « visites aux entreprises », ou encore de la « préparation du colloque », pour nous limiter aux trois premières. Au sein de ces résumés, le chercheur prend la responsabilité d'extraire un *item* particulier pour chaque thématique, à savoir un mot-clef révélateur, issu du vocabulaire du locuteur, exprimant de façon significative le récit du locuteur. Le choix de ces *items* représente un levier fondamental, ainsi que particulièrement délicat, pour pouvoir passer du discours de l'acteur à l'analyse du chercheur, puisque la mise en relation de ces mots-clefs révélateurs constituera, nous allons le voir, l'un des fondements de l'analyse structurale à venir (Demazière et Dubar, 1997/2004).

Voici les neuf *items* choisis dans ce cadre : « tâches » (ST1), « autorisation » (ST2), « convaincre » (ST3), « applaudi » (ST4), « introduire » (ST5), « voté » (ST6), « école » (ST7), « attestation » (ST8) et « contacts » (ST9). Les trois premiers *items*, à titre illustratif, surgissent des résumés suivants des trois premières *séquences-types* :

> ***ST1 – réunions du groupe d'animation***
> *La rencontre du groupe d'animation se déroule le mercredi matin pendant la dernière heure de cours. Sont abordées les différentes activités qui introduisent au monde du travail. Chacun a des tâches particulières. Jonathan s'occupe des troisièmes et des quatrièmes et quelqu'un doit toujours rédiger un procès-verbal.*
>
> ***ST2 – visites aux entreprises***
> *Il faut choisir les visites à organiser. Elles sont consacrées aux élèves de troisième et quatrième. Jonathan est allé dans un bureau d'architecture et au Team Tessin. Certains élèves n'apportent pas la demande d'autorisation, ce qui ne leur permet pas de partir. Le voyage se déroule avec des transports publics. Les élèves écoutent une présentation et au retour ils écrivent un rapport sur la visite.*
>
> ***ST3 – préparation du colloque***
> *Pour organiser le colloque sur les célébrités tessinoises, le groupe d'animation s'est inspiré de celui sur les sportifs tessinois de l'année précédente, en cherchant six ou sept conférenciers à partir de leurs réseaux de connaissances. Ensuite il a demandé aux élèves de quatrième année de s'inscrire. Il a fallu repasser dans les classes pour essayer de les convaincre. À la fin un bon nombre a participé. Tous ont choisi les deux ateliers qu'ils*

désirent suivre. Chaque fois que Jonathan revient de l'école, il fait ses devoirs et ensuite regarde s'il y a des nouveautés concernant le colloque.
(Rés ST)[146]

Ensuite, les multiples informations collectées conduisent à définir dix *actants* du récit (AR), c'est-à-dire « Jonathan lui-même » (AR1), « Brian », le camarade assistant (AR2), le « prof » animateur du projet pédagogique (AR3), la « mère » de Jonathan (AR4), son « père » (AR5), le « chef d'établissement » (AR6), l'ensemble des « enseignants », qui constituent un actant collectif (AR7), l'ensemble de ses « camarades », un autre actant collectif (AR8), les « conférenciers du colloque », troisième actant collectif (AR9), ainsi que les « autres conférenciers invités », quatrième et dernier actant collectif (AR10). À noter l'importance des figures adultes, qui constituent huit actants sur dix, soulignant d'ores et déjà la recherche de la part de Jonathan d'une relation privilégiée avec le monde des adultes, dans ses multiples formes, dans le cadre de sa construction identitaire. Pour chaque *actant du récit* est alors dégagée une problématique spécifique, en soulignant cette fois aussi à chaque reprise un *item* particulier. Apparaissent ainsi dix *item*s : « parler avec tous » (AR1), « amis » (AR2), « thématique » (AR3), « convaincre » (AR4), « défendre » (AR5), « faisais valoir » (AR6), « figure représentative » (AR7), « taquiné » (AR8), « engagement » (AR9) et « lutter » (AR10).

Enfin, les différentes propositions argumentatives rencontrées tout au long du récit, permettent de bâtir cinq *classes d'arguments* (CA), à savoir les « émotions éprouvées » (CA1), les « compétences acquises » (CA2), les « connaissances apprises » (CA3), « assumer le rôle de représentant » (CA4), et « pourquoi avoir participé » (CA5). À souligner la place assumée par la dimension émotive dans l'argumentation de Jonathan, qui concerne 33 occurrences sur un total de 85, à savoir un peu plus d'un tiers de l'ensemble de cette catégorie, soulignant un retour systématique sur le plan affectif des expériences vécues par son engagement dans la *Cité des Métiers*, afin en quelque sorte de les valider au sein de sa dynamique de construction identitaire par des adjectifs comme « heureux » (répété dix fois) ou « beau » (répété quatre fois), ainsi que des verbes comme « aimé » (répété cinq fois). Les diverses *classes d'arguments* sont également résumées en quelques phrases, en mettant chaque fois en relief un *item* particulier, comme « heureux » (CA1), « m'organiser » (CA2), « économie » (CA3), « représentant » (CA4) et « se porter candidat » (CA5).

[146] Cette citation est issue du résumé réalisé par le chercheur des séquences-types de Jonathan. En annexe à cette recherche, dans *les documents relatifs à l'analyse* structurale, sont réunis les résumés concernant les séquences-types, les actants du récit et les classes d'arguments des six élèves interrogés. Voir à ce propos les *Résumés réalisés par le chercheur des catégories de faits de parole.*

À ce stade de la démarche, commence ainsi à prendre forme une articulation des « épisodes d'une histoire » (*séquences-types*), avec la « structure de ses personnages » (*actants du récit*), pour découvrir la logique du « discours tenu à son destinataire » (*classes d'arguments*). Les épisodes, les personnages et le discours deviennent dès lors les trois dimensions, étroitement imbriquées entre elles, d'une analyse structurale de chaque récit proposé (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 114). La centralité pour Jonathan de l'organisation du colloque peut alors se relier avec sa recherche d'une relation forte avec le monde des adultes, dans le cadre d'une exigence de confirmation constante de son parcours de construction identitaire, en quelque sorte justifiée par son rôle socialement valorisé de représentant des élèves dans l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*. Il en découle une homologie entre des *unités de contenu*, des *essences psychologiques* et une *idée du discours*, propre à l'analyse structurale du récit élaborée il y a déjà un demi-siècle par le prestigieux sémiologue français Roland Barthes (1966).

À l'issue de cette articulation, il devient désormais possible d'entamer la phase à proprement parler analytique de chaque récit. Elle repose sur la délicate opération d'identification par le chercheur de trois *disjonctions* parmi les *items* d'une même catégorie de classement, à savoir des mots-clefs dont l'image mentale produite par leur contenu exprime une sorte d'exclusion mutuelle, tout en étant partie intégrante d'un même ensemble de sens (Millet, 2010). Si dans certains cas cette recherche se révèle particulièrement aisée, amenant à des disjonctions que l'on peut qualifier d'*absolues*, dans d'autres elle s'avère bien plus compliquée, conduisant à des disjonctions dont la portée peut être considérée seulement *relative*. Apparaissent alors trois différentes disjonctions : l'une pour les *séquences-types* (D1), l'autre pour les *actants du récit* (D2) et une troisième, finalement, pour les *classes d'arguments* (D3).

Si l'on se réfère encore une fois à l'entretien de Jonathan, qui nous offre l'opportunité de présenter de manière détaillée la démarche entreprise, la première disjonction choisie par le chercheur oppose les « tâches » (ST1) que chaque élève assistant reçoit au début de l'année scolaire de la part de l'enseignant animateur du projet et ensuite développe progressivement de façon autonome, par exemple au fur et à mesure de l'organisation du colloque pour les quatrièmes année, à la requête d'une « autorisation » (ST2) que tous les élèves doivent demander à leurs parents et au professeur principal pour pouvoir participer aux visites à une entreprise, afin de vérifier le sérieux de leur démarche. En quittant le vocabulaire de Jonathan, pour assumer définitivement celui du chercheur, il est possible d'affirmer que si les tâches amènent à une *responsabilisation* de l'élève, l'autorisation représente une forme de *contrôle* sur celui-ci. Or, la recherche d'une synthèse entre ces deux termes

antinomiques, au sens de leur dépassement dialectique, conduit à affirmer que la responsabilisation de l'élève et son contrôle représentent les deux dimensions complémentaires de sa *croissance personnelle*, ce qui en fait alors la *catégorie conceptuelle* de la première disjonction (CD1). Elle permet de mettre en évidence que la maturation d'un jeune requiert en quelque sorte une combinaison adéquate, à définir chaque fois de manière empirique, entre une responsabilisation progressivement plus grande et un contrôle toujours plus fin. Ce que Jonathan semble deviner, en affirmant que par le biais de la *Cité des Métiers* il a pu « aussi grandir mentalement » (P27.1).

Quant à la deuxième disjonction, elle oppose l'item « figure représentative » (AR7), indiquant que Jonathan avait acquis le rôle de porte-parole des élèves au sein de la *Cité des Métiers*, reconnu autant par les enseignants que par le chef d'établissement, montrant sa capacité à *se faire respecter*, à l'item « taquiné » (AR8), surtout au début de son expérience d'assistant, par ses camarades de classe, mais aussi par Brian lui-même, manifestation d'une certaine *difficulté relationnelle*. Cette opposition entre le besoin de se faire respecter et une certaine difficulté relationnelle peut être dépassée à travers la *reconnaissance sociale*, qui permet d'affronter sa faiblesse par l'acquisition d'un rôle social de représentation apprécié par tous, acquérant ainsi le statut de catégorie conceptuelle de la deuxième disjonction (CD2). Encore une fois, Jonathan semble en avoir conscience, soulignant qu'au terme du colloque ses camarades « ont aimé ce que j'avais organisé… tout. Et ils étaient heureux » (A21.1.). On pourrait ajouter, alors lui aussi.

La troisième disjonction, pour terminer ce survol, oppose l'item « heureux » (CA1), qui exprime à la fois son émotion par rapport à cette expérience scolaire particulière, ainsi que celle de sa mère, au début plutôt sceptique, mais à la fin convaincue de l'utilité pour son fils, manifestation d'un *désir d'apprendre*, à l'item « m'organiser » (CA2), qui souligne l'engagement nécessaire pour gérer les multiples responsabilités organisationnelles prises en charge, qui de surcroît s'ajoutent aux tâches scolaires habituelles, conduisant à un véritable sentiment de fatigue, expression d'une certaine *souffrance dans l'apprentissage*. Cette nouvelle antinomie peut être dépassée à travers une synthèse exprimée par le *plaisir d'apprendre*, qui peut être considéré comme le résultat d'une combinaison subtile, quotidiennement renouvelée, entre un profond désir d'apprendre et une incontournable souffrance dans l'apprentissage, amenant à la catégorie conceptuelle de la troisième disjonction (CD3). Cette fois aussi, Jonathan semble avoir pressenti l'enjeu, en affirmant à propos du dépôt de sa candidature comme assistant du projet pédagogique à la fin de la troisième année : « Je me suis dit… bien… essayons… en tout cas ça ne fera du mal… à personne » (P13.2).

C'est par le principe de *la force de la négation* que les trois disjonctions, issues d'items construits à partir du vocabulaire profane de l'élève, peuvent conduire à formuler des catégories conceptuelles, issues cette fois du langage savant du chercheur. Dans ce processus, la négation n'est pas considérée comme un obstacle, cette fois à une sorte de clarification intellectuelle, mais bien comme un passage indispensable dans une démarche dialectique d'élaboration d'une conceptualisation innovante (Bobbio, 1997). Le récit de vie de Jonathan amène ainsi à définir un premier *schème spécifique*, issu d'une articulation entre les catégories conceptuelles, qui considère la réalisation d'une *croissance personnelle* (CD1) comme l'effet d'un besoin de *reconnaissance sociale* (CD2), obtenue à travers le *plaisir d'apprendre* (CD3).

Cette dynamique amène pourtant l'élève à une *conflictualité interne* entre son respect pour une forme d'enseignement traditionnelle et sa fascination pour un apprentissage novateur, tel que celui proposé par la *Cité des Métiers*, le conduisant à la considérer comme « un autre… disons… travail » (P1.2.), à côté de l'effort scolaire quotidien, ou à opposer au sein du cours d'introduction au lexique et au langage économiques « les présentations », réalisées « en quatrième » (S95.2.) au fait d'avoir pourtant « aussi fait de l'école » (S95.3.). La croissance personnelle rendue possible par ce projet pédagogique l'amène ainsi, en fin de compte, à interroger sa représentation de l'école, conduisant, comme il le confirme lui-même, à des « discussions à la maison » (A14.1.), au sein de sa famille, avec son père et sa mère. La *conflictualité interne* peut alors être considérée comme une *catégorie conceptuelle transversale* (CT), point d'aboutissement en quelque sorte incontournable des catégories conceptuelles liées aux disjonctions issues des séquences-types (CD1), des actants du récit (CD2) et des propositions argumentatives (CD3).

L'élaboration d'une *catégorie conceptuelle transversale* (CT) représente un apport original à la démarche analytique proposée par Didier Demazière et Claude Dubar (1997/2004). Elle me semble fructueuse pour recouper l'ensemble des occurrences produites par chaque récit de vie, non pas seulement à partir des trois disjonctions particulières, issues autant des séquences-types (CD1), que des actants du récit (CD2), ou des propositions argumentatives (CD3), mais bien sur la base d'une vision globale des faits de parole prononcés. Puisqu'elle n'est pas issue d'une nouvelle disjonction, elle acquiert un rôle spécifique au sein de l'enchaînement logique des trois disjonctions particulières. Dans les six récits de vie analysés, la catégorie conceptuelle transversale (indiquée par une forme ovale dans la représentation graphique proposée) occupe alors à trois reprises le rôle de point de départ et à trois autres le rôle d'aboutissement des schèmes spécifiques. De cette façon, il devient possible d'intégrer dans l'attitude analytique la précieuse contribution, déjà proposée à la fin du

XIXème siècle par Émile Durkheim, que le *tout* n'est pas identique à la somme de ses *parties* (Durkheim, 1895/1975).

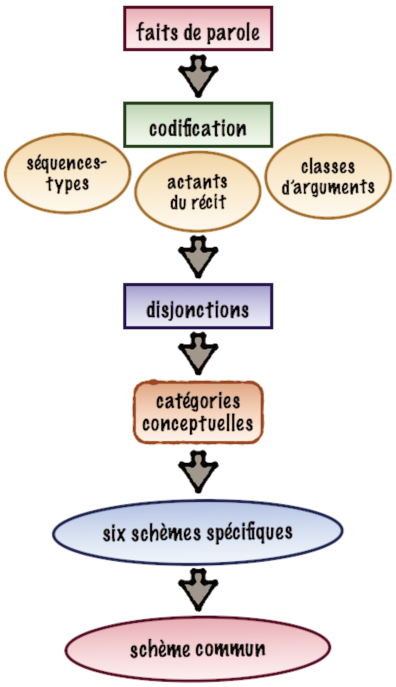


Schéma 43 : Les étapes de l'analyse structurale des récits de vie

Dans cette lente émergence des catégories conceptuelles, la démarche proposée, on le perçoit, est complétée par une attitude illustrative, caractérisée par un choix sélectif de citations de l'élève étudié, offrant la possibilité d'affiner la démonstration, qui reste centrée sur une attitude analytique. Comme le souligne le sociologue français Serge Paugam, qui considère le procédé analytique « à bien des égards stimulant », il ne s'agit pas d'écarter « une forme d'illustration et une forme de restitution », mais bien de « savoir en faire un usagé approprié », à partir de la typologie du matériau recueilli et en ayant le soin de préciser à chaque passage les raisons du choix opéré (Paugam, 1999, p. 435).

Si la présentation didactique de la complexe démarche méthodologique proposée nous a amené à construire d'ores et déjà le premier *schème spécifique*, relié au récit de vie de Jonathan, les autres schèmes sont bien évidemment dévolus au chapitre consacré à sa validation. Les six récits de vie des élèves assistants interrogés amènent alors à formuler six différents *schèmes spécifiques*, qui sont ensuite mis en relation entre eux, afin de dégager un *schème commun* (voir le schéma 43 ci-dessus). Celui-ci est le résultat d'une comparaison des *disjonctions* spécifiques à chaque entretien, amenant à formuler une *disjonction commune* relative aux six séquences-types (DC1), une aux six actants du récit (DC2), et une, enfin, aux six classes d'arguments (DC3). Les trois *disjonctions communes* issues de cet effort de mise en exergue de la dimension semblable à chacune des trois catégories de

classement des entretiens conduisent à dégager trois synthèses communes, qui représentent autant de *catégories conceptuelles communes* (CDC1, CDC2 et CDC3), pouvant alors constituer les pièces maîtresses du *schème commun*, permettant à son tour de dégager la *catégorie conceptuelle commune transversale* (CDCT), qui représente finalement la *forme identitaire idéal-typique* produite par la *Cité des Métiers*. Celle-ci s'appuie sur une série de compétences acquises de façon générale par les élèves interrogés.

Si cette forme identitaire émergente représente une dimension commune aux récits de vie étudiés, celle d'*être semblable* aux autres, il est possible de l'affiner par une double démarche supplémentaire de comparaison, permettant de mettre en relief les aspects tendant à individualiser chaque parcours biographique, partie prenante d'une dynamique d'*affirmation de soi* de chaque élève. Dans cet esprit, il s'agit, d'un côté, de mettre en relation les *thématiques* autour desquelles sont réunies les divers séquences-types, actants du récit et classes d'arguments, afin d'isoler celles qui sont spécifiques à chacun des élèves interrogés, indiquant leurs domaines d'intérêts particuliers. De l'autre côté, il s'agit de se focaliser sur les classes d'arguments « connaissances apprises » et « compétences acquises », qui se retrouvent dans l'ensemble des entretiens étudiés, afin de mettre en exergue pour chaque élève un *item* significatif, représentant une connaissance apprise et une compétence acquise tout au long de cette expérience pédagogique. La mise en rapport des domaines d'intérêt avec la connaissance acquise et la compétence apprise permet en fin de compte de faire surgir la *zone proximale de développement* (Vygotski, 1934/1974) au niveau identitaire propre à chacun des six élèves assistants interrogés.

Sur cette base, la forme identitaire idéal-typique, ainsi que les six affirmations de soi particulières, peuvent être mises à l'épreuve de leur utilité sociale, forcément surtout immédiate, par une analyse comparée des faits de parole présentant l'utilisation par les élèves de l'attestation de participation au rôle d'assistant reçue en fin d'année scolaire de la part de l'enseignant animateur. Ce qui offre l'opportunité de dégager, en guise de présentation des résultats, quelques axes centraux qui offrent l'opportunité à un établissement scolaire de créer les conditions générales afin de poursuivre le mouvement, certes aléatoire, de rajeunissement interne de l'école républicaine.

5. La *validation scientifique* : l'élaboration d'un enchaînement disjonctif

Il y a quelques décennies, la psychanalyste française Françoise Dolto, spécialiste des mécanismes de constitution du psychisme des enfants, nous rappelais que « l'être humain a besoin de *projets* » (1988, p. 68). Les neuf élèves, six garçons et trois filles, qui ont participé au cours de leur dernière année de collège à l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, ont eu l'opportunité de contribuer à l'élaboration progressive de ce *projet* pédagogique, certes déjà bien initié, qui a impliqué, d'une façon ou d'une autre, l'ensemble des acteurs de l'établissement scolaire de Cadenazzo-Vira Gambarogno. L'une des premières élèves assistantes, Tamiris, qui est maintenant dans sa vingt-deuxième année et travaille dans le secteur de la vente, en a une conscience particulière, lorsqu'elle affirme au cours de son entretien : « Je suis vraiment heureuse de voir grandir ce que nous avons semé » (Ent El Tamiris).

Si les élèves animateurs sont en quelque sorte unis par le fil invisible de la construction d'un *projet* commun, ils l'expriment par le biais des émotions positives qu'ils ont ressenti lors de la participation aux diverses situations d'apprentissage organisées. Dans les entretiens réalisés avec six d'entre eux, quatre garçons et deux filles, apparaissent avec régularité des adjectifs tels que « heureux », « beau », « amusant », « intéressant », « unique », « plaisant » ou bien « positif ». Dans certains cas, ces mots sont pourtant accompagnés par l'expression d'un sentiment de « fatigue », lié à « l'important » effort demandé par cet engagement. Josip, qui a ensuite entamé un apprentissage au sein d'une entreprise spécialisée dans la vente en gros, résume peut-être au mieux cette attitude ambivalente, en soulignant que « ce fut une fatigue et un plaisir en même temps » (Ent El Josip).

Si ces émotions unissent en quelque sorte les élèves, au-delà des années scolaires particulières au cours desquelles ils ont assumé leur rôle d'élèves assistants, leurs traits personnels les séparent. C'est encore une fois Tamiris qui s'en aperçoit avec le plus de lucidité, en affirmant « nous étions trois personnes quelque peu différentes [à animer la *Cité des Métiers* en 2010/2011], qui pouvaient mettre chacune quelque chose de soi dans l'activité ». Elle précise ensuite, rappelons-le, que si Alessandro était un peu « le cerveau », Oscar était surtout à l'aise ans les « tâches pratiques », alors qu'elle-même se considérait « l'esprit créatif » de l'équipe (Ent El Tamiris). Les élèves sont, en effet, choisis par

l'enseignant responsable du projet, généralement à partir de candidatures écrites, en portant un regard spécifique à la répartition « de tâches plus ou moins particulières » (Ent El Jonathan). La combinaison de traits caractériels complémentaires devenait ainsi une source d'enrichissement mutuel au sein de l'équipe d'animation et d'efficacité dans son action quotidienne.

En même temps, la participation de ces élèves à la construction du projet pédagogique leur permet de s'interroger sur leur propre projet personnel. Elisa se rappelle de s'être mise à disposition pour animer la *Cité des Métiers* puisqu'elle « aime bien communiquer avec les personnes ». Ce qui l'avait tout particulièrement conduite à s'inscrire à une visite à la Télévision de la Suisse italienne et surtout à assumer un rôle central dans l'organisation d'un colloque sur le sport. À ce propos, elle se souvient avec une certaine fierté, d'avoir été « très satisfaite… aussi de moi-même… puisqu'être citée dans un article de journal [un quotidien local avait en effet fait un compte-rendu de la matinée] a été une très belle chose ». Et puis, « voir réalisée » une idée partie « d'une inspiration », est quelque chose qui « fait plaisir, puisque ça signifie que l'idée valait la peine d'être développée » (Ent El Elisa). Elisa a ensuite en quelque sorte poursuivi ce parcours et actuellement elle étudie le management dans une université de la Suisse alémanique. Quant à Brian, un élève plutôt agité, l'animation d'un projet lié au monde du travail lui a permis à la fois de « se sentir quelqu'un à l'intérieur de l'école », ce qui « est une chose importante », ainsi que de se rendre compte de l'importance de « comment tu te proposes à un employeur », afin de pouvoir être embauché dans le secteur professionnel souhaité. À l'issue du collège, il a rapidement trouvé une place d'apprentissage comme électronicien auprès de la filiale tessinoise de la multinationale américaine General Electric (Ent El Brian).

Participer à un projet collectif signifie ainsi aussi contribuer à bâtir son propre projet individuel, dans une dynamique inexorablement hésitante de construction identitaire, mettant en relation de manière permanente la dimension d'*être semblable* aux autres à celle d'*affirmation de soi*, qui représentent les deux facettes entre elles indissolublement liées de l'évolution de la *forme identitaire* des nouvelles générations. L'analyse structurale des récits de vie des six élèves assistants interrogés, telle qu'elle a été présentée au cours de la réflexion méthodologique élaborée dans le chapitre précédent, en suivant l'ordre chronologique de réalisation des entretiens, nous permet de dégager dans un premier temps six *affirmations de soi*, sous la forme de six *schèmes spécifiques* différents, qui sont ensuite comparés entre eux afin de déterminer un *schème commun*, expression d'*êtres semblables*, porteurs d'une *forme identitaire idéal-typique* renouvelée. Cette démarche requiert l'élaboration progressive d'un véritable enchaînement disjonctif, qui part d'une façon particulière à chaque élève, pour terminer de manière commune dans un acteur social rénové, potentiellement

porteur d'un renouveau générationnel, au sein d'un monde du travail qui traverse une transformation profonde.

5.1. L'émergence d'une conflictualité interne de Jonathan

Le récit de vie de Jonathan a déjà été amplement analysé au sein de la réflexion méthodologique précédente, afin de la rendre plus aisément compréhensible à travers des faits de paroles issus d'un cas précis. Il ne s'agit alors pas ici de reconstruire les différentes étapes du raisonnement élaboré, mais de reprendre simplement les principales conclusions établies, de sorte à pouvoir ensuite les mettre en relation avec les cinq autres récits étudiés.

La segmentation des faits de parole de Jonathan, puis leur codage en fonction des séquences, des actants et des propositions argumentatives, a conduit à les réunir par thématiques en séquences-types, actants du récit et classes d'arguments. Sur cette base, il a été possible de constituer trois disjonctions spécifiques, ensuite traduites du vocabulaire profane de l'élève en celui savant du chercheur, dont les synthèses ont enfin amené à formuler trois diverses *catégories conceptuelles* (CD). Tout d'abord, au niveau des *séquences-types*, l'opposition entre une *responsabilisation* successive de l'élève, par l'attribution progressive de la part de l'enseignant animateur de « tâches » particulières à exécuter, et un *contrôle* sur celui-ci, par la requête continue « d'autorisations » à demander aux figures adultes de référence, à savoir les parents et le professeur principal, conduit à déterminer tout au long du projet pédagogique les contours de la dynamique de sa *croissance personnelle* (CD1). Ensuite, sur le plan des *actants du récit*, l'antinomie entre la capacité de Jonathan à *se faire respecter*, autant par les enseignants que par le chef d'établissement, en devenant la « figure représentative » des élèves au sein de l'équipe d'animation, et une certaine *difficulté relationnelle* de sa part, le conduisant, surtout au début de son expérience d'assistant, à être « taquiné » par ses camarades, amène à la recherche de sa part d'une réelle *reconnaissance sociale* au sein de l'établissement scolaire (CD2). Enfin, au niveau des *classes d'arguments*, la discordance entre un *désir d'apprendre*, le conduisant à être « heureux » à l'issue d'une situation d'apprentissage bien réussie, et une réelle *souffrance dans l'apprentissage*, expression d'une certaine fatigue au terme de l'effort requis pour « m'organiser », amène Jonathan à forger dans son quotidien un fragile équilibre source d'un véritable *plaisir d'apprendre* (CD3).

La mise en relation de ces *catégories conceptuelles* permet de déterminer le *schème spécifique* au récit de vie de Jonathan (voir le schéma 44 ci-dessous), qui définit sa *croissance personnelle* comme le résultat d'une *reconnaissance sociale*, rendue possible par un *plaisir d'apprendre*.

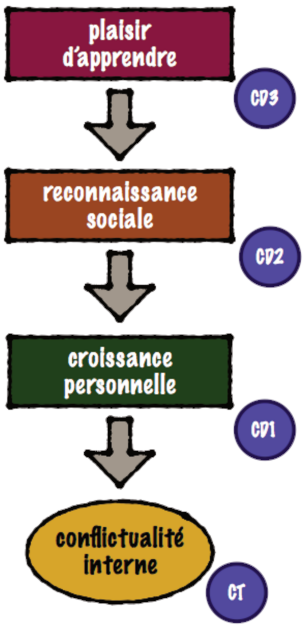


Schéma 44 : Schème spécifique du récit de vie de Jonathan

Si le plaisir peut être considéré comme une source de croissance, il est en même temps un vecteur de *conflictualité interne* (CT) entre son profond respect pour une forme d'enseignement traditionnelle et sa fascination pour un apprentissage novateur, tel qu'il est proposé à travers les multiples situations d'apprentissage réalisées par la *Cité des Métiers*. L'engagement de Jonathan dans l'animation de ce projet pédagogique, avec une approche que l'on peut considérer comme politique, à savoir centrée sur une volonté de représentation des élèves au sein d'une instance dirigeante, même si seulement de quelques activités scolaires, l'amène alors à questionner non seulement son propre rapport au devenir scolaire, mais bien plus généralement sa représentation de l'apprentissage au sein de l'établissement scolaire.

Un questionnement qui le conduira au cours de sa formation lycéenne, à partir de l'expérience acquise par son engagement dans la *Cité des Métiers*, à proposer des conférenciers lors des annuelles journées autogérées par les étudiants, ainsi qu'à participer activement aux débats organisés dans le cadre de l'option spécifique d'économie et de droit, qu'il a décidé de suivre, tout en soulignant, non sans une certaine amertume, que « certaines fois les thèmes qui y sont proposés ne m'intéressent pas vraiment » et alors il ne considère pas d'avoir « une opinion à partir de laquelle répliquer » (P29.2.). Il termine, pourtant, en indiquant qu'à « la maison je débats très souvent » (A29.1.), focalisant ainsi

au sein du cadre familial sa quête identitaire, lui permettant d'acquérir progressivement les arguments en mesure de bâtir son propre avenir (Pietropolli Charmet, 2015).

5.2. La construction provocatrice de soi-même de Brian

Au cours de l'année scolaire 2012/2013, aux côtés de Jonathan, l'autre élève qui a contribué à animer la *Cité des Métiers* est Brian. Si le premier a poursuivi sa formation au lycée de Bellinzone, le deuxième a immédiatement entamé un apprentissage en tant qu'électronicien auprès de la filiale de la General Electric de Riazzino, un village situé entre Bellinzone et Locarno.

Si son récit de vie a une durée de 45 minutes, cinq de moins que Jonathan, il est composé de pas moins de 151 réponses, près d'un tiers de plus que son camarade, qui en compte 115. Brian aime les réponses courtes, précises, qui ne s'étendent pas sur les différents sujets abordés. Les *séquences-types* (ST) de son entretien sont regroupées autour des thématiques suivantes : « première et deuxième année à Vira Gambarogno » (ST1), les « réunions du groupe d'animation » (ST2), les « visites aux entreprises » (ST3), le « colloque » (ST4), les « vidéos réalisées » (ST5), les « autres activités prévues » (ST6), le « cours d'économie » (ST7), la « fin de l'année scolaire » (ST8) et « après la *Cité des Métiers* : l'apprentissage » (ST9). Trois de ces neuf *séquences-types* renvoient à des épisodes extérieurs aux différentes situations d'apprentissage organisées, à savoir son expérience pendant les premières deux années du collège, la conclusion de son engagement en tant qu'assistant, ainsi que les débuts de son apprentissage.

La participation de Brian à l'équipe d'animation du projet pédagogique s'insère assez clairement au sein d'un projet personnel en construction, certes de façon tâtonnante, qui débute en première année avec une mise à l'épreuve de son enseignant d'italien et d'histoire, qui sera ensuite également l'animateur de la *Cité des Métiers*. Il se rappelle qu'un jour « il y avait un peu de bordel en classe [il rit] et je me suis mis à couper la table avec un cutter [il rit] ». Le professeur le voit, se rapproche, lui demande ce qu'il est en train de faire et puis lui dit : « Maintenant tu apportes de la peinture et tu te mets à le repeindre ». Une réponse qui modifie son appréciation de l'enseignant, auparavant considéré « un peu comme ça » et après « un bon prof », qu'il faut prendre de son « bon côté » (S113.1.).

Un projet qui semble maintenant regarder au-delà de l'apprentissage, puisqu'il voudrait « aller étudier l'anglais et… et à la SUPSI » (S2.2.). De plus, il ne manque pas de signaler que si au collège

il a toujours reçu la note 4.5 en comportement, « maintenant j'ai 5 », ce qui représente en quelque sorte l'évaluation d'un élève situé dans la norme (S133.1.).

L'entretien avec Brian fait apparaître six différents *actants du récit* (AR) : « Brian lui-même » (AR1), « Jonathan », le camarade assistant (AR2), le « prof » animateur (AR3), ainsi que trois actants collectifs, à savoir les « parents » (AR4), l'ensemble des « enseignants » (AR5) et ses « camarades » (AR6). Cette catégorie de faits de parole confirme la centralité de la réflexion sur soi-même de cet élève assistant. Avec Tamiris, il est le seul à avoir mis en jeu uniquement six actants. De plus, presque un tiers des occurrences (12 sur 39) le concernent plus ou moins directement (AR1). Brian semble vivre la *Cité des Métiers* essentiellement comme un levier lui permettant de s'interroger sur lui-même et sur son avenir, avec une posture en quelque sorte intellectuelle, le conduisant aussi à mettre en exergue, non sans une certaine dose d'ironie, le quotidien scolaire, dans un article rédigé pour l'hebdomadaire *Azione* :

> *Les survivants [à la première partie de la matinée] se présentent dans la salle de classe de mathématiques, où l'enseignante les reçoit avec un salut glacial. Il semble qu'elle a heureusement oublié de retirer les habituelles vingt-quatre pages d'exercices données comme devoir. Immédiatement, pourtant, l'un de mes camarades lève la main pour le lui rappeler, visiblement fier de son noble geste, qui oblige une partie d'entre nous à devoir admettre de ne pas avoir voulu passer, certainement à tort, aussi le mercredi après-midi [où les élèves du collège sont libres] à effectuer ces exercices répétitifs. Ainsi, une nouvelle fois, elle nous rappelle combien notre avenir dépend de notre engagement scolaire. Nous écoutons tous en silence, en baissant toujours plus la tête, jusqu'à nous cacher sous notre table. Mais… nous nous relevons immédiatement, puisque nous nous apercevons que ceux du cours précédent y ont laissé un peu de tout – feuilles froissées, mouchoirs utilisés, paquets de chips, bouteilles vides – comme si c'était une poubelle, nous faisant même préférer la vue sur le plus sobre tableau.* (Ar Azione, 28 octobre 2013)

Quant aux propositions argumentatives recensées tout au long du récit, elles permettent de bâtir cinq *classes d'arguments* (CA) : les « émotions éprouvées » (CA1), les « compétences acquises » (CA2), les « connaissances apprises » (CA3), les « vidéos réalisées » (CA4) et « pourquoi avoir participé » (CA5). Dans cette liste, on retrouve les thématiques déjà présentes dans l'entretien de Jonathan, à l'exception des « vidéos réalisées », qui a pris la place de la classe « assumer le rôle de représentant ». Si au cours de l'année scolaire 2012/2013 Jonathan a progressivement acquis le rôle de porte-parole de la *Cité des Métiers*, Brian est devenu sa figure créative, s'exprimant un peu par la plume et surtout par la vidéo, en assumant divers rôles dans les courts-métrages réalisés, lui permettant en fin de compte de « se sentir quelqu'un à l'intérieur de l'établissement scolaire » (P102.2.).

Sur cette base, les trois catégories de classification font apparaître trois différentes *disjonctions*. Une première disjonction ressort des *séquences-types* (D1), en opposant l'item « convaincus » (ST7), se référant à l'attitude assumée par les élèves dans le cadre de situations d'apprentissage considérées stimulantes, les amenant à un engagement à la fois sérieux et régulier, à l'item « compliqué » (ST6), renvoyant à la difficulté des tâches assumées au sein de l'équipe d'animation, tant au niveau de l'organisation interne, que dans les prises de parole publiques. En quittant le vocabulaire de Brian, pour assumer celui du chercheur, il devient possible d'affirmer que si la conviction des élèves pose les bases pour bâtir avec eux un *projet éducatif*, la complication des tâches renvoie à une *insécurité personnelle* dans la prise en charge des responsabilités. La recherche d'une synthèse entre ces deux termes antinomiques conduit à affirmer qu'ils constituent les deux dimensions interdépendantes de la *croissance personnelle*, devenant ainsi la catégorie conceptuelle de la première disjonction (CD1). Elle indique que la formation d'un élève passe par la capacité à combiner de manière équilibrée des projets stimulants avec une prise en compte des fragilités individuelles, de sorte à permettre d'obtenir un résultat positif, source de renforcement identitaire, comme le souligne Brian, en indiquant à l'issue d'une animation d'une rencontre avec des parents d'élèves qu'elle « s'est plutôt bien passée » (S42.1.).

La deuxième disjonction surgit des *actants du récit* (D2), en confrontant l'item « être fier » (AR1), surtout d'avoir porté à terme avec succès l'expérience d'animateur du projet pédagogique, recevant en fin de course une attestation de participation, à l'item « perdre des heures » (AR4), se référant tout particulièrement aux enseignants qui considèrent l'engagement des élèves dans ces activités comme du temps perdu par rapport à celui consacré au suivi du cursus scolaire traditionnel, avec ses multiples objectifs à atteindre, en particulier au niveau des disciplines scolaires. Si le sentiment de fierté ressenti par l'élève pose la problématique du *besoin d'être valorisé* au sein du processus d'apprentissage, la crainte de perdre du temps précieux pour l'apprentissage du curriculum prescrit dans chaque discipline scolaire renvoie à un certain *scepticisme des enseignants* par rapport à l'utilité effective de ce projet pédagogique dans la formation des nouvelles générations. La synthèse de cette antinomie amène à poser la nécessité de rechercher des *espaces de valorisation* individuelle, que l'école fatigue à offrir à cette typologie d'élève, qui constitue la catégorie conceptuelle de la deuxième disjonction (CD2). Elle souligne l'importance dans la construction d'un projet personnel de trouver des espaces de mise en valeur de ses capacités, de sorte à pouvoir affirmer que l'attestation reçue en fin d'année scolaire « veut dire qu'en fait j'ai fait un bon travail et peut-être un peu je me la suis méritée » (A125.1.). Et cela, d'autant plus que ses parents, plutôt sceptiques au début de cet engagement, à la fin « m'ont dit *bravo* ! » (A127.1.).

Quant à la troisième disjonction, qui émerge des cinq *classes d'arguments* (D3), elle oppose l'item « pouvoir décider » (CA5), se référant à la requête immédiate de l'élève non seulement de suivre des situations d'apprentissage organisées par d'autres, mais également de pouvoir y participer de manière active, en développant des propositions et en se confrontant avec celles déjà existantes, à l'item « ne jamais abandonner » (CA3), renvoyant à une attitude durable assumée en particulier par l'acteur comique Flavio Sala, invité lors d'un colloque consacré à des personnalités cantonales devenues en quelque sorte célèbres, qui a du s'accrocher avec une grande assiduité à son espoir de pouvoir vivre d'un métier artistique dans la petite réalité cantonale tessinoise. Alors que la requête de pouvoir participer au processus décisionnel met en relief l'exigence des élèves d'*être protagonistes* tout de suite de leur apprentissage, l'assiduité dans la poursuite d'un objectif renvoie à un *sentiment de persévérance* sur la durée, acquis en se confrontant avec le trajet professionnel d'autrui. La synthèse de cette antinomie conduit à problématiser la *conscience de l'effort* nécessaire pour pouvoir décider de son propre avenir, qui représente alors la catégorie conceptuelle de la troisième disjonction (CD3). Elle montre qu'être protagoniste de son devenir, en assumant sa marge de liberté individuelle, requiert d'acquérir une série de compétences, telles que « m'organiser » (P3.1.), « discuter en groupe » (P3.2.), « écouter un peu tous les avis » (P27.1.), sans vouloir « imposer son idée » (P26.3), tout en ayant des « nouvelles idées originales » (P26.2), qui ont été, d'une façon ou d'une autre, mises en jeu lors de l'organisation des différentes situations d'apprentissage proposées par la *Cité des Métiers*.

L'articulation des trois catégories conceptuelles issues des épisodes d'une histoire, de la structure de ses personnages et du discours tenu à son destinataire amène à déterminer un deuxième *schème spécifique*, qui définit cette fois la réalisation d'une *croissance personnelle* (CD1) comme le résultat d'une recherche tâtonnante d'*espaces de valorisation* individuelle (CD2), permettant d'acquérir une *conscience de l'effort* (CD3), indispensable au renforcement de sa propre autonomie décisionnelle. Ce processus se réalise dans le parcours de Brian à travers la *recherche de la provocation*, l'amenant de façon régulière à s'interroger sur « comment tu te proposes » (P146.1.), dans l'immédiat aux enseignants et ensuite aux employeurs, qui représentent, chacun à sa manière, une autorité disposant d'un certain pouvoir sur la construction de son devenir, à travers une « boutade » (P111.1.). Que ce soit dans sa relation d'élève avec les enseignants, ou par l'utilisation de sa plume d'écrivain, ou encore par son rôle d'acteur dans les vidéos réalisées, Brian fait de la provocation le levier pour se confronter avec la réaction des autres, camarades autant qu'adultes, afin de déterminer progressivement son identité personnelle. Un sens de la blague qui se retrouve également dans son récit de vie, par exemple lorsqu'il tutoie soudainement le chercheur, qui était également l'enseignant animateur de la *Cité des*

Métiers, en lui rappelant avec ironie que « tu es allé dîner avec… les Sinplus et Flavio Sala » (A82.1.), c'est-à-dire des invités prestigieux du colloque, alors que « nous [les élèves assistants] pas [il rit] ! » (A83.1.).

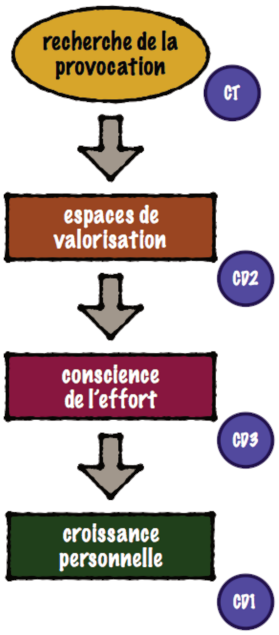


Schéma 45 : Schème spécifique du récit de vie de Brian

La *recherche de la provocation* peut alors être définie comme une nouvelle *catégorie conceptuelle transversale* (CT), cette fois non pas point d'aboutissement, mais point de départ du schème spécifique élaboré sur la base du récit de vie de l'élève assistant Brian (voir le schéma 45 ci-dessus)[147]. La suite de son parcours formatif semble en quelque sorte montrer l'efficacité de sa modalité de construction identitaire, puisqu'il a rapidement trouvé une place d'apprentissage, ce qui n'est pas aisé pour un élève avec une note de comportement au-dessous du 5, et est déjà en train de prévoir ses démarches suivantes, en exprimant son désir d'approfondir son étude de la langue anglaise et de s'inscrire dans une formation de type tertiaire, lui permettant d'acquérir un niveau de qualification professionnelle et de culture générale plus élevées.

La provocation, le bon rire, ou la boutade, deviennent alors partie prenante d'une dynamique très sérieuse. Son bilan du cours d'introduction au lexique et au langage économiques est à cet égard significatif. Si en troisième le cours était suivi par presque trente élèves, comme déjà souligné, en quatrième, il s'était réduit à une dizaine d'élèves, ce qui constituait à son avis un progrès, puisqu'on pouvait « travailler mieux » (S147.1.). En effet, conclut-il, « ceux qui sont restés étaient convaincus

[147] Si chaque schème spécifique est issu d'une mise en relation des quatre catégories conceptuelles proposées (CD1, CD2, CD3 e CT), la forme particulière de leur articulation varie en fonction de leur enchaînement logique.

que le cours servait à quelque chose… c'était bien, il n'y avait ainsi pas des gars qui n'en avaient rien à foutre » (S151.1.). La blague, certes, mais pour quelque chose de très sérieux.

5.3. La quête de réussite personnelle de Tamiris

Après deux garçons, il est temps de se concentrer sur le récit de vie d'une fille, Tamiris. Pour cela, il faut faire un petit saut en arrière, en quittant l'année 2012/2013 pour revenir à celle 2010/2011, la première où l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* est composée par un enseignant animateur et des élèves assistants. À Tamiris et Alessandro, choisis au printemps 2010 par Gian Franco, qui leur a demandé s'ils voulaient s'aventurer dans cette démarche pédagogique particulière, s'ajoute aussi Oscar, intrigué par le dispositif innovant mis en place. Les trois élèves de quatrième année se trouvent ainsi confrontés à la nécessité de construire *ex novo* le trajet d'une telle équipe d'animation. Tamiris se rappelle que tous les trois se sont engagés en conscience de cause : « Mon camarade et moi avons décidé de nous jeter dans cette expérience, parce que ça valait en tout cas la peine » (S4.2.).

Le récit de vie de Tamiris est le plus court, seulement 28 minutes, avec le moins de segments, 62, par rapport à une moyenne de 105. Et pourtant, ses faits de parole sont chaque fois particulièrement percutants, conduisant tout au long du récit à une série de réflexions qui stimulent indiscutablement le chercheur. En peu de temps, avec peu de réponses, Tamiris réussit à se faire remarquer : signe d'une personnalité indiscutable. Ses *séquences-types* (ST) sont subdivisées autour des huit thématiques suivantes : « première et deuxième année à Vira Gambarogno » (ST1), la « requête de participation » (ST2), les « réunions du groupe d'animation » (ST3), les « visites aux entreprises » (ST4), les « autres activités prévues » (ST5), les « vidéos réalisées » (ST6), la « fin de l'année scolaire » (ST7) et « après la *Cité des Métiers* : l'apprentissage » (ST8).

Sur un total de 56 occurrences, pas moins de 19, c'est-à-dire pratiquement un tiers, se réfèrent au thème les « réunions du groupe d'animation » (ST4), qui présentent le quotidien de l'équipe conduite par l'enseignant animateur du projet pédagogique. Tamiris se souvient d'emblée que « nous étions un bon groupe » (S9.1.), pour ensuite souligner que « chacun d'entre nous avait ses tâches particulières » (S13.1.) et « nous nous engagions tous », en amenant « nos initiatives », puis on « discutait si on pouvait les réaliser ou bien pas » (S13.2.). Elle indique même que « nous voulions quand même arriver préparés aux séances » et alors, quelquefois, « après l'école nous nous rencontrions, Alessandro, Oscar et moi-même, pour parler des idées que nous pouvions proposer »

(S24.1.). Et si une discussion se terminait positivement, « nous disions *ok, on archive* » (S53.2.). Une expérience de travail en commun qui l'a décidément marquée, qu'elle n'a plus eu l'opportunité d'entreprendre par la suite, tout en le regrettant, puisqu'elle affirme que « maintenant j'ai l'école et le travail » et « le temps est compté » (S58.2.).

L'entretien avec Tamiris fait surgir six divers *actants du récit* (AR) : « Tamiris elle-même » (AR1), « Alessandro et Oscar », les deux autres élèves assistants, réunis dans un actant collectif (AR2), le « prof » animateur (AR3), ainsi que trois autres actants collectifs, à savoir sa « famille » (AR4), les « enseignants et employeurs » (AR5) et ses « camarades » (AR6). De manière transversale aux différents actants mis en jeu, émerge le besoin de cette élève de souligner leur satisfaction par rapport à l'effort qu'elle a accompli tout au long de son engagement. Si ses deux sœurs plus âgées ont affirmé « que c'était une bonne activité » (A17.1.), son père a été carrément « fier » (A17.2.) de son action, comme par ailleurs son « professeur principal » (A18.2.), Giorgio, qui pouvait affirmer « d'avoir dans sa classe une élève un peu particulière, qui participait à ces activités » (A19.1.). Les employeurs aussi ont apprécié qu'à cet âge « où l'on s'amuse, j'étais déjà engagée dans quelque chose de plus grand que moi » (A20.1.).

Les propositions argumentatives inventoriées amènent à construire six *classes d'arguments* (CA) : les « émotions éprouvées » (CA1), les « compétences acquises » (CA2), les « connaissances apprises » (CA3), la « réflexion sur les adolescents » (CA4), « pourquoi avoir participé » (CA5) et les « espoirs pour l'avenir » (CA6). Au sein de cette liste, émerge une certaine sensibilité analytique de Tamiris, qui se rend compte que l'équipe d'animation était confrontée à la tâche de créer « quelque chose de nouveau, qui pouvait plaire à des jeunes de notre âge », mais aussi « aux enseignants, pas seulement quelque chose qui est pour nous, pour notre âge ». En effet, « les enseignants avaient plaisir à voir notre engagement » (P14.2.). Et cela par rapport à une thématique très délicate, puisque « on ressentait le besoin de quelque chose qui puisse aider les jeunes à interroger leur avenir » (P17.1.), à un âge où « on ne sait pas bien ce que l'on veut faire dans sa vie » (P17.2). À la fin de l'année, après avoir participé aux activités mises en place, les camarades qui disaient que nous étions en train de perdre notre temps, ont changé d'avis et nous ont dit : « Félicitations à tous, parce que vous avez fait un bon travail » (P44.4.). Une réussite en même temps individuelle et collective que Tamiris voudrait tant pouvoir revivre, en concluant son récit par un signe d'espoir, en affirmant que dans l'avenir elle veut « voir ce que je pourrais faire… et après… l'avenir nous réserve toujours des surprises [elle rit] » (P61.1.).

Sur le plan analytique, ces catégories de classification offrent la possibilité d'établir trois nouvelles *disjonctions*. Une première disjonction apparaît dans les *séquences-types* (D1), en opposant l'item « nous jeter » (ST2), en se référant à l'engagement déterminé, presque impétueux, entrepris dans le projet pédagogique, à la suite d'une décision positive prise avec ses futurs camarades assistants, à l'item « connaissons déjà » (ST1), fruit d'une opération bâtie dans le temps, ayant permis de se faire une idée claire et précise, tant des élèves assistants, avec lesquels elle a suivi sa scolarité depuis le début du collège, que de l'enseignant animateur du projet, qui était leur professeur principal en première et deuxième année à Vira Gambarogno. En quittant, cette fois aussi, le vocabulaire de Tamiris, pour assumer celui du chercheur, il devient possible d'indiquer que son impétuosité renvoie à une *attitude courageuse*, prête à assumer les risques liés à une activité innovante, alors que l'attention portée à la connaissance, déclinée au pluriel, par l'utilisation répétée du pronom personnel *nous*, souligne une *attitude réfléchie*, essayant de trouver dans l'intelligence collective la force requise pour faire face à des nouveaux défis. Une synthèse entre ces formules antinomiques conduit à affirmer une sorte de *courage conscient*, qui devient la catégorie conceptuelle de la première disjonction (CD1). Il fait propre l'exigence d'assumer des risques, « puisqu'on ne peut pas savoir d'avance ce qui plaît ou pas, il faut quand même essayer » (S27.2.). En même temps, pourtant, il est tempéré par un sentiment de confiance, issu d'une expérience positive commune de quelques années, permettant de créer une véritable force collective, exprimé par la certitude que « nous nous engagions tous, nous amenions nos initiatives et nous en discutions si on pouvait les réaliser ou bien pas » (S13.2.)

La deuxième disjonction apparaît à partir des *actants du récit* (D2), en confrontant l'item « fier » (AR4), se référant aux multiples jugements positifs des adultes, au sein de sa famille comme dans le cadre scolaire, voire même professionnel, par rapport à son effort dans le projet pédagogique, à l'item « perdez du temps » (AR6), exprimant le sentiment négatif initial de ses camarades, qui considéraient son engagement dans la *Cité des Métiers* comme quelque chose de fondamentalement peu utile, ne pouvant pas contribuer à construire le bien-être de ses participants. Si l'intense recherche de Tamiris de donner satisfaction aux figures adultes qui lui sont proches renvoie à un *désir de bien faire*, pour leur montrer ses qualités, le sentiment de perte de temps représente l'expression d'un véritable *doute sur l'utilité* d'un engagement si important dans un tel domaine. La synthèse de cette antinomie conduit à mettre en valeur la *recherche du résultat*, qui constitue la catégorie conceptuelle de la deuxième disjonction (CD2). Les « félicitations » (A44.1.) reçues par les camarades en fin d'année deviennent alors un indice du succès des activités organisées, considéré comme quelque chose de très important, puisque « avec les résultats, on a vu que nous avons quand même réalisé quelque chose de bon » (A44.2.). Et cela est d'autant plus apprécié qu'il est le fruit d'un double effort réussi : « j'allais bien

à l'école et je réussissais aussi à assumer cet autre engagement… en dehors de l'école » (A17.2.). Tamiris, comme déjà Jonathan, considère la *Cité des Métiers* comme un projet autre par rapport au quotidien scolaire, regardé à travers les lunettes restrictives de la bonne forme scolaire, en quelque sorte intégrée dans sa représentation sociale de la formation collégienne.

La troisième disjonction émerge des *classes d'arguments* (D3), en confrontant l'item « âge où l'on s'amuse » (CA4), fruit d'une véritable tentative de réflexion sur quelques caractéristiques communes aux jeunes au début de leur adolescence, qui accorderaient une importance majeure au divertissement dans leur quête de bien-être, à l'item « cartographie de la pensée » (CA2), représentant un outil didactique largement utilisé par l'équipe d'animation pour élaborer les situations d'apprentissage et les insérer à l'intérieur du projet pédagogique dans son ensemble. Alors que la valorisation de la dimension de l'amusement conduit à mettre au centre des activités une *exigence de gaieté*, la place accordée à l'outillage didactique renvoie à une mise en valeur d'une *exigence de sérieux*. La synthèse de cette antinomie amène à essayer d'instaurer une dynamique dans laquelle les élèves sont censés *apprendre en s'amusant*, ce qui représente alors la catégorie conceptuelle de la troisième disjonction (CD3). Une dynamique qui s'appuie sur des situations d'apprentissage tout à fait sérieuses dans leurs finalités éducatives, permettant d'affirmer en fin de compte, de façon certainement un peu exagérée, d'avoir « compris vraiment ce que c'est le monde du travail » (P22.2). En même temps, pourtant, il fallait trouver des modalités permettant d'éviter la reproduction d'une situation somme toute classique dans le quotidien scolaire, où les élèves « regardent mais n'écoutent pas vraiment » (P34.1.). La réponse choisie a été d'utiliser une approche « amusante » (P34.2.), qui cherchait à « s'adapter à notre langage » (P41.4.).

L'articulation des trois catégories conceptuelles permet de bâtir un troisième *schème spécifique*, qui fait de la *recherche du résultat* (CD2) l'aboutissement d'une forme de *courage conscient* (CD1), exprimé à travers une dynamique permettant d'*apprendre en s'amusant* (CD3), combinant le sérieux de la finalité éducative à la gaieté de la modalité d'enseignement. Le résultat, représenté par le degré de satisfaction des autres par rapport à l'effort fourni, que ce soient les pairs ou les adultes, constitue l'indice tant recherché d'une *quête de réussite*, qui semble être au cœur de la construction identitaire de Tamiris, fortement tiraillée entre la satisfaction d'avoir contribué, en étant « l'esprit un peu plus créatif » (P14.1.), à bâtir un projet largement apprécié, qui « impliquait vraiment » (P34.2.) les élèves, et la difficulté par la suite de le reproduire dans son projet de vie personnel, tant sur le plan scolaire que professionnel.

La *quête de réussite* devient alors la *catégorie conceptuelle transversale* (CT) de ce récit de vie, représentant, comme dans le cas de Brian, non pas le point d'aboutissement, mais le point de départ de son récit de vie. Elle permet en quelque sorte de relier le succès de l'expérience passée à une certaine difficulté rencontrée après le collège, ayant entrepris tout d'abord une formation dans une école de commerce à plein temps, mais où « je ne me suis pas sentie à l'aise » (S1.3.), avant de débuter un apprentissage dans le commerce au détail, « parce que j'aime beaucoup être en contact avec les gens » (P1.1.), dans une entreprise spécialisée dans la fabrication et la distribution de chaussures de tous types, la Bata Shoes, fondée en République tchèque il y a plus d'un siècle, qui s'est ensuite progressivement étendue au niveau international (*Neue Zürcher Zeitung*, 3 août 2007).

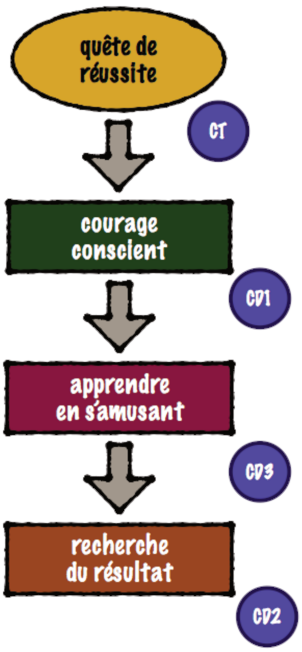


Schéma 46 : Schème spécifique du récit de vie de Tamiris

Tamiris considère cette formation professionnelle comme une étape initiale d'un projet de vie encore véritablement à bâtir, en prenant appui notamment sur des qualités exprimées et reconnues lors de son engagement en tant qu'animatrice de la *Cité des Métiers*, à savoir sa capacité dans « l'implication des élèves », puisque « j'ai ce don de parler avec les personnes et les convaincre » (P14.1.). Ce qui l'amène à avoir l'ambition de « devenir une enseignante, mais toujours dans le secteur de la vente » (A60.1.), indiquant à la fois un possible horizon professionnel, issu d'une prise de conscience de ces qualités, et une limitation à cet horizon, fruit d'une formation, du moins pour l'instant, restreinte au domaine professionnel de la vente. Prend alors forme une tension entre le réel et le potentiel, qui peut fournir une explication à la surprenante dissimulation apparue lors de son entretien, lorsqu'elle affirme, comme déjà indiqué, en présentant les rôles professionnels assumés par les trois assistants dans une vidéo introduisant l'activité sur les métiers d'avenir, que « Oscar a fait

l'agriculteur » (P35.1.), Alessandro était engagé « dans une banque » (P36.2.) et « moi… j'ai un blanc… » sur mon métier (P37.1.). Un blanc sur son rôle social passé, mais également, en quelque sorte, sur son rôle social en devenir (voir le schéma 46 ci-dessus).

5.4. Le renforcement de la confiance en soi d'Alessandro

Nous l'avons déjà souligné : si Tamiris amène la dimension créative à l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* de l'année scolaire 2010/2011, Alessandro y apporte la rigueur du raisonnement et le sens de la discipline organisationnelle. Si la fille renvoie au monde des idées, le garçon rappelle l'univers des chiffres. Il en est lui-même conscient, en affirmant de manière explicite d'être « plutôt lié au monde des chiffres », en précisant immédiatement que « quelquefois je m'en aperçois aussi dans la vie quotidienne », avant de conclure en affirmant, presque de façon désolée, que « je suis dans cette logique et je ne m'en sors pas » (A36.1.). Une relation toute particulière avec les chiffres qui peut renvoyer, il le souligne lui-même, au monde professionnel bancaire, au sein duquel « ma mère a travaillé longtemps », mais aussi « mon père », « avant de prendre sa retraite » (A37.1.). Par rapport à Tamiris, nous sommes confrontés à un jeune avec des traits différents, ayant pu profiter autrement de son engagement dans l'équipe d'animation, afin de poursuivre, lui aussi, son effort progressif de construction identitaire.

Le récit de vie d'Alessandro se concentre sur une durée de 50 minutes, parfaitement dans la moyenne des entretiens des quatre garçons interviewés (51 minutes), avec 111 réponses, seulement légèrement au-dessous du nombre de réponses moyennes des garçons (119). Ses faits de parole sont en règle générale clairs et bien élaborés, signe d'une précision et d'une logique mentale indiscutables. Ses *séquences-types* (ST) peuvent être subdivisées autour de huit thématiques, exactement comme Tamiris, à savoir « première et deuxième année à Vira Gambarogno » (ST1), les « réunions du groupe d'animation » (ST2), les « visites aux entreprises » (ST3), les « colloques » (ST4), les « autres activités prévues » (ST5), le « cours d'économie » (ST6), la « fin de l'année scolaire » (ST7) et « après la *Cité des Métiers* : le lycée » (ST8).

Par rapport à l'entretien de Tamiris, émergent trois *séquences-types* spécifiques à Alessandro, à savoir les « colloques » (ST4), le « cours d'économie » (ST6) et le « lycée » (ST8), qui ont en commun une forte sensibilité pour la réflexion intellectuelle, confirmant en quelque sorte son caractère d'élève exigeant. L'organisation des colloques, tout d'abord, lui rappelle avec fierté d'avoir

pu animer « la conférence de Alfonso Tuor » (S99.1.), qu'il a lui-même invité, un économiste tessinois renommé, connu par un large public pour ses récurrents éditos dans la presse cantonale et pour son animation depuis quelques années d'une émission hebdomadaire d'actualité sur une chaîne télévisée locale. Le cours d'économie, « que les autres établissements, je pense, ne font pas » (S12.2), en le soulignant avec un accent de satisfaction, le conduit ensuite à se souvenir des principaux concepts analysés, tels que « la loi de la demande et de l'offre », ou bien « les besoins, primaires et secondaires, qui ne sont pas vraiment indispensables » (S90.1.). La formation lycéenne entreprise à l'issue de l'école obligatoire, enfin, l'amène à se souvenir d'un débat électoral « que nous avons organisé cette année », dans le cadre du cours d'économie et de droit, avec « trois candidats au Conseil d'État [l'exécutif] et un au Grand Conseil [le législatif], tous de partis différents », qui « a été très intéressant » (S105.2). Alessandro confirme d'être un élève intéressé et curieux, désireux d'une école en mesure de fournir des contenus scolaires exigeants, faisant de lui une sorte d'élève modèle par rapport à la bonne forme scolaire.

Si l'on passe aux *actants du récit* (AR), apparaissent sept différentes catégories : « Alessandro lui-même » (AR1), « Tamiris et Oscar », les deux autres élèves assistants, réunis dans un actant collectif (AR2), le « prof » animateur (AR3), la « maman », très active à ses côtés, venue présenter, comme déjà souligné, son trajet professionnel aux élèves de troisième année en décembre 2009 (AR4), ainsi que trois autres actants collectifs, à savoir les « enseignants » (AR5), les « camarades » (AR6) et les « conférenciers » (AR7). Le rapport avec les différents actants, en particulier les adultes, se caractérise par un sentiment prononcé de cordialité, le conduisant à souligner avec politesse à quel point il a « appris » (A13.1.) du professeur animateur du projet, comment les enseignants avec lesquels il est entré en contact « ont tous été collaboratifs », sans aucune exception, du moins s'il se « rappelle bien » (A61.2.), et comment sa mère était enfin « fière » (A55.1.) de ce qu'il avait réalisé au cours de cette année scolaire. Par contre, par rapport à lui-même, il se révèle particulièrement exigeant, en rappelant certes par son engagement d'avoir vécu l'école « en tant que protagoniste » (A43.1.), mais aussi d'avoir exprimé son caractère « timide », un trait de sa personnalité répété dans ce contexte à trois reprises (A45.1, A47.1., A50.1.), comme à souligner que son manque d'assurance dans ses actes pouvait être considéré un défaut majeur. La cordialité envers les autres, côté pile, et l'exigence envers soi-même, côté face, voici les deux facettes d'Alessandro.

Quant aux propositions argumentatives répertoriées, elles conduisent à déterminer cette fois aussi six *classes d'arguments* (CA) : les « émotions éprouvées » (CA1), les « compétences acquises » (CA2), les « connaissances apprises » (CA3), les « activités réalisées » (CA4), « pourquoi avoir

participé » (CA5), ainsi que « sur le lycée » (CA6). Au sein de cette liste, on retrouve une attention à l'exigence intellectuelle de cet élève. D'une part, il consacre 8 occurrences sur 61 à s'interroger sur le passage entre le collège et le lycée, en soulignant que si le saut qualitatif entre ces deux ordres scolaires est bien réel, il ne faut toutefois pas l'exagérer : « Quelquefois j'ai l'impression que les exposés sur le lycée tendent plus à effrayer qu'à tranquilliser » (P73.3.). Les étudiants venus au collège « disaient qu'au lycée il faut prendre des notes dans toutes les disciplines et qu'il faut se presser à écrire, puisque le professeur ne s'arrête pas », mais « ce n'est pas vrai » (P74.1.). Par rapport à son expérience personnelle, « après le premier mois », effectivement difficile, « les choses se sont améliorées progressivement » (P81.1.).

D'autre part, dans les « activités réalisées », Alessandro raisonne sur l'évolution de sa perception des vidéos réalisées par l'équipe d'animation. Il souligne que « au début je dois admettre que j'étais plutôt sceptique » (P110.1.) sur leur utilité, puisque « je me disais que si quelqu'un n'est pas intéressé [à une thématique], la vidéo ne change pas les choses » (P111.1.). Ensuite, pourtant, il s'est rendu compte que si celle-ci est bien réalisée, elle peut permettre d'obtenir « un succès plus grand par rapport à la simple parole » (P111.2.), tant de l'enseignant que d'un élève. Et alors « j'ai changé d'avis » (P111.2.). Son caractère exigeant envers lui-même l'amène jusqu'à indiquer une possible explication de ses doutes initiales : « peut-être parce que je ne voulais pas les faire… » (P.110.1.). À un autre moment de son entretien, il devient plus précis, en affirmant que « lorsqu'il fallait faire les vidéos, il est vrai que *tu* te sentais *protagoniste*, mais j'étais aussi timoré, *je* ressentais surtout une *peur*, une *timidité* » (P47.1.). L'opposition entre les deux pronoms personnels est à cet égard significative : si le *tu* se réfère à un générique catégorie des élèves, à laquelle il fait certes également partie, pouvant ainsi aussi profiter de cette expérience didactique, qui rend *protagoniste*, le *je* renvoie à sa propre douloureuse expérience personnelle, qui le singularise des autres élèves, par le fait d'éprouver une *peur*, manifestation d'une *timidité*. Par conséquent, si son intellectualité l'amène à considérer avec scepticisme le rôle de l'image dans les situations d'apprentissage, son caractère exigeant envers lui-même lui permet à la fois de changer d'avis à partir d'une expérience réussie et à se rendre compte de l'origine de sa fausse perception dans l'un de ses traits de personnalité. Une telle dynamique, dans toute sa complexité, ne peut que renforcer la construction identitaire d'Alessandro.

En passant à l'analyse, ces différentes catégories de classification amènent à établir trois nouvelles *disjonctions*. Une première au niveau des *séquences-types* (D1), en confrontant l'item « faire l'école » (ST2), indiquant une approche de l'apprentissage scolaire centré sur la participation de l'élève, qui acquiert un rôle de protagoniste, en animant un projet pédagogique et en arrivant même à proposer

des situations d'apprentissage aux camarades, à l'item « absences » (ST3), soulignant qu'à certains moments quelques élèves engagés dans des activités innovantes ne se trouvent pas à l'endroit où l'on s'attend qu'ils soient, du moins selon la bonne forme scolaire, à savoir dans la salle de classe en train de suivre les cours prévus à ce moment. En quittant le vocabulaire d'Alessandro, pour faire propre celui du chercheur, on peut affirmer que l'implication des élèves dans l'apprentissage scolaire renvoie à leur *participation*, les transformant en sujets de leur formation, contribuant par leur engagement quotidien à rendre l'école plus adéquate à leurs besoins effectifs, alors que l'absence des élèves de quelques leçons traditionnelles souligne leur *abstention* d'une série d'apprentissages, auxquels ils renoncent à un moment déterminé, afin d'en privilégier d'autres. La synthèse de cette antinomie est une *transformation de l'apprentissage*, qui devient la catégorie conceptuelle de la première disjonction (CD1). Une transformation qui s'effectue à travers l'engagement de l'élève, qui réalise une « vidéo » (S39.1.), fait une « leçon » (S44.2.) et à la fin du parcours entrepris reçoit de la part de l'enseignant animateur une attestation qui indique qu'il a été « un collaborateur dans la réalisation et le développement de ce projet (S83.1.), puisque « c'était très intéressant » (S61.1.).

La deuxième disjonction émerge des *actants du récit* (D2), en opposant l'item « fière » (AR4), se référant au sentiment éprouvé par sa mère à la fin de l'expérience d'assistanat, après avoir manifesté une certaine préoccupation au début, à cause de l'important effort requis, à l'item « timidité » (AR1), relié au sentiment constamment ressenti par l'élève au moment où il était confronté à la nécessité de s'exprimer en public. Si l'importance accordée à la fierté de la mère à l'issue du projet dans lequel il s'est fortement engagé indique un *besoin d'appréciation*, pour être en quelque sorte conforté dans la voie entreprise, la persistance de la timidité souligne une *insécurité relationnelle*, signe d'un certain sentiment d'inadéquation dans le rapport avec les autres. La synthèse entre ces deux dimensions est représentée par la *recherche d'une voie appréciée*, qui représente alors la catégorie conceptuelle de la deuxième disjonction (CD2). L'appréciation de la part de la famille, et tout particulièrement de sa mère, semble décisive, d'autant plus que son lien avec le « monde des chiffres » (A36.1.) est quelque part une répercussion du passé professionnel au sein de l'univers bancaire tant de son père que de sa mère. En même temps, Alessandro est attentif à un regard plus large, tant de la part des autres élèves que du corps professoral, en se rappelant avec fierté qu'il a « toujours eu des retours positifs » (A50.1.). Nonobstant ces remarques, « je l'ai encore… cette timidité » (A45.1.).

La troisième disjonction apparaît des *classes d'arguments* (D3), en balançant l'item « se laisser aller » (CA2), afin de dépasser ses peurs, en s'exprimant en public et en prenant régulièrement contact avec des personnalités du monde extérieur à l'école, à l'item « tension incroyable » (CA1), éprouvée

lors de l'animation de la conférence de l'économiste Alfonso Tuor devant un large public composé d'élèves et d'enseignants. Alors que la volonté de prendre contact et de se confronter avec les autres, élèves, enseignants et personnalités invitées, exprime une *exigence de libération*, en découvrant en quelque sorte soi-même par l'engagement dans un projet collectif, la difficulté à maîtriser ses propres émotions renvoie à un *sentiment de peur* à entreprendre la voie permettant effectivement de réussir à se connaître. La synthèse de cette antinomie conduit à essayer de développer une dynamique de *prise en main de son devenir*, qui représente alors la catégorie conceptuelle de la troisième disjonction (CD3). Une appropriation qui passe par la multiplication d'activités réussies : « Si les choses entreprises réussissent, fonctionnent, on se laisse aller » et alors, « nonobstant la timidité, *tu* réussis à vaincre les *peurs* » (P102.1.). Le pronom personnel *tu*, cette fois, est relié aux *peurs*, comme si par le biais de l'action, il devient possible de dépasser un sentiment personnel négatif, exprimé auparavant par le pronom *je* (« *je* ressentais surtout une *peur* »), pour entrer dans la catégorie générique des élèves qui réussissent à profiter de ces activités didactiques pour bâtir leur identité. Alessandro précise, en effet, immédiatement que cela l'a « aidé à grandir, aussi au niveau sentimental » (P102.1.). Avant de terminer en exprimant sa satisfaction : « C'était une expérience unique dans son genre » (P104.1).

L'articulation de ces catégories conceptuelles amène à réaliser un quatrième *schème spécifique*, faisant de la *transformation de l'apprentissage* (CD1) un outil en mesure de favoriser la *recherche d'une voie appréciée* (CD2), permettant de développer une dynamique individuelle de *prise en main de son devenir* social (CD3). Ce qui conduit à un renforcement de la *confiance en soi*, rendue possible par une maîtrise des doutes, notamment sur le fait de « réussir à concilier les leçons scolaires avec cette heure hebdomadaire [du groupe d'animation] », sans oublier le temps consacré en dehors de l'horaire obligatoire aux cours optionnelles de « latin » et « d'économie » (P18.1.). Si la gestion de l'ensemble de ces multiples exigences « pouvait devenir compliqué » (P19.1.), le fait d'avoir réussi permet d'affirmer avec conviction, en guise de conclusion, que pour lui « c'était certainement une victoire » (P101.1). Un succès qui lui donne la force de changer son opinion sur un autre doute, lié cette fois à « l'utilité des vidéos » (P110.1.) pour la bonne réussite des situations d'apprentissage proposées, le conduisant même à questionner les répercussions de sa timidité sur son attitude vers des activités novatrices.

Le renforcement de la *confiance en soi* devient alors la *catégorie conceptuelle transversale* (CT) de ce récit de vie, permettant de relier les hésitations provoquées par les différents doutes qui accompagnent l'engagement sérieux et déterminé de cet élève dans le projet pédagogique à la recherche progressive d'une sorte d'émancipation individuelle par la réalisation d'activités réussies,

en mesure de créer la confiance nécessaire pour dépasser les multiples peurs, qui, bien souvent, sont à l'origine des doutes exprimés (voir le schéma 47 ci-dessous). Ce qui lui a permis par la suite d'affronter avec succès la formation lycéenne, requérant de « gravir un échelon », en dépassant un début qui « n'a pas été facile », où « l'on voit tout s'effondrer » (S75.1.).

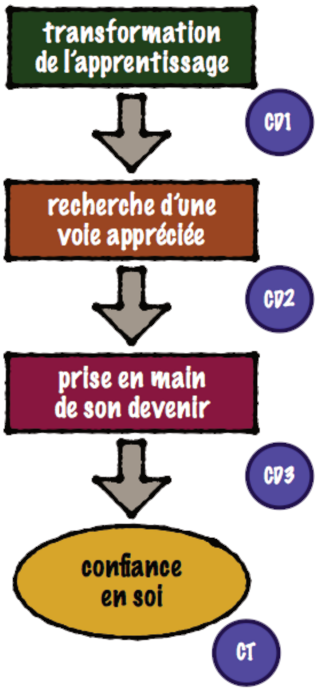


Schéma 47 : Schème spécifique du récit de vie d'Alessandro

Certes, pour y réussir, Alessandro a « choisi de ne pas participer » (S105.1.) à l'association étudiante, afin de pouvoir concentrer ses énergies sur son parcours scolaire, en décidant de suivre une exigeante « option spécifique de langue grecque ancienne », tout en continuant à être orienté vers les « disciplines scientifiques », qu'il ira « étudier à l'université » (S1.3.), où il choisira enfin une drôle de combinaison entre « les mathématiques et la philosophie », comme indiqué lors de son entretien par sa mère (Ent Pa Antonella). S'il affirme de façon péremptoire d'avoir encore « cette timidité » (A45.1.), à la base de tant de ses doutes, la logique de ses choix, tant positifs que négatifs, semble le conduire à privilégier la poursuite de son trajet familial, en mettant au centre « le monde des chiffres » (A36.1.), tout en reconnaissant en quelque sorte le rôle important dans le renforcement de soi-même d'un engagement humaniste, qui ne se concrétise pourtant plus dans une expérience pédagogique particulière, qu'il n'a « plus faite » (P104.2.), ni dans une participation à l'association étudiante, mais bien dans un volet humaniste de son cursus scolaire. La recherche d'un dialogue entre la culture humaniste et celle scientifique trouve ici, par le parcours biographique d'un élève assistant, un nouvel élan fascinant.

5.5. La recherche des conditions d'amélioration de Josip

L'année scolaire suivante, en 2011/2012, le couple Tamiris et Alessandro, complété par Oscar, est remplacé par celui composé par Elisa et Josip. Il s'agit, encore une fois, d'un duo aux traits personnels particulièrement différents. Elisa se souvient que « le groupe [l'équipe d'animation] était très soudé », même si Josip « faisait les choses un peu à la dernière minute », alors que « j'étais celle un peu plus visionnaire, qui se mettait en marche… un peu plus tôt » (Ent El Elisa). Quant à Josip, plutôt diplomatique, il se considère satisfait d'avoir « bien travaillé ensemble », ayant ainsi démontré que « deux personnes qui peut-être n'ont pas un caractère compatible, réussissent à travailler ensemble et à obtenir un bon résultat » (A17.1.). Commençons par regarder de plus près l'engagement du garçon, qui se souvient avec plaisir de cette expérience, puisqu'elle lui a donné de grandes « satisfactions », un mot répété dans ses multiples déclinaisons pas moins de onze fois (A31.1., A35.1., P.48.1., P51.3., S69.1., P79.3., P86.1., A88.1., S89.1., P92.1 et P95.1.), contribuant de façon positive à construire son identité.

Le récit de vie de Josip est le plus long de tous les élèves assistants, d'une durée de 57 minutes, alors que le nombre de réponses (99) est inférieur à la moyenne (115), signe d'une grande envie de raconter son histoire, qu'il présente de manière détaillée, sans se priver d'exprimer un sentiment d'injustice ressenti par rapport à Paola, qui était son enseignante d'histoire et sa professeure principale pendant les deux années du cycle d'orientation. Celle-ci lui a conseillé au cours de la dernière année du collège, lors d'un entretien avec sa mère, d'interrompre son engagement dans l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* « puisque j'avais 4 en histoire [4 sur une échelle de 6 représente juste le niveau suffisant] et des notes générales plutôt faibles » (A41.1.). Lui a refusé de suivre ce conseil et, en fin d'année, il a bien reçu un 4 en histoire, qui a contribué à déterminer une moyenne qui ne lui a pas permis de s'inscrire, comme souhaité, à l'école professionnelle dans le domaine social. Et Josip ne l'a pas oublié : si Paola a été « mon enseignante préférée », à l'issue de la dernière année « j'avais vraiment la tentation d'aller lui percer les pneus » de la voiture » (A54.1.). Il considère en effet qu'elle « prenait mes notes comme des excuses pour me faire arrêter la *Cité des Métiers* et l'économie », qui étaient, parallèlement au cours de cinéma donné par Giancarlo, le chef d'établissement, des activités où, pourtant, « je me suis senti reconnu » (A31.1.), contrairement aux cours traditionnels.

Les *séquences-types* (ST) de Josip peuvent être subdivisées cette fois encore en huit thématiques : les « réunions du groupe d'animation » (ST1), les « visites aux entreprises » (ST2), les « colloques »

(ST3), les « autres activités prévues » (ST4), le « cours d'économie » (ST5), la « fin de l'année scolaire » (ST6), « après la *Cité des Métiers* : le préapprentissage[148] » (ST7) et « après la *Cité des Métiers* : l'apprentissage » (ST8). Si les résultats de Josip montrent une certaine fragilité au niveau scolaire, les *séquences-types* indiquent de manière transversale son fort désir d'émerger, en particulier à travers des situations d'apprentissage innovantes, qui lui apparaissent toujours enrichissantes et lui permettent d'exprimer ses compétences relationnelles. Il a ainsi particulièrement apprécié la venue de Cristina Galfetti-Schneider en première à raconter des contes de fées et des histoires sur le travail, puisqu'elle « savait arriver à quelque chose d'une façon différente » (S55.1.), ou la réalisation de présentations lors du cours d'économie, qui permettaient de « aller de l'avant et se montrer curieux » (S79.1.), ou encore d'organiser un colloque sur l'avenir du sport tessinois, où il a été « la main-d'œuvre », en aidant à « mettre les chaises », à « préparer la salle » (S61.1.).

Par contre, lors de ce colloque, « je n'étais responsable d'aucun conférencier », puisque « Elisa connaissait de nombreuses personnes et moi pas malheureusement », alors que le contact qu'elle m'a passé, n'a « pas répondu » à mes courriels et coups de téléphone (S67.1.). Au-delà de l'anecdote, apparaît chez Josip à la fois le sentiment d'être extérieur à la communauté tessinoise, tout particulièrement à cause de son origine croate, mais aussi le désir de s'y intégrer, dans ce cas en essayant de « faire un effort sur le plan organisationnel » (S67.1.). L'école devient alors pour lui un vecteur d'intégration sociale, tout particulièrement par le biais des situations d'apprentissage innovantes, qu'il tend à multiplier et auxquelles il reste accroché, au-delà des conseils de sa professeure principale. Et pourtant, la moyenne de ses résultats scolaires ne lui permet pas d'entamer l'école professionnelle désirée dans le domaine social, le conduisant à devoir s'inscrire au préapprentissage, avant de trouver finalement une année plus tard une place d'apprentissage dans le domaine de la vente, auprès de la Prodega, une entreprise spécialisée dans la vente en gros, comme déjà indiqué. Si la période « après la *Cité des Métiers* » s'est révélée plutôt tortueuse, avec pas moins de deux thématiques qui l'englobent, le projet pédagogique l'a néanmoins en quelque sorte aidé à s'intégrer dans le monde du travail, puisque le directeur de la Prodega, lors de l'entretien d'embauche, « m'a dit de lui raconter » et alors je lui ai « présenté mes diverses expériences ». Puisqu'il est un grand fan de sport, « il a aimé ce que nous avons fait » et « automatiquement j'ai eu un point en plus » (S74.2.).

[148] Le *préapprentissage*, appelé dans le Canton du Tessin par le terme italien de *pretirocinio*, est destiné aux élèves qui ont terminé la scolarité obligatoire et qui nécessitent encore du temps pour définir leur projet professionnel. Cette formation comprend une mise à niveau des principales connaissances scolaires, une attention particulière au respect des règles du quotidien scolaire et professionnel, ainsi qu'une aide active à l'établissement d'un projet de formation professionnelle initiale (DECS, 2018).

Sur le plan des *actants du récit* (AR), se dessinent huit catégories : « Josip lui-même » (AR1), « Elisa », l'autre élève assistante (AR2), ses « parents », le père et la mère, qui représentent un actant collectif (AR3), la « prof de classe » (AR4), ainsi que les actants collectifs « autres enseignants » (AR5), les « camarades » (AR6), les « conférenciers » (AR7) et l'entreprise « Prodega » (AR8). Il apparaît de manière transversale à ces catégories que Josip doit trouver par rapport à chaque actant la voie adéquate pour se légitimer. Si avec sa camarade Elisa, il a « bien travaillé ensemble », il doit pourtant admettre que « nous n'avions pas de bons rapports » et il se sentait « un peu mal à l'aise » (A17.1.). Quant à ses parents, il a dû les convaincre « à ne plus me faire suivre religion, puisque nous sommes quand même croyants » (A8.1.), afin de pouvoir participer aux réunions hebdomadaires de l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, qui se déroulaient en même temps, en leur expliquant que « après l'avoir entendue de nombreuses fois », il était désormais mieux de « essayer quelque chose de nouveau » (A33.1.). Quant à sa professeure principale, lorsqu'il l'a rencontrée par hasard à la gare de Cadenazzo et lui a rappelé sa note finale en histoire, au moment où elle lui a dit « au-revoir », il est « parti sans la saluer » (A47.1.). Ou encore, par rapport aux autres enseignants, il y avait toujours ceux « qui se plaignaient de certaines choses » (A96.1.), en particulier au moment de l'organisation des visites aux entreprises. Enfin, maintenant, à la Prodega, il essaye « de faire le plus possible avec l'espoir qu'ils me gardent » (A5.1.) au terme de l'apprentissage. En somme, Josip semble contraint, de façon permanente, à s'imposer, dans un cadre régulièrement potentiellement conflictuel.

Par rapport aux propositions argumentatives, elles peuvent être réunies à l'intérieur de cinq *classes d'arguments* (CA) : les « émotions éprouvées » (CA1), les « compétences acquises » (CA2), les « connaissances apprises » (CA3), les « remarques sur les disciplines scolaires » (CA4) et « pourquoi avoir participé » (CA5). Au sein de cette liste, émerge tout particulièrement la réflexion de Josip sur les disciplines scolaires, qui, à l'instar de la religion, lui apparaissaient souvent « une perte de temps » (P33.1.), ou, comme l'histoire, peu utiles, même si « elle me plaisait beaucoup » (P45.1.) puisque « à un employeur, l'histoire… tu dois seulement connaître les bases » (P44.1.). Alors que sa participation à l'équipe d'animation, au cours d'économie et à celui de cinéma, considérés eux-aussi « trois disciplines », le « faisaient progresser », puisqu'ils aboutissaient à la réalisation d'un « produit fini, bien organisé, apprécié », voire même, en utilisant une métaphore plutôt originale, « servi sur un plateau d'argent » (P40.2.). C'est ce que « ma mère a compris » (P44.1.), lui permettant de poursuivre son effort dans l'équipe d'animation, qui était « une discipline qui n'avait rien à faire avec les habituelles disciplines » (P20.1.). Josip combine à la fois une forte demande de formation scolaire et

une sévère critique à la bonne forme scolaire, arrivant jusqu'à promouvoir toute activité réalisée au sein de l'établissement au niveau d'une discipline scolaire.

En se déplaçant sur le plan analytique, ces diverses catégories de classification permettent d'établir trois *disjonctions*. Une première se manifeste au niveau des *séquences-types* (D1), en opposant l'item « organisé » (ST5), se référant surtout aux diverses présentations réalisées au sein du cours d'économie et aux colloques préparées tant sur l'avenir du sport tessinois, que sur les énergies renouvelables et les nouvelles technologies, à l'item « improvisé » (ST4), soulignant la tendance au manque de préparation de sa part, tout particulièrement lorsqu'il avait été chargé d'introduire la situation d'apprentissage avec les parents d'élèves, pourtant discutée au sein de l'équipe d'animation. En quittant le vocabulaire de Josip, pour assumer celui du chercheur, il est possible d'affirmer que sa régulière disponibilité à l'organisation indique une *volonté permanente d'engagement*, pour permettre la réussite des activités décidées ensemble, alors que l'improvisation exprime un *besoin constant d'aide* de sa part, afin d'être en mesure d'assumer ses responsabilités. La synthèse entre ces formules antinomiques réside dans la *recherche de ses propres qualités*, qui constitue la catégorie conceptuelle de la première disjonction (CD1). Cette recherche requiert de sa part une participation active, médiée par le besoin d'un soutien, en particulier de la part de la figure enseignante. En effet, lors de la matinée avec les parents d'élèves, grâce à l'aide de l'enseignant, « nous avons improvisé quelque chose, nous l'avons mis par écrit, heureusement » (S60.1.), alors que quand sa candidature à l'équipe d'animation a été retenue par l'enseignant animateur, il a eu l'impression « que quelqu'un a crû dans mon potentiel » et il s'est dit avec détermination : « je donnerai le meilleur de moi » (S31.1.).

La deuxième disjonction prend forme autour des *actants du récit* (D2), en confrontant l'item « compliments » (AR3), se référant à ceux qui lui ont été faits par sa mère et son père lorsqu'ils ont vu, après de nombreuses difficultés, la photo du colloque qu'il a organisé dans un journal local, mais aussi ceux reçus par ses camarades, notamment après avoir vu des vidéos où il était l'un des protagonistes, à l'item « se plaignaient » (AR5), lié à une série de remarques critiques faites par des enseignants, notamment dans le cadre de l'organisation des visites aux entreprises. Si la satisfaction d'avoir reçu des louanges manifeste un *besoin de reconnaissance sociale* de la part de Josip, qui essaye de trouver sa place au sein de la communauté scolaire, les lamentations à l'égard de ses efforts soulignent un *sentiment d'éloignement* par rapport au corps professoral, qu'il ressent souvent comme distant de ses besoins effectifs d'apprentissage. La synthèse entre ces deux dimensions est constituée par la *quête d'un soutien enseignant* dans son important effort d'intégration sociale, qui représente alors la catégorie conceptuelle de la deuxième disjonction (CD2). Et quand ce soutien se manifeste,

en favorisant la réalisation de situations d'apprentissages largement appréciées, il en est très fier, comme lorsqu'il rentre à la maison et son père « lit le journal et lit sur moi » [l'article sur le colloque consacré au sport tessinois] » (A35.1.), ou quand des élèves « considérés des fouteurs de troubles » exprimaient « leur satisfaction » (A23.2.). À ces conditions, un rapprochement avec le corps professoral commence à devenir possible, comme l'indique la participation nombreuse au suivant cours facultatif d'économie, montrant que « la voix s'est diffusée, puisque j'en parlais autour de moi » (A88.1.)

La troisième disjonction apparaît à partir des *classes d'arguments* (D3), en opposant l'item « produit fini » (CA2), indiquant le résultat visible d'une situation d'apprentissage organisée par la *Cité des Métiers*, comme un colloque, une visite à une entreprise, ou une présentation en classe, à l'item « disciplines habituelles » (CA4), qui ne l'ont pas toujours satisfait et dont les résultats le faisaient plutôt souffrir. Alors que la valorisation d'une activité aboutissant à quelque chose de concret exprime un désir d'un *apprentissage finalisé*, dont l'utilité pour son avenir lui semble plus immédiate, les difficultés rencontrées par Josip avec les disciplines scolaires traditionnelles manifestent une critique larvée de la *bonne forme scolaire*. La synthèse de cette polarisation amène à envisager une *transformation de la bonne forme scolaire*, qui représente la catégorie conceptuelle de la troisième disjonction (CD3). Une transformation qui passe par le renoncement à des disciplines qui « ne me donneront jamais » (P52.1.) la satisfaction d'avoir porté à terme quelque chose, alors que les situations d'apprentissage réalisées par la *Cité des Métiers*, tout en étant « une fatigue et un plaisir au même temps » (P7.2.), ont permis tout particulièrement d'apprendre à « m'organiser » et d'améliorer fortement « la confiance en moi-même » (P73.2.). Ce qui amène Josip à conclure son entretien par une sorte d'invocation : « Faites-moi confiance, cette expérience m'a réellement aidé ! » (P99.2.).

L'articulation de ces catégories conceptuelles amène à réaliser un cinquième *schème spécifique*, qui fait de la *recherche de ses propres qualités* (CD1) le point de départ pour une *quête d'un soutien enseignant* (CD2), conduisant à une *transformation de la bonne forme scolaire* (CD3), de sorte à permettre effectivement la mise en pratique du soutien recherché. Ce qui déclenche finalement une dynamique d'*amélioration individuelle* de la part de l'élève, qui requiert, d'une part, de laisser libre cours à sa curiosité, comme lors de l'élaboration d'une présentation, où il doit notamment « prendre une feuille et écrire des notes », avant de « faire des essais à la maison avec les différentes *slides* » réalisées, sans oublier enfin d'ajouter « des photos » (P79.2.). Mais qui demande également, d'autre part, un soutien calibré de la part de l'enseignant, comme pendant les réunions du groupe d'animation,

où ce dernier a essayé à la fois de mettre en valeur les qualités de chaque élève assistant et de les faire collaborer entre eux. Ce qui a permis à Josip d'affirmer au bout du compte que « nous avons bien travaillé ensemble » et que vous nous avez donné « de temps en temps » un véritable « coup de main » (A17.1.). Dans la même logique, le décrochement d'une place d'apprentissage a requis le soutien de la part du corps enseignant du préapprentissage, qui « aide à s'insérer » dans le monde du travail (S1.3.), en élaborant un projet de formation professionnelle et ensuite en ayant « appelé la Prodega », afin d'organiser « un entretien d'embauche avec le directeur » (A74.1.).



Schéma 48 : Schème spécifique du récit de vie de Josip

La dynamique d'*amélioration individuelle* devient alors la *catégorie conceptuelle transversale* (CT) de ce récit de vie, permettant de jeter un pont entre les difficultés scolaires de Josip, le conduisant à obtenir des notes plutôt faibles, source de préoccupation pour la professeure principale, qui « misait beaucoup sur mes notes » (A40.1.), et sa volonté de réussir son intégration sociale. Ce qui devait lui permettre dans un premier temps de trouver sa place à l'intérieur de la communauté scolaire, en se sentant « satisfait » (P69.1.) puisque « reconnu » (S31.1.). Ensuite, dans un deuxième temps, à s'insérer au sein du monde du travail, l'amenant même à affirmer, en guise de conclusion, vouloir progressivement « monter les échelons de l'entreprise » (A5.1.) au sein de laquelle il est en train de suivre son apprentissage (voir le schéma 48 ci-dessus).

Pour Josip, le déclenchement d'une dynamique vertueuse requiert de manière toute particulière la combinaison entre un développement autonome de l'élève et une intervention ciblée du milieu social

qui lui est proche, qui ne sont en fin de compte rien d'autre que les deux dimensions constitutives du *problem-solving*, permettant de déterminer sa *zone proximale de développement*. Ses multiples remarques critiques envers la bonne forme scolaire représentent ainsi, en fin de compte, un puissant appel à l'aide, afin d'être en mesure de trouver la force émotive et cognitive pour initier à croître de manière indépendante.

5.6. L'esquisse d'une ambition de la part d'Elisa

À côté de Josip, Elisa est l'autre élève assistante de l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* au cours de l'année scolaire 2011/2012. Leurs caractéristiques personnelles sont très différentes. Alors que le premier sollicite régulièrement une aide des enseignants, la deuxième est conquérante, leur demandant seulement l'espace nécessaire pour pouvoir s'exprimer. Lorsqu'elle a été le puissant moteur organisationnel du colloque sur l'avenir du sport tessinois, qui a constitué l'apogée de son engagement dans le projet pédagogique, elle a éprouvé « une sensation qui me donne du bien-être » (P38.3.), en réussissant à « transmettre quelque chose de beau » et en désirant « que les autres personnes l'apprécient » (P38.2.).

Le récit de vie d'Elisa, d'une durée de 31 minutes, dépasse de peu celui de Tamiris (28 minutes), l'autre fille assistante. Ses réponses tendent à être concises et précises. En un laps de temps similaire, elles sont plus nombreuses d'un tiers (91 contre 62). Signe également, pourtant, d'une certaine difficulté à se souvenir de certains détails de son expérience en tant qu'assistante animatrice de la *Cité des Métiers*. Les verbes *se rappeler* et *se souvenir* se retrouvent ainsi, dans leurs différentes déclinaisons, pas moins de 22 fois, plus qu'une fois chaque quatre segments. Ce qui représente, après Josip, le rapport le plus élevé parmi les six élèves assistants[149].

Les *séquences-type* (ST) d'Elisa peuvent être subdivisées une nouvelle fois en huit thématiques : les « réunions du groupe d'animation » (ST1), les « visites aux entreprises » (ST2), le « colloque » (ST3), les « autres activités prévues » (ST4), le « cours d'économie » (ST5), les « colloques liés au cours d'économie » (ST6), la « fin de l'année scolaire » (ST7) et « après la *Cité des Métiers* : l'École

[149] À titre de comparaison, si les verbes *se rappeler* et *se souvenir* se retrouvent chaque 4.1 segments chez Elisa, ils apparaissent chaque 3.4 segments chez Josip, alors que pour les autres élèves, ils sont plus élevés, avec, dans l'ordre, 4.3 pour Jonathan, 4.4 pour Brian, 5.6 pour Alessandro et 6.2 pour Tamiris, qui les a utilisés seulement 10 fois en 62 réponses. Élaboré à partir des *entretiens* des élèves assistants retranscrits en français, présentés en annexe à cette recherche.

cantonale de commerce[150] » (ST8). Dans cette liste de thématiques, on peut remarquer une répétition du terme *colloque*, une première fois pour indiquer celui sur l'avenir du sport tessinois organisé par l'équipe d'animation et une deuxième fois pour souligner les deux organisés en troisième et quatrième année au sein du cours d'économie. Presque un tiers des occurrences (12 sur 39) sont consacrées à ces trois événements, qui ont en quelque sorte caractérisé son engagement dans la *Cité des Métiers*. Elle en est d'ailleurs consciente, en affirmant avoir « toujours parlé de ces colloques », quand elle a dû faire des « candidatures », ou lorsqu'à l'École cantonale de commerce elle a participé à des « simulations d'entretiens d'embauche », puisque c'est « une chose qui m'est restée à l'esprit, qui m'a aidée » (S39.2.).

Au niveau des *actants du récit* (AR), apparaissent sept catégories : « Elisa elle-même » (AR1), « Josip », l'autre élève assistant (AR2), le « prof » animateur du projet (AR3), ainsi que les actants collectifs « parents » (AR4), « enseignants » (AR5), « camarades » (AR6) et « conférenciers » (AR7). De façon transversale à ces diverses catégories, on peut affirmer que cette élève a développé une réflexion d'ensemble sur les diverses dimensions de son engagement dans la *Cité des Métiers*, en nuançant les remarques positives avec d'autres négatives. Elle se rappelle ainsi, d'une part, avoir bien vécu cette période, puisque « c'était une chose qui me valorisait personnellement » (A31.1) et rencontrait l'approbation des parents, conscients « que j'éprouvais du plaisir à faire des activités, à être toujours… en mouvement », puisque « je ne suis pas une personne qui aime rester tout le temps devant l'ordinateur et… s'arrêter » (A36.1.). De plus, elle se souvient avec satisfaction que les divers conférenciers invités « étaient surpris… surtout… que l'école proposait ce type de programme » et offrait la possibilité aux élèves « d'organiser des colloques quand même d'une certaine importance » (A40.1.). D'autre part, pourtant, elle se rappelle avec une certaine amertume « ce regard, cette grimace » des professeurs, « lorsque je devais leur annoncer [pendant les leçons] que je descendais dix minutes dans le bureau du chef d'établissement » (A34.1.), ou quand certains élèves se trompaient dans « la compilation d'une seule ligne au sein d'une feuille » (A57.1.), pour s'inscrire à une visite à une entreprise.

Les propositions argumentatives peuvent être rassemblées dans cinq *classes d'arguments* (CA) : les « émotions éprouvées » (CA1), les « compétences acquises » (CA2), les « connaissances apprises » (CA3), les « critiques aux autres actants » (CA4) et « pourquoi avoir participé » (CA5).

[150] L'École cantonale de commerce, située à Bellinzone, la capitale cantonale, propose une formation parallèle au lycée, offrant la possibilité d'accéder à la grande majorité des universités suisses, tout en octroyant en même temps un diplôme qui permet d'être immédiatement engagé en tant qu'employé de commerce. Elle a été fondée en 1895, afin de stimuler à la fois le processus d'acculturation et la dynamique de croissance économique dans le Canton du Tessin (Marcacci, 2015).

Au sein de cette liste, apparaît à nouveau la sensibilité critique d'Elisa, se focalisant autant sur certains enseignants, qui « me sont apparus un peu lointains » (P91.1.), que sur une partie des élèves, « qui ont simplement perçu ces activités » avec un esprit malsain, en se disant : « c'est bien, aujourd'hui je n'ai pas de cours » (P45.2.). En même temps, cette sensibilité lui permet de se rendre compte assez lucidement que ce projet lui a fourni l'opportunité de se consacrer à « quelque chose de différent de l'école, en restant pourtant toujours à l'intérieur d'un contexte scolaire », et ceci a été quelque chose pour moi de « très bien, puisque j'ai pu me défouler, apprendre d'autres choses, non seulement suivre les leçons » (P32.1.). Par ce biais, elle a pu comprendre « un peu ce que tu veux faire de ta vie », ce qui « n'était pas évident » (P36.4.). Ce qui l'amène à conclure son entretien avec une exhortation, particulièrement bien élaborée, manifestant une certaine maîtrise du langage économique : « Ces activités sont importantes et les enseignants ne l'avaient pas vraiment compris », ainsi, « c'est un plan sur lequel il faut investir, puisqu'il y a de nombreux jeunes qui terminent [l'école obligatoire] et ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire » ; dans ce cadre « avoir au moins une idée » est important, « puis si on peut la faire aboutir ou pas est une autre chose » (P91.3.).

En passant sur le plan de l'analyse, ces diverses catégories de classification permettent de définir les trois dernières *disjonctions*. Une première prend forme au niveau des *séquences-types* (D1), en opposant l'item « événements » (ST1), se référant aux situations d'apprentissage directement organisées par l'équipe d'animation, comme la rencontre avec les parents d'élèves ou le colloque sur l'avenir du sport tessinois, au sein desquelles la fille assume chaque fois une place centrale, à l'item « théorie » (ST5), relié à une façon plutôt traditionnelle de concevoir l'enseignement, axé surtout sur la transmission de savoirs abstraits. En quittant le vocabulaire d'Elisa, pour assumer celui du chercheur, il est possible d'affirmer que sa participation à l'organisation de différentes situations d'apprentissage exprime un intérêt de sa part pour la *modernisation scolaire*, alors que la centralité de la dimension abstraite dans l'apprentissage renvoie à la représentation d'une *tradition scolaire*. La synthèse entre ces formules antinomiques réside dans la recherche de l'*innovation scolaire*, qui passe justement par la capacité de transformer par des mécanismes didactiques et pédagogiques novateurs la tradition en une modernité, devenant ainsi la catégorie conceptuelle de la première disjonction (CD1). Ce qui exige un véritable effort de « coordination du groupe » (S6.1.) d'animation, au sein duquel « nous discutions… nous apportions les résultats de la discussion précédente et puis nous introduisions certaines modifications, si elles étaient nécessaires » (S5.1.). Le résultat est d'offrir aux élèves « des choses qui pouvaient rester à l'esprit, plus que faire tout le temps seulement de la théorie » (S23.2.), comme trop souvent pendant les cours traditionnels.

La deuxième disjonction s'appuie sur les *actants du récit* (D2), en confrontant l'item « surpris » (AR7), se référant au sentiment exprimé par les conférenciers lorsqu'ils s'apercevaient de ce que l'établissement scolaire permettait d'organiser à ses élèves, à l'item « grimace » (AR5), se rapportant à la réaction manifestée par certains enseignants quand Elisa était appelée à réaliser des tâches pour la *Cité des Métiers* pendant leurs leçons. Si l'étonnement constitue un *sentiment qui accélère* le développement de ce projet pédagogique, le mécontentement représente de son côté un *sentiment qui ralenti* l'essor de cet ensemble d'activités. La synthèse peut être établie autour de la *recherche d'un consensus*, permettant de dépasser ces deux sentiments antinomiques, qui représente alors la catégorie conceptuelle de la deuxième disjonction (CD2). Un consensus que l'élève voudrait bien réaliser, en affirmant que « si je dois vraiment être sincère, j'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec les autres enseignants » (A90.1.), d'autant plus qu'elle se rend compte que celui-ci est nécessaire pour obtenir la satisfaction de la part des différents acteurs impliqués, comme celle manifestée par ses « parents » (A36.1.), ou bien par les « élèves » (A85.1.), en particulier après avoir regardé les vidéos proposées au début des colloques : « Ils plaisantaient, ils riaient… aucune réaction négative, bien sûr » (A30.1.).

La troisième disjonction prend forme autour des *classes d'arguments* (D3), en opposant l'item « donné satisfaction » (CA5), indiquant l'état d'âme éprouvé à l'issue du cours d'économie, à l'item « assez préoccupés » (CA1), par rapport aux multiples risques pouvant gâcher la réussite des diverses situations d'apprentissage organisées, tout particulièrement le colloque. Alors que le plaisir ressenti en suivant une activité scolaire contribue à une *découverte de soi*, puisqu'il représente quelque part l'assouvissement d'un besoin, le sentiment d'inquiétude exprime la *crainte d'échouer* dans un projet auquel on a investi des énergies et des espoirs. La synthèse de cette tension est constituée par le *goût du défi*, qui résulte de la volonté de se découvrir, mais aussi de la peur de ne pas y réussir, devenant la catégorie conceptuelle de la troisième disjonction (CD3). En effet, au début de chaque situation d'apprentissage, il n'était pas possible de prévoir si « le résultat était positif » (P40.1.) et « il y avait aussi un *risque* » que les « personnes invitées n'étaient pas contentes, ou les enseignants étaient insatisfaits » et alors rien n'était « assuré à cent pour-cent » (P40.2.). La dimension du *risque*, étroitement liée dans le langage économique à la notion d'investissement (Nordhaus et Samuelson, 2000), pouvant conduire autant au succès qu'à l'échec, trouve ainsi par ce biais une place dans le quotidien scolaire. Elle devient même « un encouragement à bien faire » (P17.3), en lui donnant « l'opportunité de m'ouvrir un peu plus » (P21.2.). Et alors Elisa, dont la venue du père présenter son métier de banquier avait été « une belle expérience » (A50.1.), peut affirmer avec une certaine fierté que « je referais tout sans hésiter » (P90.1.).

L'articulation de ces trois catégories conceptuelles permet de définir un sixième et dernier *schème spécifique*, qui fait du *goût du défi* (CD3) le levier pour entamer une *recherche d'un consensus* (CD2), en mesure de stimuler l'*innovation scolaire* (CD1), de sorte à favoriser une amélioration du quotidien scolaire, permettant en particulier de « aider les autres élèves à avoir un certain regard sur ce qu'ils auraient pu faire » (P3.2.) après l'école obligatoire. Elisa montre ainsi d'*avoir de l'ambition*, condition indispensable pour faire émerger le goût du défi, l'amenant à trouver dans la dynamique innovante, dans ce cas particulier sur le plan scolaire, un épanouissement en quelque sorte logique. Ce qui la conduira à suivre au niveau académique une formation en management « à Winterthur » (S2.1.), en Suisse alémanique, aux portes de Zurich, la véritable capitale économique de la Suisse.

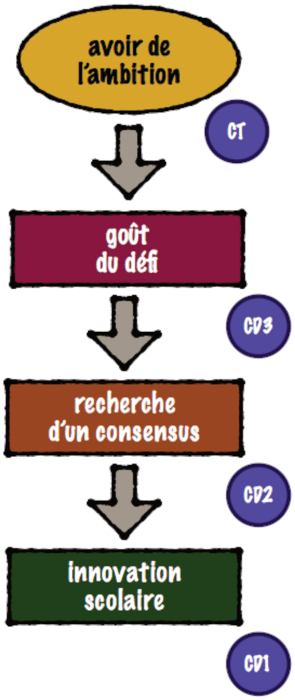


Schéma 49 : Schème spécifique du récit de vie d'Elisa

Avoir de l'ambition est alors la *catégorie conceptuelle transversale* (CT) de ce dernier récit de vie, qui constitue, comme dans les cas particuliers de Brian et Tamiris, non pas le point d'aboutissement, mais bien le point de départ de son récit de vie. L'ambition lui offre en effet la possibilité de combiner une attitude réflexive sur son engagement dans l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* à une volonté d'impressionner l'ensemble des acteurs sociaux impliqués dans ce projet pédagogique, par le biais des activités proposées et ensuite effectivement mises en place (voir le schéma 49 ci-dessus). La réalisation du colloque sur l'avenir du sport tessinois constitue à cet égard le « moment le plus enthousiasmant » (P17.1.), ayant permis de « mettre en pratique nos idées » (P17.2.), par « le fait d'organiser, d'inviter, de faire en sorte que tout soit parfait » (P17.3.). La recherche de la perfection

semble alors être en quelque sorte le point d'aboutissement de cette ambition, permettant à Elisa, en fin de compte, d'affirmer que c'était « magnifique » et qu'elle s'est « vraiment amusée » (P77.1.).

5.7. Leur mise en relation dans un schème commun

Les six récits de vie des élèves assistants ont permis de construire autant de *schèmes spécifiques*, faisant ressortir les traits particuliers de chaque construction identitaire. Si la participation à l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* a conduit Jonathan à devoir assumer une conflictualité interne, elle a permis à Alessandro de renforcer la confiance en soi et a fourni à Josip les conditions d'une amélioration individuelle. Alors que dans le cas de Brian, elle a fait émerger la recherche de la provocation comme levier de la croissance personnelle, dans celui de Tamiris, l'importance pour elle de la quête de réussite et, pour terminer, dans celui d'Elisa, le rôle central de son ambition dans sa véritable capacité à innover sur le plan scolaire.

Élèves	relations antinomiques	
Jonathan	tâches	autorisations
Brian	convaincus	compliqué
Tamiris	nous jeter	connaissons déjà
Alessandro	faire l'école	absences
Josip	organisé	improvisé
Elisa	événements	théorie

Tableau 11 : Les items mis en exergue pour la catégorie des séquences-types

Il s'agit maintenant de comparer les différents *schèmes spécifiques*, afin d'arriver à dégager un *schème commun* à ces élèves. La première étape consiste à formuler une *disjonction commune* relative à chacune des trois catégories de classement, à savoir les séquences-types, les actants du récit et les classes d'arguments, en confrontant les divers *items* mis en exergue lors des brefs résumés réalisés pour chaque élève.

Tout d'abord, sur le plan des *séquences-types*, les items, exprimés dans le jargon des élèves (voir le tableau 11 ci-dessus), peuvent avoir comme dénominateur commun, cette fois élaboré à partir du langage du chercheur, d'une part le *désir de responsabilité* et d'autre part le *besoin d'autorité*, qui

constituent alors les termes antinomiques de la première disjonction commune (DC1). Si le désir de responsabilité met en valeur les élèves qui osent « se jeter », afin de contribuer à « faire l'école », en organisant des « événements », « convaincus » de leurs gestes et en se répartissant les différentes « tâches » requises ; le besoin d'autorité souligne le caractère effectivement « compliqué » d'une telle démarche, exigeant de mettre en valeur ce que nous « connaissons déjà », voir même des capacités sur le plan de la « théorie », ainsi qu'une série de « autorisations » de la part des adultes impliqués, permettant d'éviter à la fois de devoir se limiter à quelque chose d'« improvisé » et de courir le risque d'avoir des fâcheuses « absences », résultant de multiples craintes de la part de certains élèves.

Élèves	relations antinomiques	
Jonathan	figure représentative	taquiné
Brian	être fier	perdre des heures
Tamiris	fierté	perdez du temps
Alessandro	fière	timidité
Josip	compliments	se plaignaient
Elisa	surpris	grimace

Tableau 12 : Les items mis en exergue pour la catégorie des actants du récit

Ensuite, au niveau des *actants du récit* (voir le tableau 12 ci-dessus), les différents items peuvent être réunis dans le double dénominateur commun de *gain de reconnaissance* et de *perte de confiance*, qui représentent les termes antinomiques de la deuxième disjonction commune (DC2). Si le gain de reconnaissance s'exprime autant à travers une « figure représentative » bien assumée, que par les multiples « compliments » reçus, conduisant à être agréablement « surpris » par la qualité de l'effort entrepris et à une double répétition du sentiment de « fierté » ; la perte de confiance est étroitement liée au fait d'avoir subi une « grimace », d'avoir été « taquiné », de personnes qui « se plaignaient » en continuation et à la désagréable sensation de « perdre du temps » précieux et de « perdre des heures » d'apprentissage, ainsi qu'à une « timidité » excessive, qui est un frein aux possibilités de socialisation.

Enfin, sur le plan des *classes d'arguments* (voir le tableau 13 ci-dessous), les divers items peuvent être réunis dans le double dénominateur commun d'*état de bonheur* et d'*expérience de souffrance*, qui constituent ainsi les termes antinomiques de la troisième disjonction commune (DC3). Si l'état de bonheur réuni en quelque sorte le fait d'être « heureux », d'avoir réalisé quelque chose, peut-être

une sorte de « produit fini », qui a « donné satisfaction », et de « pouvoir décider » du développement d'un projet, tout en ayant la chance d'être dans un « âge où l'on s'amuse » et ainsi de « se laisser aller » ; l'expérience de souffrance passe par la fatigue de « m'organiser », de se concentrer dans les « disciplines habituelles » proposées par l'école, peut-être pour réaliser une « cartographie de la pensée », en assumant de pouvoir être de tant en tant « assez préoccupés », source potentielle d'une « tension incroyable » au niveau mental, tout en s'efforçant de « ne jamais abandonner » ses diverses responsabilités.

Élèves	relations antinomiques	
Jonathan	heureux	m'organiser
Brian	pouvoir décider	ne jamais abandonner
Tamiris	âge où l'on s'amuse	cartographie de la pensée
Alessandro	se laisser aller	tension incroyable
Josip	produit fini	disciplines habituelles
Elisa	donné satisfaction	assez préoccupés

Tableau 13 : Les items mis en exergue pour la catégorie des classes d'arguments

À partir de ces disjonctions communes, il est possible, dans un deuxième temps, de définir chaque fois les formules de synthèse, qui représentent leur dépassement dialectique, permettant de déterminer finalement les trois *catégories conceptuelles communes*. Tout d'abord, la synthèse entre le *désir de responsabilité* et le *besoin d'autorité* amène à une *croissance responsable*, en même temps attentive à encourager la recherche autonome des qualités de chacun et sensible à la nécessité de délimiter le champ des possibles, afin de déclencher une dynamique qui soit effectivement constructive. La croissance responsable est alors la première catégorie conceptuelle commune (CDC1).

Ensuite, la synthèse entre le *gain de reconnaissance* et la *perte de confiance* conduit à une forme de *valorisation partagée*, reliant l'importance d'être mis en valeur dans un processus de croissance, notamment à travers la réalisation de résultats positifs, à la centralité dans cette dynamique d'une reconnaissance collective par les divers acteurs sociaux impliqués. La valorisation partagée devient alors la deuxième catégorie conceptuelle commune (CDC2).

Enfin, la synthèse entre l'*état de bonheur* et l'*expérience de souffrance* porte à un *apprentissage savouré*, permettant de combiner la dimension profondément libératrice d'un état de bien-être

individuel à la prise de conscience des multiples contraintes sociales qui pèsent sur les possibilités effectives de réussir à pouvoir s'améliorer. L'apprentissage savouré est alors la troisième catégorie conceptuelle commune (CDC3).

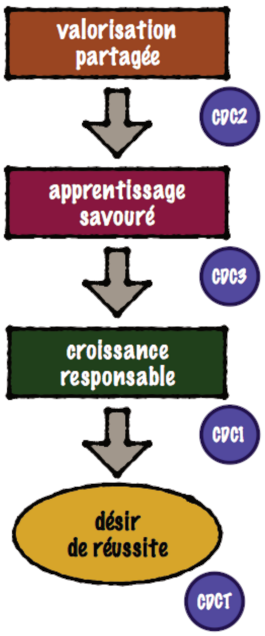


Schéma 50 : Schème commun aux six récits de vie des élèves assistants

À ce stade, en troisième lieu, les trois catégories conceptuelles peuvent être articulées entre elles, afin de dégager le *schème commun* à ces six récits de vie. L'*apprentissage savouré* (CDC3) requiert une *valorisation partagée* (CDC2) afin de permettre une *croissance responsable* (CDC1), source précieuse de l'indispensable confiance nécessaire pour affronter les doutes liés aux choix à prendre lors des divers paliers d'orientation qui jalonnent toute trajectoire scolaire et professionnelle. Ce qui conduit à faire émerger un *désir de réussite*, en mesure d'affronter les défis personnels de chacun, comme le dépassement d'une conflictualité identitaire pour Jonathan, la prise de conscience par la provocation de l'importance de l'effort pour Brian, la quête de la réussite personnelle pour Tamiris, le renforcement de la confiance en soi pour Alessandro, la recherche d'une intégration sociale par une amélioration individuelle pour Josip, ainsi que l'ambition à réaliser une innovation sociale pour Elisa (voir le schéma 50 ci-dessus).

Le *désir de réussite* est ainsi la *catégorie conceptuelle commune transversale* (CDCT) à ce schème commun, permettant de transformer les apprentissages effectués lors du parcours scolaire, avec les multiples connaissances et les compétences qu'ils ont permis de développer, en véritables atouts à mettre en valeur au sein d'une *compétence transitionnelle*, en mesure de maîtriser les *transitions de*

vie (Baubion-Broye et Hajjar, 1998) qui jalonnent la trajectoire sociale de chaque personne. Ce désir de réussite peut alors être considéré la *forme identitaire idéal-typique* produite par la *Cité des Métiers*.

Compétence	Jonathan	Brian	Tamiris	Alessandro	Josip	Elisa
aider les autres						x
analyser	x					
assumer des risques						x
cartographie de la pensée			x			
confiance en soi				x	X	
comprendre son chemin			x		X	x
contacter des invités	x			x		x
débattre	x	x	x			
être curieux					X	
parler en public	x	x	x	x		x
présenter en public	x	x	x	x	X	x
réaliser ses idées		x				x
réaliser un produit fini					X	
se gérer						x
s'organiser	x	x	x	x	X	x
s'ouvrir				x	X	x
vision d'ensemble du projet			x			x

Tableau 14 : Les compétences que les élèves assistants affirment avoir développé

Cette forme identitaire s'appuie sur une série de compétences communes, acquises de manière plus ou moins générale par les élèves interrogés. Si l'on focalise son attention sur la classe d'argument « compétences acquises », qui se retrouve dans les six entretiens réalisés, apparaissent sept diverses compétences, que les élèves affirment avoir développé tout au long de leur engagement dans le projet pédagogique (voir le tableau 14 ci-dessus). Trois d'entre elles sont citées par au moins cinq assistants (soulignées en jaune), à savoir « s'organiser » (6), « présenter en public » (6) et « parler en public » (5). Les élèves considèrent, en effet, avoir amélioré leur capacité organisationnelle, leur sensibilité à

présenter une thématique ou à animer une discussion dans un cadre public, ainsi qu'à s'exprimer, par une brève introduction ou simplement à travers une prise de parole, devant des camarades, des enseignants ou bien des personnalités invitées. Quatre autres compétences sont soulignées par trois élèves (soulignées en vert), donc au moins la moitié d'entre eux. Il s'agit de « m'ouvrir », « débattre », « contacter des invités » et « comprendre mon chemin », qui renvoient autant à un renforcement de ses propres capacités relationnelles qu'à une amélioration de son aptitude à se comprendre et ainsi à mieux déterminer son devenir scolaire et professionnel. Cet ensemble de sept compétences peuvent être condensées en trois grandes catégories, à savoir *s'organiser*, *s'exprimer* et *se connaître*, qui représentent alors les véritables points d'appui du *désir de réussite*.

Si cette forme identitaire émergente constitue la dimension commune aux six récits de vie, faisant les uns des *êtres semblables* aux autres, il peut être intéressant de revenir sur les diverses trajectoires biographiques, afin de déceler de manière plus précise la dynamique d'*affirmation de soi* de chacun, qui représente le caractère individuel de la construction identitaire. Deux démarches peuvent à cet égard se révéler pertinentes. D'une part, mettre en relation les *thématiques* autour desquelles sont réunies les divers séquences-types (ST), actants du récit (AR) et classes d'arguments (CA), afin d'isoler celles qui sont spécifiques à chaque élève interrogé, représentant en quelque sorte leurs centres d'intérêt. D'autre part, focaliser les classes d'arguments « connaissances apprises » (Con) et « compétences acquises » (Com), dans le but de mettre en exergue pour chaque élève un *item* représentatif pour chacune de ces catégories, indiquant une connaissance apprise et une compétence acquise particulières, pouvant ainsi les caractériser[151]. Cette double démarche peut permettre de faire émerger, pour chaque élève, sa propre *zone proximale de développement*, en ce qui concerne sa construction identitaire, que la participation à l'équipe d'animation a permis d'atteindre.

Dans le cas de Jonathan, l'analyse montre, d'une part, que trois thématiques lui sont particulières, à savoir la « préparation du colloque » (ST), le « chef d'établissement » (AR) et « assumer le rôle de représentant » (CA). D'autre part, émergent les items saisir les « besoins » (Con) et « analysé » (Com). L'engagement de Jonathan dans l'équipe d'animation se réalise dans une logique politique, le conduisant à se considérer le représentant des élèves, attentif à leurs besoins, qu'il analyse et essaye de traduire en propositions, notamment dans l'organisation d'un colloque, auquel ont participé par ailleurs les maires de deux communes du bassin de recrutement des élèves du collège, dont l'un d'entre eux deviendra peu de temps après un membre du gouvernement cantonal. Une approche qui

[151] Les *items* sélectionnés par rapport aux classes d'arguments « connaissances apprises » et « compétences acquises » sont signalés en **caractères gras** dans la *Recomposition thématique des catégories de faits de parole*, qui se trouve parmi les *documents relatifs à l'analyse structurale*.

l'amène à entretenir une relation privilégiée avec le chef d'établissement. Le désir de réussite, dans ce premier cas, prend la forme d'une *représentation politique*.

En ce qui concerne Brian, l'étude montre, d'un côté, qu'une seule thématique lui est propre : les « vidéos réalisées » (CA). De l'autre côté, se manifestent les items « sacrifices » (Con) et réaliser ses « idées » (Com). L'engagement de Brian dans l'équipe d'animation s'effectue dans un esprit artistique, le conduisant à s'épanouir dans la réalisation des vidéos qui introduisent les diverses situations d'apprentissage, lui permettant de voir ses idées réalisées, ayant effectivement une touche de créativité, qui, exprimées dans une dynamique constructive, l'amènent à se rendre compte de l'importance de la dimension des sacrifices dans l'apprentissage scolaire. Le désir de réussite, cette fois, prend la forme d'une *expression artistique*.

Pour Tamiris, l'analyse met en évidence, d'une part, que pas moins de quatre thématiques lui sont spécifiques, c'est-à-dire la « requête de participation » (ST), les « autres adultes » (AR), la « réflexion sur les adolescents » (CA), et les « espoirs pour l'avenir » (CA). D'autre part, émergent les items « monde du travail » (Con) et « sens » (Com). L'engagement de Tamiris dans l'équipe d'animation se réalise dans une perspective d'animation d'un ensemble de situations d'apprentissage, auxquelles elle veut donner un sens en quelque sorte cohérent, la conduisant à essayer de réfléchir à la réalité vécue par les adolescents, de sorte à leur permettre de connaître le monde du travail, afin d'acquérir des espoirs pour l'avenir. Dans ce processus, elle est reconnaissante envers ceux qui lui ont permis d'assumer ce rôle, comme vers tous ceux qui lui ont progressivement fait des compliments, depuis ses camarades, jusqu'au professeur principal, en passant par ses parents. Le désir de réussite, dans cette logique, prend la forme d'un *esprit d'animation*.

Par rapport à Alessandro, l'étude montre, d'un côté, que deux thématiques lui sont propres, à savoir les « activités réalisées » (CA) et « sur le lycée » (CA). De l'autre côté, se dégagent les items « concret » (Con) et « grandir » (Com). L'engagement d'Alessandro dans l'équipe d'animation se réalise dans une logique d'approfondissement intellectuel, le conduisant à raisonner de façon particulière par rapport aux activités mises en place, en les mettant en relation avec sa future formation lycéenne. Ce qui lui a permis de se rendre compte de la dimension pragmatique de la formation reçue, en particulier au niveau économique, l'ayant amené à assumer une série de responsabilités d'animation publique, qui ont contribué à sa maturation personnelle. Le désir de réussite, dans ce cadre, prend la forme d'une *curiosité intellectuelle*.

En ce qui concerne Josip, l'analyse met en relief, d'une part, que pas moins de quatre thématiques lui sont particulières, c'est-à-dire le « préapprentissage » (ST), la « prof de classe » (AR), l'entreprise « Prodega » (AR) et les « remarques sur les disciplines scolaires » (CA). D'autre part, apparaissent les items « avantages et désavantages » (Con) et réaliser un « produit fini » (Com). L'engagement de Josip au sein de l'équipe d'animation s'effectue dans une perspective d'insertion professionnelle, le conduisant à critiquer les disciplines scolaires traditionnelles et à valoriser la réalisation de situations d'apprentissage apparaissant comme des produits finis. Et cela dans un processus qui lui permet de passer progressivement de la responsabilité de sa professeure principale à celle d'une entreprise l'ayant assumé comme apprenti, à travers un approfondissement de son orientation professionnelle au sein du préapprentissage. Cette logique l'amène à être attentif à comparer les désavantages et les avantages propres aux différentes situations de vie. Le désir de réussite, à cette occasion, prend la forme d'une *logique professionnelle*.

Dans le cas d'Elisa, pour terminer, l'étude montre, d'un côté, que deux thématiques lui sont propres, à savoir les « colloques liés au cours d'économie » (ST) et les « critiques aux autres actants » (CA). De l'autre côté, se manifestent les items « notions de base » (Con) et assumer un « risque » (Com). L'engagement d'Elisa dans l'équipe d'animation se réalise dans un esprit novateur, la conduisant à être particulièrement active dans l'organisation des divers colloques, en assumant les risques liés à un possible échec, et critique à l'égard des acteurs sociaux qui n'assument pas leurs responsabilités, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants ou bien des parents invités. Très sensible à l'économie, elle est néanmoins consciente qu'au niveau du collège elle s'est limitée à pouvoir apprendre les bases de cet enseignement. Le désir de réussite, dans ce dernier cas de figure, prend la forme d'une *perspective managériale*.

Si le *désir de réussite* est au cœur de l'engagement des élèves assistants, en devenant la dimension commune à cette forme identitaire émergente, qui s'appuie tout particulièrement sur les compétences de *s'organiser*, *s'exprimer* et *se connaître*, il prend chaque fois une forme individuelle particulière. Celle-ci est liée à une dynamique d'affirmation de soi spécifique à chacun, depuis la *représentation politique* de Jonathan, jusqu'à la *perspective managériale* d'Elisa, en passant par l'*expression artistique* de Brian, l'*esprit d'animation* de Tamiris, la *curiosité intellectuelle* d'Alessandro et la *logique professionnelle* de Josip. Le collectif et l'individuel se renvoient alors l'un à l'autre, dans un véritable jeu de miroirs, qui entraîne une dynamique de construction identitaire, directement impulsée par la *Cité des Métiers* (voir le schéma 51 ci-dessous).

À ce stade de la démarche de validation, il peut être intéressant de mettre cette forme identitaire idéal-typique émergente à l'épreuve de son utilité sociale. Celle-ci ne peut être saisie que sur le court terme, considérant que les premiers élèves assistants ont conclu leur expérience en 2011 et les derniers en 2014, donc il y a peu d'années. Ce qui requiert une analyse comparée des faits de parole exprimant l'utilisation de l'attestation de participation au rôle d'assistant par les six élèves interrogés, reçue en fin d'année scolaire de la part de l'enseignant animateur et élaborée chaque fois de façon similaire.

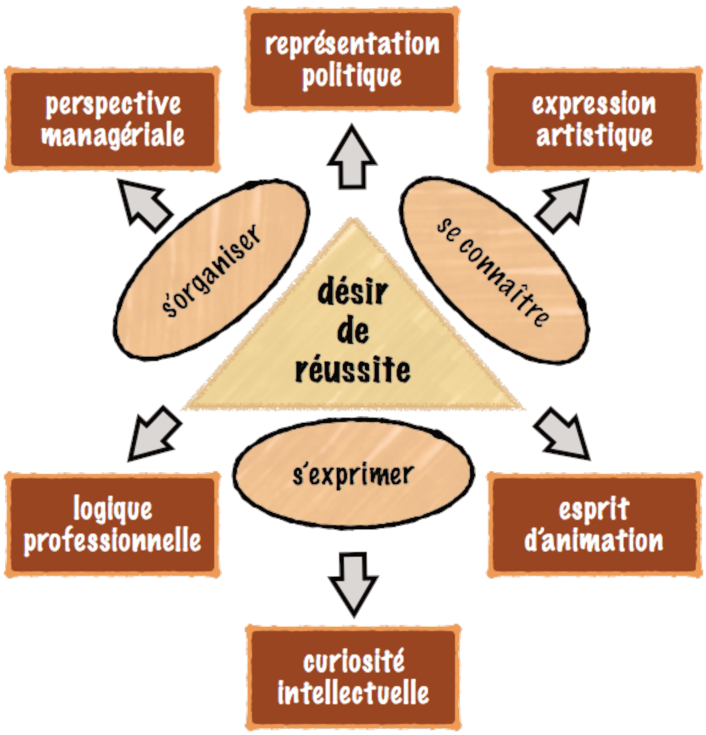
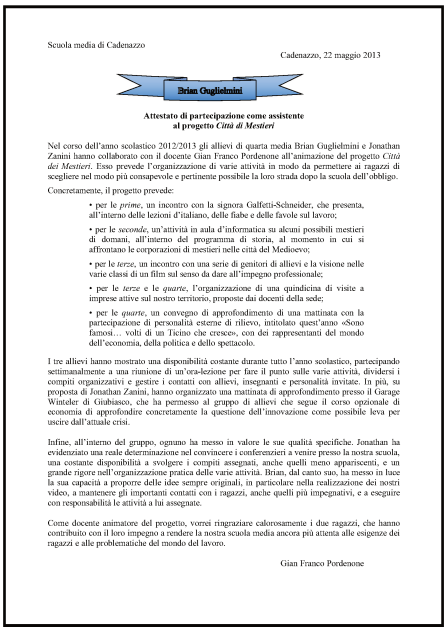


Schéma 51 : La forme identitaire idéal-typique produite par la Cité des Métiers

Cette attestation de participation est subdivisée en trois diverses parties. Tout d'abord, l'enseignant responsable du projet résume brièvement les situations d'apprentissage mises en place par l'équipe d'animation depuis la première jusqu'à la dernière année, de sorte à informer l'éventuel lecteur de la typologie d'activités réalisées et de leur ampleur tout au long du parcours scolaire du collège. Ensuite, il met en exergue les qualités particulières exprimées par l'élève auquel l'attestation est adressée. Dans le cas de Brian, sa « disponibilité régulière tout au long de l'année scolaire » à participer aux séances hebdomadaires afin de « faire le point sur les diverses activités prévues, partager les tâches organisationnelles et gérer les contacts avec les élèves, les enseignants et les personnalités invitées » ; sa contribution à « organiser une matinée d'approfondissement » auprès d'un garage renommé de la ville de Bellinzone du constructeur automobile Mercedes, ayant permis aux élèves inscrits au cours optionnel d'économie de se rendre compte de manière concrète de l'utilisation de « l'innovation comme levier » de réussite d'une marque ; ainsi que sa « capacité à proposer des idées toujours

originales, notamment dans la réalisation de vidéos, à garder des contacts avec les élèves, aussi ceux plus problématiques qui nécessitent d'un suivi particulier, ainsi qu'à exécuter avec responsabilité les tâches confiées ». Enfin, l'enseignant termine en remerciant les élèves assistants, au cours de cette année particulière Jonathan et Brian, qui « ont contribué par leur engagement à rendre notre collège encore plus attentif aux exigences des élèves et aux problématiques du monde du travail » (voir l'image 18 ci-dessous).



Scuola media di Cadenazzo

Cadenazzo, 22 maggio 2013

Brian Guglielmini

Attestato di partecipazione come assistente al progetto *Città di Mestieri*

Nel corso dell'anno scolastico 2012/2013 gli allievi di quarta media Brian Guglielmini e Jonathan Zanini hanno collaborato con il docente Gian Franco Pordenone all'animazione del progetto *Città dei Mestieri*. Esso prevede l'organizzazione di varie attività in modo da permettere ai ragazzi di scegliere nel modo più consapevole e pertinente possibile la loro strada dopo la scuola dell'obbligo.

Concretamente, il progetto prevede:

- per le *prime*, un incontro con la signora Galfetti-Schneider, che presenta, all'interno delle lezioni d'italiano, delle fiabe e delle favole sul lavoro;
- per le *seconde*, un'attività in aula d'informatica su alcuni possibili mestieri di domani, all'interno del programma di storia, al momento in cui si affrontano le corporazioni di mestieri nelle città del Medioevo;
- per le *terze*, un incontro con una serie di genitori di allievi e la visione nelle varie classi di un film sul senso da dare all'impegno professionale;
- per le *terze* e le *quarte*, l'organizzazione di una quindicina di visite a imprese attive sul nostro territorio, proposte dai docenti della sede;
- per le *quarte*, un convegno di approfondimento di una mattinata con la partecipazione di personalità esterne di rilievo, intitolato quest'anno «Sono famosi… volti di un Ticino che cresce», con dei rappresentanti del mondo dell'economia, della politica e dello spettacolo.

I tre allievi hanno mostrato una disponibilità costante durante tutto l'anno scolastico, partecipando settimanalmente a una riunione di un'ora-lezione per fare il punto sulle varie attività, dividersi i compiti organizzativi e gestire i contatti con allievi, insegnanti e personalità invitate. In più, su proposta di Jonathan Zanini, hanno organizzato una mattinata di approfondimento presso il Garage Winteler di Giubiasco, che ha permesso al gruppo di allievi che segue il corso opzionale di economia di approfondire concretamente la questione dell'innovazione come possibile leva per uscire dall'attuale crisi.

Infine, all'interno del gruppo, ognuno ha messo in valore le sue qualità specifiche. Jonathan ha evidenziato una reale determinazione nel convincere i conferenzieri a venire presso la nostra scuola, una costante disponibilità a svolgere i compiti assegnati, anche quelli meno appariscenti, e un grande rigore nell'organizzazione pratica delle varie attività. Brian, dal canto suo, ha messo in luce la sua capacità a proporre delle idee sempre originali, in particolare nella realizzazione dei nostri video, a mantenere gli importanti contatti con i ragazzi, anche quelli più impegnativi, e a eseguire con responsabilità le attività a lui assegnate.

Come docente animatore del progetto, vorrei ringraziare calorosamente i due ragazzi, che hanno contribuito con il loro impegno a rendere la nostra scuola media ancora più attenta alle esigenze dei ragazzi e alle problematiche del mondo del lavoro.

Gian Franco Pordenone

Image 18 : L'attestation de participation au rôle d'assistant de Brian[152]

Si l'on regarde les faits de parole des différents élèves assistants concernant l'utilisation de cette attestation de participation, on s'aperçoit, en premier lieu, que tous l'ont gardée. Si Brian indique avec force que « je l'ai encore » (En El Brian), Jonathan remarque qu'elle se trouve « dans un classeur » (En El Jonathan), alors qu'Alessandro souligne qu'elle est conservée par sa mère, qui vient par ailleurs « de me l'envoyer » (En El Alessandro), afin de l'insérer dans un *curriculum vitae* pour « un stage à l'hôpital », de sorte à valoriser ses « compétences sociales », comme le précise-t-elle lors de son entretien (Ent Pa Antonella).

Deuxièmement, elle représente un facteur de satisfaction pour chacun des participants. Brian le souligne de façon explicite, en affirmant qu'au moment où il l'a reçue « je me suis senti fier, puisqu'elle montre que j'ai quand même fait un bon travail » (Ent El Brian). Elisa, de manière plus sophistiquée, indique que c'était « bien », puisque « même si c'était une activité faite quand nous étions petits, elle montre que c'était une chose sérieuse » et elle « certifie que ce que nous avions fait

[152] Cf. AP Gfp.

a produit des résultats » (Ent El Elisa). Tamiris, tout en soulignant qu'il ne s'agissait pas « d'un document officiel, comme une attestation fédérale [une *attestation fédérale de capacité*, que les élèves reçoivent à la fin de leur apprentissage] », c'était quand même « une feuille réalisée par un enseignant, personnalisée, qui témoignait que nous avions participé à cette activité » (Ent El Tamiris). Quant à Josip, s'il souligne avoir été « satisfait » au moment de la recevoir, voire même « heureux », s'agissant « d'une attestation en plus », il remarque également qu'il était « surpris », puisque « je ne pensais pas » que c'était prévu (Ent El Josip). Une satisfaction, par ailleurs, partagée avec les parents, comme l'indique Brian, encore une fois le plus clair : « Ils m'ont dit *bravo* ! » (Ent El Brian). C'est également le cas pour Tamiris, dont le père a exprimé « sa fierté » (Ent El Tamiris) et pour Alessandro, dont la mère remarque qu'un tel document peut représenter, dans le cadre d'un entretien d'embauche, « un aspect intéressant à approfondir pour un employeur » (Ent Pa Antonella).

En troisième lieu, cette attestation constitue un véritable atout pour leur développement scolaire et professionnel. Si les trois élèves qui ont poursuivi leurs études dans la voie lycéenne, d'une part, ne l'ont bien sûr pas dû utiliser, puisque l'accès à l'école désirée n'exige pas d'annexer un *curriculum vitae*, deux d'entre eux en ont quand même déjà profité. Seulement Jonathan ne s'en est pas encore réellement servi. Alessandro, par contre, comme déjà souligné, l'a inséré au sein de son *curriculum vitae* afin de pouvoir obtenir un stage après le lycée, dès « le mois de septembre » (Ent El Alessandro), comme il précise, avant de suivre « l'école de recrues [dans l'armée suisse], à partir du mois de mars, et ensuite commencer en septembre l'université en mathématiques et philosophie » (Ent Pa Antonella). Quant à Elisa, elle affirme que l'attestation « m'a été utile » (Ent El Elisa) lors d'un colloque pour le choix d'une option à la fin de la première année de l'école secondaire supérieure suivie, qui s'est par ailleurs « très bien » passé (Ent El Elisa).

D'autre part, les trois élèves qui se sont engagés dans un apprentissage à l'issue du collège, ont eu la possibilité de profiter immédiatement de l'attestation. Tamiris « l'a utilisée » (Ent El Tamiris) pour ses entretiens d'embauche et la réponse des responsables professionnels a été en règle générale « c'est joli ». Ils ont ensuite « voulu aussi savoir ce que c'était réellement cette *Cité des Métiers* et l'idée leur a plu ». En effet, les employeurs « apprécient qu'à un âge où généralement on s'amuse, j'étais déjà engagée dans quelque chose de plus… grand, disons » (Ent El Tamiris). Brian l'a « insérée au sein de son *curriculum vitae* » et elle lui a permis d'être appelé à un entretien d'embauche : « À la Poste ils m'avaient dit qu'avec une note de 4.5 en comportement [qui signale une certaine transgression] il est impossible d'être pris, même seulement pour un entretien ». Et pourtant, ils « m'ont pris pour cet entretien », qui s'est même plutôt bien déroulé. Mais l'autre employeur [la General Electric], « voulait

déjà m'engager et alors je me suis dit qu'il ne valait pas la peine de prendre des risques, je vais là-bas ». Il a eu l'impression que cette attestation permettait de montrer « que j'ai envie de faire quelque chose en plus » (Ent El Brian). Quant à Josip, pour terminer, il l'a montrée au conseiller en orientation du préapprentissage, qui a ensuite « pris contact avec le directeur » de la Prodega, « avec lequel nous avons eu un entretien d'embauche ». Lors de cette rencontre :

> *…il m'a dit de lui raconter [ce que j'ai fait]. Je lui ai présenté mes diverses expériences, il est un fanatique de sport et donc il a aimé que je sois fini… dans un journal… Il a aimé ce que nous avons fait. Donc, automatiquement, j'ai eu un point en plus.* (Ent El Josip)

Par conséquent, sur la base des faits de parole de ces six élèves assistants, qui peuvent être considérés dans ce cadre particulier comme autant de *révélations*, l'attestation de participation à l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* a démontré effectivement une certaine utilité sociale pendant les premières années après le collège. Une attestation gardée par tous, qui représente un réel facteur de satisfaction pour les élèves l'ayant reçue, ainsi que, sous une forme ou sous une autre, également pour leurs parents, permettant d'être considérée un atout pour leur développement scolaire et professionnel, en particulier, au moins dans l'immédiat, pour les jeunes assistants qui ont entrepris un apprentissage (voir le schéma 52 ci-dessous).

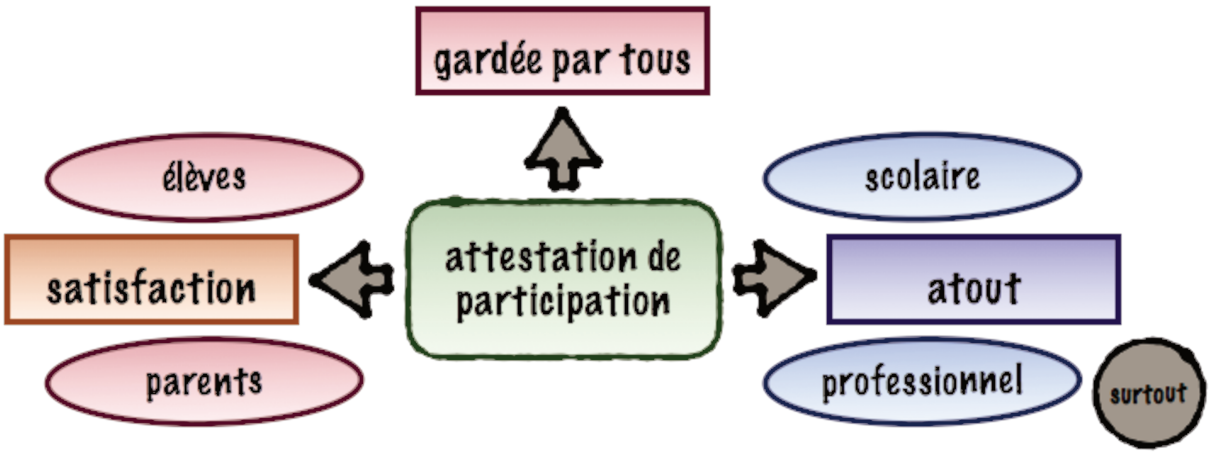


Schéma 52 : L'utilité sociale de l'attestation de participation à l'équipe d'animation

Ceux-ci, en effet, ont pu l'insérer dans leur *curriculum vitae*, afin de montrer leur engagement dans un vaste projet pédagogique, largement apprécié par le monde du travail, au cours de la dernière année du collège. Et pourtant, comme le remarque Tamiris juste après avoir elle-même en quelque sorte souligné cet aspect, la *Cité des Métiers* a été surtout importante « pour mon avenir », puisque j'ai « compris ce qu'est le monde du travail et ce qui t'attend demain » (Ent El Tamiris). Comme pour nous rappeler que la *forme* est certes importante, représentée par cette attestation de participation,

mais le *contenu*, c'est-à-dire ce qu'une personne a effectivement retenu au bout d'une expérience, l'est bien plus. Et ceci ne peut pas être renfermé dans un bout de papier, même élaboré d'une façon exemplaire.

6. *Les résultats* : une transformation identitaire vers l'esprit de performance

L'analyse structurale des récits de vie des six élèves assistants interrogés a favorisé l'apparition d'une *forme identitaire idéal-typique* émergente, aboutissement commun du croisement de ces six identités individuelles, transformées par un engagement à la fois intense et durable dans le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, à travers la participation pendant une année scolaire à son équipe d'animation. Elle assure la possibilité en quelque sorte de projeter la *conscience possible* du groupe social des élèves au début du nouveau millénaire au cœur de l'Europe.

Cette nouvelle forme identitaire se caractérise par un véritable *désir de réussite*, qui peut s'appuyer sur un triptyque de compétences majeures, à savoir *s'organiser*, *s'exprimer* et *se connaître*, faisant des uns les êtres semblables aux autres. En même temps, sur cette base commune, se dégage une affirmation de soi de la part de chacun des six élèves interrogés, conduisant à des déclinaisons spécifiques de la forme identitaire commune, qui prend la voie d'une représentation politique (Jonathan), d'une expression artistique (Brian), d'un esprit d'animation (Tamiris), d'une curiosité intellectuelle (Alessandro), d'une logique professionnelle (Josip), ou encore d'une perspective managériale (Elisa).

Dans ce mouvement oscillatoire de va-et-vient entre traits identitaires individuels et collectifs, qui part de six personnalités représentatives, pour faire ressortir une dynamique commune, par la suite affinée à nouveau singulièrement, l'évolution des émotions éprouvées par les élèves apparaît centrale. Elle semble en quelque sorte permettre de guider le processus d'essor de soi, qui requiert en même temps, afin de pouvoir s'affirmer effectivement, une véritable réinvention du nous, pouvant être au service d'une affirmation individuelle. Cet *essor de soi* dans un *nous réinventé* offre la possibilité de dégager une série d'axes centraux conduisant à préciser au sein d'un établissement scolaire les conditions générales permettant de poursuivre le mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine.

6.1. La centralité de la maîtrise des émotions éprouvées dans l'essor de soi

Dans chacun des récits de vie des élèves assistants apparaît la classe d'arguments « émotions éprouvées » (CA1). Cette catégorie spécifique regroupe pas moins de 104 occurrences sur un total de 401, qui composent l'ensemble des classes d'arguments. Ce qui amène à une proportion significative de 26 %[153]. Des émotions qui représentent un état affectif, se caractérisant « par la soudaineté et la brièveté de son expression » (2010, p.151), comme le souligne le chercheur en sciences de l'éducation Jean-Frédéric Dumont. Or, pour chaque élève interrogé, la principale connaissance apprise (Con) et compétence acquise (Com), exprimées l'une et l'autre par un item spécifique, apparaissent comme étant directement en lien avec la maîtrise des émotions éprouvées, qui peuvent être mises en exergue au sein des résumés réalisés par le chercheur pour chacune de ces classes d'arguments (Rés CA1)[154].

Dans le cas de Jonathan, les items saisir les « besoins » (Con) et « analysé » (Com), qui sont tous les deux fondamentaux pour mettre en place une nouvelle situation d'apprentissage, se forgent de façon effective à travers « l'opposition entre le fait d'être *heureux* pour avoir organisé les diverses activités, qui sont considérées très belles, et la *fatigue* apparue au cours de leur organisation, avec de surcroît une forte agitation lorsqu'il faut s'exprimer en public » (Rés CA1). L'expression d'un véritable bonheur, qui a exigé la maîtrise à la fois de la fatigue et de l'agitation, apparaît au cœur du renforcement identitaire de cet élève.

En ce qui concerne Brian, les items « sacrifices » (Con) et réaliser ses « idées » (Com), dont l'un est fonctionnel à l'autre, trouvent une sorte de terrain d'entente dans « l'*intérêt* des activités réalisées, qui étaient souvent quelque chose d'*amusant* » (Rés CA1). L'intérêt éprouvé, étroitement relié à une forme d'amusement, semble alors être particulièrement important dans la capacité de réussite de cet élève.

Pour Tamiris, les items connaître le « monde du travail » (Con) et donner un « sens » (Com) aux activités, qui sont au cœur de son engagement dans l'animation d'un projet pédagogique tel que la *Cité des Métiers*, passent par un effort qui s'exprime « autour de la polarisation entre, d'un côté, l'*amusement* et le sentiment de bien-être, et, de l'autre, le fait d'être particulièrement *agitée* » (Rés

[153] Si dans le cas de Josip (18 sur 55) et surtout de Jonathan (33 sur 85) on dépasse le tiers des occurrences, pour les autres, on est au-dessous d'un quart des occurrences, à savoir Brian (16 sur 68), Elisa (16 sur 77), Alessandro (12 sur 61) et Tamiris (9 sur 55). Ces occurrences ont été calculées à partir des codages des entretiens avec les élèves assistants, qui se trouvent dans *les documents relatifs à l'analyse structurale*.

[154] Les *résumés réalisés par le chercheur* pour chacune des classes d'arguments des six élèves interrogés sont présentés dans *les documents relatifs à l'analyse structurale*.

CA1). L'acquisition d'un bien-être, qui émerge par combinaison antinomique entre amusement et agitation, apparaît centrale dans la construction identitaire de cette élève.

Par rapport à Alessandro, les items « concret » (Con) et « grandir » (Com), qui se relient par une dynamique de maturation bâtie sur l'activité, trouvent une possible manifestation dans une « victoire contre ma *timidité*, lorsque j'ai assumé des responsabilités, où je ressentais toujours une *tension* incroyable » (Rés CA1). Vaincre la timidité requiert de maîtriser la tension produite par un événement public, de telle sorte à trouver la voie pour grandir, c'est-à-dire mûrir et renforcer sa propre identité.

En ce qui concerne Josip, les items « avantages et désavantages » (Con) et réaliser un « produit fini » (Com), où la maîtrise du premier semble fondamentale pour la réussite du deuxième, peuvent s'exprimer dans la dynamique aux traits antinomiques entre « une expérience *exigeante* et *belle* en même temps », aboutissant à une réussite, qui conduit à affirmer qu'à « l'arrivée de la fin, j'étais *désolé* » (Rés CA1). Désolé de la fin, puisque ravi de son succès, ayant été capable de combiner effort et plaisir, semble être une formule ayant permis son véritable renforcement identitaire.

Dans le cas d'Elisa, pour conclure, les items « notions de base » (Con) et assumer un « risque » (Com), où acquérir des connaissances de base est important afin d'être en mesure d'affronter un aléa, peuvent trouver une manifestation dans « la polarisation entre l'*enthousiasme* lié à l'organisation des activités, en particulier le colloque, et le fait d'être assez *préoccupés* que tout fonctionne toujours pour le mieux » (Rés CA1). L'enthousiasme ne peut s'exprimer dans toute sa force que par une maîtrise des multiples préoccupations liées à la réussite effective du risque assumé, qui devient alors source précieuse de construction identitaire.

Pour chacun des élèves interrogés, par conséquent, la maîtrise des émotions éprouvées est décisive tant pour l'apprentissage de connaissances que pour l'acquisition de compétences, permettant, d'une façon ou d'une autre, de renforcer leur progressive construction identitaire. L'analyse structurale des récits de vie des élèves assistants de la *Cité des Métiers* rappelle alors que les émotions représentent une source fondamentale de l'action (Ravat, 2007) et un rouage indispensable dans la dynamique de l'apprentissage (Goleman, 1995). Si les émotions acquièrent une place centrale dans le processus d'essor de *soi*, elles sont en même temps étroitement liées à la réinvention d'un *nous*, au sein duquel elles peuvent effectivement prendre forme et s'exprimer, puisqu'elles se construisent dans le cadre d'un faisceau d'*interactions sociales* (Derouesné, 2011). La dimension individuelle de l'émergence d'une nouvelle forme identitaire requiert, parallèlement, la redéfinition progressive d'un cadre

d'action commun, d'une sorte de collectivité renouvelée, en mesure de la supporter et de lui permettre de s'épanouir pleinement.

6.2. Vers une tâtonnante réinvention d'un nous

Le *désir de réussite* peut contribuer à une dynamique d'épanouissement individuel, qui semble être au cœur du *nouvel esprit du capitalisme*, esquissé au tournant du nouveau millénaire par les sociologues Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999). La *nouvelle forme identitaire* émergente peut alors être considérée partie prenante de ce *nouvel esprit*, qui serait en train de se forger au fur et à mesure depuis la deuxième moitié des années 1970, sur la base d'une critique artistique de l'ancien esprit du capitalisme, centré certes sur une sensibilité sociale, encadrée par les collectivités publiques, mais également renfermé au sein d'un faisceau de contraintes assujettissantes caractéristiques d'un monde hétéronome. Celui-ci serait alors remplacé par un univers progressivement de plus en plus autonome, permettant de réaliser les potentialités proprement humaines de chaque individu, en particulier sa dimension créative, typique d'une pensée artistique. Cet univers proposerait un cadre potentiellement libérateur, du moins pour ceux qui disposent des ressources nécessaires pour en saisir les opportunités, alors que les autres risquent de se trouver confrontés à un renforcement des inégalités et des exclusions sociales.

Un nouvel esprit, comme la nouvelle forme identitaire, qui se montrerait particulièrement sensible à la multiplication de rencontres et de connexions temporaires, permettant de réaliser toute une série de projets, se reliant les uns aux autres dans « la formation progressive d'une cité par projets » (p. 231), comme le précisent les deux sociologues français. Le passage d'un projet à l'autre, dans une valorisation permanente d'un activisme frénétique, qui tendrait à dépasser les frontières habituelles entre engagement professionnel et personnel, voire même ludique, permettrait aux individus de bâtir leur indispensable employabilité, qui passerait par le renforcement de leur *capital personnel*, constitué par la somme de l'ensemble des compétences mobilisables. Dans le cadre de ce parallèle, certes saisissant, la *Cité des Métiers*, en tant que projet pédagogique, contribuerait alors, par son activisme passionné, réalisant des situations d'apprentissage qui relient le ludique au sérieux, à bâtir l'employabilité des professionnels à venir, les préparant à s'insérer dans un monde du travail caractérisé par une multitude de projets, requérant une maîtrise régulière de transitions continues.

En revanche, divergent assez clairement les traits centraux de cette quête d'employabilité. Si elle s'appuie surtout sur une attitude polyvalente, un agir flexible et un sens relationnel dans l'approche de la *Cité… par Projets*, elle se forge tout d'abord sur un apprentissage minutieux, une longue expérience et une recherche constante du travail bien exécuté dans la logique d'une *Cité… des Métiers* réinventée, de surcroît potentiellement accessible à tous les élèves, leur permettant ainsi de se doter des ressources nécessaires pour saisir les opportunités émergentes. Il s'agit là, à bien des égards, d'un vaste champ de potentiels enjeux sociaux à venir. Dans tous les cas de figure, le *désir de réussite* apparu au cœur de cette forme identitaire émergente, paraît se distancer d'un simple *culte de la performance*, analysé par un autre sociologue français, Alain Ehrenberg, auteur une décennie plus tôt d'une vaste et fascinante enquête sur l'individualisme contemporain (1991).

Cette vénération de soi comme divinité laïque, fruit d'une recherche de la part de chacun de son être héroïque, afin de réussir à affronter une réalité sociale marquée par une mise en concurrence généralisée des individus, serait issue d'une décennie, les années 1980, pendant laquelle les employeurs se seraient transformés de « patrons dominateurs » en véritables « modèles de conduite » (p. 15). Dans ce passage, le sport professionnel aurait acquis une place symbolique prépondérante, puisqu'il constituerait « la seule activité à théâtraliser dans un spectacle de masse le mariage harmonieux de la concurrence et de la justice » (p. 28).

Le *désir de réussite*, par contre, en tant que levier de l'essor de *soi*, se manifeste à travers la mise en place de nouvelles formes de collaboration, qui font apparaître une série de dynamiques, certes encore tâtonnantes, de réinvention d'un *nous*. La séquence-type « réunions du groupe d'animation », qui se retrouve dans tous les récits de vie, livre à cet égard quelques indications intéressantes. Si au sein de ce groupe chacun avait « des tâches plus ou moins particulières » (Ent El Jonathan), tous les membres « discutaient de ce que nous devions faire et de ce que nous avions fait » (Ent El Brian), en rappelant que « tout le monde s'investissait, apportait ses idées » (Ent El Tamiris), en pouvant « collaborer à la réalisation de différentes rencontres (Ent El Alessandro), « organisées tous ensemble » (Ent El Elisa), de sorte à permettre, en fin de compte, à chacun de se sentir « reconnu » (Ent El Josip). L'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, proposée par l'enseignant animateur et ensuite gérée avec deux ou trois élèves assistants, peut alors être considérée comme une forme de réinvention d'un *nous*.

Si elle prend appui sur l'idéal sportif de justice, en organisant des visites à des sociétés sportives, comme le Team Tessin de football, qui forme des futurs potentiels joueurs professionnels, et l'équipe

de hockey sur glace d'Ambrì-Piotta, qui milite dans la première division helvétique, ou bien en mettant sur pied un colloque particulièrement apprécié sur l'avenir du sport tessinois, elle exprime également une sensibilité à bien d'autres *enjeux de justice*. Si l'on se focalise uniquement sur les colloques réalisés au cours de la décennie étudiée, apparaissent dans la salle de conférence du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, transformée pour l'occasion en une sorte de moderne *agora*, des enjeux liés aux relations entre femmes et hommes, interrogeant les transformations des rôles sociaux de sexe ; ou des thématiques liées à l'endettement, au chômage et à l'essor des nouvelles technologies, questionnant l'économie globalisée et la construction d'une société de semblables ; ou encore des problématiques environnementales, posant la question de l'essor d'un développement soutenable.

La réinvention d'un *nous* porteur d'*enjeux de justice* offre la possibilité, en particulier aux élèves assistants, mais également à l'ensemble des élèves, en fonction de leur engagement plus ou moins approfondi dans les différentes situations d'apprentissage mises en place par la *Cité des Métiers*, de renforcer leur *compétence transitionnelle*, favorisant la maîtrise des multiples *transitions de vie* (Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Et cela, rappelons-le, dans le cadre d'un *futur collectif incertain* (Audigier, 2012), de sorte à permettre de contribuer à délimiter le *possible* de l'*impossible* (Masnata, 1990). Plutôt que *culte de la performance*, expression d'une vénération de soi considérée comme une divinité laïque, le désir de réussite semble alors se référer à un *esprit de performance*, qui est certes également attentif à l'importance du résultat obtenu, mais à partir d'une aptitude intellectuelle, construite socialement, à la compréhension raisonnée du rôle central de la performance dans la société émergente actuelle. Plutôt que nouvelle forme de culte aliénant, cet esprit semble alors s'insérer de façon originale dans le complexe processus historique de *désenchantement du monde* (Weber, 1919/2003), qui libère progressivement les êtres humains des multiples peurs qui l'affectent, de sorte à les rendre de plus en plus indépendants, en faisant reculer les croyances magiques au profit des explications raisonnées (voir le schème 53 ci-dessous).

Si les multiples *transitions de vie* qui jalonnent les parcours de vie de chacun prennent des formes particulières en fonction des placements et déplacements spécifiques au sein d'un *espace social* à la fois complexe et hiérarchisé (Bourdieu, 1986), elles peuvent alors être abordées avec un véritable *esprit de collaboration* entre la dimension économique et celle culturelle du *capital personnel* de chacun, dans une approche en quelque sorte intériorisée de *coévolution profitable* entre ces deux dimensions, enrichissant l'habitus en formation de ces adultes en devenir (Hansen et al., 1999). Cette combinaison inédite ne se réfère à la figure des employeurs ni comme des problématiques « patrons dominateurs », ni au contraire comme des apologétiques « modèles de conduite », mais bien comme

des acteurs sociaux fondamentaux de notre univers social, avec lesquels chacun doit se confronter afin de bâtir sa *trajectoire personnelle*.

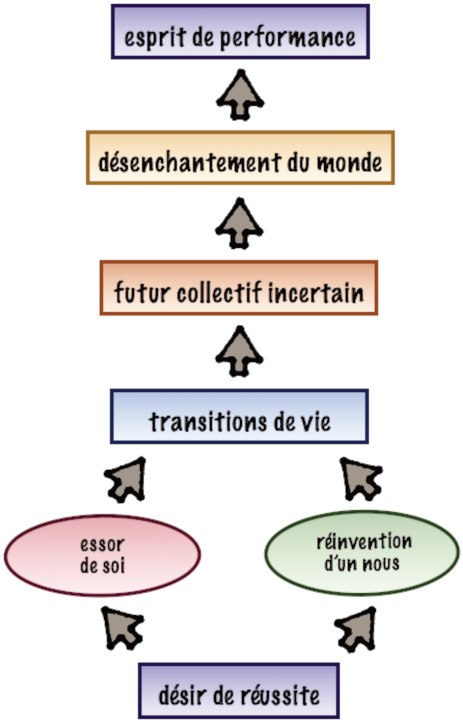


Schéma 53 : Du désir de réussite à l'esprit de performance

À son tour, le *désir de réussite* conduit, en reprenant l'aboutissement des schèmes spécifiques aux six élèves, à une spirale au *perfectionnement individuel*, exprimée par une « confiance en soi » (Alessandro) et une « recherche du résultat » (Tamiris), porteuses d'une « croissance personnelle » (Brian), ainsi que d'une « amélioration individuelle » (Josip), pouvant favoriser une propulsion à l'*innovation sociale*, en particulier par une « innovation scolaire » (Elisa), conduisant en fin de compte à une *crise identitaire*, représentée par une « conflictualité interne » (Jonathan) plus ou moins ressentie sur la représentation sociale de l'école et, plus généralement, du devenir commun. C'est comme si la *Cité des Métiers*, en amenant à des transformations identitaires individuelles, issues en particulier d'une redéfinition de la bonne forme scolaire, appelle à une plus profonde dynamique de transformation de la société, vers une *société ouverte* (Dahrendorf, 2005), qui soit en mesure de créer les complexes conditions sociales d'une effective réussite des multiples et différenciées transitions de vie individuelles. La « conflictualité interne » de Jonathan devient ainsi le symbole d'un décalage entre un projet pédagogique porteur d'équité et une réalité sociale qui ne l'est pas.

6.3. Quelques conditions pour un rajeunissement interne de l'école républicaine

Cet *essor de soi* dans un *nous réinventé* offre la possibilité de dégager une série d'axes centraux qui conduisent un établissement scolaire à poursuivre le mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine, de telle sorte à se rapprocher de l'aboutissement du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, qui traduit sur le plan de la praxis sociale des professionnels du collège l'évolution identitaire équivalente exprimée par le modèle *ancienne identité – crise – nouvelle identité*. Ces axes peuvent être établis à partir des *catégories conceptuelles communes*, qui s'articulent les unes aux autres pour former le *schème commun* aux six récits de vie.

Au niveau des *séquences-types*, tout d'abord, se manifeste la *croissance responsable* (CDC1) des élèves, issue de l'antinomie entre le *désir de responsabilité* et le *besoin d'autorité*. L'établissement scolaire est alors appelé à encourager la mise en place de situations d'apprentissage qui favorisent la *responsabilisation des élèves*, tout en les encadrant par une figure d'autorité reconnue, en mesure de permettre la réalisation effective d'une croissance responsable. Sur le plan des *actants du récit*, ensuite, apparaît la *valorisation partagée* (CDC2), fruit du dépassement de l'antinomie entre le *gain de reconnaissance* et la *perte de confiance*. Dans ce cas, l'établissement est invité à se pencher sur la réalisation de situations d'apprentissage permettant un renforcement de la *reconnaissance sociale* des élèves, de sorte à favoriser la mise en valeur de leurs qualités respectives. Par rapport aux *classes d'arguments*, enfin, se dessine l'*apprentissage savouré* (CDC3), résultat de l'antinomie entre l'*état de bonheur* et l'*expérience de souffrance*. L'établissement scolaire est ainsi amené à favoriser l'essor d'un environnement d'étude encourageant la découverte de la *saveur de l'apprentissage*, capable en quelque sorte de transformer la fatigue requise en plaisir éprouvé.

Si le *désir de réussite* représente la catégorie conceptuelle commune transversale (CDCT) à ce schème commun, il n'est en fait rien d'autre que l'aboutissement de situations d'apprentissages favorisant la *responsabilisation des élèves*, de telle sorte à leur permettre de découvrir la *saveur de l'apprentissage*, qui devient alors source potentielle de leur *reconnaissance sociale*. Ainsi, en fin de compte, responsabilisation des élèves, saveur de l'apprentissage et reconnaissance sociale constituent les axes permettant à un établissement scolaire de se rapprocher de l'aboutissement effectif du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*.

Par un drôle d'effet de ricochet, ces trois axes contribuent à esquisser l'idéal-type émergent de l'enseignant démocratique, apparu progressivement tout au long de la validation des trois hypothèses

secondaires. Si la dynamique de mise en place du projet pédagogique avait fait émerger un *praticien réflexif*, un *acteur engagé* et un *enseignant équitable*, l'efficacité de son déroulement dans le quotidien du collège avait conduit à souligner l'appropriation de sa part d'une *sophistiquée ingénierie pédagogique*, permettant de faire surgir une participation responsable différenciée des élèves à leur apprentissage. Or, les répercussions de ce projet sur l'identité des élèves conduisent à souligner l'importance dans l'élaboration des diverses situations d'apprentissage de la *responsabilisation des élèves*, afin de leur permettre, rappelons-le, la découverte de la *saveur de l'apprentissage*, source de leur *reconnaissance sociale* (voir le schéma 54 ci-dessous).

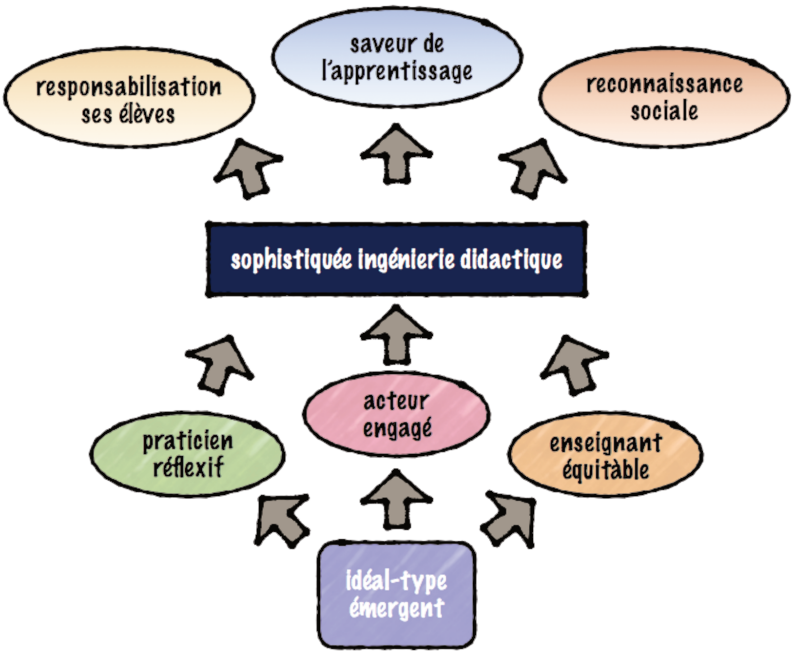


Schéma 54 : L'idéal-type émergeant de l'enseignant démocratique

Un idéal-type qui prend forme à travers un vaste processus d'innovation scolaire, conduisant à une transformation de la forme identitaire des élèves autour de l'émergence de leur *esprit de performance*, leur permettant de maîtriser les multiples *transitions de vie* qui jalonneront leur trajet personnel dans un espace social à la fois complexe et hiérarchisé. Ce qui conduit, en fin de compte, à l'essor de soi dans un nous réinventé, qui, à partir des élèves, se projette également sur les enseignants, amenés à se repenser dans le cadre de nouvelles formes de collaboration, à la fois horizontales entre eux, ainsi que verticales avec le chef d'établissement en haut et les usagers (élèves et leurs parents) en bas, sans oublier les multiples acteurs externes venus représenter le monde du travail. Des collaborations qui amènent à des innovantes situations d'apprentissage, telles que celles proposées tout au long des années par la *Cité des Métiers*, faisant surgir, en même temps, de nouvelles logiques conflictuelles, dans le cadre d'un véritable jeu triangulaire entre acteurs sociaux. Une dynamique qui peut être en mesure de transformer la souffrance enseignante en plaisir au travail, créant de nouvelles formes de

bien-être par la maîtrise de tâches effectivement complexes, qui semblent en mesure de générer une dynamique vertueuse tant pour la personne que pour l'établissement scolaire.

La validation de la troisième hypothèse secondaire, comme les deux premières, semble de façon générale réussie. L'engagement des élèves dans le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, leur responsabilisation, a effectivement conduit à une transformation de leur forme identitaire vers une potentielle maîtrise des *transitions de vie*, à travers l'apparition d'un véritable *esprit de performance*. Certes, cette maîtrise potentielle ne peut devenir effectivement réelle qu'en fonction d'un ensemble de conditions sociales extérieures à l'univers scolaire. Le *life designing* (Savickas, 2010) requiert, en effet, une dynamique sociale équilibrée entre liberté et égalité, permettant de construire l'*équité* dans une *société ouverte*.

Si la validation des deux premières hypothèses secondaires s'est heurtée à deux *limites*, relatives à une *voice* timide et à un *content* timide de l'entre-deux générationnel du corps enseignant, la validation de la troisième hypothèse secondaire pose, par contre, la problématique de son *prolongement* depuis l'univers scolaire jusqu'au monde du travail, dont les dynamiques sociales à l'œuvre ne peuvent pas évoluer d'une façon trop éloignée. C'est comme si à travers les effets identitaires provoqués par la *Cité des Métiers* ce n'est plus le monde du travail à interroger l'univers scolaire, mais bien le contraire. C'est une école en quelque sorte revigorée qui interpelle une société qui ne l'est pas encore vraiment, retrouvant ainsi son rôle le plus noble de *balancier de la machinerie sociale*, comme indiqué au milieu du XIXème siècle par Horace Mann (1848), considéré le véritable « père de l'école pour tous » aux États-Unis (Husén, 1979/1983, p. 84), qui était à l'époque secrétaire du Conseil de l'Éducation du Massachusetts, l'État qui héberge l'Université de Harvard, celle où enseignera un peu plus d'un siècle plus tard le philosophe de l'équité John Rawls.

Conclusion générale : La validation de l'hypothèse principale

1. Introduction

La méticuleuse démarche de vérification expérimentale des hypothèses de travail secondaires a conduit à décortiquer la *Cité des Métiers* à partir de trois angles d'approche différents. Tout d'abord, l'*élaboration* du projet pédagogique, qui a été étudiée sur la base d'une analyse stratégique des principaux acteurs sociaux protagonistes de ce processus, en particulier, mais pas seulement, la minorité active au sein du corps enseignant. Ensuite, l'*efficacité* du projet pédagogique, qui a été analysée dans le cadre de sa désirabilité générale de la part de l'ensemble des acteurs sociaux qui y ont été impliqués d'une manière ou d'une autre. Enfin, les répercussions sur le plan *identitaire* du projet pédagogique, tout particulièrement sur les principaux bénéficiaires, à savoir les élèves, qui ont été abordées en bâtissant une analyse structurale du discours des élèves qui ont participé à l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*.

Sur la base de ce vaste effort analytique, il s'agit maintenant de revenir sur l'hypothèse de travail principale, afin d'en interroger la validité effective, de sorte à pouvoir dégager des conclusions générales. Ce procédé passe par trois diverses étapes, qui s'imbriquent les unes aux autres. Dans un premier temps, après avoir repris et synthétisé les principaux résultats obtenus jusqu'ici, il devient possible de mettre en relation l'élaboration du projet pédagogique, son efficacité et ses répercussions identitaires, d'une telle manière à pouvoir passer de la validation des hypothèses secondaires à la validation de celle principale. Ce qui permet de mettre en exergue à la fois les principaux acquis, à savoir les brèches effectivement ouvertes vers la réalisation d'un collège unique, ainsi que de faire apparaître les problématiques qui freinent cet aboutissement. À ce point, on peut brièvement retourner au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, afin de présenter l'évolution de la dynamique d'orientation scolaire et professionnelle à l'issue de la décennie étudiée dans cette recherche.

Dans un deuxième moment, la systématisation des principaux traits distinctifs de l'idéal-type de l'enseignant démocratique, progressivement dégagés tout au long de la validation des hypothèses de travail secondaires, offre l'opportunité d'approfondir l'interrogation sur la transformation identitaire des élèves les plus impliqués dans le projet pédagogique. Ce qui conduit à faire apparaître une sorte de caractérisation identitaire potentielle des individualités issues de ce projet, qui serait alors le fruit

non seulement de la *Cité des Métiers* mais, de façon plus générale, d'une possible école républicaine effectivement rajeunie.

Dans un troisième temps, pour terminer, la démarche de validation de l'hypothèse principale, avec ses atouts et ses faiblesses, permet de faire surgir des pistes pour poursuivre cette recherche, de telle sorte à affermir scientifiquement les conceptualisations produites. Ce qui conduit à dégager une série de typologies de suites, qui renvoient à une extension de cette recherche dans le temps et dans l'espace, à une mise en relation des résultats obtenus avec d'autres pièces possibles d'un collège équitable et, enfin, à une interrogation sur les conditions de l'équité dans une société ouverte, prolongement en quelque sorte nécessaire de la brèche ouverte vers la réalisation d'un collège unique puisque équitable.

La validation de l'hypothèse principale, la caractérisation identitaire potentielle et les pistes pour affermir scientifiquement les résultats de cette étude représentent en fin de compte les trois volets de cette conclusion générale.

2. Une hypothèse générale validée avec deux limites et un prolongement

Par le biais des multiples situations d'apprentissage proposées pendant une décennie aux élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno tout au long de leur parcours scolaire, la *Cité des Métiers* leur a permis de mettre en relation l'exploration d'un territoire avec la découverte d'eux-mêmes. L'une des élèves assistantes, Elisa, semble cueillir son enjeu immédiat, même si elle le formule à travers une structure syntaxique plutôt hésitante : « Il y a de nombreux jeunes qui terminent [l'école obligatoire] et ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire… avoir au moins une idée, puis si on peut la faire aboutir ou pas est une autre chose, mais avoir une idée est toujours pratique » (Ent El Elisa).

Cependant, « avoir une idée », surtout si elle est en quelque sorte construite et assumée par le jeune lui-même, voire par l'ensemble hétérogène des élèves qui composent un collège unique aux traits populaires tel que celui analysé dans cette recherche, passe par un processus complexe d'orientation scolaire et professionnelle, mis en relation avec les résultats scolaires progressivement mûris tout au long du parcours scolaire suivi, dans le cadre, de surcroît, d'un monde du travail en profonde et constante transformation. Ce qui nous ramène à la problématique de recherche, élaborée au début de cette longue et complexe analyse, interrogeant le rôle d'un projet pédagogique d'orientation pour la réalisation effective du collège unique au sein d'un établissement scolaire dans un monde du travail en transformation. Une problématique qui, à l'issue du déroulement de la démarche expérimentale, peut maintenant être saisie par un regard élaboré scientifiquement, permettant de revenir sur la validation des trois diverses hypothèses secondaires formulées, de sorte à pouvoir interroger la validation de l'hypothèse principale. Ce qui conduit finalement à dégager une conceptualisation nouvelle, faisant du chercheur un véritable *créateur de la théorisation* (Van der Maren, 1995, p. 481).

2.1. Des hypothèses secondaires à l'hypothèse principale

Les trois hypothèses secondaires ont permis une analyse globale du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*. Si la première se réfère au processus de mise en place du projet pédagogique, la deuxième

aborde l'efficacité de son déroulement dans le quotidien du collège, alors que la troisième a trait à ses répercussions sur l'identité des élèves les plus directement impliqués.

La **première** hypothèse, tout d'abord, rappelons-le, a été formulée de la manière suivante :

Le rapport entre collaboration et conflictualité
dans l'élaboration du projet
amène à un équilibre fragile entre liberté et égalité
au niveau du curriculum caché.

La démarche de validation de cette hypothèse, élaborée par le biais d'une *analyse stratégique* des acteurs sociaux, a permis d'établir au sein du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno une structure des relations de pouvoir bâtie autour d'un *jeu triangulaire* entre les acteurs de la minorité active, qui tend à englober la majorité passive, par un ensemble de collaborations et de conflictualités, guidant progressivement la mise en place de la *Cité des Métiers*. Ce jeu particulier est mené par une minorité active tricéphale, qui exprime trois typologies de stratégies différentes. En premier lieu, par l'*acteur social promoteur* du projet, incarné par la figure du chef d'établissement, qui agit à l'intersection entre une dynamique autonome de *primus inter pares* et une logique hétéronome de *manager*. Deuxièmement, par l'*acteur social proactif*, représenté par quelques enseignants stratégiques, majoritairement professeurs d'italien, dont l'esprit d'innovation autonome essaye de forger, par la mise en jeu d'une subjectivité émancipatrice, les traits émergents d'un *humanisme renouvelé*, porteur d'une force d'attraction hégémonique au sein de l'établissement. Troisièmement, par l'*acteur social critique*, constitué par un groupe restreint de professeurs regroupés autour d'un leader, qui développe un *intérêt commun* enseignant, axé sur un délicat équilibre entre des traits innovants et des aspects routiniers, attentif au respect des adultes éducateurs et sensible à un accès égalitaire aux savoirs scolaires, propres au groupe conservateur.

L'évolution du *jeu triangulaire*, caractérisée par une oscillation permanente entre une dynamique d'innovation autonome, portée par l'acteur social proactif, une logique d'innovation hétéronome, conduite par l'acteur social promoteur, et une approche de ralentissement réflexif, invoquée par l'acteur social critique, permet à l'ensemble de l'organisation scolaire de s'engager progressivement dans l'apprentissage collectif d'une nouvelle praxis sociale, en mesure de développer le modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, dont l'aboutissement reste encore largement à un stade embryonnaire. La réussite ou l'échec des différentes formes de collaboration avec les autres figures

éducatives, telles que les parents d'élèves, le conseiller en orientation ou les responsables du monde du travail interpellés, deviennent des vecteurs d'accélération ou bien de ralentissement de la dynamique d'innovation, contribuant, d'une façon ou d'une autre, à remodeler la structure effective des relations de pouvoir au sein de ce champ scolaire, en faisant surgir progressivement une *coévolution profitable* entre les sphères de la culture et de l'économie.

Ce jeu de va-et-vient entre innovation autonome, innovation hétéronome et ralentissement réflexif, assumé par la minorité active tricéphale, conduit progressivement à l'essor d'un équilibre fragile entre liberté et égalité sur le plan du curriculum caché, qui encadre les savoirs appris par les élèves par une série de dispositions masquées. L'égalité d'accès aux diverses situations d'apprentissage proposées se combine alors de façon de plus en plus à la fois précise et efficace avec la liberté liée à une certaine différenciation dans leur déroulement effectif. Le résultat de cet équilibre représente l'émergence de l'*équité* dans la vie quotidienne du collège, qui peut en fin de compte être considérée l'aboutissement d'un processus social complexe de négociation entre des acteurs sociaux pluriels.

Un équilibre qui reste, pourtant, intrinsèquement fragile, puisque le *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux se renouvelle de façon permanente, dans un processus de développement progressif d'une nouvelle praxis sociale, qui tend à lier de plus en plus l'orientation scolaire et professionnelle à l'enseignement plus en général, au sein d'une dynamique sociale aléatoire de rajeunissement interne de l'école républicaine. En même temps, la fragilité de cet équilibre renvoie également à un entre-deux générationnel problématique, qui se manifeste pleinement au moment de la maturation du projet pédagogique, conduisant à un *exit* progressif des principaux protagonistes de l'ancienne génération, indépendamment de leur position particulière sur l'échiquier scolaire, confrontés à la profondeur des enjeux soulevés. À sa place, se manifeste une *voice* timide de la nouvelle génération, tiraillée entre la recherche de l'égalité par une action politique collective renouvelée et la quête de la liberté par une action économique individuelle, dans les deux cas de figure distante de cette fragile *équité*, clef de voûte de l'élaboration d'un nouvel *intérêt commun* enseignant, pouvant avoir l'ambition de devenir une *volonté générale substantielle*.

Au sein de cet entre-deux largement indéterminé, se renforce l'injonction au professionnalisme, plus ou moins partagée, de la part du chef d'établissement, permettant certes de combler le vide pour un certain temps, mais exigeant de manière toujours plus pressante un ancrage social bien plus solide. Cet ancrage social d'une dynamique équitable pourrait provenir d'un renouveau générationnel sur le plan intellectuel, ne se réduisant pas à prendre note de façon mécanique de l'état-civil des nouveaux

enseignants, fortement sensible à la dimension démocratique du devenir commun, issu par un effet d'homologie entre les différents champs sociaux d'un nouvel élan social et politique, conduisant finalement à l'essor d'une *voice* audacieuse. Si ce renouveau ne devait pas avoir lieu, la porte semble ouverte au renforcement d'une logique centrée sur l'émulation d'une conduite individuelle méritoire, approuvée par une sorte de spectateur impartial, qui deviendrait alors progressivement un acteur social promoteur à tous les effets, comme n'importe quel autre manager, renvoyant à une toute autre temporalité historique la recherche d'un équilibre entre liberté et égalité.

Cet entre-deux générationnel, entre un *exit* de l'ancienne et une *voice* timide de la nouvelle, laisse alors une part d'incertitude sur la capacité de l'organisation de porter à terme positivement le modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, par le biais d'un *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux, exprimant ainsi une *limite* à la validation de la première hypothèse secondaire. La réalisation effective de l'*équité* semble en fin de compte demander avec une urgence de plus en plus grande l'apparition d'une *voice* audacieuse capable de la porter.

La **deuxième** hypothèse, ensuite, a pris la forme suivante :

L'élaboration par l'équipe d'animation
d'une ingénierie pédagogique est décisive
pour l'efficacité du projet pédagogique.

La démarche de validation de cette hypothèse, construite sur la base d'une *analyse de désirabilité générale* des situations d'apprentissage proposées par l'équipe d'animation, a permis de mettre en exergue une *participation responsable différenciée* des élèves au projet pédagogique, source d'un renouvellement maîtrisé de la bonne forme scolaire vers une socialisation démocratique, expression novatrice du métier d'élève. Au moment de leur arrivée à maturité, les huit situations d'apprentissage atteignent, en effet, une forte désirabilité générale de la part de l'ensemble des acteurs sociaux engagés par leur *voice* ; que ce soient les élèves, les enseignants, le chef d'établissement, les conférenciers, les parents d'élèves, voir même le concierge.

Cette désirabilité générale élevée est étroitement liée à une véritable *pédagogie de l'erreur* utilisée par l'équipe d'animation, qui réélabore de façon systématique les prises de position critiques exprimées par les acteurs sociaux impliqués dans sa mise en place quotidienne, afin de les transformer en propositions d'action pédagogique de plus en plus ciblées et partagées, par le biais d'une ingénierie

pédagogique adéquate. Celle-ci repose sur cinq outils pédagogiques, à savoir une *sensibilité à la structuration* des situations d'apprentissage, une *attention à l'intensité* des activités proposées, une *stimulation à la responsabilisation* des élèves, une *exhortation à l'exploration* du monde du travail, ainsi qu'un *encouragement au débat* comme méthode d'expression de soi et de confrontation avec les autres. Ces outils pédagogiques permettent de mettre en relation un savoir scientifique transposé didactiquement et une créativité humaine exprimée socialement, en vue d'un acte formatif conduisant des sujets apprenants vers un développement personnel, dans une tension fructueuse entre, d'une part, le *self-government*, source d'apprentissages autonomes par les élèves, et, d'autre part, le *problem-solving*, porteur d'un développement cognitif médié par l'intervention des adultes.

Il en résulte un rapport au savoir centré sur une *participation responsable* de la part des élèves, qui, de surcroît, tient compte à la fois de leurs rythmes de développement et de leurs intérêts particuliers, issus autant de variables psychologiques que sociales, leur permettant un engagement sous différentes formes *différencié* aux activités proposées, favorisant une construction de sens sur la durée, dans une dynamique qui essaye d'équilibrer l'*égalité* des opportunités d'apprentissage proposées avec la *liberté* de pouvoir effectivement en profiter. La *participation responsable différenciée* des élèves au projet pédagogique entre alors en écho avec l'actuelle *configuration socio-historique*, qui combine un besoin de *participation*, expression de la lente mais effective diffusion des droits de l'homme, avec une exigence de *différenciation*, fruit d'un rééquilibrage entre liberté et égalité à l'issue des récents profonds bouleversements historiques. Alors que l'aspect *responsable* prend en compte la capacité, à la fois individuelle et collective, de bâtir une dynamique effectivement équilibrée entre la liberté et l'égalité, bref de construire l'*équité* à l'école.

Une combinaison évolutive qui trouve un possible ancrage dans la *société ouverte*, à savoir disposée à courir le risque d'introduire la nouveauté, en mesure d'offrir des opportunités raisonnées de mobilité tant géographique que sociale, dans le respect des droits de citoyenneté inaliénables qui transcendent et encadrent les forces du marché, faisant de l'orientation scolaire et professionnelle une dimension centrale du *life designing*, c'est-à-dire d'un complexe processus de réélaboration permanente de sa propre trajectoire biographique, qui reste, néanmoins, profondément ancrée socialement.

L'efficacité de la *Cité des Métiers* ne peut pourtant pas être réduite à sa désirabilité générale. Elle doit aussi être mise à l'épreuve de ses objectifs, plus ou moins explicites, tant au niveau pédagogique que par rapport au transfert dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle. Sur le

plan pédagogique, d'une part, la variable de la *gestion disciplinaire* des élèves semble satisfaisante, créant une dynamique vertueuse, qui transforme une source du malaise enseignant en une ressource de *valorisation enseignante*. Au niveau des *acquis curriculaires* potentiels, faits propres à un degré élevé par les élèves engagés dans le projet pédagogique avec constance et sérieux, apparaissent tout d'abord une série de *compétences fondamentales* pour la construction de la personnalité de chacun, à savoir le développement de l'*autonomie individuelle*, l'amélioration de la *capacité communicative*, l'essor de la *force collaborative* et le renforcement de la *pensée critique*. Ensuite, prennent forme une série de *connaissances centrales* sur le monde du travail, à savoir des *informations professionnelles*, des *attitudes requises* dans un univers entrepreneurial et des *problématiques sociétales* d'actualité, avec une attention particulière au *rôle des femmes* dans le quotidien professionnel. Enfin, émergent un ensemble de *réflexions particulières*, qui sont à la frontière entre le monde du travail et l'univers des disciplines scolaires, contribuant à une mise en relation de ces deux sphères, à la fois délicate et potentiellement enrichissante, englobant tout particulièrement l'*italien*, l'*histoire* et, de manière plus diffuse, les diverses disciplines où des enseignants ont tissé des liens entre une visite à une entreprise et leur propre enseignement quotidien (l'*allemand* avec l'hôtellerie, la *musique* avec le conservatoire ou les *mathématiques* avec l'industrie chimico-pharmaceutique). Cette dernière dimension des acquis curriculaires potentiels semble être la plus fragile, où l'émergence d'une *coévolution profitable* entre les sphères de la culture et de l'économie a plus de peine à prendre réellement forme, en particulier puisqu'elle met en jeu le noyau central de l'identité enseignante, à savoir le fort sens de la distinction disciplinaire.

Quant aux *objectifs de transfert* des connaissances apprises et des compétences acquises lors des diverses situations d'apprentissage dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle, une attention particulière mérite d'être consacrée, tout d'abord, aux effets potentiels sur la *séquence vocationnelle* des élèves. Tout en ayant un caractère intrinsèquement individuel, son développement peut être encouragé par l'ample et riche *exploration des possibles*, ainsi que par une plus ciblée *cristallisation dans une idée*. Ce qui offre la possibilité, ensuite, de mettre en relation, par un procédé d'*intersignification*, des exigences requises par le monde du travail et des connaissances et compétences nécessaires pour y parvenir, y compris sous la forme des résultats scolaires demandés. Sur ces fondements, enfin, peut se bâtir une *compétence transitionnelle*, permettant d'affronter de manière profitable les transitions de vie auxquelles ces adultes en devenir seront progressivement confrontés, à partir de la *transition I*, entre la formation secondaire inférieure et celle supérieure. Cette compétence particulière, qui semble être l'apport le plus original de la *Cité des Métiers* à la réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle, peut être subdivisée en cinq diverses dimensions, à savoir

l'émergence de la *subjectivité individuelle*, la dynamique d'*ouverture d'esprit*, le sens de l'*identité au travail*, l'importance de construire une *trajectoire personnelle* et, enfin, la conscience d'être partie prenante d'un *collectif incertain*. Elle permet finalement d'accumuler un ensemble de ressources intellectuelles permettant de bâtir un parcours biographique, à l'intersection entre l'individuel et le social, se déployant sur la durée, afin d'encourager l'émergence de *professionnels de qualité* dans une *collectivité solidaire*.

Si l'efficacité du projet pédagogique devient le levier pour atteindre son objectif d'équité, reliant d'une façon originale l'efficacité et l'équité, traditionnellement plutôt considérés antinomiques, elle touche pourtant aussi ici à sa *limite*, au-delà de laquelle elle n'est pas en mesure de se diriger par le simple déploiement d'une ingénierie pédagogique toujours plus affinée, mais requiert l'intervention de dynamiques sociales qui lui sont en quelque sorte extérieures. Cette *limite* renvoie à la faiblesse de l'élaboration d'une *vision du monde social* du corps enseignant, fruit d'un vaste effort *théorique*, en lien avec la *pratique*, pouvant faire émerger de façon progressive un nouvel *intérêt commun* enseignant, en mesure de devenir *volonté générale substantielle*. Sa véritable fabrication permettrait de forger une solidité identitaire suffisamment forte pour réinjecter de manière épistémologiquement pertinente au niveau des diverses disciplines scolaires, à partir de leur grammaire spécifique, les *réflexions particulières* effectuées lors de la mise en rapport du monde du travail avec l'univers scolaire, contribuant à la réalisation effective d'une *coévolution profitable* entre les sphères de la culture et de l'économie. Cette dynamique renforcerait en même temps le sentiment de *confiance en soi* des multiples acteurs sociaux impliqués dans le projet pédagogique, de sorte à mobiliser les ressources nécessaires à une meilleure résolution des diverses *zones problématiques* apparues tout au long des huit situations d'apprentissage, telles que la *motivation interne* des élèves, ou bien le *problème de disponibilité* des enseignants, ou encore le *problème d'adaptation* des personnalités externes invitées. L'aboutissement effectif du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine* requiert finalement non seulement une *voice* audacieuse, mais également un *content* audacieux.

La **troisième** hypothèse, enfin, a été formulée dans les termes suivants :

L'engagement des élèves dans ce projet conduit
à une transformation de leur forme identitaire
vers la maîtrise des transitions de vie.

La démarche de validation de cette hypothèse, élaborée cette fois à partir d'une *analyse structurale* des récits de vie de six élèves assistants, actifs pendant toute une année scolaire au sein de l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, a permis de mettre en relief leur transformation identitaire vers l'apparition d'un *esprit de performance*, sorte de noyau central d'une *forme identitaire idéal-typique* émergente, qui est au croisement de l'évolution des identités individuelles analysées. Cette nouvelle forme identitaire repose sur un véritable *désir de réussite*, aboutissement d'un ensemble de situations d'apprentissage favorisant la *responsabilisation des élèves*, de telle sorte à leur permettre de découvrir la *saveur de l'apprentissage*, qui devient alors source potentielle de leur *reconnaissance sociale*. Il s'appuie sur l'acquisition progressive d'un triptyque de compétences majeures, à savoir *s'organiser*, *s'exprimer* et *se connaître*, faisant des uns les êtres semblables aux autres. En même temps, à partir de ce socle partagé, se dégage une affirmation de soi individualisée de la part de chacun des six élèves interrogés, conduisant à des déclinaisons spécifiques de la forme identitaire commune, pouvant prendre la voie d'une représentation politique (Jonathan), d'une expression artistique (Brian), d'un esprit d'animation (Tamiris), d'une curiosité intellectuelle (Alessandro), d'une logique professionnelle (Josip), ou encore d'une perspective managériale (Elisa).

Ce mouvement oscillatoire de va-et-vient entre traits identitaires individuels et collectifs se réalise par le biais d'une maîtrise des émotions éprouvées par les élèves lors de la mise en place des huit situations d'apprentissage, qui favorise autant qu'oriente à la fois l'apprentissage des connaissances et l'acquisition des compétences nécessaires à chaque construction identitaire, de sorte à permettre le déclenchement d'un processus d'*essor de soi*. Celui-ci requiert, pourtant, la redéfinition progressive d'un cadre d'action commun, d'une sorte de collectivité renouvelée, en mesure de le supporter et de lui permettre de s'épanouir pleinement au sein d'un *nous réinventé*. Si l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers*, gérée par l'enseignant animateur avec l'aide des élèves assistants, favorise au sein de l'établissement scolaire l'essor de nouvelles formes de collaboration, qui font apparaître en filigrane une série de dynamique sociales caractérisées par une réinvention d'un *nous*, elle les nourries quelque part par l'organisation d'une série de colloques, avec la participation d'invités prestigieux, qui se déroulent dans une salle de conférence transformée en une moderne *agora*, permettant d'interroger un complexe contexte social, marqué par un *futur collectif incertain*.

Cette dynamique d'essor de *soi* dans un *nous* réinventé offre la possibilité, en particulier aux élèves assistants, mais également à l'ensemble des élèves du collège, en fonction de leur degré d'engagement dans les situations d'apprentissage mises en place, d'acquérir une *compétence transitionnelle*, favorisant la maîtrise des *transitions de vie* auxquelles ils seront confrontés dans leur trajectoire

sociale. Si pour chaque élève ces transitions prennent des formes particulières, en fonction de ses placements et déplacements au sein d'un espace social complexe et hiérarchisé, elles peuvent pourtant toutes être affrontées avec une approche de *coévolution profitable* entre l'esprit économique et la sensibilité culturelle, pouvant s'enrichir mutuellement dans l'habitus en formation de ces adultes en devenir.

Le désir de réussite s'insère alors dans le complexe processus de *désenchantement du monde*, qui libère progressivement les êtres humains des multiples peurs qui l'affectent, de telle sorte à pouvoir les rendre de plus en plus indépendants, en particulier en acquérant une aptitude intellectuelle à la compréhension raisonnée du rôle central de la performance dans l'évolution sociale. Par ce biais, la nouvelle forme identitaire émergente, centrée autour de l'*esprit de performance*, s'insère dans un bien plus vaste *nouvel esprit du capitalisme*, qui est en train de prendre forme au fur et à mesure depuis la deuxième moitié des années 1970, à partir d'une critique artistique de l'ancien esprit du capitalisme, caractérisé par une certaine sensibilité sociale, mais en même temps renfermé dans un faisceau de contraintes propres à un monde hétéronome.

Dans ce cadre, le *désir de réussite* déclenche une véritable spirale au *perfectionnement individuel*, se déclinant certes dans une multiplicité de formes particulières, qui favorise une propulsion à l'*innovation sociale*, à partir d'un renouvellement de la bonne forme scolaire, conduisant pourtant en fin de compte à une potentielle *crise identitaire*. C'est comme si la *Cité des Métiers*, en générant des transformations identitaires individuelles, appelle à une plus profonde rénovation de la société, qui puisse être en mesure de créer les complexes conditions sociales d'une effective réussite des multiples et différenciées transitions de vie individuelles. Ce qui conduirait à l'essor d'un *life designing*, qui requiert une dynamique sociale équilibrée entre liberté et égalité, permettant de bâtir l'*équité* dans une *société ouverte*.

La validation de la troisième hypothèse secondaire pose alors la délicate problématique de son *prolongement* depuis l'univers scolaire jusqu'au monde du travail, dont les dynamiques sociales à l'œuvre ne peuvent pas évoluer d'une façon trop éloignée. Une école en quelque sorte revigorée, qui s'achemine en direction de l'aboutissement effectif du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*, traduisant au niveau de la praxis sociale l'évolution identitaire équivalente exprimée par le modèle *ancienne identité – crise – nouvelle identité*, interpelle une société qui ne s'y dirige pas encore vraiment, retrouvant ainsi son rôle le plus noble de *balancier de la machinerie sociale*.

La validation des trois hypothèses secondaires, avec ses deux *limites* et un *prolongement*, nous ramène en fin de compte à l'hypothèse de travail **principale**, qui avait été formulée dans les termes suivants :

***Le projet pédagogique de la* Cité des Métiers**
ouvre une brèche vers la réalisation effective
du collège unique dans un établissement scolaire.

La complexe démarche de validation a permis de démontrer que le projet pédagogique de la *Cité des Métiers* a déclenché une réelle dynamique sociale innovante au sein de l'établissement scolaire de Cadenazzo-Vira Gambarogno, qui a pris trois différentes dimensions, pouvant être considérées comme autant de brèches ouvertes vers la réalisation effective du collège unique, englobant l'ensemble des acteurs sociaux impliqués, par une confrontation attentive à la fois de leurs stratégies, de leurs désirs et de leurs discours structurés. Tout d'abord, au niveau de sa mise en place, la *Cité des Métiers* a fait émerger un *jeu triangulaire des acteurs sociaux*, qui, à partir de stratégies plurielles, exprimées à travers de multiples relations à la fois de collaboration et de conflictualité, guide le processus aléatoire de rajeunissement interne de l'école républicaine, qui se réalise à travers l'aboutissement du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*. Ensuite, sur le plan de l'efficacité de son déroulement quotidien, le projet pédagogique a fait apparaître une *participation responsable différenciée* des élèves, expression novatrice du métier d'élève, issue d'une redéfinition pondérée de la bonne forme scolaire, amenant à combiner de façon chaque fois mouvante le principe de l'égalité et celui de la liberté, en particulier au niveau du curriculum caché, posant les bases d'une école équitable. Enfin, par rapport à l'identité des élèves impliqués dans le projet, la *Cité des Métiers* a fait surgir un *esprit de performance*, pouvant être considéré au cœur d'une forme identitaire idéal-typique émergente, à son tour partie prenante d'un esprit renouvelé du capitalisme, en mesure de jeter les bases d'une tant attendue nouvelle vague expansive de longue durée, potentiellement porteuse de nouveaux équilibres économiques, sociaux et écologiques, certes encore à définir de façon précise. Par conséquent, le jeu triangulaire des acteurs sociaux, la participation responsable différenciée et l'esprit de performance représentent les trois grands piliers d'une *nouvelle praxis sociale*, permettant la réalisation effective du collège unique qui, à son tour, est partie prenante d'un processus plus large de renouvellement social, conduisant à bâtir l'*équité* dans une *société ouverte*.

Ces trois brèches permettent en même temps de dessiner les traits centraux d'un collège qui devient effectivement unique, puisqu'il fait de la réalisation de l'équité le véritable étalon de mesure de son

efficacité. En premier lieu, un collège qui assure une *gestion disciplinaire satisfaisante*, à partir d'une transformation du malaise enseignant en une valorisation enseignante, faisant de la mise au travail de sa subjectivité le levier d'une croissance différenciée des élèves. Deuxièmement, un collège qui crée les conditions générales pour permettre aux élèves de faire propres les *acquis curriculaires potentiels*, constitués autant par les compétences fondamentales pour la construction singulière de la personnalité des élèves, que par les connaissances centrales sur le monde du travail, en mettant en relation le monde du travail et l'univers des disciplines scolaires, de sorte à jeter les bases d'une coévolution profitable entre les sphères de la culture et de l'économie. Troisièmement, un collège qui est attentif aux *objectifs de transfert* des compétences et des connaissances dans le registre propre à l'orientation scolaire et professionnelle, de sorte à permettre le déroulement effectif de la séquence vocationnelle des élèves, en particulier à travers un procédé d'intersignification entre les exigences du monde du travail et les qualités scolaires nécessaires pour y parvenir, ainsi que de favoriser la construction d'une compétence transitionnelle, en mesure de gérer profitablement les multiples transitions de vie de ces individus en devenir. À travers cette triple dynamique sociale, qui combine la gestion disciplinaire, les acquis curriculaires et les objectifs de transfert, le collège unique peut apporter sa contribution à l'émergence progressive de *professionnels de qualité* dans une *collectivité solidaire*, faisant du *life designing* un levier permettant de construire l'*équité* dans une *société ouverte*.

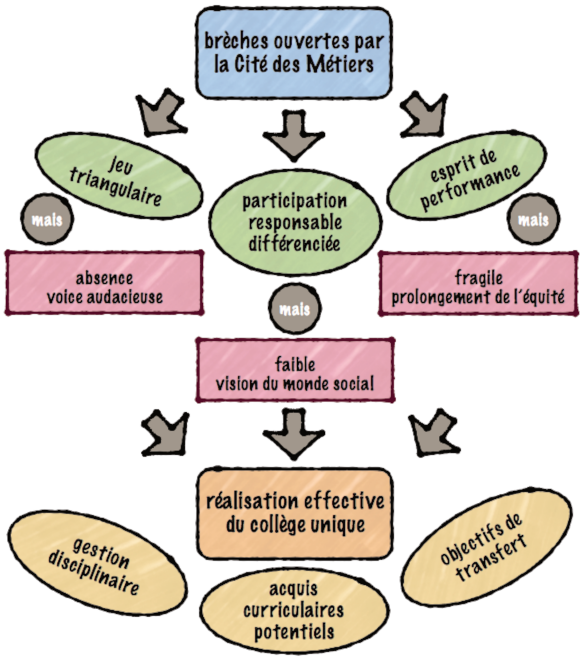


Schéma 55 : La validation avec deux limites et un prolongement de l'hypothèse principale

Si la démarche de validation a permis de mettre en exergue les brèches ouvertes vers la réalisation effective du collège unique, elle a en même temps fait apparaître trois diverses problématiques,

étroitement liées entre elles, qui en freinent l'aboutissement. Tout d'abord, l'absence d'une *voice audacieuse* au sein du corps enseignant, capable d'impulser, voire même d'accélérer, la délicate dynamique sociale en cours, dans le cadre d'un entre-deux générationnel marqué par l'exit de l'ancienne et la voice timide de la nouvelle, qui laisse la place à un renforcement de l'injonction au professionnalisme, pouvant conduire à terme à l'émergence d'un acteur social promoteur à tous les effets, renvoyant à une autre temporalité historique la recherche d'un équilibre négocié entre liberté et égalité. Ensuite, la faible élaboration d'une *vision du monde social* de la part du corps enseignant, mettant en relation l'expérience pratique avec l'élaboration théorique, qui puisse développer un *nouvel intérêt commun enseignant*, en mesure de devenir volonté générale substantielle, dès lors capable de devenir force hégémonique par rapport aux autres acteurs sociaux impliqués, d'une façon ou d'une autre, dans le quotidien scolaire. Enfin, le fragile prolongement effectif de la *dynamique de l'équité* du restreint univers scolaire étudié dans cette recherche vers le monde du travail et, plus généralement, vers l'ensemble de la société, pouvant être en mesure de mettre en place les conditions sociales générales permettant une réussite effective des multiples et différenciées *transitions de vie* qui accompagnent ces adultes en devenir (voir le schéma 55 ci-dessus).

Ces trois problématiques, qui, en freinant la réalisation du collège unique, risquent de mettre en péril l'achèvement concret du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine* de l'organisation étudiée, nous ramènent à la réalité empirique du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, afin d'en dessiner les contours, autour de la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle, à l'issue de la décennie du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*.

2.2. Une dynamique d'orientation au milieu du gué

Au cours de l'été 2014, comme d'habitude, l'enseignant animateur du projet pédagogique rédige le Rapport de fin d'année de la *Cité des Métiers*, adressé au chef d'établissement, qui l'insère ensuite dans le Rapport annuel de l'établissement scolaire pour l'année 2013/2014. Cette fois, il est transmis au nouveau chef d'établissement, Massimo, qui vient de prendre la place occupée par Giancarlo, parti à la retraite. C'est donc dans une phase de transition de l'établissement scolaire de Cadenazzo-Vira Gambarogno que Gian Franco réalise son ultime rapport en tant qu'animateur de ce projet, en y indiquant qu'après « toute une décennie consacrée, entre autres, à coordonner les différentes activités proposées par la *Cité des Métiers*, dans certaines périodes aussi d'une façon plutôt frénétique, il me semble arrivé le moment adéquat pour me mettre de côté » (RCdM, 2013/2014, p. 4).

Sous le titre *La Cité des Métiers : une mise en perspective décennale*, il met en exergue quelques enjeux pour chacune des situations d'apprentissage désormais consolidées qui la caractérisent. En première année, il rappelle ainsi l'introduction réussie à partir de l'année scolaire 2010/2011 de l'activité auparavant animée en deuxième par Cristina Galfetti-Schneider autour des contes de fées et des histoires sur le travail, qui ont « donné plus de continuité au projet, qui traverse maintenant l'ensemble des années du collège » (p.1). En deuxième, il souligne l'implantation progressive de l'activité sur les métiers d'avenir réalisée à l'intérieur des cours d'histoire, qui montre comme « un projet pour se développer et consolider, même dans ses avancées les plus modestes, requiert toujours du temps et de la patience, de sorte à dépasser les doutes et les réticences initiales, qui, de façon compréhensible, ne manquent jamais » (p.1). En troisième, il indique l'importance de soutenir la venue des parents d'élèves au cours du premier semestre par une « collaboration avec les professeurs principaux », de sorte à « impliquer les élèves et leurs parents », qui doivent être invités à « mettre au centre le récit de leur expérience et de leur rapport au travail », plutôt qu'une sorte de « fiche technique d'un métier particulier » (p. 2). Toujours en troisième, mais cette fois vers la fin de l'année scolaire, il montre « l'importance de choisir le film [à projeter] avec les élèves », de sorte à pouvoir « réfléchir sur le sens du travail » avec leur complicité directe (p. 2). Quant aux visites aux entreprises, qui se déroulent en troisième et quatrième année, il relève leur réel intérêt pour les élèves, qui soulignent « le plaisir de choisir où aller » et indiquent le désir de pouvoir combiner une réflexion plus théorique sur l'entreprise ou l'institution visitée, avec un moment, dans les limites du possible, d'activité pratique » (p. 2). En quatrième année, le colloque sur l'art, organisé par des élèves provenant du cours d'introduction au lexique et au langage économiques, a permis de mettre en évidence comment elle peut aujourd'hui « sortir de son cadre, pour s'élargir à un vaste éventail de professions, lesquelles, en intégrant une dimension artistique, peuvent connaître des développements intéressants » (p. 3). Le rapport souligne enfin que toutes ses situations d'apprentissages ont pu être réalisées uniquement par « l'engagement ponctuel de nombreux enseignants, le soutien du conseil de direction, l'implication de certains parents et, surtout, la participation active des élèves », qui, « pour la quatrième fois », ont également contribué à l'organisation du projet pédagogique, en participant à une équipe d'animation coordonnée par l'enseignant responsable (p. 3).

Cette mise en perspective détaillée d'un projet pédagogique apparemment consolidé se heurte pourtant rapidement aux *limites* indiquées dans la validation des hypothèses, à savoir l'absence d'une *voice ambitieuse* et la faiblesse de la *vision du monde social* de la part du corps enseignant du collège, qui en freinent assez rapidement le développement. En effet, au cours de l'année scolaire suivante,

l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* est prise en charge par trois enseignants de la nouvelle génération, arrivés au sein de l'établissement scolaire lorsque ce projet avait déjà largement démarré. Tout d'abord, Aurelio, professeur d'éducation physique et de géographie, qui prendra la place de Flavio au sein du conseil de direction au moment de son départ à la retraite au terme de l'année scolaire 2016/2017, qui, rappelons-le, était également un enseignant d'éducation physique et surtout le véritable leader de l'acteur social critique. Ensuite, Martin, lui aussi un enseignant de géographie, qui s'intègre rapidement dans la minorité active du collège. Et, enfin, Alessia, une professeure de sciences naturelles, qui manifeste dès son arrivée une disponibilité à assumer des responsabilités scolaires et à animer des dispositifs interdisciplinaires. Aurelio, Martin et Alessia, encouragés par l'acteur social promoteur, à savoir le nouveau chef d'établissement, assument ainsi d'une façon collective au cours de l'année scolaire 2014/2015 le rôle d'acteur social proactif. Dans son entretien, Aurelio l'indique explicitement : « [Ce rôle] nous a été proposé par le nouveau chef d'établissement, [puisque] il fallait remplacer le travail que tu [Gian Franco] réalisais pour la *Cité des Métiers* » (Ent En Aurelio). Pourtant, contrairement aux équipes d'animation précédentes, celle-ci n'a pas parmi ses membres des enseignants d'italien, qui y ont toujours assumé un rôle central, en essayant tout particulièrement par une innovation autonome de forger les traits émergents d'un *humanisme renouvelé*. Cette nouvelle équipe d'animation est majoritairement composée par des professeurs de géographie, deux sur trois, accompagnés d'une enseignante de sciences naturelles, dont la réflexion se situe de manière plus ponctuelle sur le plan de la redéfinition de la relation entre une *sensibilité humaniste* et une attention plurielle aux *questions naturelles* (Robic et Rosemberg, 2016).

La nouvelle équipe d'animation focalise ses efforts sur la traditionnelle venue de Cristina Galfetti-Schneider en première année et, surtout, sur l'organisation d'une demi-journée consacrée aux élèves de troisième année, où la conseillère en orientation, Milena, introduit la matinée en proposant aux élèves « une grille de lecture des différentes professions, de sorte à leur permettre d'être en mesure de bien cerner toutes les dimensions qui les caractérisent ». Ensuite, « les élèves ont pu choisir deux ateliers, où ils ont rencontré des professionnels ». Cette rencontre s'est révélé un succès, confirmé par un « excellent *feedback* de la part des élèves et des personnes invitées ». Le jour suivant, tous les élèves de troisième ont participé « à une journée de stage obligatoire », qui les a contraints un « jour précis, pendant des heures précises, d'effectuer une activité dans le monde des professions », ce qui est particulièrement important, puisque « pour une large part d'entre eux, le monde du travail reste quelque chose de complètement détaché de leur réalité quotidienne » (Ent En Aurelio).

Et cette journée de stage, pendant laquelle l'ensemble des élèves d'une année scolaire ne suivent pas les cours prévus, est également appréciée par les enseignants, qui en encouragent le déroulement. Sara, par exemple, elle aussi enseignante de géographie de la nouvelle génération, affirme de trouver « intéressant ce qu'ils ont organisé cette année un mercredi et jeudi, où toutes les troisièmes ont été impliquées, avant dans une rencontre avec des invités externes et ensuite dans une journée de stage obligatoire » (Ent En Sara). Grazia, professeure d'allemand, mais de l'ancienne génération, va dans le même sens, en indiquant que « les stages sont une bonne chose. Il faut les envoyer sur le terrain… les faire essayer » (Ent En Grazia). Et Bruno, lui aussi de l'ancienne génération, mais enseignant de mathématiques et de sciences naturelles, souligne avec détermination à propos du stage que les autorités scolaires « devraient le rendre obligatoire » (Ent En Bruno). Quant à Aurelio, fort de son expérience organisationnelle, il souligne que « dans ce cas, les élèves se retrouvent seuls à devoir affronter une journée de stage et non plus en groupe », comme lors des visites aux entreprises, tout en indiquant que « peut-être il n'est pas toujours si simple de trouver pour tous des opportunités qui puissent réellement les intéresser » (Ent En Aurelio).

Nonobstant le succès de cette expérience et une « très bonne répartition des tâches » entre Alessia, Aurelio et Martin, qui a permis aux trois jeunes enseignants de « travailler de façon efficace », l'équipe d'animation ne poursuit pas son engagement au cours de l'année suivante, puisque, comme l'explique Aurelio, son véritable moteur, « personnellement, je me suis un peu retiré ». En effet, précise-t-il, « j'avais trop d'activités », d'autant plus que des heures de dégrèvement pour ce projet « n'étaient pas disponibles ». Et alors « nous avons dit qu'il n'était plus possible de poursuivre la réalisation de ce projet, du moins dans ces conditions » (Ent En Aurelio). Au cours de l'année scolaire 2015/2016, la *Cité des Métiers* s'est ainsi réduite à la venue de Cristina Galfetti-Schneider et à une série d'activités organisées de façon autonome par les enseignants, en reprenant certes certains acquis du passé, mais en les insérant au sein de la dynamique d'éducation aux choix, encouragée par l'autorité scolaire cantonale. Celle-ci, à travers une véritable injonction au professionnalisme, gérée pratiquement par le chef d'établissement, tend progressivement à imposer à toutes les classes, depuis la première jusqu'à la dernière année, de mettre en place des situations d'apprentissage dans ce domaine, reliées aux différentes disciplines scolaires ou à la vie de la classe, dont la valeur effective semble au stade actuel encore plutôt aléatoire[155]. Quant à la nouvelle conseillère en orientation,

[155] À titre indicatif, dans une étude réalisée au niveau cantonal pour l'année scolaire 2014/2015, il ressort que 44 % des enseignants ayant proposé à leurs élèves des situations d'apprentissage dans le cadre de l'éducation aux choix, l'ont fait à partir du matériel didactique élaboré à cette fin par les experts disciplinaires, 35 % ont repris tel quel ce matériel et 21 % sont partis d'autres sources d'inspiration (Crespi Branca, 2015).

Shayda, qui a remplacé Milena, ayant pris sa retraite, elle a reproposé, « sur la même longueur d'onde » la journée de stage obligatoire pour tous les élèves de troisième année (Ent En Aurelio)[156].

Par conséquent, après douze années, le projet pédagogique de la *Cité des Métiers* est en quelque sorte incorporé dans la dynamique impulsée au niveau cantonal par l'éducation aux choix. Ce qu'a bien saisi l'ancien chef d'établissement, Giancarlo, en affirmant clairement au terme de son entretien, qui s'est déroulé au printemps 2015, que « plus qu'élargir la *Cité des Métiers*, on vise, aussi au niveau du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle, à proposer à tous cette éducation aux choix ». En précisant tout de suite ses enjeux, tant pour les établissements scolaires que pour les enseignants :

> *Elle n'oblige pas les établissements et les enseignants à organiser des visites, parce qu'il s'agit d'activités envisagées dans le cadre des différentes disciplines scolaires, à condition pourtant de trouver et réaliser des situations de réflexion sur les choix, en particulier professionnels.* (Ent Ch Giancarlo)

Si l'éducation aux choix « n'oblige pas », effectivement, à organiser les controverses visites, elle requiert pourtant de « trouver » mais surtout de « réaliser » des situations d'apprentissage centrées sur la problématique des « choix », dans le cadre contraignant des « différentes disciplines scolaires ». Ce qui interpelle directement les enseignants, bien évidemment, mais aussi le chef d'établissement, à la tête du conseil de direction du collège, dans sa capacité à enjoindre au professionnalisme sur ce délicat terrain social.

Lorsque dans son entretien Aurelio précise ce qu'il entend en affirmant d'avoir « trop d'activités », il souligne qu'il s'agit principalement du « cours de glissement sur la neige, le rôle de professeur principal et les autres activités organisées au sein de l'établissement, en particulier sur le plan sportif » (Ent En Aurelio). Réapparait ainsi la semaine d'éducation au glissement sur la neige, organisée pour les élèves de deuxième au cours du mois de février de chaque année, qui est non seulement un moment privilégié pour un noyau d'enseignants autour de Flavio, ensuite justement d'Aurelio, pour coopérer et partager un agréable moment en commun, mais aussi pour développer une approche partagée au sujet des principales problématiques qui traversent l'établissement. Réalisée en deux différents volets dans la charmante localité touristique de San Bernardino, elle représente un lieu de formation de la

[156] À ces différentes situations d'apprentissage réalisées au sein de l'établissement scolaire, doivent être ajoutées celles proposées au niveau cantonal pour l'ensemble des collèges, déjà présentées dans les chapitres précédents, en particulier chaque deux années la foire des professions appelée *Espoprofessioni*, ainsi que les journées *Promtec*, consacrées à la promotion des métiers technologiques, et la journée *Nuovo Futuro*, permettant à des jeunes filles de suivre des métiers typiquement masculins et à certains jeunes hommes de suivre des emplois généralement féminins.

doxa enseignante, amenant à déterminer les traits généraux de l'intérêt commun enseignant pour les mois à venir.

Confronté à un choix particulièrement délicat, entre l'univers rassurant des Alpes helvétiques et l'embrouillé monde du travail internationalisé, Aurelio préfère se consacrer à l'animation du cours de glissement sur la neige, délaissant ainsi quelque peu la problématique de l'orientation, qui, de surcroît, est plus éloignée de ses intérêts professionnels, prioritairement reliés aux questionnements disciplinaires propres à l'éducation physique et, dans une moindre mesure, à la géographie. Si cette dernière permet à son avis surtout d'agir sur « l'acquisition d'une capacité à faire abstraction » à partir d'une série d'instruments de « lecture du territoire », l'éducation physique, considérée comme une discipline « souvent sous-estimée », offre l'opportunité de confronter les élèves avec des « situations même très désagréables, telles que l'absence de réussite, l'échec ou la défaite », qu'ils seront amenés à « connaître tout au long de leur vie », sans pourtant devoir, au moins dans l'immédiat, « en subir les conséquences » (Ent En Aurelio).

La minorité active de l'établissement de Cadenazzo-Vira Gambarogno, pendant plus d'une décennie tiraillée entre deux horizons identitaires différents, semble pencher, du moins pour l'instant, vers les certitudes du passé. Ce qui ne peut que freiner le complexe processus de construction d'un nouvel *intérêt commun enseignant*, pouvant ensuite avoir l'ambition de devenir une *volonté générale substantielle*, mais nécessitant en même temps l'élaboration d'une *vision du monde social* du corps enseignant, requérant à son tour, pour pouvoir effectivement émerger, une mise en relation dynamique entre un vaste effort *théorique* et une expérience *pratique* plurielle.

L'aboutissement temporaire de cette dynamique sociale reste pourtant profondément instable, dans ce collège populaire, rappelons-le, au caractère ambivalent, où le corps enseignant est confronté au défi de bâtir un projet scolaire commun, sensible aux exigences des enseignantes, de plus en plus nombreuses, en mesure à la fois de dépasser la tentation d'un repli régionaliste lié à sa provenance territoriale composite, mais également de prendre en compte le potentiel issu de trajectoires sociales et ethniques multiples de son public scolaire, afin de réaliser une *mixité sociale effective*. Si son évolution à venir sera liée, d'une part, à la reconfiguration du *jeu triangulaire* entre acteurs sociaux à l'intérieur du collège, elle dépendra également, d'autre part, du processus de *prolongement* de la construction de l'*équité* de l'univers scolaire jusqu'au monde du travail, dans le cadre de l'émergence d'une *société ouverte*.

Bref, la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle au sein du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno semble traverser un instable état intermédiaire, qui appelle avec force de nouvelles secousses. Les deux *limites* à la validation de l'hypothèse principale pourraient alors être bousculées, dans une direction autant que dans une autre, en particulier par le degré de son *prolongement* effectif dans la réalité sociale.

3. L'individualité éveillée fruit potentiel de l'idéal-type de l'enseignant démocratique

Si à l'issue de la décennie analysée dans cette recherche la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle au sein du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno se trouve en quelque sorte au milieu du gué, la fuite en avant réalisée à partir de l'année scolaire 2010/2011, par l'intégration au sein de l'équipe d'animation de la *Cité des Métiers* d'une série d'élèves assistants, a permis de faire émerger un idéal-type de l'enseignant démocratique. Alors que celui-ci a progressivement pris forme à travers la démarche de validation des trois hypothèses de travail secondaires, il s'agit maintenant d'en reprendre et systématiser les principaux traits distinctifs. Ce qui offre alors l'opportunité, par un retour sur la transformation identitaire des élèves les plus impliqués dans le projet pédagogique, de mettre en exergue l'apparition potentielle d'une *individualité éveillée*, sorte de point d'aboutissement non seulement de la *Cité des Métiers*, mais d'une nouvelle praxis sociale dans l'établissement scolaire et donc, par un effet de potentielle osmose, dans l'ensemble d'une l'école républicaine qui serait alors effectivement rajeunie.

3.1. Retour sur l'idéal-type émergent de l'enseignant démocratique

Les traits distinctifs de l'idéal-type émergent de l'enseignant démocratique sont apparus à travers la dynamique sociale de mise en place de la *Cité des Métiers*, au carrefour de tendances antinomiques, exprimées par le jeu triangulaire des acteurs sociaux. Cet idéal-type est en mesure d'incarner le développement d'une nouvelle praxis sociale, qui requiert une intense mobilisation subjective au travail, porteuse d'un puissant affermissement identitaire, capable de faire aboutir positivement le modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*. Tout d'abord, l'enseignant démocratique est un *praticien réflexif*, qui imbrique de façon subtile l'action à la réflexion. Il est un spécialiste de l'enseignement, sensible à l'élaboration de cours de qualité dans sa discipline scolaire, appuyés sur une expérience adéquate, tout en étant attentif à une constante analyse critique de son engagement quotidien. Ensuite, il est un *acteur engagé*, qui associe à son effort dans le quotidien en classe une présence multiforme dans les situations d'apprentissage proposées par l'établissement scolaire. Il est

dès lors une personnalité publique, qui ne se renferme pas dans une vision apathique ou erratique de son quotidien scolaire, mais essaye d'être partie prenante de la minorité active, déterminé entre les murs de sa classe et impliqué dans l'agir commun du corps enseignant. Enfin, il est un *enseignant équitable*, qui combine d'une façon originale des traits novateurs à d'autres plutôt traditionnels. Disposant d'une personnalité profondément humaniste, il est sensible à l'innovation scolaire, l'amenant à développer un regard personnalisé sur chacun de ses élèves, tout en étant attentif aux routines traditionnelles, le conduisant à être sensible à l'accès égalitaire des élèves aux multiples savoirs transmis. Praticien réflexif, acteur engagé et enseignant équitable, voici les traits distinctifs de l'idéal-type de l'enseignant démocratique.

Si la mise en place de la *Cité des Métiers* a permis de dégager les traits distinctifs de l'idéal-type de l'enseignant démocratique, le processus social qui a conduit à affiner les situations d'apprentissage proposées par son équipe d'animation, à partir de leur effective désirabilité par la variété des acteurs sociaux impliqués, a offert l'opportunité de l'équiper d'une sophistiquée *ingénierie pédagogique*. Celle-ci peut se déployer à travers un renouvellement pondéré de la bonne forme scolaire, faisant émerger une participation responsable différenciée des élèves à leur quotidien scolaire, dans le cadre d'un équilibre inéluctablement instable entre liberté et égalité, en particulier au niveau du curriculum caché. Cette ingénierie pédagogique s'appuie sur une panoplie d'outils pédagogiques, qui, mis en relation les uns avec les autres, peuvent la rendre socialement efficace. Il s'agit, en premier lieu, d'une *sensibilité à la structuration* des situations d'apprentissage, afin de pouvoir accroître leur potentielle intelligibilité. Ensuite, d'une *attention à l'intensité* de l'activité proposée, de sorte à maintenir toujours élevé le niveau de l'attention de l'ensemble des participants. Troisièmement, d'une *stimulation à la responsabilisation* des élèves, de telle manière à réussir à les impliquer de façon constante dans le processus d'apprentissage. En quatrième lieu, d'une *exhortation à l'exploration* du monde du travail, leur permettant par un procédé d'intersignification de mettre en relation les exigences requises par le monde du travail avec les compétences et les connaissances nécessaires pour y accéder. Enfin, d'un *encouragement au débat*, comme méthode d'expression de soi et de confrontation avec les autres, que ce soient les élèves, les enseignants ou les personnalités invitées. La structuration, l'intensité, la responsabilisation, l'exploration et le débat, voici les cinq outils pédagogiques qui permettent de forger une ingénierie pédagogique efficace.

Quant aux répercussions identitaires des situations d'apprentissage mises en place par l'équipe d'animation, elles font apparaître l'importance de *responsabiliser les élèves*, en les rendant acteurs de leur formation, afin de leur permettre de découvrir la *saveur de l'apprentissage*, qui représente en

fin de compte la source incontournable de leur *reconnaissance sociale*. L'idéal-type émergent de l'enseignant démocratique, en même temps praticien réflexif, acteur engagé et enseignant équitable, équipé d'une ingénierie pédagogique efficace, peut alors acquérir l'ambition de devenir de manière effective le médiateur d'un développement cognitif de l'ensemble de ses élèves, en mesure de combiner une dimension d'évolution collective à une autre proprement individuelle, certes ancrées socialement, dans le cadre d'une tension féconde entre *self-government* des élèves et *problem-solving* encouragé par les adultes. Non pas simple agent reproducteur, il peut être acteur à part entière d'un complexe processus de démocratisation du devenir social.

3.2. L'apparition potentielle d'une individualité éveillée

Cette démocratisation du devenir social, qui peut prendre forme au sein d'une dynamique sociale équilibrée entre liberté et égalité, permettant de bâtir l'équité dans une société ouverte, s'appuie sur l'apparition d'une *individualité éveillée*, qui constitue le fruit potentiel de l'idéal-type émergent de l'enseignant démocratique. La nouvelle praxis sociale enseignante, issue d'une relation renouvelée avec les élèves, nous ramène ainsi vers eux, pouvant alors être considérés autant les sujets que les objets de cette transformation de l'univers scolaire, réalisée certes par une interaction avec le monde du travail. En effet, si l'enseignant démocratique émerge à travers un renouvellement pondéré de la bonne forme scolaire, conduisant parallèlement à une transformation du métier d'élève, axée sur sa *participation responsable différenciée* à son apprentissage, il contribue en même temps à forger une nouvelle forme identitaire des élèves, leur permettant une maîtrise potentielle des multiples transitions de vie qui les attendent, en particulier à travers l'essor d'un *esprit de performance*.

L'attention à la participation responsable à son devenir scolaire et professionnel, encouragée par une praxis collective renouvelée, et la sensibilité à la réussite personnelle, conduisant à une spirale au perfectionnement individuel, représentent alors les deux facettes complémentaires, l'une collective et l'autre individuelle, de l'apparition potentielle d'une *individualité éveillée* (voir le schéma 56 ci-dessous). Celle-ci peut être caractérisée par une attitude intellectuelle en même temps lucide et vivace, en mesure d'affronter la *complexité du monde contemporain*, confronté à des transformations sociales d'ampleur, posant des problématiques identitaires majeures, qui requièrent une exigeante lecture pour être pleinement saisies et dont les aboutissements restent souvent encore incertains. Il suffit de penser à ce propos à l'évolution des *identités de genre*, ou bien aux interrogations liées aux grandes sources

d'*identités collectives*, ou encore à l'émergence tâtonnante d'une *identité terrienne*, qui représentent autant d'enjeux majeurs pour gouverner un *futur collectif incertain*.

La *Cité des Métiers*, en fin de compte, permet d'entrevoir une *forme identitaire* renouvelée, qui se caractérise par une *individualité éveillée*, potentiellement sensible à l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour affronter les principaux défis auxquels est confronté le monde contemporain, en développant, au sein d'une collectivité progressivement repensée, un ensemble de parcours de vie en évolution constante, en combinant chaque fois de manière originale la continuité et la nouveauté, dans le cadre d'une dynamique de *life designing* réussie.

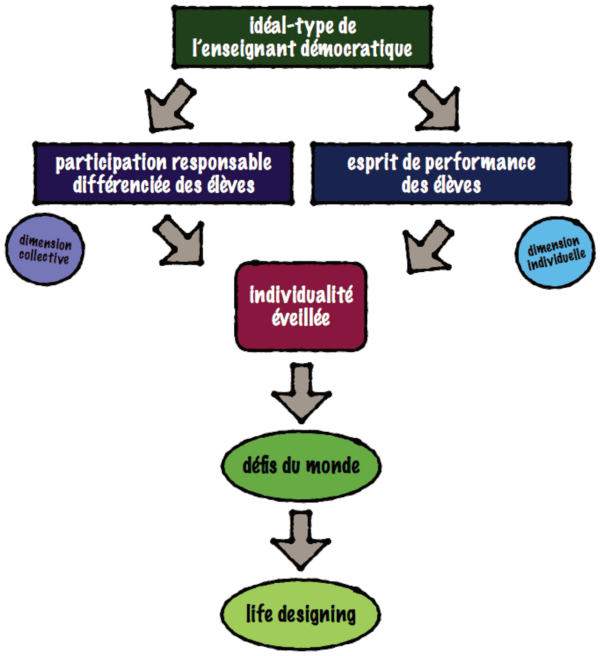


Schéma 56 : L'individualité éveillée au cœur d'une forme identitaire renouvelée

Cette *forme identitaire* renouvelée peut contribuer à jeter les bases d'une tant attendue *nouvelle vague expansive de longue durée*, certes aux équilibres économiques, sociaux et écologiques encore à définir, permettant de redonner de la vigueur à l'affirmation du poète et professeur tessinois Fabio Pusterla « encore j'espère mieux ».

4. Des pistes pour donner suite à cette recherche

Cette action devenue recherche a permis une *validation* de l'hypothèse principale avec deux *limites* et un *prolongement*. Cette démarche a conduit à dégager une série de conceptualisations novatrices, en particulier le *jeu triangulaire* des acteurs sociaux, porteur d'une *participation responsable différenciée* des élèves à leur apprentissage, conduisant à l'émergence d'un *esprit de performance*, qui peut être considéré au cœur d'une potentielle *individualité éveillée*. L'affermissement scientifique de ces différentes conceptualisations, ainsi que de la validation de l'hypothèse principale, requièrent pourtant une extension de l'analyse bien au-delà du cadre social restreint représenté par une seule décennie au sein d'un simple collège de la Suisse italienne.

Il s'agit alors de terminer ce parcours en imaginant trois typologies de pistes permettant de donner suite à cette recherche. La première se focalise sur son élargissement tant au niveau temporel que spatial, permettant de mettre à l'épreuve les résultats obtenus avec l'évolution de la dynamique dans le collège étudié et leur comparaison avec des processus sociaux similaires dans d'autres collèges. La deuxième se caractérise par une mise en relation de cette brèche ouverte dans la réalisation effective du collège unique avec d'autres pièces pouvant le caractériser d'une manière ou d'une autre. La troisième, enfin, se concentre sur un questionnement des conditions de réalisation de l'équité dans une société ouverte, qui représente un *prolongement* indispensable à la réussite effective du collège unique. Trois typologies de pistes qui, de façon transversale, permettent également d'interroger l'évolution des deux *limites* à la validation de l'hypothèse principale, à savoir l'absence d'une *voice audacieuse* de la nouvelle génération enseignante et la faible élaboration d'une *vision du monde social* du corps enseignant.

4.1. Une extension dans le temps et dans l'espace

Si la *Cité des Métiers* représente un objet d'étude particulier, étroitement lié à son origine au sein de la dynamique propre au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, les projets pédagogiques centrés sur l'orientation scolaire et professionnelle, souvent insérés à l'intérieur d'un processus d'éducation

aux choix, sont en plein essor au niveau secondaire inférieur, en Suisse comme en France, ou ailleurs en Europe. Par conséquent, une extension de cette recherche dans d'autres établissements scolaires, dans l'étroite réalité tessinoise, autant que dans le vaste contexte de l'Hexagone, peut permettre de poser la question d'une éventuelle *généralisation* dans l'espace des résultats obtenus (Baldacci et Frabboni, 2013). La validation de l'hypothèse principale et les concepts novateurs développés pour y parvenir peuvent alors acquérir une plus grande solidité, permettant d'assumer le statut de véritables outils scientifiques en mesure d'étudier les dynamiques sociales en cours au sein du champ scolaire. Ce qui contribuerait à renforcer notre capacité à comprendre l'existant de la façon la plus rationnelle possible, de telle sorte à favoriser une prise de distance par rapport aux projets singuliers, en mesure d'envisager des solutions à la fois collectives et durables, participant du grand mouvement des Lumières de « quête de justice et de démocratie » (Lahire, 2016, p. 116).

En même temps, un prolongement de la recherche dans le temps, au sein du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, offrirait l'opportunité de questionner, à partir d'une intense expérience empirique, la relation entre une innovation en éducation centrée sur une approche *bottom-up*, à savoir ascendante du bas vers le haut, comme l'a été pour le meilleur comme pour le pire la *Cité des Métiers*, avec une autre axée sur une dynamique *top-down*, c'est-à-dire descendante du haut vers le bas, telle qu'est conçu dans la dynamique des faits le processus d'éducation aux choix. Une relation qui acquiert toute son importance lorsque l'on sait, comme amplement analysé dans le cadre de cette recherche, que la genèse d'une dynamique innovante « constitue un enjeu de pouvoir important, parce qu'elle recompose les pratiques sociales et professionnelles, définit de nouveaux rapports de pouvoir et génère de nouveaux imaginaires » (Monetti, 2002, p. 68). Le rapport entre les deux approches pose ainsi des enjeux de pouvoir qui dépassent largement le simple établissement scolaire, pour acquérir une véritable dimension systémique, qui se révèle particulièrement délicate, surtout si l'on considère le rôle central assumé par la question de l'orientation scolaire et professionnelle pour l'avenir du collège.

L'extension dans l'espace, pour généraliser les résultats scientifiques obtenus, et un prolongement dans le temps, afin de questionner deux diverses approches innovantes, représentent alors deux suites possibles à cette recherche. Ils permettent d'approfondir la réflexion sur les conditions de réalisation d'un mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine.

4.2. Une mise en relation avec d'autres pièces d'un collège équitable

Si cette étude a abordé le projet pédagogique de la *Cité des Métiers* comme une sorte de levier privilégié permettant de constituer une brèche vers la réalisation effective d'un collège unique, qui requiert d'être équitable, celui-ci ne peut pas être réduit uniquement, bien évidemment, à la mise en relation de l'univers scolaire avec le monde du travail. L'essor progressif d'un collège équitable requiert une délicate juxtaposition d'un ensemble de pièces distinctes, qui entrent en relation les unes avec les autres. Il pourrait dès lors être scientifiquement intéressant de mettre en relation l'apparition d'une orientation dialoguée avec d'autres dynamiques sociales en cours, qui tendent, d'une manière ou d'une autre, à se rapprocher de la réalisation d'un collège justement équitable.

Il suffit de penser, d'une part, à la délicate mais nécessaire redéfinition des disciplines scolaires, considérées comme autant de véritables grilles de lecture du réel, en rupture avec le sens commun, forgeant des représentations mentales porteuses d'une intelligibilité particulière du monde, exprimée par un langage spécifique. Ce processus requiert un considérable effort visant à *élémenter le savoir* (Astolfi, 2008), en distillant avec soin le cœur des diverses disciplines scolaires, afin d'en favoriser l'accessibilité sociale, mais à la lumière d'un formidable double défi curriculaire, mis en évidence dans cette recherche, ayant des implications sociales profondes, qui restent encore pleinement à élucider. Il s'agit, d'un côté, de l'émergence d'une *coévolution profitable* entre les sphères de la culture et de l'économie et, de l'autre côté, de l'essor d'une *responsabilisation des élèves* à leur processus d'apprentissage. Céder la parole, et donc en quelque sorte du pouvoir, autant à la sphère économique vers le haut qu'aux élèves vers le bas, signifie repenser le rapport entre la liberté dont ils sont porteurs et l'égalité propre à la sphère culturelle, afin de faire émerger, à travers le langage spécifique de chaque discipline, une équité en devenir.

Que l'on songe, d'autre part, à la autant complexe émergence d'un socle commun de connaissances et de compétences, qui dépasse largement l'horizon des diverses disciplines scolaires, pour englober l'ensemble de l'offre formative d'un établissement scolaire. Afin d'être effectivement acquis par l'ensemble des élèves d'une génération, il requiert une forte implication du corps enseignant, au sein de ce que cette recherche a appelé le *jeu triangulaire* des acteurs sociaux, permettant une forte poussée à la *participation responsable différenciée* des élèves à leur apprentissage. Ce qui pourrait conduire à l'émergence d'une dynamique vertueuse d'acquisition de connaissances et compétences communes à l'ensemble des élèves, au sein d'une véritable *culture commune* en essor (Harle, 2010), tout en

permettant en même temps des différenciations individuelles en fonction des traits particuliers de chacun, certes socialement enracinés.

L'étude de la dynamique sociale de redéfinition des disciplines scolaires et de l'émergence d'un socle commun de connaissances et de compétences, au sein d'un processus de différenciation de l'apprentissage, avec en particulier des facteurs accélérateurs et des éléments de blocage, représentent alors deux pistes supplémentaires permettant de donner suite à cette recherche. Elles constituent autant de pièces essentielles pour un mouvement de rajeunissement interne de l'école républicaine.

4.3. Un questionnement sur les conditions de l'équité dans une société ouverte

L'émergence d'une école équitable, analysée à travers le projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, pose la problématique de son *prolongement* dans une dynamique sociale équilibrée entre liberté et égalité, permettant de construire l'*équité* dans une *société ouverte*, comme l'a indiqué cette recherche. La transformation de la forme identitaire idéal-typique des élèves, produite par une redéfinition pondérée de la forme scolaire, requiert en fin de compte une évolution parallèle de la société. Une école revigorée interpelle alors une société qui le doit être également, et cela dans une dynamique similaire.

Si l'enjeu est particulièrement vaste, une double problématique sociale mériterait d'être interrogée prioritairement de manière rigoureuse. D'une part, une analyse que l'on pourrait définir *d'en bas*, centrée sur les réseaux d'*actions collectives* (Crozier et Friedberg, 1977) qui se dessinent au sein de différents champs sociaux, chacun bien sûr relié à des structures de relations de pouvoir particulières, pouvant permettre progressivement l'apparition plurielle d'équilibres fragiles entre liberté et égalité, ayant dans l'équité leur horizon d'aboutissement. D'autre part, une étude que l'on pourrait appeler *d'en haut*, axée sur le renouvellement en cours de la *forme sociale* (Simmel, 1912/1981), avec ses multiples ramifications dans les différents champs sociaux, certes impulsé depuis le début des années 1980 par une *vague néolibérale* (Davis, 1986), qui serait pourtant regardée à travers les lunettes d'un potentiel équilibre en devenir entre liberté et égalité.

Ce double questionnement offrirait la possibilité de mettre en lumière à la fois la dynamique et les caractéristiques de l'apparition de l'équité dans une société ouverte, de telle sorte à rendre possible le *prolongement* requis par la validation des hypothèses de cette recherche. En même temps, ce riche

effort analytique conduirait également à sonder la délicate problématique de l'émergence d'une *voice audacieuse* de la part d'une nouvelle génération enseignante, véritable nœud crucial à défaire, au croisement entre une évolution des relations sociales et une dynamique de transformation de l'espace politique. Ce qui serait alors en mesure d'impulser l'élaboration d'une *vision du monde social* de la part du corps enseignant, permettant de dépasser les deux *limites* à la validation des hypothèses de travail de cette recherche, en jetant finalement les bases pour l'apparition d'un nouvel *intérêt commun* enseignant, pouvant acquérir l'ambition de devenir *volonté générale substantielle*, condition centrale pour l'aboutissement effectif du modèle *ancienne routine – crise – nouvelle routine*.

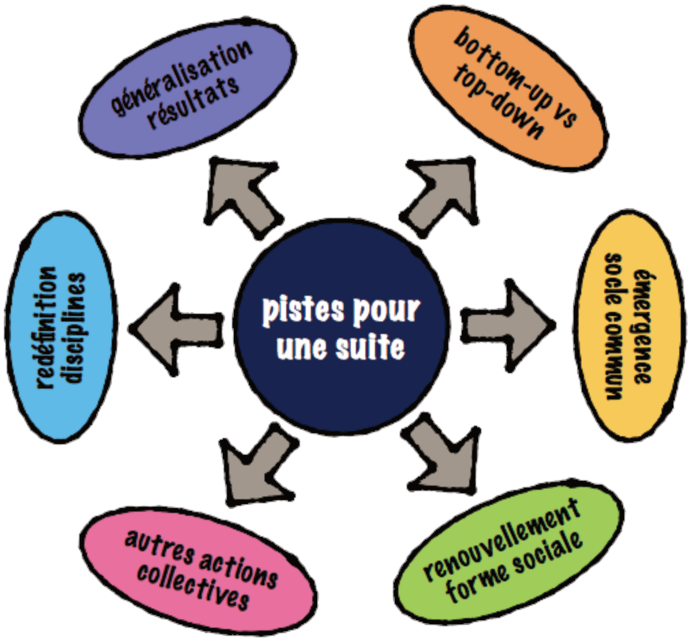


Schéma 57 : Six pistes pour donner suite à cette recherche

Les six pistes de recherche indiquées (voir le schéma 57 ci-dessus) représentent autant d'incursions réflexives dans une évolution sociale en devenir (Zarifian, 2001). Elles permettent de réaliser à la fois avec rigueur et patiente de nouvelles découvertes scientifiques qui, tout en dérageant les opinions établies (Durkheim, 1895/1975), peuvent finalement contribuer à « remodeler ce monde dans le sens de la raison et de la justice » (Bourdieu et Wacquant, 1992, p. 100).

La documentation

1. Introduction

Cette recherche s'est appuyée sur une vaste documentation, qui est répertoriée en quatre différentes catégories, qui sont maintenant présentées en fin de travail. Tour d'abord, la *bibliographie*, réunissant les ouvrages et les articles consultés pour élaborer l'objet de recherche et ensuite l'analyser dans ses multiples dimensions. La variété des textes examinés, m'a amené à la subdiviser en trois parties : les ouvrages et les articles à caractère général, ceux qui sont plus particulièrement liés au monde du travail et à la thématique de l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que ceux qui se réfèrent plus précisément aux diverses problématiques liées au système éducatif. À cette division tripartite, qui offre l'opportunité de combiner un regard d'ensemble à une vision plus précise dans les deux dimensions centrales de cette étude, s'ajoutent les quelques dictionnaires et les manuels scolaires employés à des moments particuliers de ce travail.

Ensuite, les *sources* de la recherche, qui englobent l'ensemble des textes originaux auxquels j'ai eu progressivement recours. Elles regroupent les rapports et les documents officiels, réalisés par des autorités scolaires, politiques ou bien économiques, liés à la Suisse, à la France ou à des institutions internationales ; les œuvres cinématographiques et théâtrales employées ; les journaux et les revues mentionnés dans l'une ou l'autre citation, les sites internet progressivement signalés et, surtout, les typologies de données empiriques provenant du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno utilisées, qu'elles soient suscitées, invoquées ou bien provoquées. Cette liste de sources s'accompagne d'une indication précise des abréviations utilisées dans le texte principal pour y faire référence.

Troisièmement, les *illustrations* ajoutées à ce travail, que ce soient des graphiques, des images, des photos, des schémas, ou bien des tableaux, construits ou simplement utilisés pour préciser mes propos, en essayant de faciliter la lecture et d'accompagner le texte par une modélisation constante des principaux résultats obtenus. À chaque occasion, j'ai signalé l'origine du document proposé.

Enfin, cette documentation est complétée par une liste des principales *sigles* utilisées, autant dans le texte principal de la recherche que dans les trente entretiens semi-structurés avec des acteurs du

collège. Ces sigles se réfèrent principalement à la réalité helvétique, mais peuvent également se relier à la France ou à des organisations internationales.

2. Bibliographie

2.1. Ouvrages et articles généraux

Abendroth, W. (1967/2002). *Histoire du mouvement ouvrier en Europe* (J. Denand et P. Laveau, trad.). Paris : La Découverte.

Agliati, M., Bonetti, F., Broggini, R. et al. (1982). Il Cantone Ticino nel nuovo Stato federale : 1848-1859. *Scuola Ticinese, 5*, 102.

Alcaro, M. (1997). *John Dewey : scienza, prassi, democrazia*. Roma : Laterza.

Allende, I. (2002/2012). *Le avventure di aquila e giaguaro*. Milano : Feltrinelli.

Amossy, R. (2010). *La présentation de soi : ethos et identité verbale*. Paris : PUF.

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (2010). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa : raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale* (R. Merlini, trad.). Milano : Raffaello Cortina.

Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13e éd.). Berlin : Erich Schmidt.

Bardin, L. (1977). *L'analyse et le contenu*. Paris : PUF.

Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications, 8 (1)*, 1-27.

Barthes, R. (1969) (dir.). *L'analisi del racconto : le strutture della narrativa nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerca di Propp*. Milano : Bompiani.

Bauman, Z. (2007). *Le présent liquide*. Paris : Seuil.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales : plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix, 35*, 226-257.

Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.

Beck, U. (1986/2000). *La società del rischio : verso una seconda modernità* (W. Privitera, trad.). Roma : Carocci.

Benasayag, M. et Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi* (E. Missana, trad.). Milano : Feltrinelli.

Benjamin, W. (1935/2012). *Aura e choc – saggi sulla teoria dei media* (A. Pinotti e A. Somaini, dir.) Torino : Einaudi.

Bensaïd, D. (1998). *Lionel, qu'as-tu fait de notre victoire ? Un an après…* Paris : Albin Michel.

Bensaïd, D. (2000). *Le sourire du Spectre : nouvel esprit du communisme*. Paris : Éditions Michalons.

Bergier, J.-F. (1988). *Guillaume Tell*. Paris, Fayard.

Berry, M. (1996). Savoirs théoriques et gestion. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 43-56). Paris : PUF.

Bertaux, D. (2010). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie* (3e éd.). Paris : Armand Colin.

Bettelheim, B. (1976/2013). *Il mondo incantato : uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* (A. D'Anna, trad.). Milano : Feltrinelli.

Bianchi, E. (1994). *Adamo, dove sei? Commento esegetico-spirituale ai capitoli 1-11 del libro della Genesi*. Magnano : Edizioni Qiqajon.

Bihr, A. (1991). *Du « Grand Soir » à « L'Alternative » : le mouvement ouvrier européen en crise*. Paris : Éditions Ouvrières.

Bihr, A. (2000). *Le crépuscule des États-nations : transnationalisation et crispations nationalistes*. Lausanne, Page deux.

Blanchet, A. (1985). Les règles du jeu dans l'entretien. Dans A. Blanchet (dir.), *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens* (p. 81-116). Paris : Dunod.

Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bloch, E. (1961/1976). *Droit naturel et dignité humaine*. Paris : Payot.

Bloch, M. (1949/1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Bobbio, N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino : Einaudi.

Bobbio, N. (1997). *Né con Marx né contro Marx*. Roma : Editori Riuniti.

Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences : trois essais de sociologie de l'action*. Paris : Métailié.

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.

Born, M. (1971). *The Born-Einstein Letters*. London : The Macmillan Press.

Botturi, F. (2007). Secolarizzazione e politica. *I quaderni della sussidiarietà, 3*, 11-23. Milano : Fondazione Sussidiarietà.

Boucheron, P. (dir.) (2017). *Histoire mondiale de la France*. Paris : Seuil.

Boudon, R. (2004). *La place du désordre : critique des théories du changement social* (3e éd). Paris : PUF.

Boudou, B. (2017). *Politique de l'hospitalité : une généalogie conceptuelle*. Paris : CNRS.

Bouffartigue, P. (2001). *Les cadres : fin d'une figure sociale*. Paris : La Dispute.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales, 62-63*, 69-72.

Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. avec Wacquant L. (1992). *Réponses : pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratique : sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et Réflexivité*. Paris : Raisons d'agir.

Boutet, J. (2010). *Le pouvoir des mots*. Paris : La Dispute.

Bradbury, R. (1953/2016). *Fahrenheit 451* (G. Lippi, trad.). Milano : Mondadori.

Braudel, F. (1974). L'Italia fuori d'Italia : due secoli e tre Italie. Dans R. Romano et C. Vivanti (dir.), *Storia d'Italia – Volume 2 : dalla caduta dell'Impero romano al secolo XVIII*esimo (p. 2085-2248*)*. Torino : Einaudi.

Brucker, G.-A. (1967/1980). *Firenze nel Rinascimento* (M. Rinaldi Bertelli, trad.). Firenze : La Nuova Italia.

Brun, P. (2003). Le récit de vie dans les sciences sociales. *Revue Quart Monde, 188*.

Burguière, A. (2017). *La gauche va-t-elle disparaître ?* Paris : Stock.

Caldelari, C. (2003). *Napoleone e il Ticino*. Bellinzona : Stato del Cantone Ticino.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique, 36*, 169-208.

Callon, M., Lascoumes, P. et Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.

Canfora, L. (2011). *Il mondo di Atene*. Roma : 2011.

Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa : percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma : Carocci.

Carrère, E. (2014). *Le Royaume*. Paris : P.O.L.

Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario : introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano : Vita e Pensiero.

Castoriadis, C. (1981). L'imaginaire : la création dans le domaine social-historique. Dans C. Castoriadis, *Domaines de l'homme* (p. 219-237). Paris : Seuil.

Castoriadis, C. (1998). *L'enigma del soggetto. L'immaginario e le istituzioni* (R. Currado, trad.). Bari : Dedalo.

Castronovo, V., De Felice, R. et Scoppola, P. (2004). *L'Italia del Novecento*. Torino : UTET.

Certeau de, M. (1975). *L'écriture de l'histoire*. Paris : Gallimard.

Chapoulie, J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago (1892-1961)*. Paris : Seuil.

Cignetti, L. et Demartini, S. (2015). *L'ortografia*. Roma : Carocci.

Coggi, C. et Ricchiardi, P. (2000). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma : Carocci.

Corm. G. (2015). *Pensée et politique dans le monde arabe : contextes historiques et problématiques, XIX*ème*-XXI*ème *siècle*. Paris : La Découverte.

Croce, B. (1938/2002). *La storia come pensiero e come azione*. Napoli : Bibliopolis.

Courmont, B. (2007). *Pourquoi Hiroshima ? La décision d'utiliser la bombe atomique*. Paris: L'Harmattan.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*, London : Sage.

Dahrendorf, R. (2003). *Libertà attiva : sei lezioni su un mondo instabile* (M. Carpitella, trad.*)*. Roma : Laterza.

Dahrendorf, R. (2005). *La società riaperta : dal crollo del muro alla guerra in Iraq* (M. Sampaolo, trad.). Roma : Laterza.

Dante, A. (1321/1985). *La Divina Commedia*. Firenze : La Nuova Italia.

Davis, M. (1986). *Prisoners of the American Dream : Politics and Economy in the History of the US Working Class*. London : Verso.

Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2009). Enjeux et paradoxes de la société biographique. Dans D. Bachelart et G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : articuler langues, cultures et formation* (p. 75-85). Paris : L'Harmattan.

Demazière, D. et Dubar, C. (1997/2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Derouesné, C. (2011). Qu'est-ce qu'une émotion ? Une introduction à l'étude des émotions. *Gériatrie et psychologie neuropsychiatrie du vieillissement (Ger Psychol Neuropsychiatr Vieil), 9 (1)*, 69-81.

Dewey, J. (1920/2002). *Rifare la filosofia* (S. Coyaud, trad). Roma : Donzelli.

Dewey, J. (1925/2012). *Expérience et nature* (J. Zask, trad.). Paris : Gallimard.

Deyon, P. (1971). La France baroque, 1589-1661. Dans G. Duby (dir.) *Histoire de la France : dynasties et révolutions, de 1348 à 1852* (p. 262-284). Paris : Larousse.

Diamond, J. (2006). *Effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie* (A. Botz et J.-L. Fidel, trad.). Paris : Gallimard.

Dirlewanger, D. (2010). *Tell Me : La Suisse racontée autrement*. Lausanne : ISS – UNIL**.**

Dolto, F. (1988/1990). Adolescenza : esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni (S. Benvenuto, trad.). Milano : Mondadori.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

Duby, G. (2015). *Mes égo-histoires*. Paris : Gallimard.

Dubow, S. (1989). *Racial Segregation and the Origins of Apartheid in South Africa, 1919-1936*. Oxford : Macmillan.

Dupoy, G. (1983). *La Chute d'Allende*. Paris : Robert Laffont.

Durkheim, E. (1895/1975). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Hatier.

Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.

Erikson, E.-H. (1968/1972). *Adolescence et crise : la quête d'identité* (J. Nass et C.-L. Combet, trad.). Paris : Flammarion.

Faggiano, M.-P. (2012). *Gli usi della tipologia nella ricerca sociale empirica*. Milano : Franco Angeli.

Fazioli, A. (2010). *La sparizione*. Parma : Ugo Guanda.

Florida, R. (2002). *The rise of the Creative Class, and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York : Basic Book.

Fofi, G. (2011). Che futuro ci aspetta ? *Lo straniero, 131*.

Foucault, M. (1970/2015). *Lezioni sulla volontà di sapere : corso al Collège de France (1970-1971)* (M. Nicoli et C. Troilo, trad.). Milano : Feltrinelli.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : naissance de la prison*. Paris : Gallimard.

Freud, S. (1917/2016). *Deuil et mélancolie* (H. Francoual, trad.). Paris : In press.

Freud, S. (1925/1984). *Sigmund Freud présenté par lui-même* (F. Cambon, trad.). Paris : Gallimard.

Fromm, E. (1969/1981). *Espoir et révolution : vers l'humanisation de la technique* (G. Khoury, trad.). Paris : Stock.

Frugoni, C. (1995). *Vita di un uomo : Francesco d'Assisi*. Torino : Einaudi.

Galimberti, U. (2006). *La casa di psiche : dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano : Feltrinelli.

Gamberini, P. (2007). *Un Dio relazione*. Roma : Città Nuova Editrice.

Garton Ash, T. (2004/2006). *Freie Welt. Europa, Amerika und die Chance der Krise* (S. Hornfeck et H.-G. Holl, trad.). München: Taschenbuch.

Gautschi, W. (1988). *Der Landesstreik 1918* (3e éd.). Zürich : Chronos Verlag.

Ginsborg, P. (1990/1998). *Storia d'Italia dal dopoguerra da oggi : società e politica 1943-1988* (M. Flores e S. Perini, trad.). Torino : Einaudi.

Girard, R. (2002). *La Voix méconnue du réel*. Paris : Grasset.

Glaser, B. et Strauss, A.-L. (1967/2006). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for qualitative research*. New Brunswick : Aldine Transaction.

Goldmann, L. (1959). *Recherches dialectiques*. Paris : Gallimard.

Goldmann, L. (1961/1996). *Sciences humaines et philosophie*. Paris : Gonthier.

Goldmann, L. (1964/1986). *Pour une sociologie du roman*. Paris : Gallimard.

Goldmann, L. (1967). La pensée des Lumières. *Annales : économies, sociétés, civilisations, 4*, 752-779.

Greshake, G. (1999). *La fede nel Dio trinitario : una chiave per comprendere* (C. Danna, trad.). Brescia : Queriniana.

Habermas, J. (1962/1993). *L'espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise* (M.-B. de Launay, trad.). Paris : Payot.

Habermas, J. (1976/1985). *Après Marx* (J.-R. Ladmiral et M.-B. de Launay, trad.). Paris, Fayard.

Habermas, J. (1981/1987a). *Théorie de l'agir communicationnel – Tome 1 : rationalité de l'agir et rationalité de la société* (J.-M. Ferry, trad.). Paris : Fayard.

Habermas, J. (1981/1987b). *Théorie de l'agir communicationnel – Tome 2 : critique de la raison fonctionnaliste* (J.-L. Schlege, trad.). Paris : Fayard.

Habermas, J. et Ratzinger, J. (2005). *Le idee di Benedetto XVI*esimo *a confronto con un grande filosofo*. Venezia : Marsilio.

Halbwachs, M. (1935/1944). La statistique en sociologie. Dans *La statistique, ses applications, les problèmes qu'elle soulève* (p. 113-134). Paris : PUF.

Haller, M. (1993). Significato e dimensioni delle disuguaglianze. Dans L. Gallino (dir.), *Disuguaglianze ed equità in Europa* (p. 3-44). Roma : Laterza.

Hauchecorne, M. (2016). Essor et disciplinarisation des sciences humaines. Dans C. Charles et L. Jeanpierre (dir.), *La vie intellectuelle en France : De 1914 à nos jours* (p. 565-589). Paris : Seuil.

Hauser, A. (2001). *Storia sociale dell'arte – vol.4 : arte moderna e contemporanea*. Torino : Einaudi.

Hegel, G.-W.-F. (1820/2013). *Principes de la philosophie du droit* (J.-F. Kervégan, trad.). Paris : PUF.

Heinsius, D. (1610/2001). *La constitution de la tragédie*. Genève : Droz.

Hendel, R. (2017). *Il libro della Genesi* (G. Balestrino, trad.). Bologna : Il Mulino.

Hesse, H. (1958/1980). *Ticino* (L. Magliano, trad.). Lugano : Gottardo.

Hinsch, W. (2002). *Gerechtfertigte Ungleichheit : Grundsätze sozialer Gerechtigkeit*. Berlin : Verlag de Gruyter.

Hobsbawm, E. (1992). *Nations et nationalisme depuis 1780 : programme, mythe, réalité* (D. Peters, trad.). Paris : Gallimard.

Hobsbawm, E. (1994/1997). *Il secolo breve : 1914/1991* (B. Lotti, trad.). Milano : Rcs Libri.

Höpflinger, F. (1978). *L'Empire Suisse*. Genève : Grounauer.

Hughes, E.-C. (1951/1996). Work and Self. Dans E.-C. Hughes, *Le regard sociologique : essais choisis* (J.-M. Chapoulie, dir) (p. 75-85). Paris : École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Hughes, E.-C. (1960/1996). Introduction à B.-H. Junker, « Field Work. An Introduction to Social Sciences ». Dans E.-C. Hughes, *Le regard sociologique* (p. 267-279). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Hunt, L. (2007/2010). *La forza dell'empatia : Una storia dei diritti dell'uomo* (P. Marangon, trad.). Roma : Laterza.

Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine*. Paris : Seuil.

Jay, M. (1973/1977). *L'imagination dialectique : l'école de Francfort (1923-1950)* (E.-E. Moreno et A. Spiquel, trad.). Paris : Payot.

Jennings, F (2003). *La creazione dell'America* (C. Mennella, trad.). Torino : Einaudi.

Jodelet, D. (1989) (dir.). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jost, H.-U. (2005). *A tire d'ailes*. Lausanne : Antipodes.

Kant, E. (1795/2007). *Vers la paix perpétuelle* (M. Marcuzzi, trad.). Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London : SAGE.

Laforgue, D. (2016). Ce que l'ethnographie fait à la théorie des institutions. Dans J.-P. Payet (dir.) *Ethnographie de l'école : les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives* (p. 25-40). Rennes : PUR.

Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte.

Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie : et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*. Paris : La Découverte.

Lefebvre, H. (1975). *Hegel-Marx-Nietzsche ou le royaume des ombres*. Tournai : Casterman.

Le Rider, J. (2013). *Les juifs viennois à la Belle époque (1867-1914)*. Paris : Albin Michel.

Lewin, K. (1935/1965). *Teoria dinamica della personalità* (G. Petter, trad.). Firenze : Giunti.

Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Édité par Francesco Paolo Colucci. Bologna : Il Mulino.

Lipietz, A. (1996). *La société en sablier : le partage du travail contre la déchirure sociale*. Paris : La Découverte.

Lukács, G. (1916/1989). *La théorie du roman* (J. Clairevoye, trad.). Paris : Gallimard.

Lukács, G. (1923/1960). *Histoire et conscience de classe : essais de dialectique marxiste* (K. Axelos et J. Bois, trad.). Paris : Éditions de Minuit.

MacCulloch, D. (2004). *Reformation : Europe's House Divided, 1490-1700*. London : Penguin.

MacCulloch, D. (2009). *A History of Christianity – The First Three Thousand Years*. London : Penguin.

Malinowski, B. (1922/2004). *Argonauti del Pacifico occidentale : riti magici e vita quotidiana nella società primitiva* (M. Arioti, trad.). Torino : Bollati Boringhieri.

Marc, E. (2005). *Psychologie de l'identité : soi et le groupe*. Paris : Dunod.

Marcoli, A. (2003). *Passaggi di vita : Le crisi che ci spingono a crescere*. Milano : Mondadori.

Martin, O. (2010). Variable. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 42-43). Paris : PUF.

Marx, K. et Engels, F. (1848/1998). *Manifeste du Parti* communiste (L. Lafargue, trad.). Paris : Librio.

Masnata, F. (1990). *La politique et la liberté*. Paris : L'Harmattan.

Mastroberardino, S. (2011). *L'intervista cognitiva*. Roma : Carocci.

May, A.-J. (1951/1973). *La monarchia asburgica : 1867-1914* (M.-L. Bonaguidi-Paradisi, trad.). Bologna : Il Mulino.

Mazzoleni, O. (2003). *Nationalisme et populisme en Suisse*. Lausanne : PPUR.

Metz, C. (1966/1969). La grande sintagmatica del film narrativo. Dans R. Barthes (dir.), *L'analisi del racconto : le strutture della narrativa nella prospettiva semiologica che riprende le classiche ricerche di Propp* (p. 207-225). Milano : Bompiani.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie, 16 (2)*, 229-247.

Michels, R. (1914/1971). *Les partis politiques : essai sur les tendances oligarchiques des démocraties*. Paris : Flammarion.

Mill, J.-S. (1869/1975). *L'asservissement des femmes*. Paris : Payot.

Millet, C. (2010). Demazière, D. & Dubar, C., Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion. *Questions vives, 14*, 177-179.

Modiano, P. (2014). *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*. Paris : Gallimard.

Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.

Muresu, G. (1979). *Dante politico : individuo e istituzioni nell'autunno del medioevo*. Torino : Paravia.

Napoleoni, C. (1986). *Smith, Ricardo, Marx*. Torino : Boringhieri.

Neidhart, L. (2002). *Die politische Schweiz : Fundamente und Institutionen*. Zürich : NZZ.

Nicolas, S. (2016). *La mémoire* (2e éd.). Paris : Dunod.

Nikolaevskij, B. et Maenchen Helfen, O. (1936/1969). *Karl Marx: vita e opere* (J. Lombardi, trad.). Torino : Einaudi.

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* (S. Chavel, trad.). Paris : Climats.

Ogien, A. (2007). *Les règles de la pratique sociologique*. Paris : PUF.

Paugam, S. (1999). Demazière Didier, Dubar Claude, Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion. *Revue française de sociologie*, *40 (2)*, 433-436.

Peneff, J. (2009). *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Petrella, R. (1996). *Le bien commun : éloge de la solidarité*. Charleroi : Labor.

Piazza, M. et Bellanda, A. (2014). *Manifesti : mangiare & bere nella pubblicità italiana, 1890-1970*. Milano : Silvana Editoriale.

Pietropolli Charmet, G. (2015). *Fragile e spavaldo : ritratto dell'adolescente di oggi* (7e éd.) Roma : Laterza.

Popper K.-R. (1945/1996). *La società aperta e i suoi nemici – Volume 2 : Hegel e Marx* (R. Pavetto, trad.). Roma : Armando.

Porcher, L. (2013). Storytelling. Dans Dominique Groux et Louis Porcher (dir.), *Le Storytelling : un angle neuf pour aborder des disciplines multiples ?* Paris : L'Harmattan.

Punch, K.-F. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. London : Sage.

Rauch, A. (2001). Culte et déclin de la virilité. *Sciences humaines, 112*, 25-25.

Ravat, J. (2007). Actions, émotions, motivation : fondements psychologiques du raisonnement pratique. *Le Philosophoire, 29*, 81-95.

Rawls, J. (1971/1982). *Una teoria della giustizia* (U. Santini, trad). Milano : Feltrinelli.

Rawls, J. (2001/2002). *La giustizia come equità : una riformulazione* (S. Veca, trad.). Milano : Feltrinelli.

Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco : genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano : Feltrinelli.

Revelli, M: (2001). *Oltre il Novecento : la politica, le ideologie e le insidie del lavoro*. Torino : Einaudi.

Ricciardi, M. (1984). *Giacomo Leopardi : la logica dei « canti »*. Milano : Franco Angeli.

Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit – Tome III*. Paris : Seuil.

Rogora, B. (1999). *Roma, una civiltà che ha dominato il mondo*. Milano : Mondadori.

Rousseau, J.-J. (1762/1986). *Du Contrat social*. Paris : Magnard.

Salvadori, M. (2002). *Il Novecento : un'introduzione*. Roma : Laterza.

Sanguineti, E. (1992). *Dante reazionario*. Roma : Editori Riuniti.

Sartre, J.-P. (1960). *Questions de méthode*. Paris : Gallimard.

Sassoon, D. (1996). *One Hundred Years of Socialism : The West European Left in the Twentieth Century*, London : I.B. Tauris.

Scaiola, A.-M. (2008) (dir.). *Il romanzo francese dell'Ottocento*. Roma : Laterza.

Schelling, T.-C. (1960/1986). *Stratégie du conflit* (R. Manicacci, trad.). Paris : PUF.

Schiappa, J.-M. (1991). *Gracchus Babeuf avec les Égaux*. Paris : Les Éditions Ouvrières.

Schlögel, K. (2003). *Im Raume lesen wir die Zeit : über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik*. München : Carl Hanser.

Schön, D. (1983/1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Éditions Logiques.

Scott, J.-W. (1986). Gender : A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review, 91*, 1053-1075.

Sen, A. (2002/2003). *Globalizzazione e libertà* (G. Bono, trad.). Milano : Mondadori.

Sen, A. (2009/2010). *L'idea di giustizia* (L. Vanni, trad.). Milano : Mondadori.

Sensini, M. (2003). *Le parti e il tutto : corso di educazione linguistica e testuale*. Milano : Mondadori.

Serge, V. (1930/1997). *L'an I de la révolution russe*. Paris : La Découverte.

Simmel, G. (1912/1981). *Sociologie et épistémologie* (L. Gasparini, trad.). Paris : PUF.

Smith, A. (1759/2003). *Théorie des sentiments moraux* (M. Biziou, C. Gautier et J.-F. Pradeau, trad.). Paris : Guillaume & Cie.

Smith, S. (1776/1991). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (G. Garnier, trad.). Paris : Flammarion.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives, 27(1)*, 127-140.

Strebel, H. (1980). *Die Diskussion um den Rückkauf der schweizerischen Privatbahnen durch den Bund, 1852-1898*. Zürich : ADAG.

Swanborn, P. (2010). Case Study Research : What, Why and How ? London : Sage.

Texier, D. (2014). De l'errance adolescente à l'errance virtuelle. Dans Dominique Texier (dir.), *L'enfant connecté* (p. 165-185). Toulouse : Érès.

Thompson, S. (1946/1967). *La fiaba nella tradizione popolare* (Q. Maffi, trad.). Milano : Il Saggiatore.

Touraine, A. (1984). *Le retour de l'acteur : essai de sociologie*. Paris : Fayard.

Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris : Seuil.

Traverso, E. (1992). *Les Juifs et l'Allemagne : de la « symbiose judéo-allemande » à la mémoire d'Auschwitz*. Paris : La Découverte.

Trombetta, C. et Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione : il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento : Erickson.

Trotsky, L. (1936/1963). *La Révolution trahie*. Paris : Éditions de Minuit.

Trotsky, L. (1930/1978). *Histoire de la Révolution russe* (M. Parijanine, trad.). Paris : Seuil.

Veca, S. (2009). *Introduzione all'edizione italiana dell'opera di John Rawls « Lezioni di storia della filosofia politica »*. Milano : Feltrinelli.

Vegetti Finzi, S. et Battistin, A.-M. (2000). *L'età incerta : i nuovi adolescenti*. Milano : Mondadori.

Veyret, Y. (2011). Le défi environnemental. Dans M. Guibert et Y. Jean (dir.), *Dynamiques des espaces ruraux dans le monde* (p. 114-138). Paris : Armand Colin.

Vickers, B. (1988/1994). *Storia della retorica* (R. Coronato, trad.). Bologna : Il Mulino.

Vivien, F.-D. (2007). *Le développement durable*. Paris : La Découverte.

Voutat, B. (1992). *Espace national et identité collective : pour une sociologie politique du conflit jurassien*. Lausanne : Institut de Science Politique.

Weber, M. (1919/2003). *Le savant et le politique : une nouvelle traduction* (C. Colliot-Thélène, trad.). Paris : La Découverte.

Welzer Lang, D. (2009). La construction du masculin. Dans C. Halpern (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p. 78-85). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Winkler, A. (2004). *Grande storia della Germania : un lungo cammino verso Occidente* (V. Daniele e S. Scarabello, trad.). Roma : Donzelli.

Wittgenstein, L. (1922/1964). *Tractatus logico-philosophicus* (A.-G. Conte, trad.). Torino : Einaudi.

Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. Dans M. Kaddouri et al. (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan.

Zarifian, P. (1999). *L'émergence d'un Peuple Monde*. Paris : PUF.

Zarifian, P. (2001). *Temps et modernité : le temps comme enjeu du monde moderne*. Paris : L'Harmattan.

2.2. Ouvrages et articles sur le monde du travail et l'orientation

Almudever, B. (1998). Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événement de vie, transitions et construction de la personne* (p. 111-132). Toulouse : Érès.

Andreani, F. et Lartigue, P. (2006). *L'orientation des élèves : comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris : Armand Colin.

Artus, P. et Virard, M.-P. (2016). *La folie des banques centrales*. Paris : Fayard.

Arvanitis, S., Veseli, K. et Wörter, M. (2014). La tertiarisation de l'économie se poursuit. *La Vie économique : revue de politique économique, 3*, 35-38.

Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événement de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Toulouse : Érès.

Beck, U. (1999/2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro* (H. Riediger, trad.). Torino : Einaudi.

Beltrami, R. et Vanetta, F. (2012). Si parte con l'Educazione alle scelte, da non confondere con l'orientamento scolastico e professionale. *Scuola Ticinese, 213*, 8-11.

Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement : dans les entreprises et les organisations*. Paris : Seuil.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.

Berthet, T., Dechezelles, S., Gouin, R. et Simon, V. (2010). La place des dynamiques territoriales dans la régulation de l'orientation scolaire. *Formation emploi, 109*, 37-52.

Besomi, D. (2001). *Gli economisti e la scuola : breve rassegna sull'economia dell'educazione*. Bellinzona : Messaggi Brevi.

Biasca, C., Mossi, G. et Pordenone, G.-F. (2008). Un viaggio nella « Città dei Mestieri »: un progetto della Scuola media di Cadenazzo. *Scuola Ticinese, 285*, 19.

Bonoli, L. (2010). L'evoluzione del lavoro : fine o metamorfosi. Dans F. Merlini et L. Bonoli (dir.), *Per una cultura della formazione al lavoro* (p. 19-66). Roma : Carocci.

Boussard, V., Demazière, D. et Milburn, P. (2010). *L'injonction au professionnalisme : analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : PUR.

Boyer, R. (2002). *La croissance, début de siècle : De l'octet au gène*. Paris : Albin Michel.

Cassinari, F. (2010). Cultura, identità, formazione. Dans F. Merlini et L. Bonoli (dir.), *Per una cultura della formazione al lavoro* (p. 67-101). Roma : Carocci.

Castel, R. (2003/2004). *L'insicurezza sociale : che significa essere protetti ?* (M. Galzigna et M. Mapelli, trad.). Torino : Einaudi.

Cattaneo, A., Boldrini, E. et Bonoli, L. (2010). Pratiche lavorative e identità professionale nella filiera sanitaria. Dans F. Merlini et L. Bonoli (dir.), *Per una cultura ella formazione al lavoro* (p. 173-220). Roma : Carocci.

Clerc, D., Lipietz, A. et Satre-Buisson, J. (1985). *La crise*. Paris : Syros.

Clerc, D. (1995). *Déchiffrer les grands auteurs de l'économie et de la sociologie*. Paris : Syros.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.

Coriat, B. (1991). *Penser à l'envers*. Paris : Christian Bourgeois.

Crespi Branca, M. (2015), *Educazione alle scelte nella scuola media : bilancio degli attori coinvolti* (2014/2015). Bellinzona : DECS.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel*. Paris : Seuil.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris : Seuil.

De Bandt, J., Dejours, C. et Dubar, C. (1995). *La France malade du travail*. Paris : Bayard.

Desrosières, A. et Thevenot, L, (1988). *Les catégories socio-professionnelles*. Paris : La Découverte.

Di Fabio, A. et Bernaud, J.-L. (2010). Un nouveau paradigme pour la construction de la carrière au XXIème siècle : bienvenu ! *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39 (1)*, 111-118.

Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Dubar, C. (2002). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33 (4)*, 505-529.

Dubar, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.

Dubar, C., Tripier, P. et Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.

Defrenne, R. (1994). L'éducation des choix au cœur du projet d'établissement : bilan de cinq années au collège Jules Vallès de Fontaine (Isère). *L'Indécis, 14*, 20-38.

Defrenne, R. (1995). Orienter : Aider à s'orienter ou apprendre à s'orienter. *L'Indécis, 17*, 17-20.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.

Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Paris : Bayard.

Dejours, C. (2015). *Le Choix : Souffrir au travail n'est pas une fatalité*. Paris : Bayard.

Dirlewanger, D., Guex, S. et Pordenone, G.-F. (2003). *La politique commerciale de la Suisse de la Seconde Guerre mondiale à l'entrée au GATT (1945-1966)*. Zurich : Chronos.

Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations, 10*, 249-262.

Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents : sa pertinence et ses limites. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39 (1)*, 119-136.

Erba, D. (1983). Orientamento scolastico e professionale : legge cantonale. *Scuola Ticinese, 103*, 1-2.

Fehrenbach, T.-R. (1966). *Les banques suisses* (J. Kohlmann, trad.). Paris : Stock.

Ferguson, N. (2003). *Empire : How Britain made the modern world*. London : Penguin Books.

Finley, M. (1963/1971). *Les anciens Grecs : une introduction à leur vie et à leur pensée* (M. Alexandre, trad.). Paris : Maspero.

Finley, M. (1980/1981). *Esclavage antique et idéologie moderne* (D. Fourgous, trad.). Paris : Éditions de Minuit.

Fouilloux, M.-T. (2007). L'éducation des choix dans un collège Lyonnais. *L'Indécis, 68*, 21-26.

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle : dynamique de l'action organisée*. Paris : Seuil.

Friedmann, G. (1956). *Le travail en miettes*. Paris : Gallimard.

Gallino, L. (2014). *Vite rinviate : lo scandalo del lavoro precario*. Roma : Laterza.

Gaudeaux, J.-F. (1998). Débats et modèles de management. Dans J. Kergoat et al. (dir.), *Le monde du travail* (p. 411-418). Paris : La Découverte.

Ghisla, G. et Bonoli, L. (2009) (dir.). *Lavoro e formazione professionale : nuove sfide*. Bellinzona : Casagrande.

Ghisla, G. (2016). *Un dialogo immaginario ma non troppo – Breve storia della formazione professionale in Ticino attraverso i suoi protagonisti : Luigi Brentani, Francesco Bertola e Vincenzo Nembrini*. Bellinzona : 2016.

Gilioli, A. et R. (2001). *Stress Economy : conoscere e vincere il nuovo mal di lavoro*. Milano : Mondadori.

Gilpin, R. (2000). *The Challenge of Global Capitalism : The World Economy in the 21st Century*. Princeton : 2000.

Gingras, M. (2007). La contribution de l'approche orientante au développement des compétences. *Cahiers pédagogiques, 449*.

Godelier, M (1991). Les contextes illusoires de la transition au socialisme. Dans. M. Godelier (dir.). *Transitions et subordinations au capitalisme* (p. 401-421). Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme.

Gramsci, A. (1955). L'organizzazione della cultura. Dans A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura* (p. 997-127). Torino : Einaudi.

Grenier-Pezé, M. (2000). Chroniques de la violence ordinaire – Organisation psychique individuelle, organisation du travail, organisation du système de soins. *Travailler, 4*, 123-138.

Grenier-Pezé, M. (2002). *Le deuxième corps*. Paris : La Dispute.

Gruner, E. (1964). 100 Jahre Wirtschaftspolitik: Etappen des Interventionismus in der Schweiz. *Swiss Journal of Economics and Statistics, 100* (1/2), 35-70.

Guex, S. (1993). *La politique monétaire et financière de la Confédération suisse (1900-1920)*. Lausanne : Payot.

Guex, S. (1998). *L'argent de l'État : parcours des finances publiques au XXème siècle*. Lausanne : Réalités sociales.

Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.

Guichard, J. et Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

Guichard, J. et Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

Halpern, C. et Ruano-Borbalan, J.-C. (2004) (dir.). *Identité(s) – L'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Halpern, C. (2009) (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Hansen, H. et al. (1999). *Bildung und Arbeit : Das Ende einer Differenz ?* Aarau : Sauerländer.

Hirschi, A. (2012). Préparation à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41 (2)*, 255-270.

Jacques, M.-H. (2015) (dir.). *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*. Rennes : PUR.

Jacques, M.-H. (2016). Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis. *Formation emploi, 136*, 29-54.

Klein, N. (2001). *No Logo : la tyrannie des marques* (M. Saint-Germain, trad.). Arles : Actes Sud.

Krugman, P. (2008). *The return of depression economics and the crisis of 2008*. London : Penguin.

Lambelet, J.-C. (1993). *L'économie suisse*. Paris : Economica.

Landes, D.-S. (1969/1978). *Prometeo liberato : trasformazioni tecnologiche et sviluppo industriale nell'Europa occidentale dal 1750 ai giorni nostri*. Torino : Einaudi.

Latreille, G. (1979). Psychosociologie des métiers : exposé introductif à la soutenance de la thèse d'État à l'Université de la Sorbonne de Paris, *L'Indécis, 18*, 66-77.

Latreille, G. (1984). *Les chemins de l'orientation professionnelle : trente années de luttes et de recherches*. Lyon : PUL.

Laville, J.-L., Marazzi, C., La Rosa, M. et Chicchi, F. (2005). *Reinventare il lavoro*. Roma : Srl.

Le Goff, J. (1972). *La civilisation de l'Occident médiéval*. Paris : Arthaud.

Le Goff, J. (1999). Lavoro. Dans J. Le Goff et J.-C. Schmitt (dir.*), Dizionario dell'Occidente medievale* (p. 574-586). Torino : Einaudi.

Le Goff, J. (2003). *À la recherche du Moyen Âge*. Paris : Audibert.

Le Goff, J. (2008). *L'Europa raccontata ai ragazzi* (F. Cataldi Villari, trad., 13e éd.). Roma : Laterza.

Le Goff, J. (2010). *Le Moyen Âge et l'argent*. Paris : Perrin.

Le Goff, J. (2011). Le travail : malédiction ou libération ? Au Moyen Âge, une pénitence rédemptrice. *Histoire, 368*.

Lenoir, M. (2015). Le bien-être de l'élève au collège : une ressource transitionnelle pour l'adolescent. Dans M.-H. Jacques, *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours* (p. 139-150). Rennes : PUR.

Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres ?* Paris : Seuil.

Linhart, D. (2010). *La modernisation des entreprises* (3e éd.). Paris : La Découverte.

Linhart, D. (2015). *La comédie humaine du travail : De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale*. Toulouse : Érès.

Livolsi, M. (1987). *Identità e progetto: l'attore sociale nella società contemporanea*. Firenze : La Nouva Italia.

Marazzi, C. (2009). *Finanza bruciata*. Bellinzona : Casagrande.

Marazzi, C. (2010). *Il comunismo del capitale : finanziarizzazione, biopolitiche del lavoro e crisi globale*. Verona : Ombre Corte.

Marc, E. (2009). La construction identitaire de l'individu. Dans C. Halpern (dir.), *Identité(s) : l'individu, le groupe, la société* (p. 28-35). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

Marx, K. (1844/1972). *Manuscrits de 1844* (E. Bottigelli, trad.). Paris : Éditions sociales.

Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41 (2)*.

Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard.

Naville, P. (1966). *Préface à l'ouvrage de Geneviève Latreille « Orientation professionnelle et système scolaire »*, Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique.

Nordhaus, W. et Samuelson, P.-A. (2000). É*conomie* (F. Larbre, trad.). Paris : Economica.

Obajtek, S. et Danvers, F. (2014). L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques. *Formation et profession, 22 (1)*, 53-64.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes : PUR.

Pelletier, D., Noiseux, G. et Bujold, C. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal : McGraw Hill.

Pelletier, D. et Bujold, C. (1984). La séquence vocationnelle. Dans D. Pelletier et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation* (p. 58-75). Québec : Gaëtan Morin.

Pelletier, D. et Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. Dans D. Pelletier et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation* (p. 27-37). Québec : Gaëtan Morin.

Piccari, P. (2008). *Forme e strutture della razionalità argomentativa*. Milano : Franco Angeli.

Piketty, T. (2013). *Le Capital au XXI*ème *siècle*. Paris : Seuil.

Pordenone, G.-F. (1997). *« En route pour Zurich-Paradeplatz… » Julius Frey (1855-1925) : itinéraire d'un banquier suisse de l'Aargauische Bank au Crédit Suisse*. Mémoire de licence non publié en Histoire auprès de l'Université de Lausanne.

Reynaud, J.-D. (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du travail, 43*, 8-31.

Robert, A.-D. (2013). L'école démocratique et la question des aptitudes, les positions originales du PCF – des années 1930 aux années 1970. Dans B. Garnier (dir.), *Problèmes de l'école démocratique, XVIII*ème *-XX*ème *siècles* (p. 175-194). Paris : CNRS.

Rosenberg, N. (1976/1986). *Le vie della tecnologia* (F. degli Uberti, trad.). Torino : Rosenberg & Sellier.

Rosenberg, N. (2000). *Schumpeter and the Endogeneity of Technology : Some American Perspectives*. London : Routledge.

Rossi, A. (1985). *Un'economia a rimorchio*. Lugano : Fondazione Pellegrini-Canevascini.

Rullani, E. (2004). *Economia della conoscenza : creatività e valore nel capitalismo delle reti*. Roma : Carocci.

Savickas, M.-L. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au XXIème siècle, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39 (1)*, 5-39.

Schumpeter, J.-A. (1939/1961). *Konjunkturzyklen : Eine theoretische, historische und statistische Analyse des kapitalistischen Prozesses*. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht.

Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté* (M. Bessières, trad.). Paris : Odile Jacob.

Sennet, R. (2008/2009). *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat* (P.-E. Dauzat, trad.). Paris : Albin Michel.

Stiglitz, J.–E. (2012). *Le prix de l'inégalité* (F. Chemla, trad.). Paris : LLL.

Stroobants, M. (1993). *Sociologie du travail*. Paris : Nathan.

Stucki, L. (1968/1970). *L'empire occulte : Les secrets de la puissance helvétique* (Eliane Kadlec, trad.). Paris : Laffont.

Terssac, G. de (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris : PUF.

Vaccaro, S. (2002). Postfazione. Dans A. Honneth, *Critica del potere : la teoria della società in Adorno, Foucault e Habermas* (M.-T. Sciacca, trad.) (p. 389-412). Bari : Dedalo.

Vercauteren, R., Hervy, B. et Schaff, J.-L. (2010). *Le projet de vie personnalisé des personnes âgées : enjeux et méthode*. Paris : Ères.

Vincent, J.-M. (1995). Flexibilité du travail et plasticité humaine. Dans J. Bidel et J. Texier (dir.), *La crise du travail* (p. 155-164). Paris : PUF.

Vincent, J.-M. (2001). *Un autre Marx : après les marxismes*. Lausanne : Page deux.

Warr, P. et Clapperton, G. (2011). *Il gusto di lavorare : soddisfazione, felicità e lavoro* (M. Sarchielli, trad.). Bologna : Il Mulino.

Weber, M. (1905/2003). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme suivi d'autres essais* (J.-P. Grossein, trad.). Paris : Gallimard.

Weber, M. (1922/1971). *Économie et société* (J. Chavy et E. Dampierre, trad.). Paris : Plon.

Zürcher, B. (2010). La croissance de l'économie suisse depuis 1920. *La Vie économique : revue de politique économique, 1-2*, 9-13.

2.3. Ouvrages et articles sur le système éducatif

Afsa, C. (2014). Une question de taille. *Éducation & Formations, 85*, 63-72.

Airoldi, A., Talarico, R. et Tavarini, G. (2007). La Giornata cantonale della memoria. *Scuola Ticinese, 278*, 2-3.

Ajello, A.-M. et Siciliano Berna, M. (1991). *Storia e sistemi produttivi : un curricolo per la scuola media*. Firenze : La Nuova Italia.

Alternative Solidaire (1996). *Quand le marché fait école : la redéfinition néo-libérale du système de formation en Suisse*. Lausanne : Éditions d'en Bas.

Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education, 162 (1)*, 67-92.

Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry, 11 (1)*, 3-42.

Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en didactiques des mathématiques, 9 (3)*, 281-308.

Artigue, M. (2002). *Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? Les dossiers des sciences de l'éducation, 8 (1)*, 59-72.

Astolfi, J.-P. (2005). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. Rouen : PUR.

Astolfi, J.-P. (2006). Les questions vives en question ? Dans : A. Legardez et L. Simonneaux (dir.), *L'école à l'épreuve de l'actualité : enseigner les questions vives* (p.9-12). Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.

Astolfi, J.-P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12ème éd.). Paris : ESF.

Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 24 (3)*, 451-466.

Audigier, F. (2008). Pour une approche comparée de l'éducation à la citoyenneté dans quelques curriculums européens. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : Les curriculums en questions* (p. 163-185). Bruxelles : De Boeck.

Audigier, F. (2012). Les « Éducations à… » quels significations et enjeux théoriques et pratiques ? *Recherches en Didactiques, 13*, 21-38.

Audigier, F. (2015). Éducation à… et préparation à la vie. Dans F. Audigier, A. Sgard et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation : fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* (p. 25-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Audureau, J.-P. (2003). Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *Revue française de pédagogie, 143 (1)*, 17-29.

Avanzini, G. (2003). Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation nouvelle. *Revue française de pédagogie, 143 (1)*, 53-59.

Baldacci M. et Frabboni, F. (2013) *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Novara : De Agostini.

Baluteau, F. (1993). *Le Conseil de classe : « Peut mieux faire ! »*. Paris : Hachette.

Baluteau, F. (1999). *Les savoirs au collège : discours officiels et discours critiques sur la pédagogie du secondaire*. Paris : PUF.

Baluteau, F. (2003). *École et changement : une sociologie constructiviste du changement scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Baluteau, F. (2005a). *La sociologie, une science pour former les enseignants*. Paris : Fabert.

Baluteau, F. (2005b). Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges. *Carrefours de l'éducation, 19*, 77-92.

Baluteau, F. (2008). L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. Dans F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (p. 101-113). Bruxelles : De Boeck.

Baluteau, F. (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle du chef d'établissement. *Revue socio-logos, 4*.

Baluteau, F. (2011). Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. *SociologieS [en ligne] : Théories et recherches*.

Baluteau, F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. Louvain : Academia-L'Harmattan.

Baluteau, F. (2014). La différenciation pédagogique : quels modes d'explication sociologiques ? *Revue française de pédagogie, 188*, 51-62.

Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain : Academia-L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (1996). Introduction. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 1-17). Paris : PUF.

Barrère, A. (2013). *École et adolescence : une approche sociologique*. Bruxelles : De Boeck.

Barrère, A. (2016). Réformes du collège et travail enseignant. Dans F. Dubet et P. Merle (dir.), *Réformer le collège* (p. 45-59). Paris : PUF.

Baudelot, C. et Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

Ben Ayed, C. (2015). *La mixité sociale à l'école : tension, enjeux, perspectives*. Paris : Armand Colin.

Berbaum, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : ESF.

Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control : Theoretical studies towards a sociology of language*. London : Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, B. (1975). *Classes et pédagogies, visibles et invisibles* (J.-C. Chamboredon, trad.). Paris : OCDE.

Bonini, D. et al. (2007). *Stefano Franscini : il politico educatore*. Locarno : Armando Dadò.

Bonoli, L. et Ghisla, G. (2008). I sistemi formativi nei paesi di riferimento : Austria, Francia, Germania, Italia, Regno Unito e Svizzera. Dans L. Bonoli, G. Ghisla et M. Loi (dir.), *Economia della formazione professionale* (p. 3-64). Novara : De Agostini.

Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München : Ehrenwirth.

Boterf (le), G. (2001). L'ingénierie de la formation : quelles définitions et quelles évolutions ? Dans : P. Carré et al., *Traité de sciences et des techniques de la formation* (p. 383-400). Paris : Dunod.

Bourdieu, P. (1966). L'École conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, 7*, 325-347.

Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales, 19 (3)*, 367-388.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie de l'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Bruner, J.-S. (1996/2015). *La cultura dell'educazione : nuovi orizzonti per la scuola* (L. Cornalba, trad.) Milano: Feltrinelli.

Calgari, G. (1968). *Vita di Stefano Franscini : Un racconto nella storia*. Locarno : Pedrazzini.

Cambi, F. (2002). *Storia della pedagogia* (10ème éd.). Roma : Laterza.

Castelli, L., Cattaneo, A., Marcionetti, J., Mari, C., Zampieri, S. et Zanolla, G. (2015). *Scuola a tutto campo: indicatori del sistema scolastico ticinese*. Locarno : SUPSI.

Castoldi, M., Fiorin, I. et Previtali, D. (2013). *Dalle indicazioni al curricolo scolastico*. Milano : La Scuola.

Caumeil, J.-G. (2002). Pour une théorie conjoncturelle de l'innovation en éducation et en formation. Dans V. Monetti (dir.), *Certitudes et paradoxes de l'innovation* (p. 83-95). Paris : INRP.

Chalon-Blanc, A. (1997). *Introduction à Jean Piaget*. Paris : L'Harmattan.

Chapoulie J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.

Charlot, B. (1976). *La mystification pédagogique : réalités sociales et processus idéologiques dans la théorie de l'éducation*. Paris : Payot.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex J.-Y. (1992/1999). *École et savoir : dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école : l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.

Charlot, B. (2001) (dir.). *Les jeunes et le savoir : perspectives internationales*. Paris : Anthropos.

Clot, Y. (1999). Introduction. Dans Y. Clot (dir.). *Avec Vygotski* (p. 7-14). Paris : La Dispute.

Combaz, G. (2013). Concurrence entre établissements et choix de l'école : les personnels de direction mis à l'épreuve ? *Éducation et sociétés, 31*, 157-170.

Combaz, G. et Cacouault-Bitaud, M. (2013). La pédagogie : une source de conflits entre chefs d'établissement et enseignants ? Le cas du secondaire en France. *Revue des sciences de l'éducation*, *39 (3)*, 449-470.

Condorcet, N. (1791/1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.

Cros, F. et Obin, J.-P. (1991). *Le projet d'établissement*. Paris : Hachette Éducation.

Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : forces et illusions*. Paris : PUF.

Cros, F. (2002). L'innovation en éducation aurait-elle un avenir ? Dans. V. Monetti (dir.). *Certitudes et paradoxes de l'innovation : état des lieux, états d'esprit* (p. 221-229). Paris : INRP.

Dandurand, P. (1972). Dynamique culturelle en milieu scolaire : Une étude diachronique de manuels de l'école élémentaire française. *Revue française de sociologie, 13 (2)*, 193-212.

Delahaye, J.-P. (2008). Les difficultés du collège unique : la France toujours à la recherche de son école moyenne. *Raisons, comparaisons, éducations : La Revue française d'éducation comparée, 3*, 21-48.

Delorme, C. (1994). Sciences de l'éducation et innovation. Dans G. Avanzini (dir.), *Sciences de l'éducation : regards multiples* (p. 143-150). Berne : Peter Lang.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Develay, M. (1995) (dir.). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*. Paris : ESF.

Dewey, J. (1916/1949). *Democrazia e educazione* (E.-E. Agnoletti, trad.). Firenze : La Nuova Italia.

Dumont, J.-F. (2010). Émotions et relation éducative. *Empan, 80*, 150-156.

Dupriez, V., Monseur, C. et Van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 41 (1)*.

Durkheim, E. (1922/1992). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux*. Paris : Harmattan.

Dutercq, Y. (1993). *Les professeurs*. Paris : Hachette.

Dutercq, Y. (2004). Splendeur et misère d'un collège populaire, Dans J.-L. Derouet et Y. Dutercq (dir.), Le collège en chantier (p. 33-73). Lyon : INRP.

Eggleston, J. (1977). *The Sociology of the School Curriculum*. London : Routledge & Kegan Paul.

Felouzis, G. (1994). *Le collège au quotidien : adaptation, socialisation et réussite scolaire*. Paris : PUF.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris : PUF.

Felouzis, G. (2008). L'usage des catégories ethniques en sociologie. *Revue française de sociologie*, *49 (1)*, 127-132.

Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.

Felouzis, G. et Charmillot, S. (2017). Les inégalités scolaires en Suisse. *Social Change in Switzerland, 8*. Consulté en juillet 2017. URL : http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1094

Forquin, J.-C. (1983). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie, 63 (1)*, 61-80.

Forquin, J.-C. (1986). *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.

Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.

Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie, 155*, 5-8.

Garcia, J.-F. (1994). *L'école unique en France*. Paris : PUF.

Garnier, B. (2008). *Les combattants de l'école unique : introduction à l'édition critique de l'Université nouvelle par « les Compagnons » : des origines à la dispersion du groupe, 1917-1933*. Lyon : INRP.

Garnier, B. (2013) (dir.). *Problèmes de l'école démocratique, XVIII*ème *-XX*ème *siècles*. Paris : CNRS.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

Gather Thurler, M. et Maulini, O. (2007) (dir.). *L'organisation du travail scolaire : enjeu caché des réformes éducatives ?* Montréal : Presses de l'Université de Québec.

Gather Thurler, M., Pelletier, G. et Dutercq, Y. (2015). Leadership éducatif ? *Recherche et formation, 78,* 95-109.

Gauthier, R.-F. (2000). *Mon enfant entre au collège*. Paris : Stock.

Gauthier, R.-F. et Robert, A.-D. (2005). *L'école et l'argent : quels financements pour quelles finalités*. Paris : Retz.

Gauthier, R.-F. (2011). Une autre façon de penser l'éducation : introduction au dossier « Le curriculum dans les politiques éducatives ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 56*, 31-40.

Gauthier, R.-F. (2014). *Ce que l'école devrait enseigner*. Paris : Dunod.

Giussani, L. (1977/2005). *Il rischio educativo* (1e éd. 1977). Milano : Rizzoli.

Ghisla, G. (2003). La scuola ticinese : un « Sonderfall » prezioso. Dans A. Ghiringhelli (dir.), *Il Ticino nella Svizzera* (p. 381-453). Locarno : Armando Dadò.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York : Bentam.

Guidotti, C. et Rigoni, B. (2010). *Censimento degli allievi 2009/2010*. Bellinzona : DECS.

Guigue, A. (2016). *Le principal : la vie dans un collège aujourd'hui*. Paris : Lattès.

Harlé, I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.

Hirt, N. (2001). *L'école prostituée : l'offensive des entreprises sur l'enseignement*. Bruxelles : Labor.

Husén, T. (1979/1984). *L'école en question*. Bruxelles : Mardaga.

Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus de l'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.

Joannaert, P. et Vander Borght, C. (1999). *Créer les conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.

Jouan, S. (2015). *La classe multiâge d'hier à aujourd'hui : archaïsme ou école de demain* ? Paris : ESF.

Kant, E. (1776/1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : J. Vrin.

Keddie, N. (1971/2007). Le savoir dispensé dans la salle de classe. Dans J. Deauvieau et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 151-187). Paris : La Dispute.

Keeves, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press.

Lancisi, M. (1997). *La scuola di Don Lorenzo Milani*. Firenze : Polistampa.

Lantheaume, F. (2016). La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. Dans L. Ria (dir.) *Former les enseignants au XXI*ème *siècle : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 67-76). Bruxelles : De Boeck.

Leclerq, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs, 2*, 71-104.

Legrand, L. (1986). *La Différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée-Cemea.

Legrand, L. (1995). *Une école pour la justice et la démocratie*. Paris : PUF.

Lepori, F. (1975). La riforma della scuola media in Ticino. *Bildungspolitik: Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, 61*, 97-113.

Lortie, D.-C. (2002). *School-teacher : a sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.

Manesse, D. (2000). « L'orthographe fout le camp ! » ou comment sortir de la désolation. Dans P. Meirieu, *L'école et les parents : la grande explication* (p. 134-147). Paris : Plon.

Mann, H. (1848). *Twelfth Annual Report to the Secretary of the Massachusetts State of board of Education*. Consulté en janvier 2018. URL : https://genius.com/Horace-mann-twelfth-annual-report-to-the-secretary-of-the-massachusetts-state-board-of-education-1848-annotated

Marcacci, M. (2015). La storia della Scuola cantonale di Commercio. Dans M. Gabuzzi (dir.), *Scuola cantonale di commercio : 120 anni di storia e di storie* (p. 10-63). Bellinzona : Salvioni.

Marcel, J.-F., Dupriez, V., Bagnoud, D.-P. et Tardif, M. (2007) (dir.). *Coordonner, collaborer, coopérer : Des nouvelles pratiques enseignante*s. Bruxelles : De Boeck.

Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation : pour l'Ère nouvelle, 42*, 27-42.

Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. Dans L. Corriveau et al., *Travailler ensemble dans les établissements scolaires de formation* (p. 13-29). Bruxelles : De Boeck.

Maréchal, J. (1995). *La leçon d'histoire-géographie : choisir pour aider l'élève à se former*. Dijon : CRDP de Bourgogne.

Maroy, C. (2013). Politiques et outils de « l'école de la performance » : accountability, régulation par les résultats et pilotage. Dans C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.

Mastrocola, P. (2004). *La scuola raccontata al mio cane*. Parma : Guanda.

Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo : saggio sulla libertà di non studiare*. Parma : Guanda.

Mena, F. (2006). Franscini e la formazione pedagogica dei maestri. *Archivio Storico Ticinese, 140*, 315-322.

Mena, F. (2015). Lo sviluppo del sistema scolastico (1852-1914). Dans N. Valsangiacomo e M. Marcaci (dir.), *Per tutti e per ciascuno : la scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (p. 47-93). Locarno : Armando Dadò.

Meirieu, P. (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (4ème éd.). Paris : ESF.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? Dans A. Bentolila (dir.), *L'école : diversité et cohérence* (p. 109-149). Paris : Nathan.

Meirieu, P. (2000a). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.

Meirieu, P. (2000b). Pédagogie : de Pestalozzi à Freinet, Makarenko, Montessori… Dans M. Mainardi et A. Tomasini (dir.), *Con la scuola per la dignità : incontro con Philippe Meirieu e Jean-Pierre Pourtois*. Bellinzona : DECS.

Meirieu, P. (2004a). *Faire l'école, faire la classe*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (2004b). Apprentissage et transgression. Dans A. Bentolila (dir.), *Le goût d'apprendre* (p. 37-42). Paris : Nathan.

Meirieu, P. et Frackowiak, P. (2008). *L'éducation peut-elle être encore au cœur d'un projet de société ?* Paris : Éditions de l'Aube.

Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir : à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Montrouge : Bayard.

Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.

Millet, M. et Moreau, G. (2011) (dir.). *La société des diplômés*. Paris : La Dispute.

Monetti, V. (2002). État des lieux : qu'est-ce que l'innovation en éducation. Dans V. Monetti (dir.), *Certitudes et paradoxes de l'innovation* (p. 17-79). Paris : INRP.

Montandon, C. et Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne : Peter Lang.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

Morin, E. (1999/2000). *La testa ben fatta : riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, trad.). Milano: Raffaello Cortina.

Odiffredi, P. (2005). *Il matematico impertinente*. Milano : Longanesi.

Ostinelli, G. (2005). *Motivazione e comportamento: le variabili psicologiche necessarie per raggiungere obiettivi*. Trento : Erickson.

Payet, J.-P. (dir.) (2016). *Ethnographie de l'école : les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : PUR.

Pavan, A. (2005). *Cultura della formazione e politiche dell'apprendimento*. Roma : Armando.

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Paris : Gallimard.

Perrenoud, P. (1985). Scolarisation et sens des savoirs. *Revue suisse de sociologie, 2*, 213-226.

Perrenoud, P. (1988). Formation à l'évaluation : entre idéalisme béat et réalisme conservateur. Dans M.-G. Thurler et P. Perrenoud (dir.), *Savoir évaluer pour mieux enseigner : quelle formation des maîtres* (p. 115-131). Genève : Service de la recherche sociologique.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1994a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1994b). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. Dans Société suisse de recherche en éducation, *Le changement en éducation* (p. 29-48). Bellinzone : Bureau d'études et de recherches (Actes du Congrès 1993 de la SSRE).

Perrenoud, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

Petter, G. (1960). *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*. Firenze : Giunti.

Petter, G. (1992). *Il mestiere di genitore: guida alla professione più difficile del mondo*. Milano : Rizzoli.

Petter, G. (2002). *Ragionare e narrare : aspetti psicologici dell'insegnamento della storia*. Firenze : La Nuova Italia.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël.

Piaget, J. (1998). *De la Pédagogie*. Paris : Odile Jacob.

Pinto Minerva, F. et Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma : Laterza.

Plenel, E. (1985). *La République inachevée : l'État et l'école en France*. Paris : Payot.

Pontecorvo, C. et Pontecorvo M. (1986). *Psicologia dell'educazione : conoscere a scuola*. Bologna, Il Mulino.

Pordenone, G.-F. (2006). *Alcune sfide poste dall'apprendimento del lessico e del linguaggio economici* (mémoire de maîtrise non publié). Locarno : Alta Scuola Pedagogica.

Pordenone, G.-F. (2015). La Techno Party : insegnamento dell'italiano e nuove tecnologie. Dans M. Ostinelli (dir.), *La didattica dell'italiano : problemi e prospettive* (p. 217-225). Locarno : SUPSI.

Pratoussy, C. (2002). L'innovation, entre cour et jardin. Dans V. Monetti (dir.), *Certitudes et paradoxes de l'innovation* (p. 98-107). Paris : INRP.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.

Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? : les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980.* Paris : PUF.

Pusterla, F. (2008). *Una goccia di splendore : riflessioni sulla scuola, nonostante tutto*. Bellinzona : Casagrande.

Pusterla, F. (2012). *Quando Chiasso era in Irlanda – e altre avventure tra libri e realtà*. Bellinzona : Casagrande.

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik : Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim : Beltz.

Robert, A.-D. (2006). « Crise » de l'institution scolaire et politiques publiques à l'heure de la mondialisation. *Indirect, les clés de la gestion scolaire, 3*, 9-20.

Robert, A.-D. (2008). Autour de mai 1968, la pédagogie en question : Le colloque d'Amiens. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, 41 (3)*, 27-45.

Robert, A.-D. (2010). À propos de philosophie et sociologie de l'éducation : retour sur l'œuvre de Jean-Claude Forquin. *Le Télémarque, 2*, 19-34.

Robert, A.-D. (2015). *L'école en France : de 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG.

Robert, A.-D. et Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI*ème *siècle : portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

Robic, M.-C. et Rosemberg, M. (2016). *Géographier aujourd'hui : enseigner la géographie au college et au lycée*. Paris : Adapt.

Robin, J.-Y. (1997). *Chefs d'établissement : dans le secret des collèges et lycées*. Paris : L'Harmattan.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.

Rogers, C.-R. (1969/2013). *Liberté pour apprendre* (D. Le Bon, trad.). Paris : Dunod.

Salini, D. et Lupi, M. (2012) (dir.). *L'aula trasformata – Apprendere a scuola come in laboratorio : il metodo dell'atelier a postazioni*. Roma : Carocci.

Sève, L. (1999). Quelles contradictions ? À propos de Piaget, Vygotski e Marx. Dans Y. Clot, *Avec Vygotski* (p. 221-240). Paris : La Dispute.

Simone, R. (2001). *La Terza Fase : forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma : Laterza.

Snider, V. (1981). La scuola media pubblica : sua nascita e crescita negli anni Cinquanta dell'Ottocento. *Scuola Ticinese, 94*, 53-61.

Solcà, N. (2015). Dalla democratizzazione degli studi ad oggi. Dans N. Valsangiacomo e M. Marcaci (dir.), *Per tutti e per ciascuno : la scuola pubblica nel Canton Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri* (p. 137-181). Locarno : Armando Dadò.

Sue, R. (1994). Faire de la vie une permanente éducation. *Le Monde diplomatique, 12*, 16-17.

Tabin, J-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse*. Lausanne : Réalités Sociales.

Tamagni, M. (1993). *Genitori e aspettative scolastiche*. Bellinzona : USTAT.

Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie, 24 (2)*, 227-254.

Trottier, C. (1987). La « Nouvelle » sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne : un mouvement de pensée en voie de dissolution ? *Revue française de sociologie, 78 (1)*, 5-20.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Vanetta, F. (2008). Il pensiero e l'azione pedagogica di Franco Lepori. *Scuola Ticinese, 286*, 21-23.

Varisco, B.-M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale : genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma : Carocci.

Vassileff, J. (1999). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon : Chronique Sociale.

Vegetti Finzi, S. (2014). Insegnamento scolastico e creatività. *Scuola Ticinese, 321*, 15-19.

Vergonjeanne, Le métier de formateur et l'ingénierie pédagogique. *Actualités en analyse transactionnelle, 143*, 79-81.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.

Vincent, G. (1979). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : PUL.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : PUL.

Vincent, G. (2008). *La socialisation démocratique contre la forme scolaire. Éducation et francophonie, 36 (2)*, 47-62.

Vincent, G. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point (entretien de Bernard Courtebras et Yves Reuter). *Recherches en Didactiques, 13*, 107-135.

Vittoriano, C. (1976). *Freinet*. Brescia : La Scuola.

Vygotski, L. (1925/2005). *Psychologie de l'art* (F. Sève, trad.*)*. Paris : La Dispute.

Vygotski L. (1934/1966) *Pensiero e linguaggio* (M.-S. Veggetti, trad.). Firenze : Giunti.

Vygotski, L. (1934/1974). Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica. Dans L. Vygotski, A. Louria et A. Leontiev, *Psicologia e pedagogia* (p. 25-40). Roma : Editori Riuniti.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions vives, 4/13*, 291-303.

Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école* (P. Berthier et L. Legrand, trad.). Paris : Armand Colin.

Young, M. F.-D. (1971). *Knowledge and Control : New Directions in the Sociology of Education*, London : Collier-Macmillan.

Young, M. F.-D. (1973/2007). Les programmes scolaires considérées du point de vue de la sociologie de la connaissance. Dans J. Deauvieau et Jean-Pierre Terrail, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* (p. 43-73). Paris : La Dispute.

2.4. Dictionnaires

Bailly, A. (2000). *Dictionnaire grec-français*. Paris : Hachette.

Gaffiot, F. (2000). *Le grand Gaffiot : dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette.

Larousse (1999). *Dictionnaire français*. Paris : Larousse-Bordas.

Oxford (2010). *Dictionary of English*. Oxford : University Press.

Treccani (2013). *Dizionario della lingua italiana*. Firenze : Giunti.

2.5. Manuels scolaires

Bigler, J.-M. et Chevalley, C. (1998). *L'Homme et ses besoins : l'économie au quotidien*. Lausanne : Éditions Loisirs et Pédagogie.

Capul, J.-Y. (2000) (dir.). *Sciences économiques et sociales : seconde*. Paris : Hatier.

3. Sources

3.1. Rapports et documents officiels

BAK Basel (2014), *Analisi dei settori ticinesi : benchmarking internazionale et smart specialisation*. Basel : BAK. Consulté en octobre 2017. URL : http://www3.ti.ch/CAN/cartellastampa/pdf-cartella-stampa-82696317824.pdf.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2014). *L'éducation en Suisse – rapport 2014*. Aarau : CSRE.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (2015). *Bilan 2015. Harmonisation des éléments visés par l'art. 62, al. 4, Cst. dans le domaine de la scolarité obligatoire*. Consulté en novembre 2016. URL : http://www.edk.ch/dyn/11737.php.

Deloitte (2015). Global Powers of Retailing 2016 : Navigating the new digital divide. London : Deloitte. Consulté en septembre 2017. URL : https://www2.deloitte.com/.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) (2003). *Riforma 3 della scuola media*. Bellinzona : DECS.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) (2004a). *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona : DECS.

Dipartimento dell'educazione, della cultura et dello sport (DECS) (2004b). *Dispositivo di (auto)Analisi, Autovalutazione e Sviluppo degli Istituti scolastici (DAASI)*. Bellinzona : DECS. Consulté en septembre 2017. URL : http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UIM/.

Dipartimento dell'educazione, della cultura et dello sport (DECS) (2015a). *Educazione alle scelte nella scuola media : bilancio degli attori coinvolti (anno scolastico 2014/2015)*. Bellinzona : DECS.

Dipartimento dell'educazione, della cultura et dello sport (DECS) (2015b). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona : DECS.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) (2016a). *La scuola che verrà*. Bellinzona : DECS.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) (2016b). *Scuolamedia… e poi ?* Bellinzona : DECS.

Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) (2018). Pretirocinio di orientamento: obiettivi generali. Bellinzona : DECS. Consulté en janvier 2018. URL : https://www4.ti.ch/decs/dfp/its/pretirocinio/obiettivi-generali/.

Dipartimento del territorio (DT) (2006). *L'organizzazione territoriale in Ticino – Valutazione e indirizzi per l'elaborazione del Modello di organizzazione territoriale*. Bellinzona : DT.

Ministère de l'éducation nationale (MENESR) (2014). *L'éducation nationale en chiffres : Année 2014*. Consulté en juillet 2017. URL : http://cache.media.education.gouv.fr/

Ministère de l'éducation nationale (MENESR) (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

Ministère de l'éducation nationale (MENESR) (2017). *L'éducation nationale en chiffres : Année 2017*. Consulté en août 2018. URL : http://cache.media.education.gouv.fr.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2012). *Inégalités hommes-femmes : il est temps d'agir*. Paris : OCDE.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2015a). *Taux de places d'apprentissage, 2013*. Consulté en novembre 2016. URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2015b). *Taux de maturités, 2015*. Consulté en novembre 2016. URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2016a). *Choix de formation au degré secondaire II, évolution 1990-2014*. Consulté en novembre 2016. URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2016b). *La transition à la fin de l'école obligatoire*. Consulté en décembre 2016. URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home.html.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2017). *Personnes en formation : degré tertiaire – hautes écoles*. Consulté en novembre 2017. URL : https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/.

Réseau Eurydice (2011), *Le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques*. Bruxelles : Eurydice. Consulté en juillet 2017. URL : http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126FR.pdf.

Repubblica e Canton Ticino (1990). *Legge della scuola*. Consulté en août 2017. URL : http://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/140.

Repubblica e Canton Ticino (1996). *Regolamento della scuola media*. Consulté en janvier 2017. URL : https://www3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/raccolta-leggi/legge/vid/05_06.

Repubblica e Canton Ticino (2014). *Regolamento sull'orientamento scolastico e professionale*. Consulté en août 2017. URL : http://m3.ti.ch/CAN/RLeggi/public/index.php/.

Ufficio dell'insegnamento medio (UIM) (2005). *L'implementazione della Riforma 3 (settembre 2005)*. Bellinzona : DECS.

Ufficio dell'insegnamento medio (UIM) (2014). *Statistiche sulla scuola media : Fine anno 2013-2014*, Bellinzona : DECS.

Ufficio dell'insegnamento medio (UIM) (2016). *La scuola media – Informazioni generali – Informazioni per le famiglie e gli allievi che frequentano la I media*. Consulté en juin 2017. URL : http://www4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/UIM/documenti/Informazioni_generali.pdf.

Ufficio di statistica della Repubblica e Cantone Ticino (USTAT) (2015a). *Annuario statistico ticinese 2015*. Bellinzona : CIDS.

Ufficio di statistica della Repubblica e Cantone Ticino (USTAT) (2015b). *I comparti economici: struttura ed evoluzione del tessuto economico ticinese*. Consulté en septembre 2017. URL : http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/.

Ufficio di statistica della Repubblica e Canton Ticino (USTAT) (2017a). *Singoli comuni*. Consulté en juin 2017. URL : http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT/index.php?fuseaction=dati.comuni.

Ufficio di statistica della Repubblica e Canton Ticino (USTAT) (2017b). *Attività professionale e occupazionale*. Consulté en septembre 2017. URL : http://www3.ti.ch/DFE/DR/USTAT.

3.2. Œuvres cinématographiques

Blok, L (2011). *Stay !* Hollande.

Cantet, L. (2008). *La classe : entre les murs*. France.

Chadha, G. (2002). *Joue-la comme Beckham*. Grande-Bretagne.

Chatiliez, E. (1988). *La vie est un long fleuve tranquille*. France.

Comencini, F. (2004). *J'aime travailler : Mobbing*. Italie.

Daldry, S. (2000). *Billy Elliot*. Grande-Bretagne.

Dardenne, J.-P. et L. (2014). *Deux jours, une nuit.* Belgique, France, Italie.

León de Aranoa, F. (2002). *Les Lundis du soleil*. Espagne.

Lioret, P. (2009). *Welcome*. France.

Loach, K. (1991). *Riff-Raff*. Grande-Bretagne.

Muccino, G. (2006). *À la recherche du bonheur*. États-Unis.

Nakache, O. et Toledano, E. (2011). *Intouchables*. France.

Philibert, N. (2002). *Être et avoir*. France.

Truffaut, F. (1966). *Fahrenheit 451*. France et Grande-Bretagne.

Van Sant, G. (1997). *Le Destin de Will Hunting*. États-Unis.

Venier, M. (2009). *Génération 1000 euros*. Italie.

Weitz, P. (2004). *En bonne compagnie*. États-Unis.

3.3. Œuvres théâtrales

Massini, S. (2017). *L'heure de réception*. Italie.

3.4. Journaux et revues

Il Caffè (hebdomadaire de la Suisse italienne, publié à Locarno).

Il Corriere del Ticino (quotidien de la Suisse italienne, publié à Lugano).

La Repubblica (quotidien italien, publié à Rome).
L'Indécis (revue trimestrielle de l'Association Trouver-Créer de Lyon, consultée jusqu'en été 2015).
Le Monde (quotidien français, publié à Paris).
Neue Zürcher Zeitung (quotidien de la Suisse alémanique, publié à Zurich).
The New York Times (quotidien américain, publié à New York).
Tribune de Genève (quotidien de la Suisse romande, publié à Genève).

3.5. Sites internet

Action Éducation Niger
URL : http://www.aeniger.ch/it/
Chiassoletteraria.
URL : https://chiassoletteraria.ch/
Cité des Métiers en France
URL : http://www.cite-sciences.fr/fr/au-programme/lieux-ressources/cite-des-metiers/
Collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno
URL : http://www.smcadenazzo.ti.ch/
Différenciation du curriculum scolaire au Tessin
URL : http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/
Expoprofessions à Lugano
URL : https://www.4.ti.ch/decs/dfp/espoprofessioni/home/
Festival international de narration à Arzo
URL : http://www.festivaldinarrazione.ch/index.html
Futur en tous genres en Suisse
URL : http://www.futurentousgenres.ch/fr/home/
Hebdomadaire de la Migros Azione
URL : https://www.migros.ch/it/media-e-magazine/azione.html
orientation.ch (le portail officiel suisse d'information de l'orientation professionnelle)
URL : https://orientation.ch/dyn/show/1418?lang=fr
Projet de promotion des professions techniques (Promtec)
URL : http://www.cpt-ti.ch/index.php/promtec
Scuola media di Castione
URL : http://www.smcastione.ti.ch/
Système bibliothécaire tessinois

URL : http://www.sbt.ti.ch/bclu/?m

tio – Il portale del Ticino (site d'information de la Suisse italienne)

URL : http://www.tio.ch/

3.6. Données suscitées

Entretiens réalisés avec trente acteurs du projet pédagogique.

Enseignants :

• Aurelio, 18 avril 2016 (Ent En Aurelio)
• Bruno, 9 juin 2015 (Ent En Bruno)
• Corrado, 13 avril 2015 (Ent En Corrado)
• Cristina, 11 novembre 2015 (Ent En Cristina)
• Fiorenzo, 12 avril 2016 (Ent En Fiorenzo)
• Flavio, 4 mai 2015 (Ent En Flavio)
• Giorgio, 16 avril 2015 (Ent En Giorgio)
• Grazia, 15 mars 2016 (Ent En Grazia)
• Nicola, 26 mai 2015 (Ent En Nicola)
• Sandra, 13 mars 2016 (Ent En Sandra)
• Sandro, 5 novembre 2015 (Ent En Sandro)
• Sara, 20 mai 2015 (Ent En Sara)
• Tiziana, 18 mai 2015 (Ent En Tiziana)

Chefs d'établissement :

• Giancarlo, 12 mars 2015 (Ent Ch Giancarlo)
• Massimo, 5 avril 2016 (Ent Ch Massimo)

Conseillère en orientation :

• Milena, 22 avril 2015 (Ent Co Milena)

Concierge :

• Fausto, 28 mai 2015 (Ent Co Fausto)

Parents d'élèves :

• Antonella, 20 janvier 2016 (Ent Pa Antonella)

• Michele, 30 mai 2015 (Ent Pa Michele)

• Nicola, 27 janvier 2016 (Ent Pa Nicola)

• Stefania, 21 janvier 2016 (Ent Pa Stefania)

Invités :

• Cristina, 16 décembre 2015 (Ent Pe Cristina)

• Mikel, 23 novembre 2015 (Ent Pe Mikel)

• Nicola, 1 juin 2016 (Ent Pe Nicola)

Élèves qui ont animé le projet :

• Alessandro, 8 mai 2015 (Ent El Alessandro)

• Brian, 6 février 2015 (Ent El Brian)

• Elisa, 8 juin 2016 (Ent El Elisa)

• Jonathan, 4 février 2015 (Ent El Jonathan)

• Josip, 19 octobre 2015 (Ent El Josip)

• Tamiris, 11 mars 2015 (Ent El Tamiris)

Réflexions de l'ancienne élève qui a contribué à la réalisation des *verbatim* :

• Rapport initial de Thayla Belotti, rédigé en novembre 2015 (RI Tha)

• Compte-rendu final de Thayla Belotti, rédigé en juin 2016 (CR Tha)

3.7. Données invoquées

Archives officielles du collège :

• Procès-verbaux de l'assemblée plénière des enseignants entre 2002 et 2014 (PV AP)

• Procès-verbaux du conseil de direction entre 2002 et 2014 (PV Cdd)

• Procès-verbaux des divers groupes de travail liés aux activités de la Cité des Métiers (PV GT)

• Rapports annuels de l'établissement scolaire entre 2002 et 2014 (RA)

• Rapports de bilan réalisés par les élèves à l'issue des visites aux entreprises et des rencontres avec des anciens élèves entre 2012/13 et 2013/2014 (RB, 2012/2014)

• Rapports de fin d'année de la Cité des Métiers entre 2003/2004 et 2013/2014 (RCdM)

• Journal scolaire (JS)
• Données issues des archives du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno (Ar CVG)

Archives officieuses des animateurs du projet pédagogique :
• Archives privées de Corrado, animateur du projet entre 2003/2004 et 2007/2008 (AP Cor)
• Archives privées de Gian Franco, animateur du projet entre 2005/2006 et 2013/2014 (AP Gfp)

Articles publiés dans l'hebdomadaire Azione (Ar Azione)

Courts-métrages réalisés par les élèves (CM) :
• *L'hôpital vu par les élèves* (classe 4E, 2009/2010)
• *Des métiers vus par nous* (Alessandro, Oscar et Tamiris, 2010/2011)
• *Le soleil, une énergie propre* (Elisa, Lara, Sijei, Josip et Leo, 2010/2011)
• *Pour un team tessinois* (Elisa, Lara, Sijei, Josip et Leo, 2011/2012)
• *Construire le choix* (Elisa et Josip, 2011/2012)
• *Du talent et de l'effort pour réussir* (Brian et Jonathan, 2012/2013)

Récit d'expérience écrit au cours de l'année 2011 (RE)

3.8. Données provoquées

Enquête par questionnaire *Comment est-ce que je choisis ?* (Qu choix)
Enquête par questionnaire *Dix questions ponctuelles* (Qu dix)

4. Illustrations

4.1. Graphiques

Graphique 1 : L'orientation des élèves tessinois à la fin du collège unique en 2012/2013 ..... *- 55 -*
Graphique 2 : Les endroits dans lesquels se sont déroulés les entretiens ..... *- 149 -*
Graphique 3 : Les disciplines représentées dans le Projet éducatif d'établissement ..... *- 219 -*
Graphique 4 : Les thématiques abordées lors des visites aux entreprises ..... *- 364 -*
Graphique 5 : Les remarques des élèves concernant les métiers visités ..... *- 365 -*

4.2. Images

Image 1 : L'affiche de présentation de la première rencontre avec des parents d'élèves ..... *- 208 -*
Image 2 : Le choix de l'atelier pour la journée du 2 mai 2007 ..... *- 210 -*
Image 3 : La feuille standardisée pour la participation à une visite d'entreprise ..... *- 226 -*
Image 4 : La validation avec bémol de la première hypothèse secondaire ..... *- 243 -*
Image 5 : L'affiche de mise en concours des postes d'assistants ..... *- 252 -*
Image 6 : Les quatre étoiles des règles à respecter issues du projet DAASI ..... *- 258 -*
Image 7 : Un bilan rédigé par une élève à la suite de la visite au Conservatoire ..... *- 292 -*
Image 8 : Le formulaire d'inscription distribué aux élèves de troisième année ..... *- 301 -*
Image 9 : La fiche de travail distribuée aux élèves en salle d'informatique ..... *- 326 -*
Image 10 : L'affiche publicitaire réalisée pour la rencontre avec six parents d'élèves ..... *- 335 -*
Image 11 : Lettre adressée par les animateurs aux professeurs principaux de troisième ..... *- 345 -*
Image 12 : Affiche de la matinée « Femmes… et ingénieures, pendant une demi-journée » ..... *- 350 -*
Image 13 : Lettre standardisée adressée aux enseignants du collège ..... *- 353 -*
Image 14 : La fiche didactique « Quelques morceaux du monde du travail » ..... *- 371 -*
Image 15 : Les dix critères à la base de l'évaluation d'une présentation en italien ..... *- 374 -*
Image 16 : L'affiche publicitaire du colloque du 19 mai 2009 ..... *- 380 -*
Image 17 : La validation avec une limite de la deuxième hypothèse secondaire ..... *- 409 -*

Image 18 : L'attestation de participation au rôle d'assistant de Brian..... - 487 -

4.3. Photos

Photo 1 : États généraux sur la formation à l'Université de Lausanne en automne 1995..... - 16 -
Photo 2 : Manifestation dans les rues de Lausanne au début des années 1990..... - 17 -
Photo 3 : Lecture avec chorégraphie lors de la Nuit du conte au collège en novembre 2011..... - 19 -
Photo 4 : Mannequin de l'enseignant et ensuite homme politique Stefano Franscini ..... - 37 -
Photo 5 : Le réalisateur Ken Loach sur la tribune du Festival du film de Locarno..... - 48 -
Photo 6 : L'établissement scolaire de Cadenazzo ..... - 85 -
Photo 7 : L'établissement scolaire de Vira Gambarogno ..... - 86 -
Photo 8 : Vue de la cour intérieure de l'établissement de Cadenazzo ..... - 88 -
Photo 9 : Vue d'une finale du concours de débat dans la salle de conférence ..... - 90 -
Photo 10 : Vue de la commune de Cadenazzo depuis la pente du Monte Ceneri..... - 100 -
Photo 11 : L'ancienne élève Thayla en novembre 2015 au début des retranscriptions..... - 154 -
Photo 12 : Le poète Fabio Pusterla lors du Festival de littérature Chiassoletteraria..... - 167 -
Photo 13 : La place Collegiata avec sur le fond le château principal de Bellinzone..... - 175 -
Photo 14 : L'inauguration des premières deux salles de classe de l'école de Sanam au Niger - 179 -
Photo 15 : La suggestive localité touristique de San Bernardino ..... - 222 -
Photo 16 : L'élève assistant Oscar lors du tournage du court-métrage..... - 255 -
Photo 17 : La narratrice Cristina Galfetti-Schneider en action..... - 305 -
Photo 18 : Une élève assistante qui introduit le colloque sur l'avenir du sport tessinois..... - 320 -
Photo 19 : Une présentation en classe d'un métier d'avenir étudié..... - 331 -
Photo 20 : Le tableau d'affichage de la Cité des Métiers ..... - 357 -
Photo 21 : La visite d'un groupe d'élèves à l'hôpital Saint-Jean de Bellinzone..... - 359 -
Photo 22 : Les conférenciers invités au colloque « Quelles idées pour le Tessin de demain ? »- 383 -
Photo 23 : La sculpture « Many Times » de Juan Muñoz, exposée à Milan au printemps 2015 - 429 -

4.4. Schémas

Schéma 1 : Synthèse des données utilisées pour réaliser la recherche ..... - 25 -
Schéma 2 : Champs analytiques permettant un renforcement effectif du capital humain..... - 51 -

Schéma 3 : Les quatre étapes de la séquence vocationnelle ..... *- 57 -*
Schéma 4 : Premier mémoire sur l'instruction publique du philosophe Nicolas de Condorcet .. *- 63 -*
Schéma 5 : Les trois nœuds qui permettent de dégager la problématique de recherche ..... *- 76 -*
Schéma 6 : Le caractère ambivalent du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno ..... *- 91 -*
Schéma 7 : Les trois grands défis du corps enseignant du collège étudié ..... *- 96 -*
Schéma 8 : Les tensions issues des trois macro-genèses ..... *- 114 -*
Schéma 9 : L'émergence de la justice comme équité et ses possibles déséquilibres ..... *- 130 -*
Schéma 10 : La dynamique sociale entraînée par le modèle « routine – crise – routine » ..... *- 138 -*
Schéma 11 : Synthèse des effets des trois concepts structurants ..... *- 139 -*
Schéma 12 : Les quatre catégories d'enseignants composant l'échantillon interviewé ..... *- 143 -*
Schéma 13 : La durée moyenne des entretiens par rapport aux divers groupes sociaux ..... *- 153 -*
Schéma 14 : Les trois techniques de recherche mises en relation ..... *- 169 -*
Schéma 15 : La dynamique sociale du lancement du projet pédagogique ..... *- 185 -*
Schéma 16 : La tension entre contexte externe et dynamique interne au début du projet ..... *- 202 -*
Schéma 17 : La dynamique sociale de rééquilibrage du rapport entre liberté et égalité ..... *- 228 -*
Schéma 18 : Le jeu triangulaire entre acteurs sociaux ..... *- 235 -*
Schéma 19 : Quelques signes distinctifs de l'idéal-type d'un enseignant démocratique ..... *- 242 -*
Schéma 20 : La dynamique sociale à la base de la deuxième hypothèse secondaire ..... *- 261 -*
Schéma 21 : De l'essor de l'autonomie des élèves à la révision de la bonne forme scolaire .... *- 265 -*
Schéma 22 : L'incitation à atteindre les objectifs dans le champ scolaire ..... *- 278 -*
Schéma 23 : Synthèse des dynamiques des trois notions structurantes ..... *- 279 -*
Schéma 24 : La construction de l'analyse de désirabilité générale ..... *- 284 -*
Schéma 25 : Les contours du déroulement de l'analyse de désirabilité générale ..... *- 289 -*
Schéma 26 : Les multiples techniques de recherche mises en relation ..... *- 303 -*
Schéma 27 : La désirabilité générale des contes de fées et des histoires sur le travail ..... *- 314 -*
Schéma 28 : La désirabilité générale de l'équipe d'animation du projet pédagogique ..... *- 322 -*
Schéma 29 : La désirabilité générale de l'activité en histoire sur les métiers d'avenir ..... *- 332 -*
Schéma 30 : La désirabilité générale de la rencontre avec les parents d'élèves ..... *- 343 -*
Schéma 31 : La désirabilité générale de la vision d'un long-métrage sur le travail ..... *- 352 -*
Schéma 32 : La désirabilité générale des visites aux entreprises ..... *- 366 -*
Schéma 33 : La désirabilité générale du cours d'introduction à l'économie ..... *- 375 -*
Schéma 34 : La désirabilité générale du colloque sur des problématiques d'actualité ..... *- 387 -*
Schéma 35 : La participation responsable différenciée des élèves au projet pédagogique ..... *- 395 -*
Schéma 36 : La société ouverte au carrefour entre liberté et participation ..... *- 398 -*

Schéma 37 : Les objectifs pédagogiques de la Cité des Métiers ..... *- 399 -*
Schéma 38 : Les acquis potentiels de transfert du projet pédagogique..... *- 404 -*
Schéma 39 : Les zones problématiques apparues pendant les situations d'apprentissage..... *- 406 -*
Schéma 40 : Le déploiement de l'ingénierie pédagogique ..... *- 408 -*
Schéma 41 : De l'empowerment à l'émergence du life designing par les transitions de vie ..... *- 424 -*
Schéma 42 : Synthèse des résultats des trois concepts structurants..... *- 431 -*
Schéma 43 : Les étapes de l'analyse structurale des récits de vie ..... *- 445 -*
Schéma 44 : Schème spécifique du récit de vie de Jonathan..... *- 450 -*
Schéma 45 : Schème spécifique du récit de vie de Brian..... *- 455 -*
Schéma 46 : Schème spécifique du récit de vie de Tamiris ..... *- 460 -*
Schéma 47 : Schème spécifique du récit de vie d'Alessandro ..... *- 466 -*
Schéma 48 : Schème spécifique du récit de vie de Josip ..... *- 472 -*
Schéma 49 : Schème spécifique du récit de vie d'Elisa..... *- 477 -*
Schéma 50 : Schème commun aux six récits de vie des élèves assistants..... *- 481 -*
Schéma 51 : La forme identitaire idéal-typique produite par la Cité des Métiers..... *- 486 -*
Schéma 52 : L'utilité sociale de l'attestation de participation à l'équipe d'animation ..... *- 489 -*
Schéma 53 : Du désir de réussite à l'esprit de performance..... *- 497 -*
Schéma 54 : L'idéal-type émergeant de l'enseignant démocratique..... *- 499 -*
Schéma 55 : La validation avec deux limites et un prolongement de l'hypothèse principale ..... *- 515 -*
Schéma 56 : L'individualité éveillée au cœur d'une forme identitaire renouvelée ..... *- 526 -*
Schéma 57 : Six pistes pour donner suite à cette recherche..... *- 531 -*

4.5. Tableaux

Tableau 1 : L'interaction entre les trois principales typologies de curriculum ..... *- 124 -*
Tableau 2 : Les quatre groupes par rapport au processus d'apprentissage collectif..... *- 137 -*
Tableau 3 : Les trois événements conflictuels au centre de l'analyse stratégique..... *- 160 -*
Tableau 4 : Les premières visites aux entreprises lundi 14 juin 2004..... *- 197 -*
Tableau 5 : Les premiers conférenciers invités mardi 15 juin 2014 ..... *- 198 -*
Tableau 6 : Les trois formes d'ingénierie analysées ..... *- 271 -*
Tableau 7 : Les situations d'apprentissage proposées au cours des quatre années du collège. *- 287 -*
Tableau 8 : Les catégories thématiques des articles rédigés par les élèves..... *- 300 -*
Tableau 9 : Les cinq différents visages de l'équipe d'animation du projet pédagogique ..... *- 315 -*

Tableau 10 : L'ampleur de la segmentation des entretiens avec les élèves assistants ..... - 436 -
Tableau 11 : Les items mis en exergue pour la catégorie des séquences-types ..... - 478 -
Tableau 12 : Les items mis en exergue pour la catégorie des actants du récit ..... - 479 -
Tableau 13 : Les items mis en exergue pour la catégorie des classes d'arguments..... - 480 -
Tableau 14 : Les compétences que les élèves assistants affirment avoir développé ..... - 482 -

5. Liste des sigles

5.1. Suisse

CPC	*Centro professionale commerciale di Locarno* (Centre professionnel commercial de Locarno)
DAASI	*Dispositivo di (auto)analisi, autovalutazione e sviluppo degli istituti scolastici* (Dispositif de (auto)Analyse, Autoévaluation et Développement des Établissements scolaires)
DECS	*Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport* (Département de l'éducation, de la culture et du sport du Canton du Tessin)
DFA	*Dipartimento formazione e apprendimento* (Département de la formation et de l'apprentissage à l'intérieur de la SUPSI, spécialisé dans la formation des nouveaux enseignants).
DT	*Dipartimento del territorio* (Département du territoire du Canton du Tessin)
FFS	*Ferrovie federali svizzere* (Chemins de fer fédéraux suisses)
FNS	*Fonds national suisse de la recherche scientifique*
GAGI	*Gestione allievi e gestione istituti* (Gestion des Élèves et Gestion des Établissements, système informatique qui permet en particulier d'enregistrer les absences des élèves)
HEP	*Haute école pédagogique* (école de formation des enseignants, intégrée à la SUPSI par son Département de la formation et de l'apprentissage)
PEI	*Progetto educativo d'istituto* (projet éducatif de l'établissement)
RSI	*Radiotelevisione svizzera di lingua italiana* (Société suisse de radiodiffusion et télévision)
SMU	*Scuola media unica* (école moyenne unique, c'est-à-dire collège unique)
SUPSI	*Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (Haute école spécialisée de la Suisse italienne)
SSPSS	*Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali* (École spécialisée pour les professions de la santé et du social)
TVA	*Taxe sur la valeur ajoutée*
UIM	*Ufficio dell'insegnamento medio* (Bureau de l'enseignement secondaire inférieur du Canton du Tessin), devenu depuis le 1.1.2018 la *Sezione dell'Insegnamento Medio* (Section de l'enseignement secondaire inférieur du Canton du Tessin).
USTAT	*Ufficio di statistica del Canton Ticino* (Bureau statistique du Canton du Tessin)

5.2. France

MENESR	*Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*

5.3. International

FIFA	*Fédération internationale de football association*
OCDE	*Organisation de coopération et de développement économiques*
ONU	*Organisation des nations unies*
PISA	*Programme international de suivi des acquis des élèves*
UNESCO	*United nations educational, scientific and cultural organisation* (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)

Les annexes

1. Introduction

Dans cette dernière partie de la recherche, sont inventoriés une série de documents, de rapports et de tableaux qui permettent d'étayer les informations et les raisonnements développés tout au long de ce travail. Ils sont subdivisés en six différentes catégories, qui sont désormais brièvement présentées. Tout d'abord, les *trente entretiens* semi-directifs, qui sont à la base de cette démarche ethnographique. Ils sont introduits par une brève fiche biographique, permettant de situer la personne, qui est accompagnée par une photo et une série d'indications précises, à savoir le jour, le lieu et la durée de l'interview. Classés en ordre alphabétique, ils sont subdivisés à partir du rôle des acteurs interrogés (enseignants, chefs d'établissement, conseillère en orientation, concierge, parents d'élèves, invités et élèves). Le *verbatim* est présenté en deux colonnes parallèles, permettant de comparer la transcription initiale en langue italienne et sa traduction en français.

Ensuite, les deux *textes de l'ancienne élève* du chercheur, Thayla, qui a contribué à la réalisation du jet initial des *verbatim*. Si le premier document, rédigé en novembre 2015, constitue une sorte de présentation générale de son vécu en tant qu'élève de la *Cité des Métiers*, le deuxième, formulé en juin 2016, lorsqu'elle a terminé son engagement pour ce projet, représente son propre bilan personnel de cette expérience inédite pour une fille qui venait de terminer le collège. Les textes sont également présentés en deux colonnes parallèles, de sorte à fournir au lecteur à la fois la version originale italienne et sa traduction en français.

Troisièmement, les vastes *documents relatifs à l'analyse structurale*, qui fondent la validation de la troisième hypothèse secondaire. Ils sont réunis en trois diverses parties : tout d'abord, la segmentation des faits de parole des six élèves assistants, à partir de leurs réponses, et leur codage en fonction des séquences, des actants et des propositions argumentatives ; ensuite, leur recomposition thématique en séquences-types, en actants du récit et en classes d'arguments ; enfin, les résumés réalisés par le chercheur, qui a également mis en relief une série d'*items* issus du langage du locuteur.

Quatrièmement, les neuf *tableaux statistiques* élaborés par le chercheur, permettant d'appuyer un ensemble d'affirmations proposées tout au long de ce travail. Ces tableaux se réfèrent à l'évolution

de la composition du corps enseignant et du conseil de direction du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno ; au nombre d'élèves qui ont bénéficié des activités proposées par le projet ; au codage des rapports de bilan réalisés par les élèves à l'issue des visites aux entreprises et des rencontres avec des anciens élèves au cours des années 2012/2013 et 2013/2014 ; aux réponses formulées aux deux questionnaires proposés aux élèves par le chercheur ; ainsi qu'à la répartition par secteurs économiques à la fois des parents d'élèves invités et des visites aux entreprises réalisées entre les années scolaires 2003/2004 et 2013/2014.

Cinquièmement, les titres des trente-trois *articles* publiés entre avril 2013 et juillet 2014 dans l'hebdomadaire culturel de la Suisse italienne appelé *Azione* (Action), ainsi que ceux spécifiquement liés aux problématiques de l'orientation et des présentations en classe réalisées par des élèves, qui s'insèrent directement dans le cadre proposé par cette recherche. Les articles rédigés pour la rubrique *Les jeunes se racontent* peuvent être aisément consultés en ligne sur le site du Système bibliothécaire tessinois à l'adresse suivante : http://www.sbt.ti.ch/bclu/?m=quotidiani.

Enfin, au terme de ces annexes, le *récit d'expérience* en langue originale italienne de l'acteur devenu chercheur, réalisé au cours de l'année 2011. Celui-ci, en effet, en étant au départ de cette recherche doctorale, mérite d'être exposé dans sa forme intégrale.

2. Trente entretiens

Dans le texte de cette recherche, les trente protagonistes interviewés par le chercheur sont indiqués avec leur prénom. L'enseignant qui a impulsé le projet pédagogique, à savoir *Corrado Biasca*, est alors simplement *Corrado*, ou la conseillère en orientation, avec son regard plutôt sceptique sur la *Cité des Métiers*, est uniquement *Milena* et non pas *Milena Piccoli*. Ce qui représente une solution de compromis entre, d'une part, le respect du principe de confidentialité, par rapport aux lecteurs externes à la réalité sociale étudiée, et, d'autre part, la possibilité d'incarner les acteurs dans des personnages réels, pour les lecteurs *insiders*, pour lesquels, par ailleurs, découvrir les véritables noms serait un jeu assez aisé, en considérant le nombre effectivement limité de personnes représentatives du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno au cours de la période analysée. Au sein de cette annexe, en revanche, par un souci de clarté de la démonstration scientifique, sont indiqués autant les prénoms que les noms des acteurs, accompagnés d'une photo réalisée par le chercheur, généralement à l'issue de l'entretien, en précisant également la date et le lieu de son déroulement, ainsi que sa durée.

2.1. Enseignants

<table>
<tr><td></td><td colspan="2">Entretien avec Aurelio Nuzzo
(18 avril 2016 – collège de Cadenazzo – 46 minutes)

Aurelio est un professeur d'éducation physique et de géographique. Après avoir suivi le lycée à Lugano, il est directement allé étudier à l'Université de Lausanne. Une fois sa formation terminée, il s'est qualifié pour l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire et au collège, ainsi que pour l'enseignement de la géographie au collège. Il a aussitôt commencé à enseigner au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, où il a progressivement acquis la responsabilité de coordonner l'activité de glissement sur la neige, dédiée chaque année aux élèves de deuxième année. Sur cet élan, il a acquis la place de Flavio Sartori au conseil de direction du collège, au début de l'année scolaire 2017/2018.</td></tr>
<tr><td colspan="2">transcription en italien</td><td>traduction en français</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ricercatore :
Grazie Aurelio per la tua disponibilità. Vorrei in un primo tempo chiederti qual è il tragitto che ti ha portato a</td><td>Chercheur :
Merci Aurelio pour ta disponibilité. Je voudrais dans un premier temps te demander quel est le trajet qui t'as amené à devenir un enseignant auprès du collège de</td></tr>
</table>

diventare un insegnante presso la scuola media di Cadenazzo-Vira Gambarogno.

Aurelio :
Ho frequentato il Liceo cantonale di Lugano 1, indirizzo scientifico. Dopo ho deciso di frequentare l'Università di Losanna, per quelli che sono gli studi in scienze dello sport e dell'educazione fisica. Ho effettuato un breve passaggio di un semestre presso l'Università di Lugano, per studiare l'economia, perché pensavo di seguirla come seconda materia, avendo l'obbligo di una seconda disciplina insegnabile. Poi ho capito che non faceva per me. Allora ho frequentato la facoltà di scienze sociali e politiche presso l'Università di Losanna, dove ho seguito appunto la formazione in educazione fisica, menzione insegnamento. Si tratta di uno studio già rivolto a quella che è l'educazione fisica scolastica e, come seconda materia, ho ottenuto sessanta crediti in geografia. Ho terminato i miei studi con un lavoro di licenza sull'intensità dell'esercizio e il consumo energetico. Poi ho frequentato l'ASP prima e il DFA in seguito, facendo l'abilitazione per la scuola elementare in educazione fisica e la doppia abilitazione per la scuola media in educazione fisica e geografia. Ho iniziato subito a fare il mio primo anno di pratica… durante il secondo anno di abilitazione… con delle ore qui a Cadenazzo. Da lì sono rimasto qui in sede. Insegno entrambe le materie, sono anche docente di classe.

Ricercatore :
Cosa ti ha portato a scegliere proprio Losanna ?

Aurelio :
A livello di formazione le due possibilità in quel momento erano Losanna e Zurigo. Dovendo scegliere, mi sentivo più a mio agio al pensiero di fare degli studi in francese, anche se non avevo più seguito il francese al liceo. Avevo il tedesco alla maturità, ma mi attraeva di più il francese, forse perché avevo dei contatti a Losanna, avevo potuto visitare l'università e mi era piaciuta molto, quindi mi sono lasciato trascinare.

Ricercatore :
Quindi insegni geografia ed educazione fisica. Qual è la differenza tra insegnare queste due materie ?

Aurelio :
Diciamo che sono due materie che si completano, proprio perché sono due materie che sono veramente molto differenti. In primo luogo, l'ambito di lavoro è completamente diverso e il ruolo delle due materie è completamente diverso. Forse in geografia, che è una disciplina più scolastica, si lavora di più sull'acquisizione di una capacità di fare astrazione, di ragionare, su tutta una serie di quelle che ora possiamo chiamare competenze nell'utilizzo di strumenti, nella lettura… nella lettura del territorio, del paesaggio, utilizzando gli strumenti tipici del geografo. Quindi il ragazzo, l'allievo, è soprattutto sollecitato da un punto di vista cognitivo nel mettere insieme, collegare, quelle che sono le nozioni che insegna la materia. L'educazione fisica è invece una materia secondo me molto speciale, aggiungerei spesso

Cadenazzo-Vira Gambarogno.

Aurelio :
J'ai suivi le Lycée cantonal de Lugano 1, avec une orientation scientifique. Ensuite, j'ai décidé de m'inscrire à l'Université de Lausanne, pour des études en sciences du sport et de l'éducation physique. J'ai effectué un bref passage d'un semestre auprès de l'Université de Lugano, pour étudier l'économie, parce que je pensais la suivre comme deuxième branche, en ayant l'obligation d'avoir une deuxième discipline que l'on peut enseigner. Puis j'ai compris qu'elle n'était pas pour moi. Alors j'ai fréquenté la faculté des sciences sociales et politiques auprès de l'Université de Lausanne, où j'ai suivi justement une formation en éducation physique, mention enseignement. Il s'agit d'une formation déjà orientée vers l'éducation physique scolaire et, comme deuxième branche, j'ai obtenu soixante crédits en géographie. J'ai terminé mes études avec un travail de licence sur l'intensité de l'exercice et la consommation énergétique. Puis j'ai fréquenté la HEP avant et le DFA ensuite, en me qualifiant pour l'enseignement à l'école primaire de l'éducation physique et pour le double enseignement de l'éducation physique et de la géographie pour le collège. J'ai commencé tout de suite à faire ma première année de pratique professionnelle… pendant la deuxième année de formation… avec des heures ici à Cadenazzo. Depuis lors, je suis resté dans cet établissement. J'enseigne les deux disciplines et je suis aussi un professeur principal.

Chercheur :
Qu'est-ce qui t'as conduit à choisir justement Lausanne ?

Aurelio :
Au niveau de la formation, les deux possibilités étaient en ce moment Lausanne et Zurich. En étant contraint de choisir, je me sentais plus à l'aise en faisant des études en français, même si je n'avais plus suivi le français au lycée. J'avais l'allemand au bac, mais j'étais plus attiré par le français, peut-être parce que j'avais des contacts à Lausanne, j'avais pu visiter l'université et elle m'avait plu beaucoup, donc je me suis laissé m'emporter.

Chercheur :
Tu enseignes donc la géographie et l'éducation physique. Quelle est la différence dans l'enseignement de ces deux disciplines ?

Aurelio :
Disons qu'il s'agit de deux disciplines qui se complètent, précisément parce qu'elles sont vraiment très différentes. En premier lieu, le cadre de travail est complètement différent et le rôle des deux disciplines est aussi opposé. Peut-être en géographie, qui est une branche plus scolaire, on travaille plus sur l'acquisition d'une capacité à faire abstraction, à raisonner, sur toute une série de celles que l'on peut appeler maintenant des compétences dans l'utilisation d'instruments, dans la lecture… dans la lecture du territoire, du paysage, en utilisant les outils propres du géographe. Le jeune, l'élève, est alors surtout sollicité d'un point de vue cognitif à mettre ensemble, à lier, celles qui sont les notions qu'enseigne la discipline.

sottovalutata. Può proporre delle situazioni in scala ridotta di vita, che durano cinquanta o cento minuti, nei quali i ragazzi si confrontano con quelle che sono delle reali situazioni che poi conosceranno durante tutta la loro vita. Ma queste situazioni hanno il grandissimo vantaggio di terminare al suono del campanello, al termine dell'ora. Questo ci permette di confrontarli con delle situazioni anche molto sgradevoli, come la non riuscita, l'insuccesso, la sconfitta... Tutte situazioni che nella vita quotidiana verrebbero vissute in maniera molto più difficoltosa, perché potrebbero avere delle conseguenze molto più pesanti. Invece, in questo contesto, se pensato in maniera adeguata, i ragazzi possono vivere queste situazioni senza subirne le conseguenze, ma, anzi, abituandosi a confrontarsi con questo tipo di attività. È sufficientemente chiaro ?

Ricercatore :
Molto interessante. I ragazzi come vivono queste differenze che hai appena indicato tra la geografia e l'educazione fisica ?

Aurelio :
Allora, il grosso vantaggio di poter insegnare entrambe le materie agli stessi allievi è che mi permette di vederli veramente da due punti di vista completamente diversi. È forse più semplice avere una buona relazione con me, siccome le due materie prevedono due o tre ore alla settimana di insegnamento. Potendole abbinare si arriva già a cinque ore, questo crea un'abitudine, una routine, che è importante. Poi, la doppia materia permette di avvicinare i ragazzi di tutte le tipologie... Quel ragazzo che in classe farà più fatica, vivrà magari con maggiore distacco, con minore interesse, con un rapporto più conflittuale la relazione con il docente. Invece in palestra potrà essere probabilmente molto più facile da approcciare e questo poi si può ripercuotere sul lavoro in classe, perché una volta creata una relazione dove c'è fiducia, dove c'è anche stima, è chiaro che è molto più facile convincerli a lavorare in maniera più seria in classe.

Ricercatore :
Queste due materie ti hanno portato ad avere anche delle esperienze di attività al di fuori dell'orario scolastico ?

Aurelio :
Questo sicuramente. Sono anche docente di classe. Questo fa sì che io faccia tutta una serie di attività al di fuori dell'orario scolastico, che sono comunque previste. Oltre a questo, con l'educazione fisica proponiamo il corso di scivolamento sulla neve. Si tratta di due settimane che facciamo con le classi seconde. Poi faccio un'attività per i ragazzi di terza e quarta. Una volta alla settimana c'è la possibilità di fare uno sport scolastico facoltativo. Ci sono anche una serie di attività trasversali, che rimangono però all'interno dell'orario scolastico, quindi non so se considerarle… L'attività, per esempio, sull'utilizzo del defibrillatore, con i ragazzi di quarta media, piuttosto che degli incontri che abbiamo organizzato per l'orientamento e per la Città dei Mestieri*, per i ragazzi di terza, ma anche delle giornate di stage e*

L'éducation physique, en revanche, est une discipline à mon avis très particulière, je dirais souvent sous-estimée. Elle peut proposer dans une échelle réduite des situations de vie, qui durent cinquante ou cent minutes, au cours desquelles les élèves se confrontent avec des situations réelles, qu'ils seront amenés à connaître tout au long de leur vie. Mais ces situations ont le très grand mérite de terminer au moment du son de la sonnette, à la fin du cours. Ce qui nous permet de les confronter à des situations même très désagréables, telles que l'absence de réussite, l'échec, la défaite… Des situations que dans la vie réelle seraient vécues d'une façon très difficile, parce qu'elles pourraient avoir des conséquences très lourdes. Dans ce contexte, en revanche, si pensé de manière adéquate, les élèves peuvent vivre ces situations sans avoir à en subir les conséquences, voire même à commencer à s'habituer à ce type d'activités. Est-ce suffisamment clair ?

Chercheur :
Très intéressant. Comment vivent les élèves ces différences que tu viens d'indiquer entre la géographie et l'éducation physique ?

Aurelio :
Alors, le gros avantage de pouvoir enseigner les deux disciplines aux mêmes élèves est qu'il me permet de les voir vraiment à partir de deux points de vue complètement différents. Il est peut-être plus simple d'avoir une bonne relation avec moi, puisque les deux branches prévoient deux ou trois heures hebdomadaires d'enseignement. En pouvant les combiner, on arrive déjà à cinq heures, ce qui crée une habitude, une routine, qui est importante. Puis, la double discipline me permet de rapprocher des élèves de toutes les typologies… Celui qui en classe a plus de peine, vivra probablement la relation avec l'enseignant avec plus de distance, avec moins d'intérêt, avec un rapport plus conflictuel. Alors que dans la salle de gym, il pourra être probablement plus facile à rapprocher et cela se peut répercuter sur le travail en classe, puisqu'une fois crée une relation où il y a la confiance, où il y a aussi de l'estime, il est clair qu'il est beaucoup plus simple de les convaincre de travailler d'une façon plus sérieuse en classe.

Chercheur :
Est-ce que ces deux disciplines t'ont amené à avoir aussi des expériences d'activités externes à l'horaire scolaire ?

Aurelio :
Certainement. Je suis aussi professeur principal. Ce qui me conduit à faire toute une série d'activités en dehors de l'horaire scolaire, qui sont pourtant prévues. Au-delà de cela, avec l'éducation physique, nous proposons un cours de glissement sur la neige. Il s'agit de deux semaines que nous faisons pour les deuxièmes. Puis je fais une activité pour les élèves de troisième et quatrième. Une fois par semaine, ils ont la possibilité de faire un sport scolaire facultatif. Il y a aussi une série d'activités transversales, qui restent pourtant à l'intérieur de l'horaire scolaire, donc je ne sais pas s'il faut les indiquer… L'activité, par exemple, sur l'utilisation du défibrillateur, avec les élèves

delle giornate sportive. Queste rientrano piuttosto nel programma.

Ricercatore :
Dicevi del corso di scivolamento sulla neve… Che ruolo ha nell'anno scolastico ?

Aurelio :
Ha un ruolo importante. Dovendo organizzare entrambe le settimane, questo richiede una grande quantità di tempo, perché diciamo che il corso dura due settimane, ma la sua programmazione e l'insieme della sua realizzazione si sviluppano, si può dire, da settembre fino al mese di marzo e aprile. Chiaramente, non richiede un lavoro quotidiano, ma un impegno conseguente. Credo molto in queste attività per il valore educativo che possono avere per i ragazzi, per l'esperienza che permettono di vivere. Credo molto in questo lato della scuola piuttosto che il semplice accumulo di nozioni da apprendere. Dà molto sul piano dell'esperienza vissuta nelle relazioni umane con gli altri ragazzi, nei rapporti con un ambiente nuovo, con la possibilità di condividere delle esperienze anche di difficoltà, che comunque concedono ai ragazzi un'opportunità più unica che rara. Questo si ritrova spesso nello sport, un ambiente dove, come detto prima con l'educazione fisica, si possono vivere delle esperienze di vita di un breve momento, ma che offrono un'esperienza che si potrà utilizzare per il resto della vita.

Ricercatore :
E tu in particolare, rispetto agli altri organizzatori, che ruolo hai ?

Aurelio :
In questo momento sono il responsabile, quindi mi occupo dell'organizzazione generale. Assumo la responsabilità delle decisioni quando siamo lì, in loco, ma anche di buona parte dell'organizzazione logistica prima e dopo.

Ricercatore :
Da quanti anni ?

Aurelio :
Da qualche anno come responsabile. Prima, negli anni precedenti, collaboravo con i miei due colleghi.

Ricercatore :
Chi sono questi due colleghi ?

Aurelio :
Sono Giorgio Buloncelli e Flavio Sartori. All'inizio erano loro i responsabili, poi piano piano mi hanno passato questo compito.

Ricercatore :
E come vivi questo ruolo di responsabile ?

Aurelio :
È un ruolo interessante e impegnativo. Lo faccio volentieri perché, come detto, credo in questo tipo di attività. È comunque un ruolo faticoso, quindi lo faccio

de quatrième, ou les rencontres que nous avons organisé pour l'orientation et pour la Cité des Métiers*, destinées aux élèves de troisième, mais aussi les journées de stage et celles sportives. Ces dernières rentrent plutôt à l'intérieur du programme.*

Chercheur :
Tu disais à propos du cours de glissement sur la neige… Quel est son rôle à l'intérieur de l'année scolaire ?

Aurelio :
Il a un rôle important. Puisqu'il faut organiser les deux semaines, cela demande un engagement conséquent, parce que disons que le cours dure deux semaines, mais sa programmation et l'ensemble de sa mise en place se déroulent, on peut dire, de septembre jusqu'aux mois de mars et avril. Évidemment, il ne s'agit pas d'un travail quotidien, mais d'un engagement conséquent. Je crois beaucoup à la valeur éducative qu'elles peuvent avoir pour les élèves, pour l'expérience qu'elles permettent de vivre. Je crois beaucoup à cette dimension de l'école, plutôt qu'à la simple accumulation de notions à apprendre. Elle donne beaucoup par les expériences vécues dans les relations humaines avec les autres élèves, dans les relations avec un milieu inconnu, dans la possibilité de partager des expériences aussi de difficulté, qui de toute façon offrent aux élèves une opportunité unique. C'est ce que l'on retrouve souvent dans le sport, un milieu où, comme affirmé auparavant avec l'éducation physique, on peut vivre des expériences de vie de courte durée, mais qui offrent une expérience que l'on pourra ensuite utiliser tout au long de la vie.

Chercheur :
Et toi, en particulier, par rapport aux autres organisateurs, quel est ton rôle ?

Aurelio :
En ce moment je suis le responsable, donc je m'occupe de l'organisation générale. J'assume la responsabilité des décisions lorsque nous sommes là-bas, sur place, mais aussi une partie significative de l'organisation logistique avant et après.

Chercheur :
Depuis combien d'années ?

Aurelio :
Depuis quelques années comme responsable. Auparavant, dans les années précédentes, je collaborais avec mes deux collèges.

Chercheur :
De qui s'agit-il ?

Aurelio :
Il s'agit de Giorgio Buloncelli et de Flavio Sartori. Au début, ils étaient les responsables, puis au fur et à mesure, ils m'ont passé cette tâche.

Chercheur :
Et comment vis-tu ce rôle de responsable ?

perché ci credo. Non è che ci sia un ritorno di alcun tipo; lo si fa perché qualcuno deve occuparsene. In questo tipo di attività c'è bisogno di una persona che faccia un po' da riferimento e che coordini i lavoro degli altri per renderlo più efficace e regolare, altrimenti sarebbe senza una chiara linea, quindi c'era bisogno di qualcuno e in questo momento sono io la persona che se ne occupa; magari dopo sarà qualcun altro.

Ricercatore :
Passiamo alla questione dell'orientamento all'interno della scuola media. A partire dalla tua esperienza di docente di classe, come vedi la problematica dell'orientamento per dei ragazzi soprattutto di terza e quarta ?

Aurelio :
Penso che l'orientamento sia un po' il clou di quello che possa essere il programma della scuola media. Certo, non risulta da nessuna parte. Qui apro una parentesi un po' provocatoria, ma questo è l'aspetto centrale di quello che è il programma del secondo ciclo. Permette di dare un senso, di motivare i ragazzi, permette di evitare che si demotivino, che è un aspetto da non sottovalutare alla scuola media. Un ragazzo che non ha le idee in chiaro sul suo futuro tenderà a tirare i remi in barca e a non affrontare la scuola con la dovuta serietà, proprio per paura di questo lato sconosciuto del suo futuro. Tra i mandati della scuola dell'obbligo c'è proprio quello di favorire un corretto inserimento dei ragazzi nella vita… chiamiamola reale, nella vita degli adulti, e un corretto inserimento è possibile con un'educazione, con un livello di conoscenze e di competenze, ma anche con un posto che sia adatto alle loro capacità nella nostra società. Il ruolo dell'orientamento è quindi centrale, l'impegno è molto grande. Come docente di classe ci si lavora già prima dell'inizio della terza media, ma in terza è veramente un discorso… direi settimanale, se non quotidiano, e in quarta bisogna investire tutte le forze per cercare di aiutare i ragazzi. Siamo in un momento e in un contesto non facile per loro, perché i posti disponibili per un apprendistato sono sempre di meno, la concorrenza diventa sempre più elevata. Così il livello di formazione dei ragazzi più deboli preclude a tanti di loro la possibilità di trovare una reale sistemazione… perché comunque i posti di lavoro diventano sempre più complessi, le conoscenze necessarie sono sempre di più e l'utilizzo di supporti tecnologici necessita veramente di un certo tipo di conoscenze e di capacità. I ragazzi che non sono in grado rimangono esclusi, quindi questo è un reale problema per la nostra società, con tutte le sue conseguenze in termini di disoccupazione giovanile…

Ricercatore :
…interessante. In che anno sei arrivato a Cadenazzo-Vira Gambarogno ?

Aurelio :
Forse nel 2009…

Ricercatore :
…la Città dei Mestieri *era già piuttosto sviluppata, visto*

Aurelio :
C'est un rôle intéressant et en même temps difficile. Je le fais volontiers puisque, comme je l'ai déjà dit, je crois dans ce type d'activités. C'est pourtant une tâche fatigante, donc je l'assume parce que j'y crois. Il n'y a pas un retour d'un quelconque type. On le fait parce qu'il faut que quelqu'un s'en occupe. Dans ce genre d'activités, il faut avoir une personne qui devienne un peu la référence et qui puisse coordonner le travail des autres, afin de le rendre plus efficace et régulier. Autrement, il n'y aurait pas une ligne de conduite claire. Il fallait donc quelqu'un et en ce moment je suis la personne qui s'en occupe. Plus tard peut-être ce sera quelqu'un d'autre.

Chercheur :
Passons maintenant à la question de l'orientation à l'intérieur du collège. À partir de ton expérience de professeur principal, comment vois-tu la problématique de l'orientation pour des élèves surtout de troisième et quatrième ?

Aurelio :
Je pense que l'orientation est un peu le clou de ce que peut-être le programme du collège. Certes, il n'est écrit nulle part. Ici, j'ouvre une parenthèse un peu provocatrice, mais celui-ci est l'aspect central du programme du deuxième cycle. Il permet de donner un sens, de motiver les élèves, il permet d'éviter qu'ils se démotivent, qui est un aspect à ne pas sous-estimer au collège. Un élève qui n'a pas les idées en clair sur son avenir, tendra à se renfermer sur soi-même et à ne pas affronter l'école avec le sérieux requis, justement par peur de ce côté inconnu de son avenir. Parmi les missions de l'école obligatoire, il y a justement celle de favoriser une insertion correcte des jeunes dans la vie… appelons-la réelle, dans la vie des adultes, et cela est possible avec une éducation, avec un niveau de connaissances et de compétences, mais aussi avec une place dans notre société qui soit adaptée à leurs capacités. Le rôle de l'orientation est par conséquent central, l'effort nécessaire est très grand. En tant que professeur principal, on y travaille déjà avant le début de la troisième, mais c'est en troisième que ça devient vraiment un discours… je dirais hebdomadaire, si ce n'est quotidien, et en quatrième il faut investir toutes les énergies pour essayer d'aider les élèves. Nous sommes dans une situation et dans un contexte qui n'est pas facile pour eux, parce que les places disponibles pour un apprentissage sont toujours moins nombreuses, la concurrence tend à devenir de plus en plus élevée. Et alors le niveau de formation des élèves plus fragiles empêche beaucoup d'entre eux de trouver une réelle issue… parce que les places de travail deviennent toujours plus complexes, les connaissances nécessaires sont plus grandes et l'utilisation des supports technologiques requiert vraiment un type particulier de connaissances et de capacités. Les élèves qui ne sont pas en mesure restent exclus, donc celui-ci est un réel problème pour notre société, avec toutes ses conséquences en termes de chômage des jeunes…

che è iniziata nel 2003/2004. Come l'hai vista, quando sei arrivato a Cadenazzo ?

Aurelio :
Qui faccio un po' fatica ad esprimere un'opinione, perché chiaramente arrivato da novellino nel mondo della scuola, la mia attenzione non è andata alla Città dei Mestieri*, ma avevo tutta una serie di altre cose che mi occupavano più del cento per cento delle mie energie. Piano piano mi sono avvicinato a questo progetto, perché mi è stato chiesto di accompagnare dei ragazzi in quelle che erano le uscite organizzate in quel periodo. Erano delle uscite dove ai ragazzi veniva proposta o offerta l'occasione di vistare dei posti di lavoro piuttosto che delle scuole… Mi sono trovato ad accompagnarli e a organizzare per esempio un'uscita per loro da una persona che conoscevo, un falegname… che conoscevo… Della Santa, si chiama. Trovo che questo aspetto di poter accompagnare dei ragazzi sul posto di lavoro sia molto interessante, nella misura in cui si permette loro veramente di vedere il mondo del lavoro così com'è, perché spesso le presentazioni di questo tipo di formazioni sono comunque molto teoriche. Invece qui si aveva la possibilità di andare sul posto di lavoro, toccando con mano il quotidiano professionale. In quel caso la persona si era gentilmente messa a disposizione, quindi aveva veramente permesso ai ragazzi di visitare una bottega, far vedere loro cosa si può fare. Aveva preso quell'oretta e mezzo di tempo necessaria per farli… anche prendere in mano qualche macchinario e respirare l'aria del lavoro del falegname. Adesso nell'ultimo periodo la* Città dei Mestieri *ha preso un po' un'altra via. Il progetto all'interno della nostra sede è stato un po' modificato in quella che è la sua tempistica. Si cerca di inviare i ragazzi piuttosto verso una giornata di stage. Ecco che in questo caso i ragazzi si trovano da soli ad affrontare una giornata di stage e non più in gruppo. Questo può essere un altro aspetto importante, che però li obbliga a un determinato giorno e a una determinata ora a svolgere un'attività nel mondo delle professioni. Forse non è così semplice trovare per tutti delle occasioni che realmente li interessino. Allora ci sono dei vantaggi e degli svantaggi per entrambi, ma sicuramente portare i ragazzi sui posti di lavoro è un aspetto importantissimo, proprio perché per loro, per tanti di loro, il mondo del lavoro è comunque qualcosa di completamente distaccato dalla loro realtà quotidiana.*

Ricercatore :
Tu perché sei andato proprio alla falegnameria Della Santa ?

Aurelio :
Perché conoscevo il proprietario della falegnameria. È una persona che stimo… è una persona che ha avuto un curriculum scolastico difficile durante la scuola media, nel senso che ha avuto delle difficoltà. Lo conosco perché abbiamo passato insieme gli anni della scuola media, ed è una persona che nella vita, uscito dalla scuola, ha trovato la sua via, ha trovato il modo di realizzarsi e trovare il suo vero valore nel mondo del lavoro. Quindi mi sembrava proprio la persona ideale per invogliare

Chercheur :
…intéressant. En quelle année es-tu arrivé à Cadenazzo-Vira Gambarogno ?

Aurelio :
Peut-être c'était en 2009…

Chercheur :
…la Cité des Métiers *était déjà plutôt développée, puisqu'elle a démarré en 2003/2004. Comment l'as-tu vécue, lorsque tu es arrivé à Cadenazzo ?*

Aurelio :
Ici j'ai un peu de peine à exprimer une opinion, puisqu'en étant arrivé en tant que débutant dans le monde de l'école, évidemment mon attention ne s'est pas portée sur la Cité des Métiers*, mais j'avais toute une série d'autres questions qui m'occupaient déjà avec plus du cent pour-cent de mes énergies. Progressivement, je me suis rapproché de ce projet, parce qu'il m'a été demandé d'accompagner des élèves dans des visites qui étaient organisées. Il s'agissait de visites où aux élèves était proposée ou offerte l'opportunité de visiter des places de travail ou bien des écoles… Je me suis retrouvé à les accompagner et à organiser, par exemple, une sortie pour eux chez une personne que je connaissais, un menuisier… que je connaissais. Il s'appelait Della Santa. Je trouve que cet aspect de pouvoir accompagner des élèves sur une place de travail est très intéressant, parce qu'on leur permet vraiment de voir le monde du travail tel qu'il est, puisque souvent les présentations sont d'une manière ou d'une autre très théoriques. Ici, en revanche, on avait la possibilité d'aller sur une place de travail, touchant avec la main le quotidien professionnel. Dans ce cas particulier, la personne s'était gentiment mise à disposition, elle avait donc réellement permis aux élèves de visiter un atelier, leur montrer ce que l'on peut y faire. Il avait pris cette heure et demie de temps nécessaire pour leur faire… aussi prendre en main quelques outils de travail et respirer l'air du lieu de travail du menuisier. Maintenant dans la dernière période la* Cité des Métiers *a pris une voie un peu différente. Le projet dans notre établissement a été un peu modifié en ce qui concerne son timing. On essaye d'envoyer les élèves plutôt vers une journée de stage. Dans ce cas, les élèves se retrouvent seuls à devoir affronter une journée de stage et non plus en groupe. Celui-ci peut être un autre aspect important, qui les oblige au cours d'un jour précis, pendant des heures précises, d'effectuer une activité dans le monde des professions. Peut-être il n'est pas toujours si simple de trouver pour tous des opportunités qui puissent réellement les intéresser. Il y a donc des avantages et des désavantages dans les deux solutions, mais certainement amener les élèves sur les lieux de travail est un aspect très important, puisque pour eux, pour une large part d'entre eux, le monde du travail reste quelque chose de complètement détaché de leur réalité quotidienne.*

Chercheur :
Pourquoi es-tu allé justement chez le menuisier Della Santa ?

quei ragazzi che magari nella scuola media in classe faticano a trovare una corretta valorizzazione. Portandoli lì, si poteva anche dare loro non solo un'idea su cosa potessero fare dopo la scuola media, ma anche mostrare una via che potesse invogliarli a terminare bene, per poi aprirsi delle porte per il futuro.

Ricercatore :
E i ragazzi, come hanno vissuto questa esperienza ?

Aurelio :
Erano rimasti molto contenti, era un gruppetto se non ricordo male… perché à già trascorso qualche anno… era un gruppetto dove c'erano dei ragazzi con qualche difficoltà di comportamento in sede, ma durante tutto il pomeriggio si erano comportati veramente bene. Forse sbaglio, non era un pomeriggio, ma una mattinata, ma si erano comportati bene, erano interessati ed erano stati molto educati, molto gentili per tutta la giornata.

Ricercatore :
Tu come trovavi l'idea che erano i docenti a proporre i luoghi dove andare ?

Aurelio :
Allora… da un lato trovo che questo sia un aspetto vincente, perché dal momento che il docente propone qualcuno o qualcosa di solito si fa garante di questo e se decide di esporsi in prima persona è perché sa che quello che sta proponendo ha un valore. Lo stesso tipo di strategia l'abbiamo messo in atto lo scorso anno quando come docenti abbiamo invitato delle persone del mondo del lavoro qui in sede per presentare le professioni così come era stato fatto nel corso degli anni precedenti. Potendo scegliere le persone, si va un po' più al sicuro, perché appunto non si tratta di una presentazione imprevedibile, ma si può discutere con la persona che ospiterà questa visita e si può chiaramente indirizzarla nel modo che più si addice ai ragazzi che stanno per frequentarla.

Ricercatore :
Oltre alla falegnameria Della Santa, eri andato anche ad accompagnare un gruppo di ragazzi a Gordola, al centro di formazione degli apprendisti, nel 2011/2012. Ti ricordi ?

Aurelio :
Forse non ero stato io a Gordola…

Ricercatore :
…ho il tuo nome…

Aurelio :
…ero stato ad Ambrì, ma a Gordola non me lo ricordo, perché penso che alla fine ci sia stato un cambiamento e sono stato sostituito.

Ricercatore :
Ho il tuo nome nei miei archivi, però è chiaro che…

Aurelio :
Parce que je connaissais le propriétaire de la menuiserie. C'est une personne que j'estime… c'est une personne qui a eu un curriculum scolaire difficile pendant les années du collège, où il a eu des difficultés Je le connais puisque nous avons passé ensemble les années du collège, et c'est une personne qui par la suite, une fois sortie de l'école, a trouvé sa voie, a trouvé le moyen de se réaliser et de trouver sa vraie valeur dans le monde du travail. J'avais l'impression qu'elle était la personne idéale pour encourager ces élèves qui au collège ont de la peine à trouver leur vraie valeur. En les amenant chez lui, on pouvait leur montrer non seulement ce que l'on peut faire après le collège, mais aussi les rapprocher d'une voie qui puisse les encourager à bien terminer, pour ensuite s'ouvrir des possibilités dans l'avenir.

Chercheur :
Et les élèves, comment ont-ils vécu cette expérience ?

Aurelio :
Ils ont été contents. Nous étions un petit groupe, si je me souviens bien… puisque c'était déjà il y a quelques années… un petit groupe avec des élèves ayant des problèmes de comportement, mais pendant tout l'après-midi ils se sont vraiment bien comportés. Peut-être je me trompe, ce n'était pas un après-midi, mais une matinée, mais ils s'étaient bien comportés, ils étaient intéressés et bien élevés, très gentils pendant toute la durée de la visite.

Chercheur :
Et qu'est-ce que tu pensais de l'idée de faire proposer des visites aux enseignants ?

Aurelio :
Alors… d'un côté, je trouve que c'est un aspect gagnant, puisque dès le moment où l'enseignant propose quelqu'un ou quelque chose, en règle générale il assume la responsabilité de sa bonne réussite. S'il décide de se mettre en jeu personnellement, c'est parce qu'il croît que sa proposition est valable. Nous avons utilisé une stratégie similaire l'année passe, lorsque comme enseignants nous avons invité ici dans l'établissement des personnes du monde du travail, pour présenter des professions, un peu comme ça se faisait par le passé. En pouvant choisir les personnes, on a certaines garanties, justement parce que ce n'est pas quelque chose d'imprévisible, mais on peut discuter avec la personne et on peut l'encourager à aborder les questions qui intéressent le plus les jeunes participants.

Chercheur :
Au-delà de la menuiserie Della Santa, tu avais accompagné un groupe d'élèves à Gordola, au centre de formation des apprentis, en 2011/2012. Est-ce que tu t'en souviens ?

Aurelio :
Peut-être ce n'était pas moi à Gordola…

Chercheur :
…j'ai ton nom…

Aurelio :
…e lo ricorderei. Penso che alla fine c'era stato un cambiamento in sede ed era andato qualcun altro.

Ricercatore :
E Ambrì ti aveva posto altri problemi…

Aurelio :
…ad Ambrì forse il discorso era un po' differente. Non si trattava di un posto di lavoro, si trattava di una visita a una società sportiva, che faceva chiaramente una giornata di allenamento. Se cercavamo un mondo sportivo vicino agli interessi dei ragazzi, saremmo potuti andare al Centro sportivo di Tenero. Personalmente ho avuto nelle mie classi diversi talenti, che hanno provato e stanno tuttora provando a portare avanti questa possibilità per la loro vita, per la loro professione. Questi ragazzi sono comunque un numero molto ridotto. La visita ad Ambrì, invece, portava più sull'interesse per una società sportiva e non tanto per la professione dello sportivo d'élite o dello sportivo professionista. Lì si è verificata una situazione che non era proprio quella auspicata dagli organizzatori. I ragazzi chiaramente erano interessati a conoscere i giocatori, ma non a scoprire cosa comporta il professionismo in un qualsiasi sport. Ecco che quindi questa è stata un'esperienza forse meno valida per come vedo io il progetto della Città dei Mestieri.

Ricercatore :
All'interno della sede era sorto un dibattito attorno al fatto che le visite non erano concentrate in un solo giorno, ma erano suddivise su parte dell'anno. Poteva dunque capitare che un gruppo di ragazzi venisse tolto dalle singole classi. Questo aveva fatto reagire alcuni colleghi, dicendo che diventava difficile costruire un insegnamento per tutti sempre di qualità, allorché ogni tanto poteva mancare un singolo allievo. Tu come hai vissuto questo aspetto ?

Aurelio :
Penso che il discorso sia più ampio del progetto della Città dei Mestieri. *La scuola media viene sempre più caricata di tutta una serie di compiti. In tutta questa serie di compiti i ragazzi si trovano a partecipare a svariate attività : giornate, presentazioni delle varie scuole, visite… Tutte queste attività sottraggono i ragazzi alla normale frequenza scolastica. È chiaro che se si trattasse unicamente di una di queste attività, il problema non si porrebbe. Il problema è l'elevato numero di assenze che poi fanno perdere il filo ai ragazzi, che comunque durante soprattutto il quarto anno devono frequentare gli stages necessari a trovare l'effettivo posto di lavoro. Quindi quei ragazzi che magari fanno parte della metà più debole scolasticamente, non orientati a frequentare una scuola a tempo pieno, li vediamo già assentarsi per parecchi giorni nel corso dell'anno e questo impedisce di avere una certa continuità didattica, una certa coerenza con quello che è il loro impegno scolastico. Questo può creare dei problemi… Bisognerebbe a livello cantonale, a livello di sede, mettere delle priorità e poi semplicemente impedire che queste vengano superate da nuove attività proposte.*

Aurelio :
…j'avais été à Ambrì, mais à Gordola je ne me rappelle pas, parce que à la fin je pense que j'avais été substitué par quelqu'un d'autre.

Chercheur :
J'ai ton nom dans mes archives, mais c'est clair que…

Aurelio :
…je m'en souviendrais. Je pense qu'à la fin il y a eu un changement au sein de l'établissement et quelqu'un d'autre y est allé.

Chercheur :
Et Ambrì t'avais posé d'autres problèmes…

Aurelio :
…à Ambrì peut-être le discours est un peu différent. Il ne s'agissait pas d'un lieu de travail, c'était une visite à une société sportive, qui était en train de faire une journée d'entraînement. Si nous cherchions un monde sportif proche des intérêts des élèves, nous aurions pu aller au Centre sportif de Tenero. Personnellement, j'ai eu dans mes classes divers talents, qui ont essayé de développer leur trajet de vie dans cette direction, en essayant d'en faire une profession. Ces élèves sont, cependant, peu nombreux. La visite à Ambrì, par contre, était plus liée à l'intérêt pour une société sportive et non pas tellement pour la profession du sportif d'élite ou du sportif professionnel. Là, s'est vérifiée une situation qui n'était pas vraiment désirée par les organisateurs. Les élèves étaient clairement intéressés à connaître les joueurs, mais non pas à découvrir ce que signifie être un professionnel d'un quelconque sport. Voilà donc que cette expérience a été moins valable, du moins par rapport à ma façon de voir le projet de la Cité des Métiers.

Chercheur :
Au sein de notre établissement, il y a eu un débat autour de fait que les visites n'étaient pas concentrées en une seule journée, mais étaient subdivisées sur une partie de l'année. Il était donc possible qu'un groupe d'élèves sortent de différentes classes. Ce qui avait fait réagir certains collègues, qui disaient qu'il devenait difficile de bâtir un enseignement pour tous toujours de qualité, du moment où parfois l'un ou l'autre élève était absent. Comment as-tu vécu cet aspect ?

Aurelio :
Je trouve que le discours est plus vaste du projet de la Cité des Métiers. *Le collège est de plus en plus chargé de toute une série de tâches. Au sein de cette série de tâches, les élèves sont amenés à participer à une variété d'activités : journées, présentations de différentes écoles, visites… Toutes ces activités enlèvent les élèves de la fréquence scolaire habituelle. Il est évident que s'il s'agissait seulement de l'une de ces activités, le problème ne se poserait pas. Le problème, en revanche, apparaît dès le moment où le nombre important d'heures perdues font perdre le fil aux élèves, qui de surcroît en quatrième année doivent aussi fréquenter des stages nécessaires pour trouver effectivement une place de travail. Ces*

Per quello che riguarda la Città dei Mestieri *nello specifico, ci si potrebbe concentrare di più sulle giornate di presentazione proposte delle varie scuole cantonali. Non mi sembra che un tipo di presentazione valga più dell'altra. È proprio una questione di riuscire ad organizzarsi al meglio per permettere a tutti il corretto svolgimento delle lezioni. Altrimenti a pagarne le conseguenze sono tutti, sia gli allievi che perdono il filo, sia i compagni che non possono continuare per l'assenza di chi in quel momento non è in sede. È un peccato, perché tante energie si perdono inutilmente.*

Ricercatore :
Oltre alle visite, hai avuto modo di partecipare ad altre attività organizzate dalla Città dei Mestieri *?*

Aurelio :
Mi è capitato negli anni di partecipare agli ateliers proposti, dove alcune persone del mondo del lavoro e non solo sono venute, hanno organizzato delle conferenze in plenaria o presentazioni con dei piccoli gruppi. Agli allievi hanno presentato quella che era la loro vita o la loro esperienza professionale, o ancora quello che era il loro attuale ambiente di lavoro. Ho sempre trovato che i ragazzi rispondessero con grande interesse a questo tipo di attività. Trovo che l'esperienza, i racconti di vissuto coinvolgano parecchio i ragazzi, questo può veramente motivarli o stimolarli. Mi collego direttamente a quello che è invece il momento che abbiamo organizzato lo scorso anno per la Città dei Mestieri*, dove personalmente ho collaborato alla realizzazione di una mezza giornata, dove appunto abbiamo invitato delle persone che hanno raccontato la loro esperienza di vita… Prima abbiamo avuto un'introduzione alla giornata da parte dell'orientatrice Milena Piccoli, che ha parlato ai ragazzi di come analizzare quello che veniva loro raccontato. L'idea era di proporre ai ragazzi una griglia di lettura delle varie professioni, dove potessero mettere a fuoco tutti gli aspetti che caratterizzano le professioni. Poi i ragazzi potevano scegliere due ateliers da seguire, dove incontravano alcuni professionisti. Avevano anche la possibilità di porre delle domande. Avevamo avuto un ottimo feedback da parte dei ragazzi e dei presentatori, che avevano trovato i ragazzi interessanti. Infine, avevamo abbinato quel momento a una giornata di stage obbligatoria per tutti i ragazzi il giorno successivo. Penso che si sia trattato di un'esperienza vincente, perché questo ha permesso veramente di aprire una porta sul mondo del lavoro.*

Ricercatore :
Come ha funzionato il lavoro di organizzazione con i colleghi Martin Brunati, insegnante di geografia, ed Alessia Pedrolini, docente di scienze ?

Aurelio :
Con Martin ed Alessia ho lavorato molto bene. Una volta chiarito quello che volevamo realizzare, ci siamo spartiti molto bene i compiti, in maniera complementare. Siamo riusciti a lavorare in maniera efficace. Come per il corso di attività di scivolamento sulla neve : sono delle attività che richiedono parecchio tempo e parecchie energie, però

élèves qui font partie de la moitié plus fragile sur le plan scolaire, qui ne sont pas orientés à suivre une école à plein temps, on les voit déjà s'absenter pendant plusieurs jours pendant l'année scolaire, ce qui les empêche d'avoir une certaine continuité didactique, une certaine cohérence avec celui qui est leur engagement scolaire. Ce qui peut créer des problèmes… Il faudrait au niveau cantonal, au niveau de chaque établissement, fixer des priorités et puis simplement empêcher que ces limites soient dépassées par de nouvelles activités proposées. En ce qui concerne spécifiquement la Cité des Métiers*, on pourrait envisager de se concentrer plus sur les journées de présentation proposées par les différentes écoles cantonales. Je ne pense pas qu'un certain type de présentation soit meilleur qu'un autre. C'est vraiment une question de réussir à s'organiser au mieux, de sorte à permettre à tous de suivre correctement les leçons. Si non, tous en payent les conséquences, soit les élèves qui perdent le fil, soit les camarades qui ne peuvent pas continuer à cause de l'absence de qui en ce moment n'est pas dans l'établissement. C'est dommage, puisque l'on perd beaucoup d'énergies inutilement.*

Chercheur :
Au-delà des visites, est-ce que tu as eu l'opportunité de participer aux autres activités mises en place par la Cité des Métiers *?*

Aurelio :
Il m'est arrivé de participer au cours des années aux ateliers proposés, où certaines personnes du monde du travail et non seulement sont venues, pour parler devant une assemblée d'élèves ou en petits groupes. Ils ont présenté aux élèves ce qui était leur vie ou leur expérience professionnelle, ou encore celui qui était leur actuel milieu professionnel. J'ai toujours trouvé que les élèves répondent avec un grand intérêt à ce type d'activités. Je trouve que l'expérience, les récits d'un vécu, permettent d'impliquer fortement les élèves, ce qui peut les motiver ou les stimuler. Je me relie directement au moment que nous avons organisé l'année passée pour la Cité des Métiers*, où j'ai personnellement collaboré à la réalisation d'une demi-journée, pendant laquelle justement nous avons invité des personnes qui ont raconté leur expérience de vie… Avant nous avons eu une introduction à la journée réalisée par la conseillère en orientation Milena Piccoli, qui a parlé aux élèves sur comment analyser tout ce qui leur était présenté. L'idée était de proposer aux élèves une grille de lecture des différentes professions, de sorte à leur permettre d'être en mesure de bien cerner toutes les dimensions qui les caractérisent. Ils avaient aussi la possibilité de poser des questions. Nous avions eu un excellent feedback de la part des élèves et des personnes invitées, qui ont trouvé les jeunes intéressants. Enfin, nous avions combiné ce moment à une journée de stage obligatoire pour tous les élèves le jour d'après. Je pense que c'était une expérience très positive, puisqu'elle a permis vraiment d'entrouvrir les portes sur le monde du travail.*

Chercheur :
Le travail d'organisation avec les collèges Martin

si vede il senso. Sarebbe molto più complicato organizzarle senza un chiaro obiettivo, che è quello di offrire ai ragazzi qualcosa di significativo nel loro curriculum formativo.

Ricercatore :
Perché proprio voi tre ?

Aurelio :
Ci era stato proposto dal nuovo direttore Massimo Uccelli, che aveva fatto questa esplicita richiesta. Era necessario sostituire il tuo lavoro all'interno della Città dei Mestieri*, quindi essendo docenti di classe l'anno scorso, eravamo direttamente interessati… Martin ed io di terza… Alessia invece di quarta. Ci siamo dunque messi a disposizione per questo progetto.*

Ricercatore :
Se la realizzazione di questa attività è stata un successo, questo trio non ha continuato a collaborare l'anno dopo. Come mai ?

Aurelio :.
Non abbiamo continuato l'attività perché, personalmente, mi sono un po' tirato indietro. Avevo troppe attività, quindi è stato detto chiaramente che di fronte al numero enorme d'impegni, che sono principalmente il corso di scivolamento sulla neve, la docenza di classe e altre attività che organizzo in sede, soprattutto sportive, non potevo svolgere anche questo. Si trattava anche di trovare delle ore di sgravio, che però non erano disponibili. A quel punto abbiamo detto che non era possibile portare avanti questo progetto, almeno non a queste condizioni.

Ricercatore :
Quindi il progetto è rimasto senza un vero e proprio animatore…

Aurelio :
…sì, anche se per quello che concerne quest'anno, la nuova orientatrice di sede, Shayda Askari, riproporrà un'attività sulla stessa lunghezza d'onda. Il progetto non è venuto a cadere, dovrebbe avere un seguito.

Ricercatore :
Che attività propone ?

Aurelio :
Proporrà, se non erro, una mezza giornata con una presentazione di professioni, da parte di professionisti che saranno invitati in sede, e nuovamente verrà proposta ai ragazzi una giornata di stage, così come l'avevamo fatto lo scorso anno. Quindi, quella che è stata la struttura che abbiamo proposto lo scorso anno, è stata ripresa, c'è comunque una continuità : non nelle persone, ma nell'attività.

Ricercatore :
Di questo sei sicuro ? Lo stage c'è, di due giorni, ma l'attività con degli invitati esterni per adesso… non ne ho sentito parlare…

Brunati, enseignant de géographie, et Alessia Pedrolini, enseignante de sciences, a-t-il bien fonctionné ?

Aurelio :
Avec Martin et Alessia j'ai très bien travaillé. Une fois que nous avions clarifié ce que nous voulions faire, nous avions partagé les tâches, d'une manière complémentaire. Nous sommes réussis à travailler de façon efficace. Un peu comme lors du cours de glissement sur la neige : il y a des activités qui demandent beaucoup de temps et de nombreuses énergies, mais on voit le sens. Il aurait été plus compliqué de les organiser sans un objectif précis, qui est celui d'offrir aux élèves quelque chose de significatif dans leur curriculum formatif.

Chercheur :
Pourquoi justement vous trois ?

Aurelio :
Ça nous a été proposé par le nouveau chef d'établissement, Massimo Uccelli, qui avait fait cette requête explicite. Il fallait remplacer le travail que tu réalisais pour la Cité des Métiers*, donc en étant tous les trois des professeurs principaux l'année passée, nous étions directement intéressés… Martin et moi en troisième…. Alessia, par contre, en quatrième. Nous nous sommes donc mis à disposition.*

Chercheur :
Si la réalisation de cette activité a été une réussite, ce trio n'a pas continué à collaborer l'année suivante. Pourquoi ?

Aurelio :
Nous n'avons pas continué l'activité parce que, personnellement, je me suis un peu retiré. J'avais trop d'activités, donc j'ai explicitement indiqué que face à un nombre énorme d'engagements, qui sont principalement le cours de glissement sur la neige, le rôle de professeur principal et les autres activités organisées au sein de l'établissement, en particulier sur le plan sportif, je ne pouvais pas poursuivre aussi cet effort. Il s'agissait aussi de trouver des heures de dégrèvement, qui pourtant n'étaient pas disponibles. À ce point, nous avons dit qu'il n'était plus possible de poursuivre la réalisation de ce projet, du moins dans ces conditions.

Chercheur :
Le projet est donc resté sans un vrai animateur…

Aurelio :
…oui, même si en ce qui concerne cette année, la nouvelle conseillère en orientation de notre établissement, Shayda Askari, proposera une activité sur la même longueur d'onde. Le projet n'est pas terminé, il devrait avoir une suite.

Chercheur :
Quelle activité propose-t-elle ?

Aurelio :
Elle proposera, si je ne me trompe pas, une demi-journée

Aurelio :
…parlando con l'orientatrice ho sentito…

Ricercatore :
…quando la fanno ? In giugno ?

Aurelio :
Non saprei dirti… ma era abbastanza convinta… a meno che non abbia cambiato idea ultimamente.

Ricercatore :
L'impressione è che si sia passati da una a due giornate di stage, quindi è venuta a cadere la presenza dei professionisti in sede.

Aurelio :
Di questo non sono stato informato…

Ricercatore :
…di fatto è il direttore, Massimo Uccelli, che ha preso in mano in maniera informale la dimensione dell'organizzazione dell'attività d'orientamento. Quindi questo è il risultato… interessante...

Aurelio :
…interessante… perché sicuramente questo… il direttore mette le linee guida per quello che è la sede, quindi che parta da lui questo progetto, che sia lui a dirigerlo, è molto interessante. Comunque lui, nel suo curriculum, ha l'esperienza del curriculum differenziato, per allievi più difficili. Questo sicuramente lo porta ad avere uno sguardo particolarmente attento a quello che è l'inserimento nel mondo professionale. Avendo già organizzato per diversi anni questo tipo di attività, comunque la sede ha una base solida da poter riutilizzare, così come è stato per noi, lo sarà anche per chi seguirà. Diciamo che la struttura esiste, i vari ragionamenti, le varie prove, sono state fatte, quindi riproporre delle attività risulterà semplificato. Senza nulla togliere naturalmente al lavoro di chi se ne occupa, che è un compito importante e oneroso.

Ricercatore :
A questo proposito, si è aggiunto in questi ultimi anni, accanto alla Città dei Mestieri*, l'insieme delle attività riunite dal dipartimento attorno all'etichetta di educazione alle scelte. Tu come vedi questo progetto ?*

Aurelio :
Diciamo che questo progetto di educazione alle scelte non l'ho ancora vissuto veramente in prima persona. Ho letto diverse attività che si possono svolgere. Già quando ho frequentato il DFA [per diventare insegnante], abbiamo avuto dei pomeriggi sull'orientamento, dove abbiamo sviluppato delle possibili attività che si potevano svolgere in classe e nelle varie materie. Sicuramente l'educazione alle scelte è centrale in quello che è il programma della scuola media, ma un educare alle scelte è altrettanto importante nel programma specifico di geografia, per esempio, soprattutto in quarta media. La scelta consapevole basata sulla capacità di raccogliere informazioni… è fondamentale… per come spendere i

avec une présentation des professions, de la part de professionnels qui seront invités, et à nouveau une journée de stage, telle que celle proposée l'année passée. La structure que nous avions proposé l'année passée, donc, a été reprise, il y a une continuité : non pas des personnes, mais de l'activité.

Chercheur :
Est-ce que tu en es sûr ? Le stage aura lieu, de deux jours, mais l'activité avec des invités externes pour l'instant… je n'ai rien entendu…

Aurelio :
…en parlant avec la conseillère en orientation j'ai entendu…

Chercheur :
…quand veulent-ils la faire ? En juin ?

Aurelio :
Je ne sais pas… mais elle me paraissait assez convaincue… sauf qu'elle ait changé d'avis récemment.

Chercheur :
L'impression est que l'on est passé d'une à deux journées de stage, donc que la présence des invités a été abandonnée.

Aurelio :
Je n'ai pas été informé…

Chercheur :
…dans les faits, c'est le chef d'établissement, Massimo Uccelli, qui a assumé la responsabilité de façon informelle d'organiser des activités liées à l'orientation. Celui-ci est le résultat… intéressant…

Aurelio :
…intéressant… puisque c'est certainement… le chef d'établissement défini les axes principaux de l'établissement, donc que ça soit à partir de lui que ce projet part, que ça soit lui à le diriger, c'est très intéressant. Lui, pourtant, dans son curriculum, il a l'expérience de la différenciation curriculaire, pour les élèves plus difficiles. Ce qui l'amène certainement à avoir un regard particulièrement attentif à ce qui concerne l'insertion dans le monde professionnel. En ayant déjà organisé pendant différentes années ce type d'activités, notre établissement a une base solide à pouvoir réutiliser, comme ça avait été pour nous, ça pourra aussi l'être pour qui nous suivra. Disons que la structure existe, les différents raisonnements, les essais, ont été faits, donc proposer à nouveau des activités sera plus facile. Sans rien vouloir enlever naturellement à qui s'occupe de ce travail, qui est important et onéreux.

Chercheur :
À ce propos, s'est ajouté pendant ces dernières années, à côté de la Cité des Métiers*, l'ensemble des activités réunies par l'institution scolaire autour de l'étiquette d'éducation aux choix. Comment vois-tu ce projet ?*

propri soldi, come comportarsi nella vita. Scegliere. Il tipo di attività si adatta bene a tutte le materie, ma è piuttosto un'attività puntuale. Penso che educare alla scelta con la finalità di scegliere una professione sia comunque un'attività che dovrebbe coinvolgere tutti i docenti. Quindi questo aspetto del progetto mi piace. Il fatto di obbligare tutti i docenti a proporre due o tre attività, toglie un po' questo valore. Bisognerebbe crederci, portarlo avanti all'interno delle varie materie, ma io credo che questo già si faccia. Renderlo obbligatorio, quantificarlo, sminuisce un po' il valore di questo tipo di attività. Allora è molto più interessante un progetto come quello della Città dei Mestieri*, dove si coinvolgono veramente i ragazzi, dove si investono maggiori energie rispetto ai cinquanta minuti su un'esercitazione.*

Ricercatore :
A questo proposito, come hai giudicato il fatto che ad un certo punto l'animazione della Città dei Mestieri *fosse fatta da dei ragazzi assieme a un docente ?*

Aurelio :
Da un lato questi ragazzi coinvolti hanno vissuto delle esperienze direi addirittura lavorative molto interessanti ; hanno vissuto delle relazioni con delle persone, hanno dovuto gestire e organizzare a livello amministrativo e anche a livello di pianificazione delle giornate. Hanno acquisito delle competenze di alto livello. Però il gruppo che ne ha beneficiato è relativamente piccolo. Allora se da un lato queste poche persone hanno potuto beneficiare di apprendimenti veramente interessanti e approfonditi, questo non è andato a beneficio di tutti. Quello che può essere stato molto interessante è lo stimolo che dei compagni possono dare a degli altri ragazzi, perché quello che arriva dai docenti viene preso e vissuto in una certa maniera, quello che arriva dai propri compagni sicuramente viene ascoltato e percepito in un altro modo.

Ricercatore :
Ancora una domanda. All'interno della Città dei Mestieri*, anche se con uno statuto un po' speciale, c'era il corso d'economia. Tu dall'esterno come vedi un corso d'economia alle scuole medie ?*

Aurelio :
Un corso di economia alle scuole medie è sicuramente molto interessante, si inserisce bene all'interno di quella che è la programmazione, per esempio della geografia. È un corso che non ho mai potuto seguire, ma che sicuramente approfondisce tutta una serie di aspetti che non abbiamo tempo di trattare bene in classe. I ragazzi, soprattutto in terza e in quarta, si interessano a quello che sentono al telegiornale, che sentono quotidianamente alla radio, e hanno tutta una serie di domande. È necessario riuscire a semplificare dei termini molto complessi : la Borsa, la valuta, gli scambi, come può essere gestita un'impresa. Sono degli aspetti veramente complessi, che non sono sicuramente... facili da affrontare… in classe, dove non ci sono le condizioni ideali per poterlo fare. Quindi poterli sviluppare, prendersi del tempo e poterlo

Aurelio :
Disons que ce projet d'éducation aux choix je ne l'ai pas encore vécu personnellement. J'ai lu de diverses activités que l'on peut faire. Déjà lorsque j'étais au DFA [pour devenir enseignant], nous avons eu des après-midis sur l'orientation, où nous avons développé des possibiles activités que l'on pouvait ensuite réaliser en classe, dans différentes disciplines. L'éducation aux choix est certainement centrale pour ce qui concerne le programme du collège, mais éduquer aux choix est aussi important dans le programme spécifique de géographie, par exemple, surtout en quatrième année. Le choix responsable appuyé sur la capacité à récolter des informations… est fondamental… pour bien dépenser son propre argent, pour savoir comment se comporter au cours de la vie. Choisir. C'est une typologie d'activités qui s'adapte bien à toutes les disciplines, mais c'est quelque chose de ponctuel. Je pense qu'éduquer aux choix avec comme finalité choisir une profession est une activité qui devait réunir tous les enseignants. Cet aspect du projet me plaît. Le fait d'obliger tous les enseignants à proposer deux ou trois activités, enlève un peu de cette valeur. Il faudrait y croire, le poursuivre dans les différentes disciplines, mais je crois qu'on le fait déjà. Le rendre obligatoire, le quantifier, rabaisse un peu la valeur de ce type d'activité. Alors c'est beaucoup plus intéressant un projet tel que la Cité des Métiers*, où on implique vraiment les élèves, où bien plus d'énergies sont investies par rapport à cinquante minutes consacrées à faire des exercices.*

Chercheur :
À ce propos, comment as-tu jugé le fait qu'à un certain moment l'animation de la Cité des Métiers *a été assumée par des élèves en collaboration avec un enseignant ?*

Aurelio :
D'un côté, ces élèves impliqués ont vécu des expériences, je dirais même professionnelles, très intéressantes. Ils ont vécu des relations avec des personnes, ils ont dû gérer et organiser sur le plan administratif et aussi au niveau de la planification des journées entières. Ils ont acquis des compétences de haut niveau. Pourtant, le groupe qui a pu en profiter est relativement petit. Alors que ceux qui ont participé ont pu profiter d'apprentissages vraiment intéressants et approfondis, le reste des élèves n'en a pas vraiment bénéficié. Ce qui a pu être intéressant est l'incitation donnée par ces jeunes à d'autres élèves, puisque ce qui vient des enseignants est pris et vécu d'une certaine manière, alors que ce qui est dit par leurs camarades est certainement écouté et perçu différemment.

Chercheur :
Encore une question. À l'intérieur de la Cité des Métiers*, même si avec un statut un peu particulier, il y avait le cours d'économie. De l'extérieur, comment vois-tu un cours d'économie au collège ?*

Aurelio :
Un cours d'économie au collège est certainement très intéressant. Il s'insère bien à l'intérieur de celle qui est la

fare con dei ragazzi realmente interessati, che approfittano di queste occasioni, è un valore aggiunto della scuola. Una scuola che offre a tutti una base e poi sta al singolo voler approfondire…

Ricercatore :
…un'ultima domanda. Rispetto alla tua esperienza, l'orientamento che sfide pone alla scuola media ?

Aurelio :
Per far bene l'orientamento bisognerebbe far vivere ai ragazzi delle esperienze lavorative… fargliele vivere per un certo periodo. La forma dello stage dovrebbe essere una forma di più lunga durata, magari una settimana, legata a più professioni, dove il ragazzo non si limita ad osservare. Bisognerebbe organizzare degli stages reali, adatti chiaramente al contesto, dove i ragazzi dovrebbero operare come i professionisti, almeno potrebbero rendersi veramente conto di quali sono le caratteristiche delle singole professioni. Chiaramente per alcuni ambiti questo è molto complicato, ma trovo che metterli in situazione lavorativa sia forse l'unico modo per invogliarli e stimolarli veramente. Adesso sto pensando soprattutto a quei ragazzi che faticano a schiarirsi le idee. Vivere delle situazioni anche negativi permetterebbe loro di escludere tutta una serie di ambienti e quindi di restringere il campo di ricerca. Oggi ci sono così tante possibilità che i ragazzi possono trovarsi un po' persi e se non sono accompagnati a casa sufficientemente, qui a scuola si perdono ancora di più. Vedono i compagni prendere delle strade, ma loro non riescono ad interessarsi perché manca la reale esperienza del mondo del lavoro. Quindi continuano ad avere delle idee molto vaghe, troppo vaghe per poter prendere delle decisioni. Forse bisognerebbe pensare ad una formazione di base più duratura, con magari delle formazioni di pretirocinio, dove però si acquisiscono delle competenze generali in base ai settori. Magari degli anni propedeutici di formazione prima di iniziare le scuole superiori. Adesso in tutta una serie di mestieri, per iniziare un apprendistato, è richiesto di aver compiuto almeno i sedici anni. Si potrebbe allora immaginare per chi entra nel mondo del lavoro, di avere due anni di formazione dove i ragazzi scelgono un ramo professionale, ma dove non si specializzano ancora, in modo da poter fare più in là una scelta più ponderata e con cognizione di causa. Potrebbero allora scoprire il desiderio di approfondire un lato teorico o di avere delle qualità piuttosto pratiche, per migliorare questa scelta che veramente per tanti ragazzi è molto complicata. Tanto più che è una scelta veramente fondamentale per il loro futuro.

Ricercatore :
Quale tipo di relazione vedi tra questo tipo di riflessione che hai fatto e l'esistenza dei livelli, che da qualche parte in terza e quarta media orientano fortemente i ragazzi, delimitando gli spazi e gli ambiti nei quali potranno avere delle speranze di essere assunti o delle scuole dove potranno andare ?

Aurelio :
Il discorso è molto ampio. Bisogna considerare l'insieme

programmation, par exemple en géographie. C'est un cours que je n'ai jamais pu suivre, mais qui certainement approfondi toute une série d'aspects que nous n'avons pas le temps de bien affronter en classe. Les élèves, surtout en troisième et en quatrième, s'intéressent à ce qu'ils entendent au téléjournal, ce qu'ils écoutent quotidiennement à la radio, et ils ont toute une série de questions. Il est nécessaire de réussir à simplifier des termes très complexes : la Bourse, la devise, les échanges, comment peut être gérée une entreprise. Ces aspects sont vraiment complexes, ils ne sont certainement pas… simples à affronter… en classe, où il n'y a pas les conditions idéales pour pouvoir le faire. Avoir donc la possibilité de pouvoir les développer, de se prendre le temps et pouvoir le faire avec des élèves réellement intéressés, qui profitent de ces occasions, est une valeur ajoutée pour l'école. Une école qui offre à tous une base et puis c'est à chacun de vouloir approfondir…

Chercheur :
…une dernière question. Par rapport à ton expérience, l'orientation au sein du collège, quels défis pose-t-elle ?

Aurelio :
Pour bien faire de l'orientation il faudrait faire vivre aux élèves des expériences professionnelles… les vivres pour une certaine période. La forme du stage devrait être une forme de plus longue durée, peut-être une semaine, liée à plusieurs professions, où l'élève ne se limite pas à observer. Il faudrait organiser des stages réels, adaptés bien évidemment au contexte, où les élèves devraient pouvoir opérer en tant que professionnels, au moins ils pourraient se rendre réellement compte de quelles sont les caractéristiques des différentes professions. Dans certains domaines cela est certainement très compliqué, mais je crois que les mettre dans une situation professionnelle est peut-être la seule façon de les inciter et les stimuler vraiment. Maintenant, je suis en train de penser surtout à ces élèves qui ont de la peine à trouver leur voie. Vivre des situations aussi négatives leur permettrait d'exclure toute une série de milieux et donc de restreindre leur champ de recherche. Aujourd'hui il y a tellement de possibilités, que les élèves peuvent se sentir un peu perdus et s'ils ne sont pas accompagnés suffisamment à la maison, ici à l'école, ils se perdent encore plus. Ils voient les camarades choisir leurs voies, mais ils n'arrivent pas à s'intéresser, puisqu'il leur manque une réelle expérience professionnelle. Ils continuent donc à avoir des idées plutôt vagues, trop générales pour pouvoir prendre des décisions. Peut-être faudrait-il penser à une formation de base plus longue, avec plus de possibilités de préapprentissage, où l'on apprend des compétences générales liées aux divers secteurs. Peut-être des années propédeutiques de formation avant de commencer les écoles supérieures. Maintenant dans toute une série de métiers, avant de pouvoir commencer l'apprentissage, il faut avoir accompli seize ans. On pourrait alors imaginer pour qui entre dans le monde du travail, d'avoir deux années de formation où les élèves choisissent un secteur professionnel, mais où ils ne se spécialisent pas encore, de sorte à pouvoir faire un peu plus tard un choix plus

degli allievi che compongono la scuola media, che, così come la società, è veramente molto variato e variegato. La necessità di avere dei livelli è una necessità per quegli allievi che hanno bisogno di un ritmo che si adatti alle loro capacità e alle loro conoscenze. Un ragazzo che ha delle capacità ma non le sfrutta, non le sviluppa. Un ragazzo che ha bisogno di spiegazioni più approfondite, se il ritmo non si adatta alle sue esigenze, si chiuderà e non svilupperà nemmeno quelle che sono le sue reali capacità. Questo penso che richieda una differenziazione maggiore, ma non tanto una differenziazione in classe, quanto piuttosto una differenziazione per gruppi, che secondo me è tuttora attuale e si presta bene ad affrontare quelle che sono veramente le differenze degli allievi. Si potrebbe anche immaginare di differenziare di più. Quindi creare ancora un gruppo in più, magari. Quello che assolutamente non deve avvenire è una selezione in base al curriculum scolastico seguito. Bisogna trovare il sistema, e non è assolutamente semplice, per evitare che il datore di lavoro possa accedere alle note, bisogna trovare un altro sistema per valutare gli allievi… oppure impedire una selezione di questo tipo. Anche se non lo vedo veramente possibile. Quindi… sono favorevole a una divisione in gruppi di livello. Bisogna comunque sempre tener presente che la riuscita nella scuola media, soprattutto nei primi anni, dipende veramente tanto dal contesto familiare dal quale si esce. Quindi i ragazzi si trovano in condizioni che poi difficilmente riescono a correggere, non per loro volontà o capacità, ma per il loro vissuto. Allora il discorso è molto ampio, molto complesso. Bisogna comunque considerare i due aspetti, perché se il nostro futuro è puntare sull'eccellenza come paese, come confederazione, allora la scuola deve puntare a formare i migliori in ogni ambito, dal più qualificato al meno qualificato. Bisogna dare ad ognuno l'opportunità di raggiungere pienamente quelle che sono le sue potenzialità.

Ricercatore :
Perfetto. Ti ringrazio.

Aurelio :
Grazie a te.

réfléchi et plus en connaissance de cause. Ils pourraient alors découvrir le désir d'approfondir un côté théorique ou d'avoir des qualités plutôt pratiques, pour améliorer ce choix, qui pour de nombreux élèves est vraiment compliqué. D'autant plus que c'est un choix très important pour leur avenir.

Chercheur :
Quelle relation vois-tu entre cette réflexion que tu viens de faire et l'existence des cours à niveaux, qui quelque part en troisième et en quatrième orientent fortement les élèves, en délimitant les espaces et les domaines dans lesquels ils pourront avoir des espoirs d'être engagés ou des écoles où ils pourront aller ?

Aurelio :
Le discours est très vaste. Il faut considérer l'ensemble des élèves qui composent le collège, qui, comme la société, est vraiment très varié et hétérogène. La nécessité d'avoir des cours à niveaux est une nécessité pour ces élèves qui ont besoin d'un rythme qui s'adapte à leurs capacités et à leurs connaissances. Un élève qui a des capacités, mais ne les utilise pas, ne les développe pas. Un élève qui a besoin d'explications plus approfondies, si le rythme ne s'adapte pas à ses exigences, aura la tendance à se renfermer sur lui-même et ne développera même pas ces réelles capacités. Ce qui demande, je crois, une différenciation plus grande, non pas tant en classe, que surtout par groupes, qui à mon avis reste d'actualité et se prête bien à affronter les véritables différences parmi les élèves. On pourrait aussi imaginer de différencier encore plus. Donc créer encore un groupe en plus, peut-être. Ce qui véritablement ne doit pas avoir lieu est une sélection qui se base sur le curriculum scolaire suivi. Il faut trouver un système, et ce n'est vraiment pas simple, pour éviter que l'employeur puisse accéder aux notes, il faut trouver une autre voie pour évaluer les élèves… ou bien empêcher une sélection de ce type. Même si je ne le vois pas vraiment possible. Donc…. je suis favorable à une division en groupe de niveaux. Il faut quand même toujours se rappeler que la réussite au collège, surtout pendant les premières années, dépend vraiment beaucoup du contexte familial duquel on ressort. Les élèves se trouvent donc dans des conditions qu'ensuite ils arrivent difficilement à corriger, non pas pour leur volonté ou capacité, mais pour leur vécu. Alors le discours devient très vaste, très complexe. Il faut cependant considérer les deux aspects, puisque si notre avenir est de miser sur l'excellence comme pays, comme confédération, alors l'école doit essayer de former les meilleurs dans tous les domaines, depuis le plus qualifié jusqu'au moins qualifié. Il faut donner à chacun l'opportunité de réaliser pleinement celles qui sont ses potentialités.

Chercheur :
Parfait. Je te remercie.

Aurelio :
Merci à toi.



Entretien avec *Bruno Zanelli*
(9 juin 2015 – collège de Cadenazzo – 70 minutes)

Bruno est un professeur de mathématiques et de sciences naturelles. Il a commencé à enseigner dans les années 1970, en tant que maître de l'école primaire dans le Gambarogno, sa région d'origine. Il a ensuite suivi une formation lui permettant d'enseigner aux élèves du degré secondaire. Ce qui l'a amené à Vira Gambarogno, où il a vécu la naissance du collège unique et l'union avec Cadenazzo. Il y est resté jusqu'à sa retraite, au terme de l'année scolaire 2015/2016, sans jamais assumer des responsabilités au niveau du conseil de direction, mais en étant une sorte de référence à Vira Gambarogno.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Bruno per esserti messo a disposizione. Potresti in un primo tempo raccontare brevemente il tuo percorso professionale nella scuola.*	***Chercheur :*** *Merci Bruno de t'être mis à disposition. Est-ce que tu pourrais dans un premier temps raconter brièvement ton parcours professionnel au sein de l'école.*
Bruno : *Da quando ho cominciato a lavorare…*	***Bruno :*** *Depuis que j'ai commencé à travailler…*
Ricercatore : *…sì… un po' per situarti nel contesto.*	***Chercheur :*** *…oui… c'est un peu pour te situer dans le contexte.*
Bruno : *Devo dire che ho fatto la gavetta. Sono partito dalle scuole elementari, dove ho fatto quattro anni. Avevo una terza, una quarta e una quinta, assieme. Poi ho anche fatto una prima elementare. Non è che mi trovavo a disagio, ma mi sembrava un po' limitativo. In più, certe materie non mi piaceva proprio farle. Così ho fatto i corsi che erano a portata di mano, che adesso non esistono un più, per insegnare alle scuole maggiori. Si andava durante l'estate qualche mese, poi durante le vacanze di carnevale, per tre anni… Era il cantone che organizzava e così alla fine sono entrato nelle scuole maggiori. Lì ho iniziato a trovare un po' più di piacere, perché potevo insegnare solo le materie che trovavo interessanti. È vero che un anno ho dovuto anche fare francese, perché mancavano docenti, mettendomi un po' in difficoltà, essendo un po' deboluccio su questo piano.*	***Bruno :*** *Je dois dire que j'ai fait mes épreuves. Je suis parti de l'école primaire, où j'ai fait quatre ans. J'avais une troisième, une quatrième et une cinquième, ensemble. Puis j'ai aussi eu une première. Ce n'est pas que j'étais mal à l'aise, mais il me semblait un peu limitatif. De plus, certaines disciplines je ne les aimais vraiment pas. Alors j'ai suivi les cours qui étaient à portée de main, qui maintenant n'existent plus, pour enseigner aux* scuole maggiori. *On allait pendant l'été quelques mois, puis au cours des vacances de carnaval, pendant trois ans… C'était le canton qui organisait et alors à la fin je suis rentré dans les* scuole maggiori. *Là j'ai commencé à trouver un peu plus de plaisir, parce que je pouvais enseigner seulement les disciplines que je trouvais intéressantes. Il est vrai que pendant une année j'ai aussi dû enseigner le français, parce qu'il manquait des enseignants, en me mettant en peu en difficulté, puisqu'à ce niveau je suis un peu fragile.*
Ricercatore : *E dove insegnavi ?*	***Chercheur :*** *Et où est-ce que tu enseignais ?*
Bruno : *Le maggiori a Vira Gambarogno e le elementari a Quartino, dove abitavo. Andavo a scuola a piedi, cosa che mi piaceva molto, assieme agli allievi, che conoscevo tutti. Anche oggi i ragazzi di Vira li conosco tutti. Cosa che considero un vantaggio, se non ti intrometti troppo nella loro vita.*	***Bruno :*** *Les* scuole maggiori *à Vira Gambarogno et l'école primaire à Quartino, où j'habitais. J'allais à l'école à pied, ce que j'aimais beaucoup, avec les élèves que je connaissais bien. Aussi aujourd'hui je connais tous les élèves de Vira. Ce que je considère un avantage, à condition de ne pas se mêler trop dans leurs vies.*
Ricercatore : *Essere parte di una comunità… come adesso…*	***Chercheur :*** *Faire partie d'une communauté… comme maintenant…*

Bruno :
…sì… tutto sommato quelli che ho a scuola a Vira, li conosco bene… È vero. Sono ormai quarant'anni che insegno... lì. Poi è arrivata la scuola media e noi abbiamo fatto i corsi d'aggiornamento per accedervi. Così siamo stati integrati nella scuola media unica.

Ricercatore :
Quindi tu hai iniziato la scuola media…

Bruno :
…sì, in qualche modo... I primi anni ero addirittura solo lì a Vira. Non sono purtroppo mai riusciti a tenere i ragazzi tutti i quattro anni, perché mancavano le aule. È veramente un peccato, perché anche prima, quando c'erano le maggiori, il livello era abbastanza alto, visto che vi andavano anche allievi di un certo livello, non come nelle città dov'era un castigo finirci. Certi poi andavano a fare la quarta ginnasio. Si poteva. Alcuni bravi allievi rimanevano, solo per stare ancora un po' vicino a casa.

Ricercatore :
Interessante… Ma dove avrebbero dovuto andare al ginnasio?

Bruno :
Fino a Bellinzona… Così alcuni restavano. Poi con la scuola media, Vira è diventata parte della sede di Cadenazzo, che ha avuto il sopravvento. Peccato però… Le decisioni politiche non possiamo prenderle noi… le subiamo semplicemente.

Ricercatore :
E alle scuole medie, quali materie insegni ?

Bruno :
Da sempre ho insegnato matematica e scienze. Oggi si fa fatica, perché entrambe sono diventate troppo specialistiche. Chi viene a insegnare scienze possiede una formazione di chimico, di fisico o di biologo o addirittura di farmacista… sono tutte molto specialistiche. Io, a dire il vero, non sono convinto che sia così fondamentale essere così specialisti per insegnare alla scuola media. Quello che conta è che il docente abbia la volontà di voler aiutare gli allievi e di mettere loro in prima fila. Se no, uno parla, parla, parla, ma ne perde troppi. A vederli sembrano grandicelli, ma in realtà hanno bisogno di un controllo attento, perché fanno di quelli errori... Bisogna seguirli da vicino.

Ricercatore :
Questo viene anche dalla tua formazione di maestro… elementare.

Bruno :
Sì… Ma anche dalla pratica, dall'esperienza. Tutti possiamo fare un po' di più con i ragazzi, basta averne la volontà. E senza farne una tragedia se uno ti fa una volta uno sgarbo… Ci sono degli episodi che secondo me i docenti non riescono a capire bene… dove fanno più male che bene. Non bisogna essere aggressivi con

Bruno :
… oui… tout compte fait ceux que j'ai à l'école à Vira, je les connais bien… C'est vrai. Ça fait désormais quarante ans que j'enseigne… là-bas. Puis est arrivé le collège et nous avons fait des cours de mise à jour pour y accéder. Et ainsi nous avons été intégrés au sein du collège unique.

Chercheur :
Tu as donc initié le collège…

Bruno :
…oui, en quelque sorte. Pendant les premières années, j'étais même seulement là-bas à Vira. Ils n'ont malheureusement jamais réussi à garder les élèves pendant toutes les quatre années, parce qu'ils manquaient des salles de classe. C'est vraiment dommage, parce qu'aussi avant, quand il y avait les maggiori*, le niveau était plutôt élevé. En effet, il y avait aussi des élèves de qualité, non pas comme dans les villes, où c'était une punition y finir. Certains allaient ensuite faire la quatrième* ginnasio*. C'était possible. Quelques bons élèves restaient, uniquement pour être encore un peu de temps proches de la maison.*

Chercheur :
Intéressant… Mais où auraient-ils dû aller pour suivre le ginnasio *?*

Bruno :
Jusqu'à Bellinzone… Alors certains restaient. Avec le collège, Vira s'est intégrée au sein de l'établissement de Cadenazzo, qui a eu le dessus. C'est dommage… Nous ne pouvons pas prendre les décisions politiques… nous les subissons simplement.

Chercheur :
Et au sein du collège, quelles sont les disciplines que tu enseignes ?

Bruno :
J'enseigne depuis toujours les mathématiques et les sciences naturelles. Aujourd'hui on a de la peine parce les deux sont devenues trop spécialisées. Qui vient enseigner les sciences possède une formation de chimiste, de physicien ou de biologiste, voire même de pharmacien… ce sont toutes très spécialisées. Moi, à vrai dire, je ne suis pas convaincu qu'il soit si important d'être autant spécialisé pour enseigner au collège. Ce qui compte est que l'enseignant ait la volonté de vouloir aider les élèves et de les mettre à la première place. Si non, quelqu'un parle, parle, parle, mais en perd trop. À les voir, ils semblent déjà grands, mais en réalité ils ont besoin d'un contrôle attentif, parce qu'ils font de tels erreurs... Il faut les suivre de près.

Chercheur :
Cela vient aussi de ta formation d'enseignant… du primaire.

Bruno :
Oui… Mais aussi de la pratique, de l'expérience. Nous tous pouvons faire un peu plus avec les élèves, il suffit d'en avoir la volonté. Et sans faire une tragédie si quelqu'un te fait une fois un affront… Il y a des épisodes qu'à mon avis les

chi fa degli errori. Certo, se è recidivo, bisogna segnalarglielo, ma evitare di perdere la misura nel rapporto con gli allievi. E questo mette alcuni colleghi in difficoltà.

Ricercatore :
Certo…

Bruno :
…e questo, o ce l'hai o non ce l'hai. Non penso che tutto si possa insegnare a un giovane docente. È vero che dovrebbero essere seguiti di più. Più che tanto contenuto, bisognerebbe vedere con loro il modo di rapportarsi con gli allievi. Sono gli aspetti da curare.

Ricercatore :
È sicuramente fondamentale…

Bruno :
…eh, sì.

Ricercatore :
E a matematica, secondo te, qual è la difficoltà principale ?

Bruno :
Noi abbiamo dei limiti, perché pur spiegando una cosa diverse volte, certi allievi proprio non ci arrivano, e allora noi siamo in difficoltà. E oggi troppi allievi vanno a finire nel Livello A*, per poter andare avanti a studiare, e questo può mettere in difficoltà, anche se poi si può gestire differenziando, pur non essendo facile. La materia in sé, in genere, non piace. Quelli che riescono sono contenti, mentre la maggior parte fa fatica e di conseguenza rischia di avere un certo rigetto. Oggi molti tendono a prendere lezioni private. Sono allievi che già in seconda si fanno aiutare. Non è che i contenuti siano difficilissimi. È vero che se guardi gli esami di oggi rispetto a un decennio fa, sono diventati più impegnativi.*

Ricercatore :
Ah ! Ecco…

Bruno :
…c'è comunque un aumento di livello. A ogni riforma si dice che quello che si faceva prima era troppo banale e allora si intensifica e si approfondisce. Nel complesso si chiede di più. Ho ancora gli esami vecchi e posso dire che erano più facili.

Ricercatore :
Interessante.

Bruno :
Il contenuto è aumentato. E gli allievi sono rimasti quelli che sono. Io vedo che in una classe di venti allievi, ce ne sono quattro o cinque effettivamente di Livello A.

Ricercatore :
Ah !

enseignants n'arrivent pas à comprendre… où ils font plus du mal que du bien. Il ne faut pas être agressifs avec qui fait des erreurs. Certes, s'il est récidiviste, il faut le lui signaler, mais en évitant de perdre la mesure dans la relation avec les élèves. Et cela met certains collègues en difficulté.

Chercheur :
Certes…

Bruno :
…et cela, ou bien tu l'as ou tu ne l'as pas. Je ne pense pas que tout puisse être enseigné à un jeune enseignant. Il est vrai qu'ils devraient être un peu plus suivis. Plutôt que beaucoup de contenu, il faudrait voir avec eux la façon de se rapporter avec les élèves. Ce sont les aspects à soigner.

Chercheur :
C'est certainement fondamental…

Bruno :
…eh, oui.

Chercheur :
Et en mathématiques, à ton avis, quelle est la principale difficulté ?

Bruno :
Nous avons des limites, puisque même si on explique une chose plusieurs fois, certains élèves n'y arrivent vraiment pas, et alors nous sommes en difficulté. Et aujourd'hui trop d'élèves finissent dans le Niveau A*, pour pouvoir poursuivre les études, et cela peut mettre en difficulté, même si on peut gérer en différenciant, ce qui n'est pourtant pas facile. La discipline en tant que telle, en général, ne plaît pas. Ceux qui réussissent sont contents, alors que la majorité a de la peine et en conséquence risque d'avoir un certain rejet. Aujourd'hui de nombreux élèves tendent à prendre des leçons privées. Ce sont des élèves qui déjà en deuxième se font aider. Ce n'est pas que les contenus soient très difficiles. Il est vrai que si tu regardes les examens d'aujourd'hui par rapport à il y a une décennie, ils sont devenus plus difficiles.*

Chercheur :
Ah ! Tiens…

Bruno :
…il y a de toute façon un accroissement du niveau. Lors de chaque réforme on dit que ce que l'on faisait avant était trop banal et alors on tend à intensifier et à approfondir. De façon générale, on demande plus. J'ai encore les vieux examens et je peux dire qu'ils étaient plus faciles.

Chercheur :
Intéressant.

Bruno :
Le contenu a augmenté. Et les élèves sont restés ce qu'ils sont. Je constate que dans une classe de vingt élèves, il y en a quatre ou cinq effectivement de Niveau A.

Bruno :
Quello che manca è il lavoro a casa di approfondimento. Fanno i compiti perché devono farlo, ma non cercano veramente di correggersi. Si dicono che miglioreranno dopo.

Ricercatore :
Mmh…

Bruno :
…ma non sempre si riesce ad andare a fondo nel capire come mai l'allievo è così in difficoltà. In certi casi ti rendi conto già in prima che certi allievi sono in grave difficoltà e che non riusciranno a rialzarsi.

Ricercatore :
Sono in difficoltà…

Bruno :
…sì, perché gli manca la logica. In tanti anni non è che sia riuscito a trovare grandi strategie efficaci per migliorare il modo di trasmettere le conoscenze. Poi… ho visto che i miei figli, al Politecnico di Zurigo, che dovrebbe essere la scuola migliore in Svizzera, imparavano semplicemente a memoria, senza capire, e prendevano delle belle note, anche in fisica…

Ricercatore :
…davvero…

Bruno :
...ho anche dei colleghi di liceo che hanno iniziato a capire quello che hanno studiato solo al momento in cui hanno cominciato ad insegnarlo.

Ricercatore :
Però.

Bruno :
Quando si studia lo si fa per passare e così si impara a memoria, pur non capendo.

Ricercatore :
E queste lezioni private, secondo te, servono a qualcosa ?

Bruno :
Per un genitore, l'importante è che suo figlio abbia una nota positiva, poi se ha realmente capito, non gli interessa veramente. E così è disposto a spendere per ottenerla. Certo, o sei del mestiere, e allora capisci veramente quello che il ragazzo ha capito, o se no ti limiti a guardare la nota ottenuta da tuo figlio. Come fa un genitore a rendersi realmente conto delle difficoltà riscontrate da suo figlio ?

Ricercatore :
E… a un certo momento, nel 2003/2004, anzi no, prima ancora, al tornante del secolo, c'è stato un conflitto in sede con l'ex direttrice. Lo chiedo perché quando sono arrivato, ho visto che questo conflitto ha marcato la sede. Tu come lo hai vissuto ?

Chercheur :
Ah !

Bruno :
Ce qui manque est le travail d'approfondissement à la maison. Ils font les devoirs parce qu'ils doivent, mais ils ne cherchent pas vraiment à se corriger. Ils se disent qu'ils amélioreront après.

Chercheur :
Mmh…

Bruno :
…mais pas toujours on arrive à aller jusqu'au bout à comprendre pourquoi un élève est tellement en difficulté. Dans certains cas, tu te rends compte que déjà en première certains élèves sont en grande difficulté et qu'ils ne réussiront pas à se relever.

Chercheur :
Ils sont en difficulté…

Bruno :
…oui, parce qu'ils manquent de logique. Nonobstant toutes ces années, je n'ai pas vraiment réussi à trouver de grandes stratégies efficaces pour améliorer la façon de transmettre les connaissances. Puis… j'ai vu que mes fils, au Polytechnique de Zurich, qui devrait être la meilleure école de Suisse, apprenaient simplement par cœur, sans comprendre, et prenaient de belles notes, aussi en physique…

Chercheur :
…sérieusement…

Bruno :
…j'ai aussi des collègues du lycée qui ont commencé à comprendre ce qu'ils ont étudié seulement au moment où ils ont initié à l'enseigner.

Chercheur :
Surprenant.

Bruno :
Lorsqu'on étudie, on le fait pour passer l'année et alors on apprend par cœur, même si on ne comprend pas.

Chercheur :
Et ces leçons privées, à ton avis, est-ce qu'elles servent à quelque chose ?

Bruno :
Pour un parent, l'important est que son fils ait une note positive, puis s'il a réellement compris, ça ne l'intéresse pas vraiment. Et alors il et disposé à dépenser pour l'obtenir. Certes, ou tu es du métier, et alors tu comprends vraiment ce que l'élève a compris, ou si non tu te limites à regarder la note obtenue par ton enfant. De quelle façon peut un parent se rendre compte réellement des difficultés rencontrées par son enfant ?

Bruno :
Io l'ho vissuto bene. Non ho mai avuto problemi con lei, perché per me la scuola costituisce la priorità. Se una riunione dura un'ora o due ore, io resto. Non mi pone problemi. È la mia professione e la faccio fino in fondo. Forse dipende molto dal carattere.

Ricercatore :
Mi ricordo a Vira, qualche anno fa, ci vedevamo alle sette e mezza del mattino per discutere della classe, anche con Chantal Ratti, e tu c'eri sempre.

Bruno :
Sì, per me la disponibilità è fondamentale. Forse altri fanno più fatica, magari sono mamme e non hanno tempo. Ce ne sono molte.

Ricercatore :
Questo a tuo avviso è un elemento centrale che ha creato tensione con la direttrice ?

Bruno :
No, quello no. Le tensioni erano legate… Io l'ho sempre stimata e anche adesso quando la vedo, la saluto sempre gentilmente… Ma lei aveva un caratteraccio. Era molto dura e piuttosto egocentrica. Non scendeva mai a compromessi. E perciò si è un po' tirata la zampa sui piedi. In più a livello politico era impegnata nel Gambarogno e anche lì non andava d'accordo con molta gente, in particolare in municipio. Lei voleva decidere tutto.

Ricercatore :
Quindi… comandava a scuola e comandava nel Gambarogno…

Bruno :
…comandava a Vira, dov'era in municipio. Negli altri comuni no… Quando entrava in una commissione era sempre molto pesante. Se tu dicevi una cosa sbagliata, lei era durissima. Quando ci vedevamo per fare i giudizi, nei primi tempi, tutte le volte per una disquisizione attorno a un sostantivo si restava per un quarto d'ora. Era una cosa impossibile. Però come persona era colta e sapeva affrontare la scuola nel modo giusto. Era comunque intransigente, aveva dei metodi autoritari. Però da questo punto di vista la stimavo più di altri, che su questo punto sono un po'… non dico lassisti… ma.... Lei no. Però esagerava nella durezza.

Ricercatore :
Ah !

Bruno :
Io mi trovavo bene con lei. La stimavo e lei mi lasciava fare. Quando proponevo qualcosa, veniva sempre a vedere. Quando ho fatto, per esempio, delle fotografie di uccelli, che poi hanno portato a una piccola mostra a Vira, lei mi ha lasciato fare. Mentre con altri direttori, quando ho proposto di imbalsamare un uccello, mi hanno detto che bisognava vedere quanto costa… e poi

Chercheur :
Et… à un certain moment, en 2003/2004, en fait, non, avant encore, au tournant du siècle, il y a eu un conflit dans l'établissement avec l'ancienne directrice. Je te le demande parce que lorsque je suis arrivé, j'ai vu que ce conflit a marqué l'établissement. De quelle manière l'as-tu vécu ?

Bruno :
Je l'ai bien vécu. Je n'ai jamais eu de problèmes avec elle, parce que pour moi l'école représente la priorité. Si une séance dure une heure ou deux heures, je reste. Ça ne me pose pas de problèmes. C'est ma profession et je l'assume jusqu'au bout. Peut-être c'est lié à mon caractère.

Chercheur :
Je me souviens à Vira, il y a quelques années, nous nous retrouvions à sept heures et demie du matin pour discuter de la classe, aussi avec Chantal Ratti, et tu y étais toujours.

Bruno :
Oui, pour moi la disponibilité est fondamentale. Peut-être d'autres ont plus de peine, peut-être il y a des mamans et elles n'ont pas beaucoup de temps. Il y en a beaucoup.

Chercheur :
Pour toi cela constitue un élément central qui a conduit à des tensions avec la directrice ?

Bruno :
Non, cela pas. Les tensions étaient liées… Je l'ai toujours appréciée et aussi maintenant lorsque je la voie, je la salue toujours gentiment… Mais elle avait un sale caractère. Elle était très dure et plutôt égocentrique. Elle ne descendait jamais à des compromis. Et alors elle a en quelque sorte tiré une balle dans son pied. De plus, au niveau politique, elle était engagée dans le Gambarogno et là aussi elle ne s'entendait pas avec beaucoup de monde, en particulier au sein de la municipalité. Elle voulait tout décider.

Chercheur :
Donc… elle dirigeait l'école et le Gambarogno…

Bruno :
…elle dirigeait Vira, où elle était au sein de la municipalité. Pas dans les autres communes. Quand elle entrait dans une commission, elle était toujours très dure. Si tu disais une chose fausse, elle était très sévère. Lorsque nous nous rencontrions pour les bulletins, les premiers temps, toutes les fois pour une discussion autour d'un substantif, on y restait pendant un quart d'heure. C'était une chose impossible. Et pourtant, en tant que personne, elle était cultivée et savait aborder l'école d'une façon correcte. Elle était cependant intransigeante, elle avait des méthodes autoritaires. De ce point de vue, je l'appréciais plus que d'autres, qui sur ce point sont un peu… je ne dis pas laxistes… mais… Elle pas. Mais elle exagérait dans la dureté.

Chercheur :
Ah !

non ho più saputo niente. Questa è la differenza. E poi davanti ai genitori, ti sosteneva.

Ricercatore :
Ah !

Bruno :
Non avevo partecipato, né da una parte né dall'altra, perché a me non interessava. Facevo il mio lavoro, però se avessi dovuto scegliere, avrei scelto lei. Sì, la ritenevo nonostante tutto positiva. Però lei si era persa in troppe responsabilità. Così hanno fatto un'inchiesta e poi l'hanno trasferita a un incarico con l'Italia…

Ricercatore :
…sulla Regio Insubrica.

Bruno :
Sì, sì, è vero.

Ricercatore :
Ecco !

Bruno :
Lei sapeva anche parlare bene. Ricordo anche… Mauro Tettamanti, che ha sempre avuto una lingua lunga, una volta lo ha messo in difficoltà, mettendolo a disagio.

Ricercatore :
Davvero ?

Bruno :
I direttori seguenti sono stati più popolari, perché hanno offerto più liberta ai docenti. Questo non è sempre un vantaggio. Perché su certe cose bisognerebbe ogni tanto richiamare i colleghi. Qui invece quando chiudi la porta dell'aula puoi fare quello che vuoi. Si può fare bene o male, lavorare tanto o poco, correggere o non correggere, non c'è una referenza, non c'è qualcuno che va a vedere come si sta lavorando. Il risultato poi è che i ragazzi si possono permettere di fare delle cose inaccettabili. Mi capita di entrare in aule con scritte sui muri.

Ricercatore :
Ah, ecco !

Bruno :
Per me la disponibilità è fondamentale. Io non ce l'ho con le donne, ma ogni tanto creano dei problemi… Non hanno la disponibilità necessaria.

Ricercatore :
Per la doppia gestione della famiglia e del lavoro, vuoi dire…

Bruno :
…certo ! La famiglia ha la priorità, e ci mancherebbe. Poi c'è anche la scuola, ma arriva dopo.

Bruno :
J'étais à l'aise avec elle. J'avais de l'estime et elle me laissait faire. Lorsque je proposais quelque chose, elle venait toujours voir. Quand j'ai fait, par exemple, des photographies d'oiseaux, qui ensuite ont conduit à une petite exposition à Vira, elle m'a laissé faire. Alors qu'avec d'autres chefs d'établissement, quand j'ai proposé d'embaumer un oiseau, ils m'ont dit qu'il fallait voir combien ça coûte… et puis je n'ai plus rien su. Voilà la différence. Et puis devant les parents, elle te soutenait.

Chercheur :
Ah !

Bruno :
Je n'avais pas participé, ni d'un côté, ni de l'autre, parce que je n'étais pas intéressé. Je faisais mon travail, mais si je devais choisir, je l'aurais choisie. Oui, je la considérais après tout positive. Mais elle s'était perdue dans trop de responsabilités. Et alors ils ont fait une enquête et puis ils l'ont transférée dans une fonction avec l'Italie…

Chercheur :
…dans la Regio Insubrica.

Bruno :
Oui, oui, c'est vrai.

Chercheur :
Voilà !

Bruno :
Elle savait aussi bien parler. Je me souviens aussi… de Mauro Tettamenti, qui a toujours eu une grande gueule, une fois elle l'a mis en difficulté, en le mettant dans l'embarras.

Chercheur :
C'est vrai ?

Bruno :
Les chefs d'établissement suivants ont été plus populaires, parce qu'ils ont offert plus de liberté aux enseignants. Ce qui n'est pourtant pas toujours un avantage. Parce que sur certaines choses il faudrait de temps en temps rappeler les collègues. Ici, en revanche, lorsque tu fermes la porte de ta classe, tu peux faire ce que tu veux. On peut faire bien ou mal, travailler beaucoup ou peu, corriger ou ne pas corriger, il n'y a pas de référence, il n'y a pas quelqu'un qui vient voir comment on est en train de travailler. Le résultat alors est que les élèves se peuvent permettre de faire des choses inacceptables. Il m'arrive d'entrer dans des salles de classe avec des écritures sur les murs.

Chercheur :
Ah, voilà !

Bruno :
À mon avis la disponibilité est fondamentale. Je n'en veux pas aux femmes, mais quelquefois elles créent des problèmes… Elles n'ont pas la disponibilité nécessaire.

Ricercatore :
Nella scuola i margini non sono sempre chiaramente definiti. Dipende molto da quello che un docente ha voglia di dare…

Bruno :
…secondo me sì. Se arrivi qui che sei già un po' stressato, alla prima domanda un po' subdola, gli voli addosso… Bisogna essere tranquilli.

Ricercatore :
Quindi la femminilizzazione della professione di docente, in particolare nella scuola dell'obbligo, pone dei problemi.

Bruno :
Sì, secondo me. Gli allievi hanno diritto ad essere seguiti pienamente. Però nessuno oggi ha il coraggio di intervenire in questo senso.

Ricercatore :
Mmh !

Bruno :
Nelle ditte private è diverso. Mio figlio mi racconta che lì si sceglie in maniera più mirata il personale. Certo, i direttori possono farlo.

Ricercatore :
Nel 2003/2004 appare la Città dei Mestieri *con Corrado Biasca e Cristiana Lavio, che poi è andata a Tesserete, sostituita da Giorgio Mossi. Tu come hai vissuto la nascita di questo progetto ? Ancora un'incombenza in più o qualcosa di stimolante ?*

Bruno :
Io sono dell'avviso che se ci sono delle idee nuove bisogna provare a seguirle. Anche se non si è convinti di tutto fino in fondo. Si prova, ci si mette in gioco, si cerca di fare il meglio possibile. Se qualcuno mi dà un compito da eseguire, cerco di farlo al meglio.

Ricercatore :
Certo !

Bruno :
Alcuni per principio si oppongono… Non è il mio caso. Io affronto il mio lavoro in maniera tale da cercare di fare sempre il meglio.

Ricercatore :
Bene ! Sempre nel 2003/2004, durante il primo anno, c'era un certo entusiasmo, poi però è arrivata la Riforma 3 e soprattutto il dibattito attorno al referendum sull'ora in più d'insegnamento, e lì il clima si è un po' appesantito. Tu come lo hai vissuto ?

Bruno :
Non penso che siamo oberati dal lavoro. Non è l'ora in più che ci cambia la vita. Invece alcuni, un po' egoisticamente, si oppongono di principio. Se poi andassimo a vedere cosa succede nel mondo

Chercheur :
Pour la double gestion de la famille et du travail, tu veux dire…

Bruno :
…certes ! La famille doit être prioritaire, bien évidemment. Puis il y a aussi l'école, mais elle arrive ensuite.

Chercheur :
Au sein de l'école, les marges ne sont pas toujours clairement définies. Beaucoup dépend de ce qu'un enseignant a envie de donner…

Bruno :
…à mon avis, oui. Si tu arrives ici que tu es déjà un peu stressé, alors à la première question un peu sournoise, tu lui saute dessus… Il faut être tranquilles.

Chercheur :
La féminisation de la profession enseignante, en particulier dans l'école obligatoire, pose donc des problèmes.

Bruno :
Oui, à mon avis. Les élèves ont le droit d'être suivis pleinement. Pourtant personne n'a aujourd'hui le courage d'intervenir en ce sens.

Chercheur :
Mmh !

Bruno :
Au sein des entreprises privées, c'est différent. Mon fils me raconte que là le choix du personnel se fait de façon plus ciblée. Certes, les directeurs peuvent le faire.

Chercheur :
En 2003/2004 apparaît la Cité des Métiers *avec Corrado Biasca et Cristiana Lavio, qui est ensuite allée à Tesserete, substituée par Giorgio Mossi. Comment as-tu vécu la naissance de ce projet ? Encore une tâche en plus ou quelque chose de stimulant ?*

Bruno :
Je suis de l'avis que s'il y a des idées nouvelles il faut essayer de les suivre. Même si l'on n'est pas convaincus de tout jusqu'au bout. On essaye, on se met en jeu, on cherche à faire le mieux possible. Si quelqu'un me donne une tâche à exécuter, je cherche à la réaliser au mieux.

Chercheur :
Certes !

Bruno :
Certains s'opposent par principe… Ce n'est pas mon cas. J'affronte mon travail d'une telle façon que j'essaye de faire toujours de mon mieux.

Chercheur :
Bien ! Toujours en 2003/2004, pendant la première année, il y avait un certain enthousiasme, puis pourtant est arrivée la Réforme 3 et surtout le débat autour du référendum sur l'heure en plus d'enseignement, et là le climat s'est un peu

professionale reale, vedremmo che il tempo che abbiamo è tanto e possiamo gestirlo bene.

Ricercatore :
Tu sei uno che corregge sempre tanto, no ?

Bruno :
È vero. In più penso che se faccio una verifica oggi, la ridò domani. Resto su la sera per correggere e mostrare la serietà del mio impegno. Questo lo faccio sempre. Così l'allievo vede subito dove ha sbagliato e può correggerlo. Dopo una settimana, invece, il ragazzo non si ricorda neanche più. Certo, posso farlo perché con matematica li vedo spesso. Alcuni allievi si lamentano di certi insegnanti, perché dopo più di una settimana non hanno ricevuto indietro i lavori scritti. E questo non va bene. Almeno dopo una settimana bisogna ridarli… [entra Igor Carta per discutere di una supplenza con Bruno Zanelli].

Ricercatore :
L'altro aspetto che porta la Città dei Mestieri *è cercare di far sì che i ragazzi, già a questa età, riescano a prendere coscienza di quello che stanno facendo e dove stanno andando, costruendo un progetto per il loro avvenire. Tu cosa ne pensi ?*

Bruno :
Non sono contro questo, però bisognerebbe vedere concretamente. A parole è sicuramente molto bello, però poi nei fatti ci sono tante esigenze da tener presente. Anche durante una visita, è difficile valutare quello che i ragazzi hanno effettivamente imparato. Magari una parte segue e un'altra fa solo finta. È sempre difficile quantificare il risultato di queste attività.

Ricercatore :
A questo proposito, abbiamo tenuto tutti i bilanci fatti dai ragazzi al termine delle loro visite negli ultimi due anni. Qualcosa emerge, anche se vedere in maniera chiara l'efficacia è molto difficile.

Bruno :
Il problema è la messa in pratica delle proposte, a parole molto belle.

Ricercatore :
Quello che appare è che fare seriamente una scuola dove non è semplicemente la nota che determina l'avvenire è molto impegnativo.

Bruno :
Bisognerebbe anche vedere come farlo… concretamente. Lasciare un po' di spazio durante le lezioni, riflettendo a quali utilizzare. Non penso che basta vedere qualche film o fare qualche uscita. Il rischio se no è che le informazioni entrano ed escono.

Ricercatore :
La collega Tiziana Leonardi, che conosci bene, organizzava dopo l'incontro in prima con la signora

alourdi. Comment l'as-tu vécu ?

Bruno :
Je ne pense pas que nous sommes submergés par le travail. Ce n'est pas l'heure en plus qui nous change la vie. Certains, en revanche, de façon un peu égoïste, s'opposent par principe. Si, de plus, nous allions voir ce qui se passe dans le monde professionnel réel, nous verrions que le temps que nous avons est beaucoup et que nous pouvons bien le gérer.

Chercheur :
Tu es quelqu'un qui corrige toujours beaucoup, n'est-ce pas ?

Bruno :
C'est vrai. De plus, je pense que si je fais une épreuve écrite aujourd'hui, je la redonne demain. Je reste debout le soir pour corriger et montrer le sérieux de mon engagement. Je le fais toujours. Ainsi l'élève voit tout de suite où il s'est trompé et peut le corriger. Après une semaine, en revanche, le jeune ne se rappelle même plus. Certes, je peux le faire parce qu'avec les mathématiques, je les voix souvent. Cependant, certains élèves se plaignent de certains enseignants, parce qu'après plus d'une semaine ils n'ont pas encore reçu les travaux écrits en retour. Et cela n'est pas correct. Au moins après une semaine il faut les redonner… [entre Igor Carta pour discuter d'un remplacement avec Bruno Zanelli]

Chercheur :
L'autre aspect apporté par la Cité des Métiers *est d'essayer de faire en sorte que les élèves, déjà à cet âge, réussissent à prendre conscience de ce qu'ils sont en train de faire et où ils sont en train d'aller, en construisant un projet pour leur avenir. Qu'est-ce que tu en penses ?*

Bruno :
Je ne suis pas opposé à cela, mais il faudrait voir concrètement. En paroles c'est certainement très beau, puis pourtant dans les faits il y a de nombreuses exigences à prendre en considération. Aussi pendant une visite, il est difficile d'évaluer ce que les élèves ont effectivement appris. Peut-être une partie suit et une autre fait semblant. Il est toujours difficile de quantifier le résultat de ces activités.

Chercheur :
À ce propos, nous avons gardé l'ensemble des bilans réalisés par les élèves à l'issue de leurs visites au cours des deux dernières années. Quelque chose émerge, même si analyser de façon précise l'efficacité est très difficile.

Bruno :
Le problème est la réalisation effective des propositions, qui semblent sur la carte très belles.

Chercheur :
Ce qui apparaît est que faire de façon sérieuse une école où ce n'est pas simplement la note qui détermine l'avenir est très compliqué.

Galfetti-Schneider un momento di approfondimento, magari attorno a una poesia o a un racconto. Questo potrebbe essere un esempio. Questo cambiava anche il suo modo d'insegnare. Questa effettivamente è la sfida, introdurre dei momenti legati al mondo di lavoro nel proprio insegnamento, approfittando dei momenti comuni organizzati assieme. ***Bruno :*** *Certo ! Però… vuol dire che una buona parte di insegnanti si impegnano in questa direzione. Se lo fanno uno o due, non serve a tanto.* ***Ricercatore :*** *C'è stato un plenum, il 24 maggio del 2007, molto teso. Si erano incrociate due critiche alla* Città dei Mestieri. *Da una parte l'orientatrice, dicendo che per lei le visite erano un ostacolo…* ***Bruno :*** *…strano… Milena ? Non pensavo…* ***Ricercatore :*** *…sì, sì ! Me lo ha ancora confermato nell'intervista. Dall'altra parte, un gruppo di docenti attorno a Flavio, che criticava l'efficacia delle visite… Tu ti ricordi ?* ***Bruno :*** *Non mi ricordo un gran ché…* ***Ricercatore :*** *…tu non hai partecipato attivamente… Tu fai la tua parte.* ***Bruno :*** *Sai come sono fatto. Ho fatto sempre la mia parte. Mi spiace solo che chi si è impegnato, non sia stato riconosciuto da tutti.* ***Ricercatore :*** *Vediamo concretamente il tuo contributo al progetto. Tu hai organizzato una serie di visite a una pasticcera e a un artigiano del Gambarogno. Come hai vissuto questi momenti ?* ***Bruno :*** *Nel Gambarogno ci sono tante attività che si possono vedere ed è un peccato andare altrove.* ***Ricercatore :*** *Hai sempre avuto un'attenzione particolare al locale…* ***Bruno :*** *…sì… è vero. Nel senso che poi molti di questi ragazzi vanno a finire lì. Sarebbe un peccato non approfittare di tutto quello che il nostro territorio offre.* ***Ricercatore :*** *Certo !*	***Bruno :*** *Il faudrait aussi voir de quelle manière le faire… concrètement. Laisser un peu de place pendant les leçons, en réfléchissant à quelles utiliser. Je ne pense pas qu'il suffit de voir quelques films ou faire quelques sorties. Le risque si non est que les informations entrent et puis ressortent immédiatement.* ***Chercheur :*** *La collègue Tiziana Leonardi, que tu connais bien, organisait après la rencontre en première avec Madame Galfetti-Schneider un moment d'approfondissement, peut-être autour d'une poésie ou d'un récit. C'est un exemple, qui changeait aussi sa façon d'enseigner. Celui-ci semble effectivement être le défi, introduire des moments liés au monde du travail dans son propre enseignement, en profitant des moments communs organisés ensemble.* ***Bruno :*** *Certes ! Mais… cela veut dire qu'une bonne partie des enseignants s'engagent dans cette voie. Si un ou deux le font, ça ne sert pas à grand-chose.* ***Chercheur :*** *Il y a eu une assemblée plénière, le 24 mai 2007, très tendue. Deux critiques à la* Cité des Métiers *s'étaient croisées. D'une part, la conseillère en orientation, en disant que pour elle les visites étaient un obstacle…* ***Bruno :*** *…étrange… Milena ? Je ne pensais pas…* ***Chercheur :*** *…oui, oui ! Elle me l'a encore confirmé dans son entretien. D'autre part, un groupe d'enseignants autour de Flavio critiquait l'efficacité des visites… Est-ce que tu d'en souviens ?* ***Bruno :*** *Je ne me souviens pas vraiment…* ***Chercheur :*** *…tu n'as pas participé activement… Tu fais ton devoir.* ***Bruno :*** *Tu sais comment je suis. J'ai toujours fait mon devoir. Je suis désolé que qui s'est engagé n'ait pas été reconnu par tous.* ***Chercheur :*** *Regardons concrètement ta contribution au projet. Tu as organisé une série de visites à une boulangère et à un artisan du Gambarogno. Comment as-tu vécu ces moments ?* ***Bruno :*** *Dans le Gambarogno il y a de nombreuses activités que l'on peut visiter et je trouve dommage aller ailleurs.* ***Chercheur :*** *Tu as toujours montré une attention particulière à la dimension locale…*

Bruno : *Mi appigliavo un po' alle mie conoscenze e su questa base organizzavo delle uscite. Poi qualcuno è anche finito a fare un apprendistato in questi posti. Due li conosco bene : uno ha fatto il pasticcere al Marnin e l'altro è andato a fare un apprendistato dal Morotti. È il fratello di… parlava poco… era di San Nazzaro.* ***Ricercatore :*** *E pensi che la visita abbia giocato un ruolo ?* ***Bruno :*** *Non ne sono così convinto. Penso che avrebbe intrapreso la stessa via anche senza la visita, però quando siamo andati ha fatto domande pertinenti e si vedeva che era interessato.* ***Ricercatore :*** *E Morotti ascoltava i ragazzi ?* ***Bruno :*** *Sì, sì ! Li ascoltava.* ***Ricercatore :*** *Pensi che questo possa aver avuto un ruolo nella loro assunzione ?* ***Bruno :*** *Lui ha la sua prassi nel prendere gli apprendisti. Dà loro un compito e poi vede se sono portati per questo mestiere.* ***Ricercatore :*** *Hai avuto problemi con questi imprenditori nell'organizzare le visite ?* ***Bruno :*** *No ! Loro sono sempre stati disponibili. Hanno anche interesse ad avere dei giovani interessati al loro mestiere. Perciò si sono sempre messi a disposizione. Semplicemente definivano loro il momento migliore dell'anno nel quale andare a trovarli. Per esempio, con il Morotti bisognava aspettare quando c'era lavoro.* ***Ricercatore :*** *Quindi definivano loro l'orario.* ***Bruno :*** *Sì, sì.* ***Ricercatore :*** *E i ragazzi erano interessati ?* ***Bruno :*** *Sì, sì. Erano sempre visite con una dimensione pratica. Si ascoltava, però poi si faceva qualcosa, una treccia in pasticceria, per esempio. Almeno si mettevano un po' al lavoro, certo non come durante uno stage, ma… e, in più, si divertivano.* ***Ricercatore :*** *E da Morotti cosa facevano ?*	***Bruno :*** *…oui… c'est vrai. Au sens qu'ensuite une grande partie de ces jeunes finiront là-bas. Il serait regrettable de ne pas profiter de tout ce que notre territoire met à disposition.* ***Chercheur :*** *Certes !* ***Bruno :*** *Je m'appuyais un peu sur mes connaissances et sur cette base j'organisais des visites. Après quelqu'un a aussi démarré un apprentissage dans l'un de ces lieux. Deux d'entre eux je les connais bien : l'un est devenu pâtissier au Marnin et l'autre est allé faire un apprentissage auprès du Morotti. C'est le frère de… il parlait peu… il était de San Nazzaro.* ***Chercheur :*** *Et est-ce que tu penses que la visite a joué un rôle ?* ***Bruno :*** *Je ne crois pas. Je pense qu'il aurait entrepris la même voie aussi sans la visite, cependant lorsque nous sommes allés il a fait des questions pertinentes et on voyait qu'il était intéressé.* ***Chercheur :*** *Et Morotti, écoutait-il les élèves ?* ***Bruno :*** *Oui, oui ! Il les écoutait.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu penses que cela peut avoir eu un rôle dans leur recrutement ?* ***Bruno :*** *Lui a sa manière de faire pour prendre les apprentis. Il leur donne une tâche et puis il regarde s'ils sont doués pour ce métier.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu as eu des problèmes avec ces entrepreneurs dans l'organisation des visites ?* ***Bruno :*** *Non ! Ils ont toujours été disponibles. Ils ont aussi un certain intérêt à avoir des jeunes intéressés à leur métier. Ils se sont donc toujours mis à disposition. Simplement c'était à eux de définir le meilleur moment de l'année pour aller les voir. Par exemple, avec Morotti il fallait attendre quand il y avait du travail.* ***Chercheur :*** *Ils définissaient donc l'horaire.* ***Bruno :*** *Oui, oui.* ***Chercheur :*** *Et les élèves, étaient-ils intéressés ?*

Bruno : *Lì era più difficile, perché c'erano dei macchinari pericolosi.* ***Ricercatore :*** *Quindi hai un'esperienza positiva di queste visite.* ***Bruno :*** *Certo ! E poi ci sono ragazzi che quando entrano nel mondo del lavoro sono un'altra cosa rispetto a quello che fanno a scuola. Ecco. Loro venivano e trovavano la visita sempre molto interessante e positiva. Come Sasha per esempio, che a scuola fatica, ma quando è fuori mostra reali qualità. Sono sicuro che dopo le medie non avrà nessuna difficoltà a fare bene.* ***Ricercatore :*** *Queste visite erano quindi anche l'occasione per vedere i ragazzi con altri occhi…* ***Bruno :*** *…ma certo ! Anche durante le gite, o, in parte, il corso di sci.* ***Ricercatore :*** *Lo stage è comunque un'altra cosa.* ***Bruno :*** *Sicuramente ! Dovrebbero renderlo obbligatorio, almeno per chi va a lavorare. E più di un giorno, per vedere veramente com'è il lavoro.* ***Ricercatore :*** *Queste uscite ponevano un problema organizzativo, essendo fatte durante gli orari di scuola. Qualche docente diceva di perdere degli allievi durante le lezioni e gli poneva problemi.* ***Bruno :*** *Eh, sì ! È vero.* ***Ricercatore :*** *Anche se erano solo due visite all'anno… Tu cosa ne pensi ?* ***Bruno :*** *Dipende molto dall'allievo. C'è chi recupera subito e chi invece no. Per questi la lezione è effettivamente persa. Bisognerebbe forse gestirle meglio un po' tutti, in maniera da renderle più efficaci.* ***Ricercatore :*** *Comunque noi cercavamo di dare a tutti le informazioni con il dovuto anticipo. C'era anche un albo apposta.* ***Bruno :*** *Sicuramente.* ***Ricercatore :*** *L'impressione è che dipende anche molto dalla materia che si insegna…*	***Bruno :*** *Oui, oui. Il s'agissait toujours de visites avec une dimension pratique. On écoutait, mais après, on faisait quelque chose, une tresse dans la boulangerie, par exemple. Au moins ils se mettaient un peu au travail, certes pas comme lors d'un stage, mais… et, de plus, ils s'amusaient.* ***Chercheur :*** *Et chez Morotti, qu'est-ce qu'ils faisaient ?* ***Bruno :*** *Là c'était plus difficile, puisqu'il y avait des machines dangereuses.* ***Chercheur :*** *Tu as donc une expérience positive de ces visites.* ***Bruno :*** *Certes ! Et puis il y a des élèves qui sont différents quand ils entrent dans le monde du travail, par rapport à ce qu'ils font à l'école. Voilà. Ils venaient et trouvaient la visite toujours très intéressante et positive. Comme Sasha, par exemple, qui a du mal à l'école, mais lorsqu'il est dehors montre des réelles qualités. Je suis sûr qu'après le collège il n'aura pas de difficultés à bien faire.* ***Chercheur :*** *Ces visites étaient alors aussi une opportunité pour voir les élèves avec d'autres yeux…* ***Bruno :*** *…mais oui ! Aussi pendant les sorties scolaires ou, en partie, le cours de ski.* ***Chercheur :*** *Le stage est pourtant autre chose.* ***Bruno :*** *Certainement ! Ils devraient le rendre obligatoire, du moins pour qui va travailler. Et plus qu'une seule journée, pour voir comment se déroule en fait le travail.* ***Chercheur :*** *Ces visites posaient un problème au niveau organisationnel, en étant réalisées pendant l'horaire scolaire. Quelques enseignants disaient de perdre des élèves pendant les cours et cela leur posait des problèmes.* ***Bruno :*** *Ah, oui ! C'est vrai.* ***Chercheur :*** *Même s'il s'agissait seulement de deux visites par année… Qu'est-ce que tu en penses ?* ***Bruno :*** *Ça dépend beaucoup de l'élève. Il y a qui récupère tout de suite et qui ne le fait pas. Pour ces derniers, la leçon se révèle effectivement perdue. Il faudrait peut-être les gérer tous un peu mieux, de façon à les rendre plus efficaces.*

Bruno : *…eh, sì !* ***Ricercatore :*** *Non è la stessa cosa perderli se si hanno cinque o sei ore alla settimana, come in italiano o in matematica, o solo due, come in storia o in geografia.* ***Bruno :*** *Bisognerebbe anche lì essere più attenti a livello organizzativo. Se un allievo manca, gli passo le schede fatte in classe e, se vuole, può recuperare. Si può comunque trovare una soluzione. Richiede forse un po' più di impegno.* ***Ricercatore :*** *Questo sulle visite. Poi c'erano gli invitati in sede. Come hai trovato questi momenti ?* ***Bruno :*** *Ho partecipato qualche volta. Dipende molto dagli oratori. Se riescono ad entrare in sintonia con gli allievi, se sanno parlare con loro. Ricordo una volta che è venuto l'esperto di matematica e per due ore ci ha letto dei fogli. Tutti si chiedevano se stesse bene…* ***Ricercatore :*** *…ma le volte che hai seguito tu, come hai trovato gli invitati ?* ***Bruno :*** *Quando sono andato io, erano bravi. Una volta erano venuti due della Giosy Tours a presentare la loro ditta [un'impresa di trasporti in bus] ed è stato molto interessante.* ***Ricercatore :*** *Facciamo un passo avanti. Quando Giorgio e Corrado hanno detto basta, ho preso io il loro posto. Prima con Cristina Milanese, poi con dei ragazzi. Come hai trovato questo passaggio ?* ***Bruno :*** *A me non disturba. L'importante è che le cose siano fatte bene. C'erano delle malelingue che dicevano che i ragazzi vi dedicavano troppe energie, però vale quel che vale.* ***Ricercatore :*** *Tu avevi Jonathan Zanini, uno dei miei assistenti. Che impressione avevi avuto ?* ***Bruno :*** *Non ho avuto l'impressione che fosse rimasto indietro. Era un bravo allievo e aveva voglia di assumere qualche responsabilità in più. Anche Tamiris, ricordo, ne aveva approfittato molto.* ***Ricercatore :*** *A questi ragazzi davo un attestato che offriva loro un piccolo prestigio.*	***Chercheur :*** *Nous cherchions pourtant de donner à tous les informations à l'avance. Il y avait un tableau juste pour ça.* ***Bruno :*** *Certainement.* ***Chercheur :*** *L'impression est que beaucoup dépend de la discipline que l'on enseigne…* ***Bruno :*** *…eh, oui !* ***Chercheur :*** *Ce n'est pas la même chose de les perdre s'il l'on a cinq ou six heures par semaine, comme en italien ou en mathématiques, ou seulement deux, comme en histoire ou en géographie.* ***Bruno :*** *Il faudrait là aussi être plus attentif au niveau organisationnel. Si un élève est absent, je lui donne les matériaux faits en classe et ainsi, s'il veut, il peut récupérer. Dans tous les cas, on peut trouver une solution. Elle demande peut-être un peu plus d'efforts.* ***Chercheur :*** *Cela concerne les visites. Puis il y avait des invités qui venaient dans l'établissement. Comment as-tu trouvé ces moments ?* ***Bruno :*** *J'ai participé quelquefois. Ça dépend beaucoup des orateurs. S'ils réussissent à entrer en syntonie avec les élèves, s'ils savent parler avec eux. Je me souviens qu'une fois est venu l'expert de mathématiques et pendant deux heures il nous a lu des documents. Tous se demandaient s'il était souffrant…* ***Chercheur :*** *…mais les fois où tu as suivi, comment as-tu trouvé les invités ?* ***Bruno :*** *Lorsque j'ai participé, ils étaient chaque fois valables. Une fois étaient venus deux de la Giosy Tours à présenter leur entreprise [une entreprise de transport en bus] et c'était très intéressant.* ***Chercheur :*** *Faisons un pas en avant. Lorsque Giorgio et Corrado ont dit que ça leur suffisait, j'ai pris leur place. Dans un premier temps avec Cristina Milanese, ensuite avec des élèves. Comment as-tu trouvé ce passage ?* ***Bruno :*** *Moi, ça ne me dérange pas. L'important est que les choses soient bien faites. Il y avait des mauvaises langues qui disaient que les élèves y consacraient trop d'énergies, mais ça vaut ce que ça vaut.*

Bruno : *Bene ! Questo può sicuramente averli aiutati.*	***Chercheur :*** *Tu avais Jonathan Zanini, l'un de mes assistants. Quel était ton impression ?*
Ricercatore : *I film… Sono stati introdotti dei momenti per vedere dei film sul lavoro. Tu eri intervenuto una volta in plenum per proporre di mostrarli durante il corso di sci, quando ci sono sempre tante supplenze.*	***Bruno :*** *Je n'ai pas eu le sentiment qu'il ait accumulé du retard. Il était un bon élève et avait envie d'assumer quelques responsabilités en plus. Tamiris aussi, je me souviens, en avait profité beaucoup.*
Bruno : *Non mi ricordo bene… Sui film non ho grande… esperienza. In classe, in matematica e scienze, ne ho mostrati pochi. Forse sono della vecchia scuola, ma dopo aver visto un film voglio una scheda con una riflessione dei ragazzi. Se no, considero che è semplicemente del tempo perso per il 90 % degli allievi. Anche un film che vado a vedere a Bellinzona [a Castellinaria], senza una continuità, non ha alcun senso.*	***Chercheur :*** *À ces élèves je leur donnais une attestation qui leur fournissait un certain prestige.*
Ricercatore : *Dici che è un… usa e getta.*	***Bruno :*** *Bien ! Ils peuvent certainement en avoir profité.*
Bruno : *Sì. Se non si segue dopo, serve poco. Certo, magari qualche collega lo faceva.*	***Chercheur :*** *Les films… Ont été introduits des moments pour voir des films sur le travail. Tu étais intervenu une fois lors d'une assemblée plénière pour proposer de les montrer pendant le cours de ski, quand il y a toujours de nombreux remplacements.*
Ricercatore : *Gli insegnanti delle materie umaniste di solito lo facevano. Erano loro comunque, di solito, a occuparsi di questa attività.*	***Bruno :*** *Je ne me souviens pas bien… Sur les films, je n'ai pas une grande… expérience. En classe, en mathématiques et en sciences naturelles, je les ai montrés rarement. Peut-être suis-je de la vieille école, mais après avoir montré un film en classe je veux une fiche avec une réflexion des élèves. Si non, je considère que c'est simplement du temps perdu pour 90% des élèves. Aussi un film que je vais voir à Bellinzone [à Castellinaria], sans une suite, n'a aucun sens.*
Bruno : *Ah, ecco ! Questo approccio mi è un po' esterno, visto che insegno delle materie scientifiche.*	***Chercheur :*** *Tu dis que c'est une activité… sans profondeur.*
Ricercatore : *Poi c'era un altro problema. Umberto Rossini prima e Nicola Desponds dopo hanno criticato alcuni film proposti, per qualche parolaccia che contenevano… Tu cosa ne dici ?*	***Bruno :*** *Oui. Si on ne la suit pas après, elle sert peu. Certes, peut-être quelques collègues le faisaient.*
Bruno : *Sono d'accordo con questo. È chiaro che il cinema propone di tutto e di più. Già i ragazzi sono volgari, se poi anche noi ci permettiamo questo, mi sembra che non li aiutiamo. Se poi vedo qualche docente dire delle parolacce in aula docenti, mi sorprendo sempre non poco. Non è che noi dobbiamo essere l'esempio perfetto, però a livello linguistico dovremmo avere la nostra coerenza.*	***Chercheur :*** *En règle générale les enseignants des disciplines humanistes le faisaient. C'étaient eux à s'occuper en principe de cette activité.*
Ricercatore : *Certo !*	***Bruno :*** *Ah, voilà ! Cette approche m'est un peu extérieure, puisque j'enseigne des disciplines scientifiques.*
Bruno : *Se no… poi tutto diventa permesso. Non è che sono bigotto, però…*	***Chercheur :*** *Puis il y avait un autre problème. Umberto Rossini avant et Nicola Desponds après ont critiqué certains films proposés, parce qu'il y avait quelques gros mots… Qu'est-ce que tu en dis ?*
Ricercatore : *…certo ! La mia risposta è stata quella di non mostrare più film ma di farli fare ai ragazzi.*	***Bruno :*** *Je suis d'accord avec ces critiques. Le cinéma propose un peu de tout. Déjà les élèves sont vulgaires, si nous aussi nous permettons ces dérapages, il me semble que nous ne les aidons pas. De plus, si je vois quelques enseignants dire des gros mots en salle des professeurs, j'en suis toujours un*

Bruno : *Ah, sì ! Ho in mente.*	*peu surpris. Si nous ne devons pas être un exemple parfait, au moins au niveau linguistique nous devrions avoir une certaine cohérence.*
Ricercatore : *Quindi ci vedevamo qualche giorno prima del convegno, ci facevamo venire un'idea e poi la filmavamo.*	***Chercheur :*** *Certes !*
Bruno : *È certamente più efficace di un film con delle parolacce.*	***Bruno :*** *Si non… tout devient en quelque sorte permis. Je ne suis pas fanatique, mais…*
Ricercatore : *Sicuramente… ma qual è il problema ?*	***Chercheur :*** *…certes ! Ma réponse a été de ne plus montrer des films mais de les faire réaliser aux élèves.*
Bruno : *Che… certo, bisogna farlo.*	***Bruno :*** *Ah, oui ! Je vois.*
Ricercatore : *Fare le registrazioni, poi il montaggio, magari la sera prima del convegno…*	***Chercheur :*** *Nous nous rencontrions quelque jour avant le colloque, nous trouvions une idée et ensuite nous la filmions.*
Bruno : *…così resta sicuramente qualcosa di positivo agli allievi e si ha un buon ricordo del docente.*	***Bruno :*** *C'est certainement plus efficace qu'un film avec des gros mots.*
Ricercatore : *Certo !*	***Chercheur :*** *Certainement…mais quel est le problème ?*
Bruno : *Creando sicuramente anche un buon clima al momento della proiezione.*	***Bruno :*** *Que… certes, il faut le faire.*
Ricercatore : *C'era sempre un applauso scrosciante.*	***Chercheur :*** *Faire des régistrations, puis le montage, peut-être même le soir avant le colloque…*
Bruno : *Ne sono sicuro.*	***Bruno :*** *…de cette façon reste sûrement quelque chose de positif aux élèves et l'on a un bon souvenir de l'enseignant.*
Ricercatore : *Lo faccio anche con i miei allievi di italiano. Scegliamo un tema fatto dagli allievi in autunno e poi lo trasformiamo progressivamente in una sceneggiatura. Poi a fine anno scolastico facciamo le riprese. L'ho fatto con la mia 4A e proprio oggi con la 4D.*	***Chercheur :*** *C'est vrai !*
Bruno : *Sicuramente è bello e sarà un bel ricordo per tutti.*	***Bruno :*** *En créant aussi une belle atmosphère au moment de la projection.*
Ricercatore : *Assolutamente. E anche i genitori sono contenti. Poi se lo guardano assieme ai figli a casa.*	***Chercheur :*** *Il y avait toujours des applaudissements convaincus.*
Bruno : *Il problema di solito in questo caso è che se ne hai tanti non sempre tutti lavorano. E questo mi disturba.*	***Bruno :*** *J'en suis sûr.*
Ricercatore : *Certo ! Però c'è anche quello che si è fatto prima in classe. In un modo o nell'altro, tutti danno una mano. Per la* Città dei Mestieri *era più facile, perché gli allievi erano poco numerosi…*	***Chercheur :*** *Je le fais aussi avec mes élèves d'italien. Nous choisissons une composition réalisée par les élèves en automne et puis nous la transformons progressivement en un scénario. Puis à la fin de l'année scolaire nous faisons le tournage. Je l'ai fait avec ma 4A et juste aujourd'hui avec la 4D.*
	Bruno : *C'est certainement bien et un beau souvenir pour tous.*

Bruno : *…con pochi allievi ognuno può avere un ruolo molto preciso.* ***Ricercatore :*** *C'era poi la signora Galfetti-Schneider, prima per le seconde, poi per le prime. Tu l'hai vista all'opera ?* ***Bruno :*** *So che interveniva durante le lezioni di italiano. È molto carina e gli allievi l'apprezzano. Non ho mai avuto modo di ascoltarla, però ho sempre avuto dei riscontri molto positivi.* ***Ricercatore :*** *I ragazzi erano sempre entusiasti.* ***Bruno :*** *Anche perché le favole piacciono ai ragazzi.* ***Ricercatore :*** *Sicuramente ! Fanno anche parte del programma di prima media.* ***Bruno :*** *Ecco ! Bisognerebbe trovare delle attività da legare alle singole materie. Questo sarebbe il massimo.* ***Ricercatore :*** *Tiziana provava a legare le attività proposte con dei momenti di bilancio e approfondimento in classe. Tu te la sentiresti ? Magari attorno a un convegno sulle nuove tecnologie, come quello già fatto in passato… Prepareresti magari delle schede per questo ? O sull'energia solare… e il risparmio energetico.* ***Bruno :*** *Sono già troppo in là… Mi manca troppo poco per fare questo passo.* ***Ricercatore :*** *Capisco. È chiaro che è un investimento di tempo.* ***Bruno :*** *Certo !* ***Ricercatore :*** *È chiaro che queste attività acquisirebbero più peso se fossero organizzate con maggior collaborazione tra i docenti.* ***Bruno :*** *Bello ma difficile da realizzare concretamente. Proprio in questi giorni stiamo organizzando un'attività di fine anno a Vira Gambarogno e ti posso assicurare che è molto difficile mettere d'accordo tutti i colleghi. Alla fine, mercoledì verrà qualcuno delle Croce-Rossa e giovedì organizziamo delle attività noi con i ragazzi, a rotazione.*	***Chercheur :*** *Absolument. Les parents sont aussi contents. Ils le regardent avec leurs fils à la maison.* ***Bruno :*** *Le problème souvent dans une telle dynamique est que si tu en as beaucoup, pas tous travaillent toujours. Et c'est quelque chose qui me dérange.* ***Chercheur :*** *Certes ! Mais il y a aussi ce que l'on fait avant en classe. D'une façon ou d'une autre, tous donnent un coup de main. Pour la* Cité des Métiers *c'était plus facile, puisque les élèves étaient peu nombreux…* ***Bruno :*** *…avec peu d'élèves, chacun peut avoir un rôle très précis.* ***Chercheur :*** *Il y avait aussi Madame Galfetti-Schneider, avant pour les deuxièmes, ensuite pour les premières. Est-ce que tu l'as vue à l'œuvre ?* ***Bruno :*** *Je sais qu'elle intervenait pendant les cours d'italiens. Elle est très charmante et les élèves l'apprécient. Je n'ai jamais eu la possibilité de l'écouter, mais j'ai toujours eu des bilans très positifs.* ***Chercheur :*** *Les élèves étaient toujours enthousiastes.* ***Bruno :*** *Aussi parce que les fables plaisent aux élèves.* ***Chercheur :*** *Certainement ! Elles font aussi partie du programme de première année.* ***Bruno :*** *Voilà ! Il faudrait trouver des activités à lier avec les diverses disciplines scolaires. Ce serait le mieux.* ***Chercheur :*** *Tiziana essayait de lier les activités proposées avec des moments de bilan et d'approfondissement en classe. Serais-tu prêt à le faire ? Peut-être autour d'un colloque sur les nouvelles technologies, comme celui déjà fait par le passé… Pourrais-tu préparer des matériaux dans ce cadre ? Ou sur l'énergie solaire… et les économies d'énergie.* ***Bruno :*** *Je suis déjà trop loin… Il me manque trop peu pour faire ce pas.* ***Chercheur :*** *Je comprends. Il est vrai que c'est un investissement en temps.* ***Bruno :*** *Et oui !*

Ricercatore :
Siamo quasi alla fine… Ci sono stati ancora due conflitti. Uno attorno a Sandro Maglio, che aveva una classe difficile, con un allievo particolare, Kenzo, che voleva fare un'uscita ma poi gli era stata rifiutata…

Bruno :
…ma… ero io che l'avevo rifiutato. Era un maleducato e non lo volevo con me.

Ricercatore :
E Sandro si era arrabbiato, dicendo che ce l'avevamo ancora con lui, non accettando uno dei suoi allievi.

Bruno :
Quando esco con un gruppo di allievi e ce n'è uno che so che si comporterà male, non lo accetto.

Ricercatore :
Capisco.

Bruno :
Era Sandro che stava esagerando, perdendo un po' l'equilibrio su quello che era giusto fare e quello no.

Ricercatore :
L'altro piccolo conflitto era rispetto all'aula d'informatica. Io ero in passeggiata e i miei due assistenti, bravi, dovevano scrivere una lettera. Visto che ci vedevamo in aula d'informatica, gli avevo detto di andarci. Loro erano stati richiamati da una docente al principio che non si può stare da soli in aula d'informatica, senza un docente. Ero addirittura stato convocato da Giancarlo, per discuterne.

Bruno :
In questo caso, bisogna avere del buon senso. C'è il principio, ma anche la prassi. Se erano due allievi fidati, si potevano anche lasciare in aula d'informatica. Si poteva semplicemente fare in modo che chi apriva loro l'aula fosse andato alla fine a vedere se tutto era a posto. Sarebbe stato facile trovare una soluzione pragmatica accettabile per tutti.

Ricercatore :
C'è qualcuno che voleva il conflitto… effettivamente.

Bruno :
Sono piccoli capricci, un po' infantili, che anche gli adulti fanno.

Ricercatore :
Bene ! Siamo giunti alla fine. Un'ultima domanda : secondo te, cosa può aver dato ai ragazzi la Città dei Mestieri *in questi dieci anni ?*

Bruno :
È molto difficile dare un giudizio d'assieme. Il principio è sicuramente positivo, la prassi si può sicuramente migliorare. È un'attività che si può portare avanti, dedicandoci il tempo necessario. Sicuramente per chi organizza è un grande impegno. Come altre attività che

Chercheur :
Il est clair que ces activités auraient plus de poids si elles étaient organisées avec une plus grande collaboration entre les enseignants.

Bruno :
Beau mais difficile à réaliser concrètement. Juste ces jours nous sommes en train d'organiser une activité en fin d'année à Vira Gambarogno et je peux t'assurer qu'il est bien difficile de mettre d'accord tous les collègues. À la fin, mercredi verra quelqu'un de la Croix-Rouge et jeudi nous organiserons des activités avec les élèves, à rotation.

Chercheur :
Nous sommes presqu'au terme…. Il y a eu encore deux conflits. L'un autour de Sandro Maglio, qui avait une classe difficile, avec un élève particulier, Kenzo, qui voulait participer à une visite, qui lui a été refusée…

Bruno :
…mais… c'était moi qui l'avais refusé. Il était un élève mal élevé et je ne le voulais pas avec moi.

Chercheur :
Et Sandro s'était fâché, en disant que nous lui en voulions encore une fois, en refusant l'un de ses élèves.

Bruno :
Lorsque je sors avec un groupe d'élèves et il y en a un dont je sais qu'il se conduira mal, je ne l'accepte pas.

Chercheur :
Je comprends.

Bruno :
C'était Sandro qui exagérait, en perdant un peu l'équilibre sur ce qui est correcte et ce qui ne l'ai pas.

Chercheur :
L'autre petit conflit était par rapport à la salle d'informatique. J'étais en cours d'école et mes deux assistants, de bons élèves, devaient rédiger une lettre. Puisque nous nous rencontrions en salle d'informatique, je leur avais dit d'y aller. Ils avaient été interpellés par une enseignante, qui leur a rappelé le principe qu'on ne peut pas rester seuls en salle d'informatique, sans un enseignant. J'avais même été convoqué par Giancarlo, pour en discuter.

Bruno :
Dans ces cas, il faut avoir du bon sens. Il y a le principe, mais aussi la pratique. S'ils étaient deux élèves fiables, on pouvait les laisser dans la salle d'informatique. Celui qui leur ouvrait la porte, pouvait simplement à la fin aller voir si tout était en ordre. Il aurait été facile de trouver une solution pragmatique acceptable pour tous.

Chercheur :
Il y avait quelqu'un qui voulait le conflit… effectivement.

Bruno :
Ce sont des petits caprices, un peu infantiles, que les

facciamo. Penso alla Notte del racconto*, per esempio. E i ragazzi se ne ricordano sicuramente, più che delle ore di matematica…* ***Ricercatore :*** *Abbiamo finito. Ti ringrazio.*	*adultes font aussi.* ***Chercheur :*** *Bien ! Nous sommes arrivés à la fin. Une dernière question : à ton avis, que peut avoir donné aux élèves la* Cité des Métiers *au cours de ces dix années ?* ***Bruno :*** *Il est très difficile de donner un jugement global. Le principe est certainement positif, la pratique peut certainement être améliorée. C'est une activité que l'on peut poursuivre, en y consacrant le temps nécessaire. Certainement pour qui organise c'est un gros effort. Comme d'autres activités que nous organisons. Je pense à la* Nuit du conte*, par exemple. Et les élèves s'en rappellent certainement, plus que des heures de mathématiques.* ***Chercheur :*** *Nous avons fini. Je te remercie.*



Entretien avec *Corrado Biasca*
(13 avril 2015 – tea-room De Giovanetti à Sementina – 100 minutes)

Corrado est un professeur d'italien et d'allemand. Après avoir étudié en Allemagne et à Zurich, en Suisse alémanique, il est entré à la fin des années 1970 au collège de Castione, pour se déplacer à Cadenazzo-Vira Gambarogno au milieu des années 1980. Depuis lors, il y est resté, sans jamais assumer de responsabilités au sein du conseil de direction. En revanche, il a été le président de l'assemblée des enseignants au cours de l'année 2007/2008. Quelques années auparavant, en 2002/2003, il a été le principal créateur du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, qu'il a animé avec son collègue Giorgio Mossi jusqu'au terme de l'année scolaire 2007/2008. Il a pris maintenant sa retraite.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Lasciamo qui il registratore. Non preoccuparti, è potente. Piccolino, ma potente. Cosa volevi dire ?* ***Corrado :*** *Ti volevo dire… per quanto riguarda la domanda numero due [della serie di domande richieste al ricercatore, per poter rispondere per iscritto].* ***Ricercatore :*** *Magari andiamo in ordine di domanda.* ***Corrado :*** *La domanda numero uno…* ***Ricercatore :*** *…potresti descrivere il tuo ruolo professionale presso le scuole medie di Cadenazzo in questi ultimi anni ? Eri docente di italiano e tedesco a tempo parziale.*	***Chercheur :*** *Laissons ici l'enregistreur. Ne te préoccupe pas, il est puissant. Il est petit, mais puissant. Qu'est-ce que tu voulais dire ?* ***Corrado :*** *Je voulais te dire… en ce qui concerne la question numéro deux [de la série de questions requises au chercheur, pour pouvoir répondre par écrit].* ***Chercheur :*** *C'est peut-être mieux de suivre l'ordre des questions.* ***Corrado :*** *La question numéro un…* ***Chercheur :*** *…est-ce que tu pourrais décrire ton rôle professionnel auprès du collège de Cadenazzo au cours de ces dernières années ? Tu étais un enseignant d'italien et d'allemand à temps partiel.*

Corrado :
A tempo parziale, esattamente.

Ricercatore :
Potresti raccontarmi un po' il tuo tragitto professionale e il tuo ruolo di docente ? Non sei semplicemente un docente di italiano e tedesco a tempo parziale, sei molto di più, un punto di riferimento di questa scuola media.

Corrado :
Nell'ambito del tedesco sicuramente sì, dopo che è andata via una collega di lunga data. Il gruppo di tedesco lavorava bene, funzionava bene, c'era del materiale comune e ci si trovava anche per preparare delle prove scritte, per eventualmente rimodellare certe unità didattiche in modo da favorire lo sviluppo degli allievi. All'interno del gruppo di italiano, invece, un po' meno. Lì si è sempre stati un po' più individualisti, quindi, sì certo, diversi giovani venivano da me e mi chiedevano : « Cosa posso fare qua, in che modo posso sviluppare questo tema ? ». Ho sempre aiutato volentieri ma non è che avessi questo ruolo a livello istituzionale.

Ricercatore :
Nella scuola media ci sono i ruoli istituzionali, ci sono anche i ruoli, direi, svolti di fatto. Uno li acquisisce per merito effettivo e lì tu sicuramente eri una personalità di rilievo. E poi, tra l'altro, questo si era anche espresso in due momenti. Il primo momento era, anche se non è proprio legato, al momento dell'organizzazione delle prime Giornate della memoria*. Nei primi anni dal mio arrivo, c'era da organizzare la* Giornata cantonale della memoria *e tu portavi tutta una serie di idee poi adottate.*

Corrado :
Avevo solo dato qualche suggerimento e alcuni sono stati recepiti. Non avevo organizzato io la Giornata cantonale della memoria*. Mi ricordo che avevo proposto dei documenti, erano soprattutto i docenti di storia che se ne occupavano.*

Ricercatore :
Certo. Però anche lì avevi avuto un ruolo.

Corrado :
Mi piaceva dare il mio contributo.

Ricercatore :
E poi un altro momento nel quale hai avuto un ruolo, da quello che mi ricordo… una volta che hai finito il tuo impegno per la Città dei Mestieri*, era di preparare delle schede didattiche che diversi docenti di italiano hanno avuto la possibilità di utilizzare.*

Corrado :
Queste erano semplicemente alcune schede di comprensione del testo per italiano. Dovrebbero essere ancora in sede. È un lavoro che andato avanti per quattro anni, addirittura cinque. Forse cinque, e poi l'ultimo anno c'è stata la revisione dell'insieme. Avevo avanzato questa proposta al direttore, perché c'era da

Corrado :
À temps partiel, exactement.

Chercheur :
Est-ce que tu pourrais me raconter un peu ton trajet professionnel et ton rôle d'enseignant ? Tu n'es pas un simple enseignant d'italien et d'allemand à temps partiel, tu es beaucoup plus, un point de repère de ce collège.

Corrado :
Dans le cadre de l'allemand certainement, après qu'une collègue de longue date est partie. Le groupe d'allemand travaillait bien, fonctionnait bien, il y avait du matériel commun et l'on se rencontrait aussi pour préparer des épreuves écrites, pour éventuellement remodeler certaines unités didactiques de telle manière à favoriser le développement des élèves. À l'intérieur du groupe d'italien, en revanche, un peu moins. Là on a toujours été un peu plus individualistes, donc, oui certes, divers jeunes venaient vers moi et me demandaient : « Qu'est-ce que je peux faire ici, de quelle façon puis-je développer cette thématique ? ». J'ai toujours aidé volontiers, mais je n'avais pas ce rôle au niveau institutionnel.

Chercheur :
Au collège il y a des rôles institutionnels, il y a aussi des rôles, je dirais, occupés de facto. Quelqu'un les acquiert par des mérites effectifs et là, tu étais certainement une personnalité de relief. Et puis, entre autres, cela s'était aussi exprimé en deux moments. Le premier moment était, même s'il n'est pas exactement lié, au moment de l'organisation des premières Journées de la mémoire*. Au cours des premières années depuis mon arrivée, il fallait organiser la* Journée cantonale de la mémoire *et tu amenais toute une série d'idées qui étaient ensuite adoptées.*

Corrado :
J'avais seulement donné quelques suggestions et certaines ont été incorporées. Je n'avais pas organisé la Journée cantonale de la mémoire*. Je me souviens que j'avais proposé des documents, c'étaient surtout les enseignants d'histoire qui s'en occupaient.*

Chercheur :
Certes. Mais là aussi tu avais un rôle.

Corrado :
J'aimais donner mon apport.

Chercheur :
Et puis un autre moment pendant lequel tu as eu un rôle, de ce que je me souviens… une fois que tu as fini ton engagement pour la Cité des Métiers*, c'était de préparer des fiches didactiques que différents enseignants d'italien ont eu la possibilité d'utiliser.*

Corrado :
Elles étaient simplement quelques fiches de compréhension de textes pour italien. Elles devraient être encore dans l'établissement. C'est un travail qui s'est poursuivi pendant quatre ans, voire même cinq. Peut-être cinq, et puis la dernière année, il y a eu une révision de l'ensemble. J'avais

coprire una mezz'ora di sgravio non utilizzata e lui mi ha detto : « Sì, vedi un po' se ce la fai a stare in questa mezz'ora ». La cosa è partita così, un po' in modo tranquillo. Di anno in anno, ha preso piede ed è andata in avanti. Questo è stato sicuramente positivo.

Ricercatore :
È un ruolo in un certo senso intellettuale all'interno della sede. Potresti magari dire due parole sul tuo tragitto ? Come sei diventato quello che abbiamo visto adesso, cosa hai fatto professionalmente ?

Corrado :
Professionalmente… Ho avuto una via molto contorta. Nel senso che ho sempre insegnato italiano, ma un giorno è apparsa l'opportunità di insegnare tedesco… casualmente. In effetti, di ore di italiano nella sede in cui insegnavo prima, non ce n'erano proprio più. E una sera, non so se eravamo al bar, da qualche parte, c'era una signora lì presente. Ho saputo in seguito che era una delle esperte di tedesco. Io stavo parlando tedesco con qualcuno, lei si è avvicinata e mi ha detto : « Lei parla bene tedesco ». Ho risposto di sì, perché ero un insegnante… Lei allora mi domanda : « Non vorrebbe entrare nella scuola media come insegnante di tedesco ?». Rispondo : « Piuttosto che restare a casa disoccupato, prendo anche le ore di tedesco ». Così è cominciata la mia attività, molto casualmente.

Ricercatore :
E in che anno hai iniziato a insegnare ?

Corrado :
Era il 1980, alla fine dell'anno…

Ricercatore :
…per tedesco… E per italiano ?

Corrado :
Ho iniziato l'anno prima.

Ricercatore :
Quindi alla fine degli anni 1970…

Corrado :
Alla fine di quell'anno lì, non c'era ufficialmente più posto. Poi in realtà le ore di italiano sono venute fuori, proprio poco prima dell'inizio dell'anno scolastico. Allora è nato casualmente questo discorso del tedesco, poi da lì, come ti ho detto, il gruppo funzionava e c'era anche una buona collaborazione con gli esperti. E sono andato avanti fino a… adesso non ricordo esattamente l'anno in cui ho finito l'insegnamento del tedesco… un po' dopo il 2000…

Ricercatore :
…sempre a Cadenazzo ?

Corrado :
No. Questo è stato a Castione [un'altra località nei dintorni di Bellinzona].

fait cette proposition au chef d'établissement, puisqu'il fallait couvrir une demi-heure de décharge non utilisée et lui m'a dit : « Oui, regarde si tu y arrives en une demi-heure ». La chose est partie comme ça, un peu de façon tranquille. Par la suite, année après année, elle s'est ancrée et s'est poursuivie. C'était certainement positif.

Chercheur :
C'est un rôle dans un certain sens intellectuel au sein de l'établissement. Est-ce que tu pourrais peut-être dire deux mots sur ton trajet ? Comment es-tu devenu ce que nous avons vu maintenant, qu'est-ce que tu as fait professionnellement ?

Corrado :
Professionnellement… J'ai eu une vie très tordue. Au sens que j'ai toujours enseigné l'italien, mais un jour est apparue l'opportunité d'enseigner l'allemand… un peu par hasard. En effet, les heures d'italien dans l'établissement où j'enseignais auparavant, n'étaient vraiment plus disponibles. Et un soir, je ne sais pas si nous étions au bar, quelque part, il y avait une dame qui était là. J'ai su ensuite qu'elle était une experte d'allemand. J'étais en train de parler allemand avec quelqu'un, elle s'est rapprochée et m'a dit : « Vous parlez bien l'allemand ». J'ai répondu que oui, puisque j'étais un enseignant… Elle m'a alors demandé : « Ne voulez-vous pas entrer au collège comme enseignant d'allemand ? ». Je réponds : « Plutôt que de rester à la maison comme chômeur, je prends aussi des heures d'allemand ». C'est ainsi qu'a débuté mon activité, un peu par hasard.

Chercheur :
Et en quelle année as-tu commencé à enseigner ?

Corrado :
C'était en 1980, à la fin de l'année…

Chercheur :
…l'allemand… Et l'italien ?

Corrado :
J'ai commencé l'année d'avant.

Chercheur :
Donc à la fin des années 1970…

Corrado :
…à la fin de cette année-là, il n'y avait officiellement plus de places. Puis en réalité les heures d'italien sont quand même apparues, peu avant le début de l'année scolaire. Alors est né par hasard ce discours de l'allemand, puis de là, comme je t'ai dit, le groupe fonctionnait et il y avait aussi une bonne collaboration avec les experts. Et j'ai poursuivi jusqu'à… maintenant je ne me souviens pas exactement l'année au cours de laquelle j'ai terminé l'enseignement de l'allemand… un peu après 2000…

Chercheur :
…toujours à Cadenazzo ?

Ricercatore : *E in che anno sei arrivato a Cadenazzo ?*	***Corrado :*** *Non. Cela s'était à Castione [une autre localité dans les environs de Bellinzone].*
Corrado : *A Cadenazzo sono arrivato, se ricordo bene, nel 1983 o nel 1984.*	***Chercheur :*** *Et en quelle année es-tu arrivé à Cadenazzo ?*
Ricercatore : *Quindi vuol dire trent'anni…*	***Corrado :*** *À Cadenazzo je suis arrivé, si je me souviens bien, en 1983 ou en 1984.*
Corrado : *…circa trent'anni fa. È stato un percorso un po' contorto.*	***Chercheur :*** *Ce qui signifie trente ans…*
Ricercatore : *E gli studi dove li hai fatti ?*	***Corrado :*** *…environ il y a trente ans. C'était un parcours un peu tordu.*
Corrado : *In Germania ho studiato due anni e mezzo e poi ho finito a Zurigo. Il tedesco mi è sempre piaciuto, lo sapevo e lo palleggiavo abbastanza bene, ma non è che avessi una preparazione specifica sulla didattica del tedesco.*	***Chercheur :*** *Et où as-tu fait tes études ?*
Ricercatore : *Bene. Questa è la risposta alla prima domanda. Poi mi dicevi della seconda…*	***Corrado :*** *En Allemagne, j'ai étudié pendant deux années et demie et puis j'ai fini à Zurich. J'ai toujours aimé l'allemand, je le connaissais et je le maîtrisais assez bien, mais je n'avais pas une préparation spécifique en didactique de l'allemand.*
Corrado : *…sulla nascita della* Città dei Mestieri *mi è venuto in mentre qualcosa. Mentre Cristiana ed io eravamo seduti su una panchina in piazza Collegiata a Bellinzona, gli allievi erano impegnati in una caccia al tesoro, che avevamo organizzato in città. Nell'attesa del loro ritorno dopo aver completato il percorso, vedendo degli operai, non ricordo se fossero degli attacchini o dei pittori, lì, in quel preciso momento, mi è venuto in mente che sarebbe bello mandare dei ragazzi a chiedere loro cosa stanno facendo, quali sono i lati positivi e i lati negativi. La cosa è partita un po' così, quasi casualmente.*	***Chercheur :*** *Bien. Celle-ci est la réponse à la première question. Puis tu me disais de la deuxième…*
Ricercatore : *Riguardando gli archivi, ci sono stati i primi dibattiti, in particolare nel plenum. Si metteva l'accento su questo aspetto legato alla conoscenza delle professioni, ma anche la conoscenza del territorio.*	***Corrado :*** *…sur la naissance de la* Cité des Métiers *il m'est venu à l'esprit quelque chose. Alors que Cristiana et moi-même étions assis sur un banc dans la place Collegiata à Bellinzone, les élèves étaient engagés dans une chasse au trésor, que nous avions organisé dans la ville. Dans l'attente de leur retour après avoir complété le parcours, en voyant des ouvriers, je ne me rappelle pas s'il s'agissait de colleurs d'affiches ou de peintres en bâtiments, là, en ce moment précis, il m'est venu à l'esprit qu'il serait bien d'envoyer des élèves leur demander qu'est-ce qu'ils étaient en train de faire, quels étaient les aspects positifs et négatifs. L'activité est partie de cette façon, un peu par hasard.*
Corrado : *Sì.*	***Chercheur :*** *En regardant dans les archives, il y a eu les premiers débats, en particulier lors de l'assemblée des enseignants. On mettait l'accent sur cet aspect lié à la connaissance des professions, mais aussi à la connaissance du territoire.*
Ricercatore : *C'era questa dimensione che oltre a conoscere le professioni, si conosce anche il territorio che ci circonda.*	***Corrado :*** *Oui.*
Corrado : *C'era questa idea. Se ricordo bene, negli anni precedenti erano state organizzate altre caccie al tesoro. Una a Como, molto bella, che ha avuto un grande successo. Lì si è visto che i ragazzi erano molto incuriositi dalla città che non conoscevano. Erano molto divertiti dalla possibilità di poter fermare la gente*	***Chercheur :*** *Il y avait cette dimension qu'au-delà de la connaissance des professions, on apprend à connaître le territoire qui nous entoure.*

e fare domande per strada. Ecco, c'era questa idea di conoscere anche un po' meglio il territorio. Devo dire che con il tempo è andata un po' persa. Avrei voluto sinceramente anche organizzare qualcosa di più spontaneo, quasi, non dico all'improvviso, ma insomma, con un piccolo preavviso di tempo prendere un gruppo di ragazzi e dire : « Oggi andiamo in quella piazza lì e fermiamo le persone e facciamo loro tutte le domande possibili e immaginabili », sapendo che questo comportava anche dei rischi e forse una reazione negativa da parte di certe persone. Però… col tempo questa dimensione è andata un po' persa.

Ricercatore :
Certamente. Tutto era più strutturato. Poi ci torniamo... Questi dibattiti, comunque, erano arricchenti per scuola…

Corrado :
…sì, tutto questo ha fatto dibattere e ha creato anche qualche malumore.

Ricercatore :
Sulla nascita vuoi aggiungere qualcos'altro ?

Corrado :
No, niente. Poi è subentrato Giorgio, mentre Cristiana, mi pare, si è trasferita in un'altra sede.

Ricercatore :
A Tesserete, da quello che c'era scritto nei verbali…

Corrado :
…Giorgio si è subito inserito bene. Lui conosceva bene il mondo del lavoro, aveva anche dei contatti a Bellinzona con vari uffici, quindi da questo punto di vista non c'è stato nessun grosso cambiamento.

Ricercatore :
Perché Giorgio, oltre che a insegnare, lavorava anche all'Ufficio studi e ricerche.

Corrado :
Era impiegato all'Ufficio studi e ricerche…

Ricercatore :
…che è l'ufficio che si occupa di vedere come evolve la scuola ticinese…

Corrado :
…lui ha elaborato parecchie statistiche, il suo nome appare su molte ricerche assieme a quello di altri colleghi.

Ricercatore :
Effettivamente, ha portato anche queste conoscenze empiriche…

Corrado :
…certo. Sicuramente.

Corrado :
Il y avait cette idée. Si je me souviens bien, au cours des années précédentes avaient été organisées d'autres chasses au trésor. L'une à Côme, très belle, qui a eu un grand succès. Là, on a vu que les élèves étaient fascinés par la ville qu'ils ne connaissaient pas. Ils étaient amusés par la possibilité de pouvoir arrêter du monde et leur faire des questions dans la rue. Voilà, il y avait cette idée de connaître aussi un peu mieux le territoire. Je dois dire qu'avec le temps, on l'a un peu perdue. J'aurais aussi voulu sincèrement organiser quelque chose de plus spontané, presque, je ne dis pas sans prévenir, mais en somme, avec seulement un petit préavis de temps prendre un groupe d'élèves et dire : « Aujourd'hui nous allons dans cette place, nous arrêtons des personnes et leur faisons toutes les questions possibles et imaginables », en sachant que cela comportait aussi des risques et peut-être une réaction négative de la part de certaines personnes. Pourtant… avec le temps cette dimension a été perdue.

Chercheur :
Certainement. Tout était plus structuré. Puis nous y revenons… Ces débats, donc, étaient enrichissants pour l'école…

Corrado :
…oui, tout cela a fait débattre et a créé aussi quelque mécontentement.

Chercheur :
Sur la naissance est-ce que tu veux ajouter quelque chose d'autre ?

Corrado :
Non, rien. Puis est arrivé Giorgio, alors que Cristiana, il me semble, s'est transférée dans un autre établissement.

Chercheur :
À Tesserete, si l'on croit aux procès-verbaux…

Corrado :
…Giorgio s'est tout de suite bien inséré. Il connaissait bien le monde du travail, avait aussi des contacts à Bellinzone avec différents bureaux, donc de ce point de vue il n'y a pas eu de gros changements.

Chercheur :
Parce que Giorgio, au-delà de ses tâches d'enseignant, travaillait aussi au Bureau d'études et de recherches.

Corrado :
Il était employé au Bureau d'études et de recherches…

Chercheur :
…qui est le bureau qui s'occupe d'étudier l'évolution de l'école tessinoise…

Corrado :
…il y a élaboré diverses statistiques, son nom apparaît dans de nombreuses recherches avec celui d'autres collègues.

Ricercatore :
Quindi, tu dicevi nella terza risposta… come la sede ha reagito a questa proposta. La direzione l'ha accettata abbastanza rapidamente. Invece tra il corpo docenti c'è stata una reazione diversificata, come spesso capita. Sarebbe forse sorprendente il contrario. Potresti magari sviluppare ? Per me è utile mettere a fuoco i punti di vista diversi…

Corrado :
…adesso, con il senno di poi, posso capire i molti che sono stati un po' guardinghi, prudenti, non si sono sbilanciati, perché chiaramente chi lavorava a tempo pieno non è che fosse disposto a spendere due, tre o quattro ore per portare avanti un progetto di questo tipo. Quello che proprio non mi è piaciuto, non ricordo se te lo avevo già detto, quando abbiamo organizzato le giornate finali, c'erano degli ospiti che sono venuti in sede a parlare. C'era in particolare una signora che si occupava degli apprendisti della Banca della Svizzera Italiana e… durante un'attività, bisognava elaborare delle domande che le sarebbero state in seguito sottoposte. In realtà, queste domande non sono mai state preparate e durante una buona parte del tempo che vi doveva essere dedicato gli allievi hanno giocato a carte. Passando nei corridoi… perché è arrivata con un certo anticipo… questa donna se n'è accorta. In seguito, è venuta verso di me piuttosto seccata. L'inizio è stato caratterizzato anche un po' da queste difficoltà.

Ricercatore :
Ecco. Interessante ! Oltre a questo esempio, ci sono state delle reazioni differenziate per materia ? Hai notato qualcosa di particolare, o in fin dei conti le reazioni seguivano delle dinamiche individuali ?

Corrado :
No, secondo me sono state reazioni molto individuali, anche se ti posso dire di aver avuto più ascolto e più sostegno da parte dei colleghi delle materie umanistiche.

Ricercatore :
Tutto questo non è sorprendente.

Corrado :
Sono state reazioni molto individualizzate. Forse è anche una questione di rapporti interpersonali : è chiaro, no ? Magari con qualcuno avevo un rapporto più diretto, più esplicito, con altri, invece, c'era un rapporto un po' più difficile e lì è scattato un po' la ritrosia, ma secondo me è stata una reazione di tipo individuale.

Ricercatore :
E tu come hai vissuto questi momenti ?

Corrado :
Durante i primi tentativi si avanza sempre a tentoni… Bisogna dire che c'è stata molta improvvisazione, ma anche tanto entusiasmo, in particolare nella preparazione degli esercizi sul lessico e dei giochi.

Chercheur :
Effectivement, il a apporté aussi ces connaissances empiriques…

Corrado :
…certes. Surement.

Chercheur :
Tu disais donc dans la troisième réponse… la réaction de l'établissement à cette proposition. La direction l'a acceptée assez rapidement. Alors qu'au sein du corps enseignant il y a eu une réaction diversifiée, comme bien souvent. Le contraire serait peut-être surprenant. Pourrais-tu peut-être développer ? Pour moi, il est important de mettre en exergue les différents points de vue…

Corrado :
…maintenant, avec le recul, je peux comprendre tous ceux qui ont été un peu prudents, ne se sont pas engagés, parce qu'évidemment qui travaillait à plein temps n'était pas disposé à dépenser deux, trois ou quatre heures pour développer un projet de ce type. Ce qui vraiment ne m'a pas plu, je ne me souviens pas si je te l'avais déjà dit, lorsque nous avons organisé les journées finales, il y avait des invités qui sont venus parler dans notre établissement. Il y a eu en particulier une femme qui s'occupait professionnellement des apprentis de la Banque de la Suisse Italienne et… pendant une activité, il fallait élaborer des questions qui lui auraient ensuite été soumises. En réalité, ces questions n'ont jamais été préparées et pendant une grande partie du temps qui devait y être consacré les élèves ont joué aux cartes. En passant dans les couloirs… puisqu'elle est arrivée à l'avance… cette femme s'en est aperçue. Ensuite, elle est venue vers moi plutôt fâchée. Le début s'est aussi caractérisé un peu par de telles difficultés.

Chercheur :
Voilà. Intéressant ! Au-delà de cet exemple, y a-t-il eu des réactions différenciées en fonction de la discipline ? Est-ce que tu as remarqué quelque chose de particulier, ou finalement les réactions suivaient des dynamiques individuelles ?

Corrado :
Non, à mon avis les réactions étaient très individuelles, même si je peux te dire d'avoir eu plus d'écoute et plus de soutien de la part des collègues des disciplines humanistes.

Chercheur :
Ce qui n'est pas surprenant.

Corrado :
Les réactions étaient très individualisées. Peut-être c'est aussi une question de rapports interpersonnels. Ce qui me semble évident. Peut-être avec quelqu'un j'avais un rapport plus direct, plus explicite, avec d'autres, en revanche, il y avait un rapport un peu plus difficile et là est apparue un peu de réticence, mais à mon avis les réactions étaient essentiellement individuelles.

Chercheur :
Et comment as-tu vécu ces moments ?

Forse c'era anche una certa dispersione delle energie. Mi ricordo che faceva molto caldo. Alla fine dell'anno scolastico ero sull'orlo del collasso psicofisico [ride]. Lì la reazione, devo dire, proprio alla fine dei… non mi ricordo se fossero tre giorni e non mi ricordo neanche più quali... Devo dire che molti colleghi erano venuti a complimentarsi con noi per la mole del lavoro svolto e per la qualità del contenuto proposto. Non mi sarei mai immaginato una reazione così vasta.

Ricercatore :
D'altronde il progetto è andato avanti e si è sviluppato, quindi queste difficoltà iniziali sono state comunque ampiamente superate. Il primo anno ha portato a maggio e giugno a delle visite e degli incontri in sede molto grossi, con tanti invitati. Ho i fogli con i dati, quindi posso ricostruire questo primo momento.

Corrado :
Sì. Io molte cose sinceramente non le ho più o non me le ricordo più in maniera dettagliata.

Ricercatore :
Il primo anno, che era tra il 2003 e il 2004, ci sono stati due avvenimenti esterni che hanno comunque avuto una certa influenza. Da una parte la Riforma 3 della scuola media, che sembrava prendere tante energie ai docenti, così appariva.... E dall'altra parte, più da un punto di vista politico, l'introduzione… poi suffragata da una votazione, l'introduzione… dell'ora in più di insegnamento.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
Questi due elementi, direi di più il secondo che il primo, hanno avuto un certo peso.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
L'ora in più è stata vissuta nel modo seguente da tanti docenti : « Insomma… noi siamo qui a fare qualcosa in più, a provare a sviluppare la scuola e portare delle attività innovative… e in cambio riceviamo da parte dell'autorità scolastica un'ora in più, che non solo rappresenta un aggravio dal punto di vista oggettivo, ma anche una perdita di valore da un punto di vista un po' simbolico ». Mauro Tettamanti ha fatto un intervento in un plenum dicendo chiaramente : « Se perdiamo il referendum, non organizziamo le giornate di maggio e giugno ». Lì il direttore ha detto : « No, dobbiamo comunque fare qualcosa ».

Corrado :
Questo è un particolare che non ricordavo, sinceramente.

Ricercatore :
Questo appare nei verbali.

Corrado :
Dans les premières tentatives on avance toujours à tâtons... Il faut dire qu'il y avait beaucoup d'improvisation, mais aussi énormément d'enthousiasme, en particulier dans la préparation des exercices sur le lexique et des jeux. Peut-être il y avait aussi une certaine dispersion des énergies. Je me rappelle qu'il faisait très chaud. À la fin de l'année scolaire j'étais au bout de l'effondrement physique et mental [il rit]. Là la réaction, je dois dire, justement à la fin des… je ne me souviens plus s'ils étaient trois jours et je ne me rappelle même plus lesquels… Je dois dire que de nombreux collègues étaient venus à se complimenter avec nous pour l'ampleur du travail fourni et pour la qualité du contenu offert. Je n'aurais jamais imaginé une réaction d'une telle ampleur.

Chercheur :
Par ailleurs le projet s'est poursuivi et s'est développé, donc ces difficultés initiales ont été quand même amplement dépassées. La première année a amenée, en mai et en juin, à des visites et à des rencontres dans l'établissement très grandes, avec de nombreux invités. J'ai les feuilles avec les dates, donc je peux reconstruire ce premier moment.

Corrado :
Oui. De nombreuses choses, à vrai dire, je ne les ai plus à l'esprit ou je ne me les rappelle pas de façon détaillée.

Chercheur :
Au cours de la première année, entre 2003 et 2004, il y a eu deux événements extérieurs qui ont quand même eu une certaine influence. D'une part la Réforme 3 du collège, qui semblait occuper beaucoup d'énergies aux enseignants, au moins ainsi elle apparaissait… Et de l'autre côté, plus d'un point de vue politique, l'introduction… puis confortée par une votation, l'introduction… de l'heure en plus d'enseignement.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
Ces deux éléments. Je dirais plus le deuxième du premier. Ils ont eu un certain poids.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
L'heure supplémentaire a été vécue de la façon suivante par beaucoup d'enseignants : « En somme… nous sommes ici à faire quelque chose de plus, à essayer de développer l'école et amener des activités novatrices… et en échange nous recevons de la part de l'autorité scolaire une heure en plus, qui non seulement représente un alourdissement d'un point de vue objectif, mais aussi une perte de valeur d'un point de vue un peu symbolique ». Mauro Tettamanti a fait une intervention dans une assemblée des enseignants en affirmant clairement : « Si nous perdons le référendum, nous n'organisons pas les journées de mai et de juin ». Le chef d'établissement a dit : « Non, nous devons quand même faire quelque chose ».

Corrado :
Certo… io, insegnando a tempo parziale, avevo questo problema su scala ridotta rispetto a tanti colleghi… quindi questo non mi ha toccato più di tanto. Poi si può fare un discorso politico, va bene. Anch'io l'ho trovata una decisione non del tutto giustificata questa dell'ora in più. E per quanto riguarda invece la Riforma 3, la mia impressione è che probabilmente è capitato questo in tutte le sedi, cioè, c'è stato un gran polverone di discussioni. Poi alla fine la montagna ha partorito un topolino. Mi domando cosa è cambiato nella vita dei singoli docenti : effettivamente poco o niente.

Ricercatore :
In italiano è stato introdotto il laboratorio di scrittura in quarta.

Corrado :
Sì, questo è vero…

Ricercatore :
…devo dire che è una bella cosa…

Corrado :
…ma… non so. Io da questo punto di vista sono probabilmente anche un po' anarchico. Non credo molto a queste grandi riforme che vengono dall'alto. La cosa… sì, ho notato che c'era una certa dispersività nel lavoro realizzato… però ho capito anche… insomma, non tutti i docenti sono disposti oltre l'ora in più a fare altre due o tre ore per un progetto d'istituto…

Ricercatore :
…tu mostri come, direi, da qualche parte ognuno attraverso la sua situazione, il suo percorso e le sue particolarità, ha visto in maniera diversa questo progetto…

Corrado :
…sì, sicuramente.

Ricercatore :
Questo è interessante.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
Bene. Beh, concentriamoci ancora un momento su questi mesi di maggio e giugno, per vedere, la domanda cinque, come gli avevate organizzati. Qui tu scrivi che eri stanchissimo, che forse Giorgio ricorda meglio… C'è qualche particolare, oltre a quello che mi hai già scritto ?

Corrado :
Lì il bello era che all'interno del nostro piccolo gruppo, ma anche al di fuori, si vedeva che c'era un'aria un po' frizzante, un po' nuova… Questo è stato positivo e l'ho veramente captato.

Corrado :
C'est une chose que je ne me rappelais pas, sincèrement.

Chercheur :
C'est ce qui apparaît dans les procès-verbaux.

Corrado :
Certes… en enseignant à temps partiel, j'avais ce problème à une échelle réduite par rapport à de nombreux collègues… donc cela ne m'a pas atteint de façon particulière. Puis on peut faire un discours politique, c'est vrai. Moi aussi, j'ai trouvé cette décision de l'heure en plus non complètement justifiée. Et en ce qui concerne par contre la Réforme 3, mon impression est que probablement cela est arrivé dans tous les établissements, c'est-à-dire qu'il y a eu beaucoup de bruit. Puis à la fin, la montagne a accouché d'une souris. Je me demande ce qui a changé dans la vie des différents enseignants : en fait peu ou rien.

Chercheur :
En italien a été introduit le laboratoire d'écriture en quatrième.

Corrado :
Qui, c'est vrai…

Chercheur :
…je dois dire que c'est une belle chose…

Corrado :
…mais… je ne sais pas. De ce point de vue, je suis probablement aussi un peu anarchiste. Je ne crois pas beaucoup à ces grandes réformes qui viennent d'en haut. La chose… oui, j'ai remarqué qu'il y avait un certain éparpillement dans le travail réalisé… pourtant j'ai aussi compris… en somme, pas tous les enseignants sont disposés au-delà de l'heure en plus à faire deux ou trois autres heures pour un projet d'établissement…

Chercheur :
…tu montres comment, dirais-je, quelque part chacun à travers sa situation, son parcours et ses particularités, a vécu d'une façon différente ce projet…

Corrado :
…oui, certainement.

Chercheur :
Ce qui est intéressant.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
Bien. Eh bien, concentrons-nous encore un moment sur ces mois de mai et juin, pour voir, la question cinq, comment vous les aviez organisés. Ici tu écrits que tu étais très fatigué, que peut-être Giorgio se souvient mieux… Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier, au-delà de ce que tu m'as déjà écrit ?

Ricercatore : *È partita una vera e propria dinamica.* ***Corrado :*** *Abbiamo messo in moto qualche cosa che prima non c'era. Questo l'ho captato progressivamente e devo dire che mi ha fatto molto piacere.* ***Ricercatore :*** *E in che maniera lo hai sentito ? Ci sono state delle discussioni in aula docenti o una riunione di bilancio… dove tutto questo è apparso…* ***Corrado :*** *…l'ho notato in tante piccole osservazioni. Alla fine dell'attività mi sono avvicinato a quello o a quell'altro collega. Mi hanno detto che è stato bello, che lo hanno trovato interessante. Dicevano che sarebbe da portare avanti, da proseguire. A dire il vero, io sinceramente alla fine di quell'anno lì, non è che volessi veramente dire : « Andiamo avanti e vediamo cosa si può fare in futuro ». Per me l'esperienza poteva anche finire lì.* ***Ricercatore :*** *Tu cosa avevi fatto, ti ricordi ?* ***Corrado :*** *Ricordo che avevamo preparato molti esercizi e giochi di tipo linguistico. Non li hai trovati in sede ?* ***Ricercatore :*** *No, questi no.* ***Corrado :*** *Vedrò se per caso li ho tenuti in qualche file.* ***Ricercatore :*** *Bene. E allora siete partiti, perché eravate tu e Giorgio che animavate il progetto. Avete messo l'accento su dei luoghi di lavoro e avete invitato dei professionisti.* ***Corrado :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Potresti ricapitolare magari perché proprio queste due modalità vi sembravano così importanti ?* ***Corrado :*** *Eh…* ***Ricercatore :*** *…dicevi che era importante uscire dall'aula scolastica.* ***Corrado :*** *Sì, sicuramente.* ***Ricercatore :*** *Per spezzare la routine…*	***Corrado :*** *Là ce qui était bien c'était qu'à l'intérieur de notre petit groupe, mais aussi à l'extérieur, on voyait qu'il y avait un air un peu frais, un peu nouvelle… Ce qui a été positif et je l'ai vraiment ressenti.* ***Chercheur :*** *Une véritable dynamique est en quelque sorte partie.* ***Corrado :*** *Nous avons mis en marche quelque chose qui n'existait pas avant. Ceci je l'ai capté progressivement et je dois dire que je l'ai vraiment apprécié.* ***Chercheur :*** *Et de quelle façon l'as-tu ressenti ? Est-ce qu'il y a eu des discussions dans la salle des professeurs ou une réunion de bilan… où tout cela est apparu…* ***Corrado :*** *…je l'ai remarqué à travers de nombreuses petites remarques. À la fin de l'activité, je me suis rapproché à l'un ou l'autre collègue. Ils m'ont dit que c'était bien, qu'ils l'ont trouvée intéressante. Ils disaient qu'il faudrait la poursuivre, lui donner une suite. À vrai dire, en ce qui me concerne à la fin de cette année, je ne voulais pas vraiment dire : « Poursuivons et voyons ce que l'on peut faire par la suite ». Pour moi, l'expérience pouvait aussi s'arrêter là.* ***Chercheur :*** *Qu'est-ce que tu avais fait, tu t'en souviens ?* ***Corrado :*** *Je me souviens que nous avions préparé beaucoup d'exercices et des jeux de type linguistique. Tu ne les as pas trouvés dans le bâtiment ?* ***Chercheur :*** *No, ceux-là pas.* ***Corrado :*** *Je regarderai si par hasard je les ai gardés dans quelques fichiers.* ***Chercheur :*** *Bien. Alors vous êtes partis, toi et Giorgio, les animateurs. Vous avez mis l'accent sur des lieux de travail et vous avez invités des professionnels.* ***Corrado :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu pourrais résumer pourquoi justement ces deux modalités vous semblaient si importantes ?* ***Corrado :*** *Eh…* ***Chercheur :*** *…tu disais que c'était important de sortir de la salle de classe.*

Corrado :
…sicuramente sì. Questo senz'altro aiuta ad entrare nel mondo del lavoro senza tanti fronzoli. È un po' in collegamento con quello che ti dicevo prima quando abbiamo visto questi operai. Andare a vedere un po' così, calarsi nella realtà del lavoro e nello stesso tempo far venire persone più competenti di noi a parlare, magari del loro piccolo settore nel mondo degli apprendisti, per far capire ai ragazzi che comunque dopo la scuola media bisogna immergersi in una realtà che probabilmente sarebbe stata per certi versi anche più difficile per loro.

Ricercatore :
Non è che da qualche parte c'era anche un po' l'idea : « Facciamo vedere ai ragazzi la realtà per, da qualche parte, renderli sensibili all'importanza di arrivarci preparati » ?

Corrado :
Sicuramente c'è stato quest'aspetto, per il quale io ho sempre avuto un occhio di riguardo : l'importanza del sapere un po' faticare…

Ricercatore :
…certo.

Corrado :
Sapere rimboccarsi le maniche e vedere che… insomma, non sempre trovi le persone che ti spianano la strada. Fuori nel mondo del lavoro, oltre la preparazione a cui facevi accenno tu, bisogna darsi da fare… e questo mi sembra un punto importante.

Ricercatore :
Ciò che pone il problema, piuttosto grosso, soprattutto a livello di scuola media, di come insegnare ai ragazzi a impegnarsi e a lavorare. Insegnare loro anche a mettersi in gioco.

Corrado :
Per me questo aspetto, come ho sottolineato, è molto importante. Purtroppo, onestamente, devo fare un po' di autocritica : non so se ho lavorato con l'assiduità e l'impegno che ci sarebbe voluto per far passare questo messaggio, forse un poco nel tempo l'ho accantonato. Però per me questo era uno degli aspetti centrali.

Ricercatore :
Sul mio arrivo nel 2005, vuoi aggiungere qualcosa ? C'è magari un aneddoto che vuoi dire ?

Corrado :
Io non so bene perché la scelta sia caduta su di te… È stato per delle ragioni che non conosco.

Ricercatore :
A Giancarlo ho chiesto questo e mi ha risposto che avevo mostrato interesse per la tematica.

Corrado :
Oui, certainement.

Chercheur :
Pour casser la routine…

Corrado :
…certainement. Ce qui aide sans doute à entrer dans le monde du travail sans trop de fanfreluches. C'est un peu en lien avec ce que je te disais avant lorsque nous avons vu ces ouvriers. Aller voir un peu comme ça, s'insérer dans la réalité du travail et en même temps faire venir des personnes plus compétentes que nous à parler, peut-être de leur petit secteur dans le monde des apprentis, pour faire comprendre aux élèves qu'après le collège, de toute façon, il faut savoir s'immerger dans une réalité qui probablement aurait été d'une certaine façon aussi plus difficile pour eux.

Chercheur :
N'y avait-il pas quelque part aussi un peu l'idée : « Montrons à ces jeunes la réalité pour, d'une certaine manière, les rendre sensibles à l'importance d'y arriver préparés » ?

Corrado :
Certainement il y avait aussi cet aspect, pour lequel j'ai toujours eu une attention particulière : l'importance de savoir un peu se fatiguer…

Chercheur :
…certes.

Corrado :
Savoir se retrousser les manches et voir que… en somme, tu ne trouves pas toujours les personnes qui t'ouvrent la voie. Dans le monde du travail, au-delà de la préparation à laquelle tu te référais, il faut savoir travailler… et cela me semble un point important.

Chercheur :
Ce qui pose le problème, plutôt grand, surtout au niveau du collège, de comment enseigner aux élèves à s'engager et à travailler. Leur enseigner aussi à se mettre en jeu.

Corrado :
Pour moi cet aspect, comme j'ai souligné, est très important. Malheureusement, honnêtement, je dois faire un peu d'autocritique : je ne sais pas si j'ai travaillé avec l'assiduité et l'engagement nécessaires pour faire passer ce message, peut-être un peu, avec le temps, je l'ai mis de côté. Pourtant, à mes yeux, cet aspect était l'un des plus importants.

Chercheur :
Par rapport à mon arrivée en 2005, est-ce que tu veux ajouter quelque chose ? Est-ce qu'il y a une anecdote que tu veux raconter ?

Corrado :
Je ne sais pas vraiment pourquoi le choix est tombé sur toi… C'était pour des raisons que je ne connais pas.

Corrado :
Ho capito fin dal principio che ci sarebbe stata una buona collaborazione tra di noi. Su questo stai tranquillo, non ho mai avuto dubbi. Per affinità, a pelle, ho sentito questo. Ecco. Forse in quel momento lì ci sarebbe voluta una persona in più. Sarebbe stato sicuramente un rafforzamento potente dell'attività. Se fossimo stati in quattro e suddividendo bene i compiti, forse lì sarebbe stato il momento decisivo per dare un colpo d'acceleratore. Io non ho avuto questa capacità lungimirante di dire a Giancarlo : « Metti qualcuno in più per potenziare… ».

Ricercatore :
Perché, comunque, se c'era un certo entusiasmo all'interno della dinamica… trovare delle persone disposte ad animare il progetto era un po' più complicato.

Corrado :
Certo.

Ricercatore :
Anche perché trovare degli insegnanti che avessero un interesse per il mondo del lavoro non era così facile. Però è vero che una persona in più ci poteva stare. Passiamo all'anno 2005/2006, quindi il secondo anno della Città dei Mestieri*. C'era stato il tuo tentativo, ricordo ancora l'incontro col direttore, dove c'era il giornalista economico del quotidiano* La Regione *Ronny Bianchi. Però ha declinato l'invito per questioni finanziarie.*

Corrado :
Peccato ! Anche se non sono in grado di valutare la sua preparazione, né quella di Stefan Meierhans, che poi è intervenuto al posto di Bianchi. Da quel poco che leggo sui giornali, da quello che sento, che mi arriva all'orecchio da parte di certi studenti che hanno avuto Ronny Bianchi alla Scuola Cantonale di Commercio, sembra un tipo preparato ed è anche piuttosto critico. Questo soprattutto sull'evoluzione del mondo del lavoro. Trovo che sia stato un po' peccato che non sia venuto per una questione di poche decine di franchi.

Ricercatore :
Ma io avevo avuto un po' il sentimento che lui… non è che la scuola media… la trovasse proprio interessante.

Corrado :
Devo dire che probabilmente hai ragione.

Ricercatore :
È questa la sensibilità che ho avuto.

Corrado :
Hai ragione e questa reazione un po' di superiorità nei confronti della scuola media si è manifestata in altre occasioni in cui avevamo contattato persone abbastanza di spicco… Non è il caso di fare i nomi.... Una volta, addirittura, ho ricevuto una risposta abbastanza seccata. Tra le righe si capiva : « Io non mi

Chercheur :
À Giancarlo je lui ai posé cette question et il m'a répondu que j'avais montré un intérêt pour la thématique.

Corrado :
Dès le début j'ai compris qu'il y aurait une bonne collaboration entre nous. Sur ce point, tu peux être tranquille, je n'ai jamais eu des doutes. Par affinité, de façon instinctive, je l'ai perçu. Voilà. Peut-être en ce moment particulier, il aurait fallu avoir une personne en plus. Ce qui aurait certainement renforcé de manière forte l'activité. Si nous pouvions être en quatre et en subdivisant bien les tâches, peut-être il y aurait eu là le moment décisif pour donner un coup d'accélérateur. Je n'ai pas eu cette capacité visionnaire de dire à Giancarlo : « Il faut ajouter quelqu'un pour renforcer… ».

Chercheur :
Parce que, de toute façon, s'il y avait un certain enthousiasme au sein de la dynamique… trouver des personnes disposées à animer le projet était un peu plus compliqué.

Corrado :
Certes.

Chercheur :
Aussi parce que trouver des enseignants qui avaient un intérêt pour le monde du travail n'était pas si simple. Il est pourtant vrai qu'une personne en plus pouvait être utile. Passons à l'année 2005/2006, donc la deuxième année de la Cité des Métiers*. Il y avait eu ta tentative, je me souviens encore la rencontre avec le chef d'établissement, où il y avait le journaliste économique du quotidien* La Regione *Ronny Bianchi. Et pourtant, il a décliné l'invitation pour des raisons financières.*

Corrado :
C'est dommage ! Même si je ne suis pas en mesure d'évaluer sa préparation, ni de celle de Stefan Meierhans, qui puis est intervenu à la place de Bianchi. Du peu que je lis dans la presse, de ce que j'entends, qui m'arrive à l'oreille de la part de certains étudiants qui ont eu Ronny Bianchi à l'École Cantonale de Commerce, il semble une personne préparée et aussi plutôt critique. Cela surtout par rapport à l'évolution du monde du travail. Je trouve que c'était un peu dommage qu'il ne soit pas venu pour une question de quelques dizaines de francs.

Chercheur :
Mais j'avais eu un peu l'impression qu'il… ce n'est pas que le collège… il le trouve particulièrement intéressant.

Corrado :
Je dois dire que probablement tu as raison.

Chercheur :
C'est ce que j'ai ressenti.
Corrado :
Tu as raison et cette réaction un peu de supériorité par rapport au collège s'est manifestée à d'autres occasions où nous avions contacté des personnes assez connues… Ce

abbasso ai livelli della scuola media ». Può darsi, devo dire che la tua sensazione non è del tutto fuori luogo.

Ricercatore :
E nel 2006, quindi alla fine di quest'anno, a fine primavera, ci fu il dibattito tra due deputati. Si trattava in particolare di Fabio Regazzi e Saverio Lurati.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
E come sei arrivato ad invitare Fabio Regazzi ?

Corrado :
A partire da un'attività con i ragazzi organizzata da padre Callisto. Adesso io da qualche anno a questa parte non partecipo più. È un'attività che si svolge allo Spazio aperto *di Bellinzona. All'inizio affrontava piuttosto delle tematiche religiose. E poi si è cercato delle problematiche sociali, per portare i giovani partecipanti a una certa riflessione sull'attualità. Andando avanti col tempo, si è rinunciato a quest'aspetto religioso.*

Ricercatore :
Ah, sì ? È diventata molto più laica.

Corrado :
E si sono affrontati anche temi molto delicati, come la sessualità e la violenza nel mondo d'oggi. Costantemente ci sono anche state personalità di rilievo, come Mauro Branda, il sindaco di Bellinzona. Ci sono stati educatori che erano attivi nelle scuole cantonali. Un'attività, se ricordo bene, che si svolgeva a un ritmo mensile durante una serata. Una serata piuttosto lunga, che andava dalle tre o quattro ore. Al termine di una presentazione da parte di un invitato, c'era una discussione, che si concludeva con la redazione di un breve rapporto, per fissare qualche punto. Qualche volta sono stati anche mostrati dei film. E tra questi conferenzieri è venuto Fabio Regazzi a parlare; è lì che l'ho conosciuto.

Ricercatore :
E i ragazzi che hanno partecipato a questa attività, quanti anni avevano ?

Corrado :
Erano i ragazzi che preparavano la cresima. Andavano grosso modo dalla terza media alla terza liceo, perché nella parrocchia di Callisto c'era l'abitudine di cresimare dai quattordici anni in su, quindi di renderli un po' più consapevoli anche sulla loro scelta.

Ricercatore :
E padre Callisto cosa rappresentava all'interno di questa attività ?

Corrado :
Ma… lui era un po' il padre padrone nel senso buono. Aveva una grande capacità di entrare in empatia con i

n'est pas le cas de donner des noms… Une fois, même, j'ai reçu une réponse assez contrariée. Entre les lignes, on comprenait : « Je ne me baisse pas aux niveaux du collège ». Peut-être, je dois dire que ta sensation n'est pas tout à fait inappropriée.

Chercheur :
Et en 2006, donc à la fin de cette année, en fin de printemps, il y a eu le débat entre deux députés. Il s'agissait en particulier de Fabio Regazzi et Saverio Lurati.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
Et comment es-tu arrivé à inviter Fabio Regazzi ?

Corrado :
*À partir d'une activité avec les jeunes organisée par père Callisto. Maintenant je ne participe plus depuis quelques années. C'est une activité qui se déroule à l'*Espace ouvert *de Bellinzone. Au début, elle abordait plutôt des thématiques religieuses. Et puis on a cherché des problématiques sociales, afin d'amener les jeunes participants à l'interroger sur l'actualité. En poursuivant dans le temps, on a renoncé à cet aspect religieux.*

Chercheur :
Ah, oui ? Elle est devenue beaucoup plus laïque.

Corrado :
Et on a abordé aussi des questions très délicates, comme la sexualité et la violence dans le monde actuel. De façon régulière, il y a eu aussi des personnalités de relief, comme Mauro Branda, le maire de Bellinzone. Il y a eu des éducateurs qui étaient actifs dans les écoles cantonales. Une activité, si je me souviens bien, qui se déroulait à un rythme mensuel pendant une soirée. Une soirée plutôt longue, qui se poursuivait pendant trois ou quatre heures. À l'issue d'un exposé de la part d'un invité, avait lieu une discussion, qui se terminait par la rédaction d'un bref rapport, pour fixer quelques points. Des films ont aussi été montrés quelquefois. Et parmi ces conférenciers est venu parler Fabio Regazzi ; c'est là que je l'ai connu.

Chercheur :
Et les jeunes qui participaient à cette activité, quel était leur âge ?

Corrado :
Il s'agissait de jeunes qui se préparaient à la confirmation. Ils étaient en gros des élèves depuis la troisième année du collège jusqu'à la troisième année du lycée, puisque dans la paroisse de Callisto, il y avait l'habitude de confirmer depuis les quatorze ans en avant, donc de les rendre un peu plus conscients de leur choix.

Chercheur :
Et père Callisto qu'est-ce qu'il représentait à l'intérieur de cette activité ?

ragazzi e di saper puntualizzare determinati aspetti, quando si vedeva che la discussione prendeva una direzione che non era così fruttuosa. Lui interveniva. Qualche volta devo dire che c'è stato anche uno scontro. Però è stata un'esperienza molto positiva, che io ho fatto, se non ricordo male, mi pare per tre anni e prima aveva cominciato mia moglie. Adesso non so esattamente come venga svolta, anche perché Callisto è mancato.

Ricercatore :
Io ricordo il mio avvicinamento al sociale quando ero adolescente. Era avvenuto indirettamente grazie a padre Callisto attraverso l'associazione Comunità familiare*. Era un'associazione che organizzava delle colonie estive per i ragazzi handicappati e i ragazzi in età di scuola media ma normodotati. Incoraggiato da qualche amico, avevo partecipato come animatore e quindi in qualche modo mi ero avvicinato al sociale in senso ampio, proprio grazie a padre Callisto. Difatti, quando ero adolescente, il luogo di aggregazione giovanile era la curva della pista di hockey su ghiaccio di Lugano… ed ero passato un po' dalla curva al sociale…*

Corrado :
La conosco bene.

Ricercatore :
Padre Callisto è una figura che ha il suo peso in Ticino.

Corrado :
Indubbiamente. Nei miei primi anni, quando c'era questo taglio religioso, all'inizio c'è stata tutta una serie di serate che sono partite dai film di Kieslowski, sui dieci comandamenti. Si partiva da lì, non li abbiamo visti tutti, ma era stata fatta una scelta e da lì si facevano discussioni.

Ricercatore :
Hai qualche ricordo particolare dell'incontro con Regazzi e Lurati ? Mi avevi indicato degli aspetti che erano emersi : l'importanza di avere delle speranze, di rimboccarsi le maniche, di studiare e creare una base solida per il proprio avvenire.

Corrado :
Diciamo che la cosa che mi ha colpito particolarmente è che se loro avevano delle posizioni un po' diverse su certi aspetti, alla fine erano d'accordo su dei punti comuni. In particolare, il fatto di dire che il mondo del lavoro che attende fuori richiede delle persone seriamente preparate et disposte a fare dei sacrifici. Mi ricordo che in particolare il signor Regazzi ne parlava.

Ricercatore :
È vero che nonostante uno venisse dal mondo imprenditoriale e l'altro dall'universo sindacale, erano d'accordo, hanno trovato una certa unità su questi punti.

Corrado :
Mais… lui était un peu le père et le patron dans le bon sens du terme. Il avait une grande capacité à entrer en empathie avec les jeunes et de savoir clarifier certains aspects, lorsqu'on voyait que la discussion prenait une direction qui n'était pas tellement fructueuse. Il intervenait. Quelquefois je dois dire qu'il y a eu aussi des affrontements. Pourtant c'était une expérience très positive, à laquelle j'ai participé, si je me souviens bien, je crois pendant trois ans, et avant avait commencé ma femme. Maintenant je ne sais pas exactement comment elle se déroule, aussi parce que père Callisto est décédé.

Chercheur :
Je me souviens mon rapprochement du social lorsque j'étais adolescent. Il était arrivé indirectement par père Callisto à travers l'association Communauté familiale*. C'était une association qui organisait des colonies pendant l'été pour des jeunes handicapés et des élèves en âge du collège mais non handicapés. Encouragé par quelques amis, j'avais participé en tant qu'animateur et donc en quelque sorte j'e m'étais rapproché du social au sens large, justement grâce à père Callisto. En fait, lorsque j'étais adolescent, le lieu d'agrégation de la jeunesse était le virage de la patinoire de hockey sur glace de Lugano… et j'étais un peu passé du virage au social…*

Corrado :
Je la connais bien.

Chercheur :
Père Callisto est une personnalité qui a son poids au Tessin.

Corrado :
Sans aucun doute. Pendant mes premières années, lorsqu'il y avait cette approche religieuse, au début, il y avait toute une série de soirées qui ont été lancées par des film de Kieslowski, sur les dix commandements. On partait de là, nous ne les avons pas tous vus, des choix avaient été faits et à partir de là, nous entamions des discussions.

Chercheur :
Est-ce que tu as des souvenirs particuliers de cette rencontre avec Regazzi et Lurati ? Tu m'avais indiqué des aspects qui étaient apparus : l'importance d'avoir des espoirs, de se retrousser les manches, d'étudier et de se forger une base solide pour son propre avenir.

Corrado :
Disons que la chose qui m'a particulièrement frappé est que s'ils avaient des positions un peu différentes sur certains aspects, ils étaient en fin de compte d'accord sur des points communs. En particulier, le fait de dire que le monde du travail qui attend dehors requiert des personnes sérieusement préparées et prêtes à faire des sacrifices. Je me souviens qu'en particulier Monsieur Regazzi en parlait.

Chercheur :
Il est vrai que même si l'un venait du monde entrepreneurial et l'autre de l'univers syndical, ils étaient d'accord, ils ont trouvé une certaine unité sur ces points.

Corrado : *Mi aveva colpito anche un po' la franchezza di Regazzi. Il suo sembrava un discorso un po' aggressivo, ma in realtà non lo era. Era un discorso schietto e molto franco, anche per la voce decisa che aveva. Mi ha colpito questo.*	***Corrado :*** *J'avais été frappé également un peu par le franc-parler de Regazzi. Si son discours apparaissait un peu agressif, en réalité, il ne l'était pas. C'était un discours direct et franc, aussi par la voix ferme qu'il avait. J'avais été frappé par cela.*
Ricercatore : *E i partecipanti, i ragazzi di quarta media, ti ricordi come avevano vissuto questo momento ? Sul bilancio dell'incontro non c'era nulla.*	***Chercheur :*** *Et les participants, les élèves de quatrième, est-ce que tu te souviens comment ils avaient vécu ce moment ? Dans le bilan de la rencontre, il n'y avait rien à ce propos.*
Corrado : *Guarderò. Ti dirò se trovo qualcosa.*	***Corrado :*** *Je regarderai. Je te dirai si je trouve quelque chose.*
Ricercatore : *Io ho fatto l'animatore di questo dibattito.*	***Chercheur :*** *J'avais été l'animateur de ce débat.*
Corrado : *Sì.*	***Corrado :*** *Oui.*
Ricercatore : *Come mai questo compito era capitato proprio a me ?*	***Chercheur :*** *Pourquoi cette tâche avait été confiée justement à moi ?*
Corrado : *Ti eri messo disposizione…*	***Corrado :*** *Tu t'étais mis à disposition…*
Ricercatore : *[ride].*	***Chercheur :*** *[il rit].*
Corrado : *Eh, sì.*	***Corrado :*** *Eh, oui.*
Ricercatore : *L'anno seguente, il 2006/2007, è terminato con il famoso plenum, anticipato dall'incontro nell'ufficio del direttore con l'orientatrice Milena Piccoli. È stato un incontro piuttosto teso.*	***Chercheur :*** *L'année suivante, 2006/2007, s'est terminée avec la célèbre assemblée des enseignants, anticipée par la rencontre dans le bureau du chef d'établissement avec la conseillère en orientation Milena Piccoli. C'était une rencontre plutôt tendue.*
Corrado : *Probabilmente durante l'incontro che ha preceduto il plenum c'è stata un po' di incomprensione da parte di tutti. Sul plenum in sé, me lo ricordo bene.*	***Corrado :*** *Probablement lors de la rencontre qui a précédé l'assemblée il y a eu une certaine incompréhension de la part de tous. Quant à l'assemblée en tant que telle, je me la rappelle bien.*
Ricercatore : *Alla relazione di fine anno hai allegato il tuo discorso al plenum…*	***Chercheur :*** *Au rapport de fin d'année du as annexé ton discours lors de cette assemblée…*
Corrado : *…che aveva un approccio un po' pungente.*	***Corrado :*** *…qui avait une approche un peu cinglante.*
Ricercatore : *Io ce l'ho.*	***Chercheur :*** *Je l'ai.*
Corrado : *Hai la versione completa ?*	***Corrado :*** *Est-ce que tu as la version complète ?*
Ricercatore : *Ho la versione inserita nel rapporto finale.*	***Chercheur :*** *J'ai la version insérée dans le rapport final.*

Corrado :
Quella è stata purgata in alcune parti, probabilmente giustamente.

Ricercatore :
Una ricostruzione di quel plenum può avere una certa importanza…

Corrado :
…ricordo bene quel momento. Era una giornata molto calda e, avendo dei problemi respiratori, come sai, mi sono seduto in fondo alla sala, vicino alla porta d'uscita. In effetti, mi sono detto : « Mi metto qui, almeno entra un filo d'aria fresca ». Un po' casualmente, ho così avuto modo di scoprire certe dinamiche tra colleghi, che non mi sono veramente piaciute.

Ricercatore :
Puoi raccontarmele ?

Corrado :
Sì, te le posso raccontare. Escludiamo i nomi. Quando si è trattato di fare la votazione finale, ho visto delle colleghe indecise sul da farsi e a riguardo dei colleghi che hanno alzato la mano per votare sì, ho visto altre colleghe che si giravano facendo loro delle occhiatacce. Alcune mani sono andate su e giù per tre o quattro volte e alla fine credo che siano venute fuori poche opposizioni, se ricordo bene. Io ero lì e ho visto proprio, ho visto di persona questi atteggiamenti, devo dire che mi hanno fatto veramente arrabbiare. Avrei accettato uno schietto no, motivato, ma decisioni di questo tipo e manovre sotterranee mi hanno veramente indispettito. Lo ricordo bene.

Ricercatore :
Sì.

Corrado :
Sul fatto dell'aver tolto questi passaggi piuttosto critici dal verbale, posso anche concordare. Ripensando con il senno di poi sicuramente sono stati dei passaggi che hanno un po' infastidito una collega. Questo lo posso accettare.

Ricercatore :
C'è stato quindi, da parte di una collega…

Corrado :
…non era già più collega...

Ricercatore :
…quindi una donna…

Corrado :
…erano tre o quattro. Ricostruisci il voto.

Ricercatore :
Sto riguardando.

Corrado :
Celle-ci avait été purgée de quelques passages, probablement à juste titre.

Chercheur :
Une reconstruction de cette assemblée peut avoir une certaine importance…

Corrado :
…je me souviens bien de ce moment. C'était une journée très chaude et, puisque j'ai des troubles respiratoires, comme tu sais, je me suis assis au fond de la salle, près de la porte de sortie. En effet, je me suis dit : « Je me mets ici, au moins il y a un peu d'air rafraîchissant ». Un peu par hasard, j'ai alors pu déceler des dynamiques entre collègues qui ne m'ont vraiment pas plu.

Chercheur :
Est-ce que tu peux me les raconter ?

Corrado :
Oui, je peux te les raconter. Excluons les noms. Lorsqu'il a fallu faire la votation finale, j'ai vu des collègues indécises sur quoi faire et par rapport à des collègues qui ont levé la main pour voter oui, j'ai vu d'autres collègues qui se tournaient en les regardant avec un air de réprobation. Certaines mains sont montées et descendues pendant trois ou quatre fois et à la fin je crois qu'il y a eu très peu d'oppositions, si je me souviens bien. J'étais là et j'ai vraiment vu, j'ai personnellement vu ces attitudes, qui m'ont vraiment fâché. J'aurais accepté un non clair, motivé, mais des décisions de ce type et des manœuvres souterraines m'ont vraiment fâchées. Je m'en souviens bien.

Chercheur :
Oui.

Corrado :
Sur le fait d'avoir enlevé ces passages plutôt critiques du procès-verbal, je peux aussi être d'accord. En repensant après coup certainement il s'agissait de passages qui ont un peu embêté une collègue. Ce que je peux accepter.

Chercheur :
Il y a eu donc, de la part d'une collègue…

Corrado :
…elle n'était déjà plus notre collègue…

Chercheur :
…donc une femme…

Corrado :
…elles étaient trois ou quatre. Reconstruis le vote.

Chercheur :
Je suis en train de regarder.

Corrado : *Poi sai che i verbali dicono e non dicono, non colgono mai l'atmosfera. Questa la ricordo perfettamente come se fosse ieri.*	***Corrado :*** *Puis tu sais que les procès-verbaux disent et ne disent pas, ils ne saisissent jamais l'atmosphère. Celle-ci je me la rappelle comme si s'était hier.*
Ricercatore : *Mi ricordo che c'erano una serie di astenuti. Di voto contrario, invece, ce n'era uno soltanto.*	***Chercheur :*** *Je me souviens qu'il y a eu une série d'abstentions. De voix contraire, par contre, il y en a eu seulement une.*
Corrado : *Mi ricordo che c'erano pochi contrari, molti si sono astenuti.*	***Corrado :*** *Je me rappelle qu'il y a eu peu de contraires, beaucoup se sont abstenus.*
Ricercatore : *Quindi non hanno proprio osato.*	***Chercheur :*** *Ils n'ont donc pas vraiment osé.*
Corrado : *No, non hanno osato, anche perché probabilmente con tutte le critiche che si potevano fare al progetto, però sulla sostanza c'era poco da criticare. Sì… è proprio andata così.*	***Corrado :*** *Non, ils n'ont pas osé, aussi parce que probablement avec toutes les critiques que l'on pouvait faire au projet, pourtant au niveau de la substance il y avait peu à critiquer. Oui… ça s'est passé comme ça.*
Ricercatore : *Tu come hai vissuto… tutto questo ? Cosa ti sei detto ?*	***Chercheur :*** *Comment as-tu vécu… tout cela ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?*
Corrado : *In quel momento ?*	***Corrado :*** *À ce moment ?*
Ricercatore : *Sì.*	***Chercheur :*** *Oui.*
Corrado : *In quel momento ho pensato, chiedo scusa, perché stai registrando… ho avuto l'impressione che mi facevano sembrare uno stupido. Abbiamo investito tante energie, ci abbiamo messo tanto impegno. Quello che mi ha fatto veramente arrabbiare, non è il fatto di avere delle riserve sul progetto, ma di non aver saputo esternarle compiutamente, arrivando a un voto negativo. Questo mi ha veramente deluso.*	***Corrado :*** *À ce moment j'ai pensé, je m'excuse, puisque tu es en train d'enregistrer… j'ai eu l'impression que l'on me faisait paraître stupide. Nous avons investi tant d'énergies, nous nous sommes engagés fortement. Ce qui m'a vraiment fâché, ce n'est pas le fait d'avoir des réserves sur le projet, mais de ne pas avoir été capables de les expliciter de façon accomplie, en arrivant à un vote négatif. Cela m'a vraiment déçu.*
Ricercatore : *Cioè la difficoltà a tradurre una critica in un voto. Questa secondo me è anche l'espressione di una difficoltà a tradurre un'opposizione generale in una presa di posizione e poi in una proposta costruttiva.*	***Chercheur :*** *C'est-à-dire la difficulté à traduire une critique dans un vote. Celle-ci est à mon avis aussi l'expression d'une difficulté à traduire une opposition générale en une prise de position et puis dans une proposition constructive.*
Corrado : *Esatto.*	***Corrado :*** *C'est juste.*
Ricercatore : *Eh, sì ! Si agiva sempre e solo sulla forma. Le critiche erano sempre su cose molto puntuali, di metodo quasi. E sul contenuto ?*	***Chercheur :*** *Eh, oui ! On agissait toujours et seulement sur la forme. Les critiques portaient toujours sur des choses très ponctuelles, presque de méthode. Et sur le contenu ?*
Corrado : *Certo, questo avrebbe richiesto una coscienza critica e una riflessione, che non c'è veramente stata, perché se l'opposizione è di principio, come dici tu, uno critica il particolare e poi da lì ingigantisce il problema e non si va molto lontano. Effettivamente è sempre mancato un dibattito, anche duro, ma esplicito.*	***Corrado :*** *Certes, cela aurait demandé une conscience critique et une réflexion, qu'il n'y a pas vraiment eu, puisque si l'opposition est de principe, comme tu dis, quelqu'un critique un aspect particulier et puis de là il exagère le problème et on ne va pas très loin. Effectivement, le débat a toujours fait défaut, aussi dur, mais explicite.*

Ricercatore :
È giusto, questo è molto giusto.

Corrado :
Magari, per carità, è anche forse un po' colpa nostra. Questa definizione qua della fortezza lo indica in qualche modo.

Ricercatore :
A questo ci arriviamo.

Corrado :
Viene dopo…

Ricercatore :
…forse è un po' contro chi ha cercato più degli altri di innovare…

Corrado :
…certo…

Ricercatore :
…quell'anno termina comunque in modo positivo.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
Questo è interessante… C'è il passaggio da due a tre ore di sgravio. Quindi il progetto esce da quest'anno rafforzato. L'altra cosa è che l'orientatrice lascia la sede.

Corrado :
Quello penso che… fosse legato ad una decisione sua, non credo che fosse legata…

Ricercatore :
Questo glielo chiederò.

Corrado :
Chiediglielo. Ma credo fosse una scelta sua, indipendentemente dai fatti successi a Cadenazzo… no… non credo. Almeno io non l'ho vissuta in modo così lineare, così diretta...

Ricercatore :
Va bene.

Corrado :
Puoi anche chiederglielo.

Ricercatore :
Tu tra l'altro, avanzo velocemente, diventi pochi mesi dopo il presidente del plenum dei docenti.

Corrado :
Sì. Per brevissimo tempo. Ma sono ruoli istituzionali che non hanno molta importanza.

Chercheur :
C'est juste, c'est très juste.

Corrado :
Peut-être, de grâce, c'est aussi un peu notre faute. Cette définition de la forteresse l'indique en quelque sorte.

Chercheur :
Nous y arrivons.

Corrado :
C'est après…

Chercheur :
…peut-être c'est un peu contre ceux qui ont cherché plus des autres d'apporter des innovations…

Corrado :
…certes…

Chercheur :
…cette année se conclut pourtant d'une façon positive.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
Ce qui est intéressant… Il y a le passage de deux à trois heures de dégrèvement. Donc le projet ressort conforté de cette année. L'autre chose est que la conseillère en orientation quitte l'établissement.

Corrado :
Cela je pense que… c'était lié à une décision de sa part, je ne pense pas qu'elle était liée…

Chercheur :
Je le lui demanderai.

Corrado :
Demande-lui. Mais je crois que l'était un choix de sa part, indépendant des faits qui se sont déroulés à Cadenazzo… non… je ne crois pas. Au moins je ne l'ai pas vécu d'une façon si linéaire, si directe…

Chercheur :
Très bien.

Corrado :
Tu peux aussi le lui demander.

Chercheur :
Toi, entre autres, j'avance rapidement, tu deviens peu de mois après le président de l'assemblée des enseignants.

Corrado :
Oui. Pour peu de temps. Mais il s'agit de rôles institutionnels qui n'ont pas une grande importance.
Chercheur :
C'était quand même un signal, sur ce point on a vu un signal de la part du conseil de direction. L'augmentation d'une

Ricercatore : *C'è stato comunque un segnale, da quel punto di vista si è visto un segnale da parte del consiglio di direzione. L'aumento di un'ora di sgravio e la presidenza del plenum, non è poco.*	*heure de dégrèvement et la présidence de l'assemblée des enseignants, ce n'est pas peu de choses.*
Corrado : *L'anno seguente è stato tranquillo.*	***Corrado :*** *L'année suivante a été tranquille.*
Ricercatore : *Forse un po' per quello, per questi segnali da parte del direttore, che ha insistito molto nel sostenere il progetto in quel momento, che forse era il più delicato.*	***Chercheur :*** *Peut-être un peu pour cela, pour ces signaux de la part du chef d'établissement, qui a insisté beaucoup dans le soutien au projet en ce moment, qui était peut-être le plus délicat.*
Corrado : *Interessante… perché io questi accostamenti non li ho mai fatti. Sinceramente ho semplicemente detto a Giancarlo : « Se non trovi nessun altro, allora lo faccio io ». Non ho mai fatto questo accostamento. Il tuo ragionamento è evidentemente politico. Io non sono stato in grado di svilupparlo. Buono, bravo !*	***Corrado :*** *Intéressant… je n'ai jamais fait ces liens. Sincèrement, j'ai simplement dit à Giancarlo : « Si tu ne trouves pas quelqu'un d'autre, alors je le fais ». Je n'ai jamais fait ce lien. Ton raisonnement est évidemment politique. Je n'ai pas été en mesure de le développer. Bien, bravo !*
Ricercatore : *Faccio il dottorato anche per questo…*	***Chercheur :*** *Je fais le doctorat aussi pour cela…*
Corrado : *…e beh !*	***Corrado :*** *…eh bien !*
Ricercatore : *Molto interessante. Andiamo avanti. Sempre in quello stesso anno, siamo ancora nel 2006/2007, è stato organizzato… con l'aiuto della figlia di Rosita, un avvocato… è stato organizzato questo momento molto importante con sette professioniste. Come le donne vivono il mondo del lavoro, a partire da esempi di donne significative per la nostra realtà sociale.*	***Chercheur :*** *Très intéressant. Poursuivons. Toujours au cours de cette même année, nous sommes encore en 2006/2007, a été organisé… avec l'aide de la fille de Rosita, une avocate… a été organisé ce moment très important avec sept professionnelles. Comment les femmes vivent le monde du travail, à partir d'exemples de femmes significatives au sein de notre réalité sociale.*
Corrado : *Devo dirti… mi sembra di avertelo segnalato… ho partecipato a due o tre incontri, tra cui quello con la signora direttrice dell'orchestra, cioè Denise Fedeli.*	***Corrado :*** *Je dois te dire… il me semble de te l'avoir signalé… j'ai participé à deux ou trois rencontres, parmi lesquelles celle avec la dame directrice d'orchestre, c'est-à-dire Denis Fedeli.*
Ricercatore : *Sì, è Denise Fedeli, ho i nomi...*	***Chercheur :*** *Oui, c'est bien Denise Fedeli, j'ai les noms…*
Corrado : *…devo dire che secondo me questa mattinata è stata uno dei migliori momenti dal punto di vista qualitativo.*	***Corrado :*** *…je dois dire qu'à mon avis cette matinée a été l'un des meilleurs moments d'un point de vue qualitatif.*
Ricercatore : *Anche direi per il coraggio della tematica.*	***Chercheur :*** *Je dirais aussi pour le courage de la thématique.*
Corrado : *E per il coinvolgimento dei ragazzi… era stata bravissima. E per l'atmosfera estremamente rilassata in questi gruppi di lavoro. Devo dire che questo lo ricordo con estremo piacere.*	***Corrado :*** *Et pour l'implication des élèves… elle avait été excellente. Et pour l'atmosphère extrêmement relaxée dans ces groupes de travail. Je dois dire que je m'en rappelle avec un grand plaisir.*
Ricercatore : *Magari facciamo un passo indietro, torniamo a Rosita Jardini e sua figlia. Potresti dire chi è Rosita ?*	***Chercheur :*** *Peut-être faisons un pas en arrière, revenons à Rosita Jardini et à sa fille. Pourrais-tu nous dire qui est Rosita ?*
	Corrado : *Rosita Jardini était une collègue qui enseignait le français depuis de nombreuses années, à laquelle j'avais*

Corrado : *Rosita Jardini era una collega che insegnava francese da tanti anni, alla quale probabilmente avevo chiesto determinate informazioni, senza però sapere che sua figlia fosse avvocato e che si occupasse anche di queste tematiche. Lei mi ha subito indirizzato verso la figlia, dicendo di prendere contatto con lei, che tra l'altro conosceva bene molte personalità e sicuramente poteva essere d'aiuto. Io non sapevo neppure che la figlia fosse avvocato…* ***Ricercatore :*** *Avvocato e sensibile alla questione dei diritti delle donne.* ***Corrado :*** *Anche negli incontri preparatori c'eri tu… E si è sempre lavorato bene.* ***Ricercatore :*** *È stato molto interessante.* ***Corrado :*** *Sicuramente… sì.* ***Ricercatore :*** *Rosita Jardini lavorava da anni ed era uno dei pilastri della scuola media di Cadenazzo. Il fatto che lei avesse un rapporto di fiducia nei tuoi confronti e che lei avesse deciso di partecipare, era comunque un segno di sviluppo del progetto. Aveva anche un ruolo particolare all'interno della sede. Parlavamo prima di quest'intervento, scusa se faccio questi legami, l'intervento di Mauro Tettamanti. Oltre che essere un docente, tra l'altro mi ha lasciato una parte delle sue ore di italiano, era da poco entrato in municipio a Bellinzona, per il Partito socialista. Lui aveva fatto l'intervento un po' duro sulla nostra reazione all'ora in più d'insegnamento. E anche Rosita ha un ruolo nel Partito socialista, nonché nel sindacato a lui vicino… Era lei che distribuiva regolarmente del materiale sindacale agli insegnanti.* ***Corrado :*** *Più che nel Partito socialista mi sembra che fosse sensibile a un impegno sindacale.* ***Ricercatore :*** *Sì, sì… Era lei che regolarmente, quando c'era un'informazione, distribuiva...* ***Corrado :*** *…distribuiva i volantini.* ***Ricercatore :*** *E lei si era fatta coinvolgere nel progetto, anche se veniva da questi ambienti che potevano vedere in maniera un po' scettica il progetto, magari più per ragioni istintive che realmente costruite.*	*probablement demandé des informations, sans pourtant savoir que sa fille était une avocate et qu'elle s'occupait aussi de ces thématiques. Elle m'a tout de suite adressée vers la fille, en me disant de prendre contact avec elle, qui entre autres connaissait bien de nombreuses personnalités et certainement pouvait être d'aide. Je ne savais même pas que la fille était une avocate…* ***Chercheur :*** *Avocate et sensible à la question du droit des femmes.* ***Corrado :*** *Tu étais présent aussi lors des rencontres préparatoires… Et nous avons toujours bien travaillé.* ***Chercheur :*** *C'était très intéressant.* ***Corrado :*** *Certainement… oui.* ***Chercheur :*** *Rosita Jardini travaillait depuis de nombreuses années et était l'un des piliers du collège de Cadenazzo. Le fait qu'elle avait un rapport de confiance avec toi et qu'elle avait décidé de participer, était quand même un signe de développement du projet. Elle avait aussi un rôle particulier au sein de l'établissement. Nous parlions auparavant de cette intervention, je m'excuse de faire ces liens, l'intervention de Mauro Tettamanti. Au-delà d'être un enseignant, qui entre autres m'a laissé une partie de ses heures d'italien, il était depuis peu entré dans la municipalité de Bellinzone, pour le Parti socialiste. Il avait fait l'intervention un peu dure sur notre réaction à l'heure en plus d'enseignement. Et aussi Rosita a un rôle au sein du Parti socialiste, ainsi que dans le syndicat qui lui est proche… C'était elle qui distribuait régulièrement du matériel syndical aux enseignants.* ***Corrado :*** *Plus que dans le Parti socialiste il me semble qu'elle était sensible à un engagement syndical.* ***Chercheur :*** *Oui, oui… C'était elle qui régulièrement, lorsqu'il y avait une information, distribuait…* ***Corrado :*** *…distribuait les tracts.* ***Chercheur :*** *Et elle avait été conquise par le projet, même si elle provenait de milieux qui voyaient avec un certain scepticisme le projet, peut-être plus de façon instinctive qu'avec des arguments réellement construits.* ***Corrado :*** *Maintenant c'est une chose que je pense on peut dire… Je crois qu'elle pouvait nous donner une aide plus importante, si elle n'avait pas eu le problème du mari malade. De sa part, des impulsions en plus seraient probablement arrivées.*

Corrado : *Adesso penso che sia una cosa che si possa dire… Credo che lei avrebbe anche dato un contributo più consistente, se non avesse avuto il problema del marito malato. Probabilmente da lei sarebbe arrivato qualche stimolo in più.* ***Ricercatore :*** *Questo è interessante. Perché vuol dire che da qualche parte, magari poteva aderire all'opposizione, invece ha deciso di aderire, di partecipare, di proporre. Lei aveva anche organizzato delle visite. Ricordo che in particolare andava con delle sue amiche di sede, tra le quali Grazia Polti, al centro veterinario di Grono.* ***Corrado :*** *Di Grono… esatto, sì.* ***Ricercatore :*** *Lei quindi aveva fatto pienamente la sua parte nella* Città dei Mestieri. ***Corrado :*** *Il grande problema sorto con questo elevato numero di visite, è che erano annunciate con un preavviso troppo breve. Magari qualche allievo si annunciava, poi si toglieva e si rimetteva di nuovo nell'elenco, o si aggiungeva qualcuno che non avrebbe dovuto prendere parte… Tutto questo ha suscitato un po' di malumore. Devo dire che alcune colleghe, soprattutto donne, in aula docenti, non solo nei tuoi confronti, ma anche verso di me, si sono dimostrate veramente un po' indisponenti. Hanno manifestato una forte insoddisfazione nel non poter svolgere normalmente la verifica prevista o di dover fare una lezione importante senza la presenza di alcuni allievi.* ***Ricercatore :*** *Secondo loro, alcuni ragazzi usavano queste visite per scappare… per sfuggire da una lezione...* ***Corrado :*** *…per sfuggire… Anche a me sembrava che alcuni allievi tendessero a fuggire dai loro doveri.* ***Ricercatore :*** *Questo effettivamente è un problema reale.* ***Corrado :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *La risposta che abbiamo trovato piano piano, infatti, era quella di togliere un po' questa spontaneità. Tu dicevi che era un peccato… ma abbiamo dovuto regolamentare in maniera molto rigida il numero di visite per ogni allievo.* ***Corrado :*** *Era indispensabile che ci fosse una strutturazione di questo tipo.*	***Chercheur :*** *Ceci est intéressant. Parce que ça signifie que quelque part, peut-être elle aurait pu adhérer à l'opposition, alors qu'elle a décidé d'adhérer, de participer, de proposer. Elle avait aussi organisé des visites. Je me souviens, en particulier, qu'elle allait avec des amies de l'établissement, parmi lesquelles Grazia Polti, au Centre vétérinaire de Grono.* ***Corrado :*** *De Grono… c'est exact, oui.* ***Chercheur :*** *Elle avait donc amené pleinement sa contribution à la* Cité des Métiers. ***Corrado :*** *Le gros problème apparu avec le nombre toujours plus élevé de visites, est qu'elles étaient annoncées avec un préavis trop court. Peut-être quelques élèves s'annonçaient, puis s'enlevaient et se remettaient à nouveau dans la liste, ou s'ajoutaient des élèves qui n'auraient pas dû participer… Tout cela a suscité un certain mécontentement. Je dois dire que certaines collègues, surtout des femmes, dans la salle des professeurs, non seulement par rapport à toi, mais aussi à mon égard, ont été vraiment un peu énervantes. Elles ont manifesté un fort sentiment d'insatisfaction de ne pas pouvoir réaliser normalement l'épreuve écrite prévue ou de devoir faire une leçon importante sans la présence de certains élèves.* ***Chercheur :*** *À leur avis, certains élèves utilisaient ces visites pour échapper… pour fuir une leçon...* ***Corrado :*** *…pour fuir… Il me semblait aussi que quelques élèves tendaient à fuir leurs devoirs.* ***Chercheur :*** *Celui-ci est effectivement un problème réel.* ***Corrado :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Notre réponse, à fur et à mesure, était d'enlever un peu de cette spontanéité. Tu disais auparavant que c'était dommage… mais nous avons dû réglementer de façon très rigide le nombre des visites pour chaque élève.* ***Corrado :*** *Il était indispensable d'élaborer une structuration de ce type.* ***Chercheur :*** *Pendant la préparation de cette activité sur les femmes, il y avait ce pôle intéressé autour de Rosita et sa fille. Il y avait aussi un deuxième pôle, qui a amené quelques conférencières, au tour d'un collègue d'éducation physique, qui ensuite est entré au conseil de direction, très engagé dans l'assemblée des enseignants. Dans les procès-*

Ricercatore :
Durante la preparazione di questa attività sulle donne, c'era questo polo interessato attorno a Rosita e sua figlia. C'era anche un secondo polo, che ha portato qualche conferenziera, attorno a un collega di educazione fisica, poi entrato in consiglio di direzione, molto attivo nel plenum. Nei verbali degli archivi ci sono a questo proposito delle informazioni molto interessanti…

Corrado :
…cosa hai scoperto ?

Ricercatore :
Nel 2002/2003, quando c'erano state le prime riflessioni sull'educazione alla cittadinanza, è apparsa l'idea di fare delle attività in questo senso a fine anno. Così si può dire che la Città dei Mestieri *si è sviluppata all'interno di tre dinamiche : conoscere il territorio, riflettere alle professioni e fare delle attività educative di fine anno. Erano un po' queste tre cose assieme, certo in maniera confusa. E prima della* Città dei Mestieri *era stata fatta un'attività sulle mine antiuomo, che era stata condotta da Fiorenzo Roncoroni e da Mauro Tettamanti. All'inizio doveva essere una piccola cosa, poi invece si era un pochettino allargata e Flavio Sartori, appunto il collega di educazione fisica, in un plenum, nel 2002/2003, si era opposto. Alla fine di quell'anno appare la* Città dei Mestieri*. Diciamo che c'era quindi una certa reticenza verso lo sviluppo di questo magma di attività poco chiaro : l'educazione alla cittadinanza, l'attività dell'ultima settimana, l'orientamento… Tanto più che tutto questo implicava, da un punto di vista molto concreto, uno sforzo reale dei docenti.*

Corrado :
Ti dirò che non ricordo tutto questo… ma ti dirò anche che prima delle giornate dedicate alla questione delle mine, qualche anno prima, c'erano state delle giornate chiamate « giornate ecologiche », alle quali avevo partecipato. Ero stato uno degli iniziatori. Credo siano state fatte per un anno, forse due… alla fine degli anni 1980. Devo dire, Gian Franco, che erano state strepitose. Bellissime ! Organizzate bene, ricchissime, con una rispondenza notevole da parte degli allievi. Anche la direzione ci aveva sostenuti. Poi qualcuno, adesso non ricordo se fosse il docente al quale facevi riferimento, aveva cominciato a tirar fuori questo discorso dell'impegno gravoso, che alla fine dell'anno siamo tutti stanchi… e così la cosa si è persa…

Ricercatore :
…ecco…

Corrado :
…quindi c'erano già dei precedenti…

Ricercatore :
…tu la leggi come una stanchezza apparsa con l'andare degli anni di lavoro ?

verbaux des archives, il y a à ce propos des informations très intéressantes…

Corrado :
…qu'est-ce que tu as découvert ?

Chercheur :
En 2002/2003, lorsqu'il y a eu les premières réflexions sur l'éducation à la citoyenneté, est apparue l'idée de faire des activités dans ce sens en fin d'année. On peut ainsi dire que la Cité des Métiers *s'est développée à l'intérieur de trois différentes dynamiques : connaître le territoire, réfléchir aux professions et faire des activités éducatives en fin d'année. C'étaient un peu ces trois choses ensemble, de façon un peu confuse. Et avant la* Cité des Métiers *avait été faite une activité sur les mines anti-personnel, qui avait été conduite par Fiorenzo Roncoroni et Mauro Tettamanti. Au début, elle devait être une petite chose, puis en revanche elle s'est un peu élargie et Flavio Sartori, justement le collègue d'éducation physique, dans une assemblée des enseignants, en 2002/2003, s'y était opposé. À la fin de cette année, apparaît la* Cité des Métiers*. Disons qu'il y avait donc une certaine réticence vers le développement de ce magma d'activités peu clair : l'éducation à la citoyenneté, l'activité de la dernière semaine, l'orientation… D'autant plus que tout cela demandait, d'un point de vue très concret, un effort réel de la part des enseignants.*

Corrado :
Je te dirai que je ne me souviens pas de tout cela… mais je te dirai aussi qu'avant les journées dédiées à la question des mines, quelques années auparavant, il y avait eu des journées appelées « journées écologiques », auxquelles j'avais participé. J'avais été l'un des initiateurs. Je crois qu'elles ont été faites pendant une année, peut-être deux… à la fin des années 1980. Je dois dire, Gian Franco, qu'elles avaient été fantastiques. Fabuleuses ! Bien organisées, très riches, avec une participation remarquable de la part des élèves. Le conseil de direction nous avait également soutenus. Puis quelqu'un, maintenant je ne me souviens plus si c'était l'enseignant auquel tu te réfères, avait commencé à sortir ce discours de la lourde charge de travail, qu'à la fin de l'année nous sommes tous fatigués… et ainsi la chose s'est dissoute…

Chercheur :
…voilà…

Corrado :
…il y avait donc déjà des précédents…

Chercheur :
…est-ce que tu l'interprètes comme une fatigue qui est apparue avec le développement des années de travail ?

Corrado :
La fatigue peut surgir… On peut ne plus avoir tout cet enthousiasme. Mais après vingt, vingt-cinq ou trente ans d'enseignements… À l'époque, ce n'était pas encore le cas…

Corrado : *La stanchezza ci può essere… Si può non avere più tutto questo entusiasmo. Però dopo venti, venticinque o trent'anni di insegnamento… All'epoca non era ancora così…* ***Ricercatore :*** *…cos'erano queste giornate ecologiche ? Puoi dirlo in due parole ?* ***Corrado :*** *Erano delle giornate, ricordo, nelle quali si andava in una discarica, al depuratore delle acque, si era anche andati a vedere un professionista che realizzava dell'humus a Cadenazzo. C'erano anche dei filmati, qualcuno filmava questi momenti di attività.* ***Ricercatore :*** *E Flavio aveva partecipato ?* ***Corrado :*** *Certo.* ***Ricercatore :*** *Aveva anche animato le settimane sciistiche, che hanno sempre suscitato un certo entusiasmo tra i docenti.* ***Corrado :*** *Per come l'ho vissuta io, devo dire che mi stupiva il forte entusiasmo iniziale di Flavio, che aveva tante proposte nuove. Cosa che poi è venuta un po' meno, perché non so se ricordi, ma due o tre persone che lui aveva invitato a un convegno, poi per una ragione o per l'altra non si erano presentati, lasciandoci un po' scoperti. Abbiamo dovuto fare i salti mortali per aggiustare tutto… Credo che abbia forse un po' faticato a inserirsi nel progetto con un ruolo diciamo « subordinato ». Invece, avrebbe voluto prendere subito più peso. Credo che sia andata un po' così… Sì…* ***Ricercatore :*** *…molto bene.* ***Corrado :*** *Va bene… così ?* ***Ricercatore :*** *Sì ! Molto bene ! E sempre a livello di piccoli conflitti, che però sono interessanti per capire le dinamiche in corso e i problemi effettivi, c'è stato un momento conflittuale più o meno in quel periodo, attorno a un film.* ***Corrado :*** *Quale film ?* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi…* Il genio ribelle*. Lo avevi visionato con il direttore, ma aveva suscitato delle critiche da parte di diversi…*	***Chercheur :*** *…qu'est-ce que c'étaient ces journées écologiques ? Est-ce que tu peux en parler en quelques mots ?* ***Corrado :*** *Il s'agissait de journées, je me souviens, pendant lesquelles on allait dans une décharge, à la station d'épuration des eaux, on était aussi allés voir un professionnel qui réalisait de l'humus à Cadenazzo. Il y avait également des documentaires, quelqu'un filmait ces moments d'activité.* ***Chercheur :*** *Et Flavio avait-il participé ?* ***Corrado :*** *Certainement.* ***Chercheur :*** *Il avait aussi animé les semaines de ski, qui ont toujours suscité un certain enthousiasme parmi les enseignants.* ***Corrado :*** *Pour comment je l'ai vécu, je dois dire que j'étais surpris par le fort enthousiasme initial de Flavio, qui avait beaucoup de propositions nouvelles. Ce qui ensuite s'est un peu éteint, puisque je ne sais pas si tu te souviens, mais deux ou trois personnes qu'il avait invitées à un colloque, puis, pour une raison ou pour une autre, n'étaient pas venues, en nous laissons un peu découverts. Nous avons dû faire des acrobaties pour arranger le tout… Je crois qu'il a un peu eu de la peine à s'insérer dans le projet avec un rôle disons « subordonné ». Alors qu'il aurait voulu prendre tout de suite plus d'importance. Je crois que ça s'est un peu passé comme ça… Oui…* ***Chercheur :*** *…très bien.* ***Corrado :*** *C'est bien… comme ça ?* ***Chercheur :*** *Oui ! Très bien ! Et toujours au niveau des petits conflits, qui sont pourtant intéressants pour comprendre les dynamiques en cours et les problèmes effectifs, il y a eu un moment conflictuel plus ou moins à cette époque, autour d'un film.* ***Corrado :*** *Quel film ?* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens…* Le Destin de Will Hunting*. Tu l'avais visionné avec le chef d'établissement, mais il avait suscité des critiques de la part de différents…* ***Corrado :*** *…c'était à cause du langage…* ***Chercheur :*** *…Umberto Rossini avait conduit les critiques, c'était lui.*

Corrado : *…era per il linguaggio…*	***Corrado :*** *Je crois que oui. Je m'étais adressé au chef d'établissement, parce que je dois te dire que les indications sur le film je les avais trouvées sur internet, et alors je me souviens qu'en face d'un nom un peu étrange, je l'avais prononcé en italien… Puis Giancarlo m'a corrigé, en me disant qu'en anglais on dit « Gus Van Sant », parce que je me souviens que je disais même… « pauvre celui-ci qui s'appelle* Gus *» [c'est-à-dire un peu stupide en dialecte tessinois].*
Ricercatore : *…Umberto Rossini aveva guidato le critiche, era stato lui.*	***Chercheur :*** *[il rit].*
Corrado : *Credo di sì. Mi ero rivolto al direttore, perché ti dico che le indicazioni sul film le avevo trovate su internet, e allora ricordo che di fronte a un nome un po' strano, lo avevo pronunciato all'italiano… Poi Giancarlo mi ha corretto, dicendomi che in inglese si dice « Gus Van Sant », perché ricordo che dicevo addirittura… « Povero lui, che si chiama Gus… » [cioè uno un po' stupido nel dialetto ticinese].*	***Corrado :*** *Giancarlo en tout cas m'a dit qu'il connaissait ce film. Il disait qu'il était un peu grossier, surtout au début, mais qu'il était très original. Il m'a donc donné son approbation. Pourtant, la réaction négative de quelques collègues pouvait être prévue. Je reste quand même certain que c'est un film valable.*
Ricercatore : *[ride].*	***Chercheur :*** *Certes ! Il est vrai que l'on pourrait dire qu'effectivement, dans un collège, qui est un lieu éducatif, se permettre un langage qui dépasse un peu trop les limites peux être mauvais pour la croissance des élèves. Quelqu'un pourrait aussi dire qu'entrer dans la réalité des élèves, pour voir comment ils vivent et parlent, n'est pas mauvais pour leur éducation, mais peut représenter un levier pour raisonner sur eux.*
Corrado : *Giancarlo comunque mi ha detto che conosceva questo film. Diceva che era un po' sboccato, soprattutto all'inizio, ma era molto originale. Lui mi ha quindi dato la sua approvazione. Però la reazione negativa di alcuni colleghi era prevedibile. Sono comunque sicuro che si tratta di un film valido.*	***Corrado :*** *Je m'en souviens bien. Nous avions prévenu les élèves que le film était à certains endroits un peu vulgaire. Il n'était pas violent, mais vulgaire.*
Ricercatore : *Certo ! È vero che si potrebbe dire che effettivamente, in una scuola media, che è un luogo educativo, permettersi un linguaggio un po' troppo fuori dalle righe può essere diseducativo. Uno potrebbe anche dire che entrare nella realtà dei ragazzi, come vivono e come parlano, non è diseducativo, ma anzi, è un modo per ragionare su di loro.*	***Chercheur :*** *C'était un langage vulgaire.*
Corrado : *Lo ricordo bene. Avevamo preavvisato i ragazzi che il film a tratti era un po' volgare. Non era violento, ma era volgare.*	***Corrado :*** *Cela leur avait été dit très clairement et alors je l'ai projeté avec une grande tranquillité. Je suis heureux de l'avoir fait, à mon avis, c'est un bon film. Puis, comme je t'ai écrit, une année après je l'ai revu à la télévision, au début de la soirée, pour être clair. La réflexion sur le langage grossier… peut-être on aurait pu profiter de l'occasion pour avoir une réflexion sur le langage grossier… jusqu'à quel point on peut s'exprimer d'une telle façon… peut-être cela a un peu manqué.*
Ricercatore : *Era un linguaggio volgare.*	***Chercheur :*** *Peut-être…*
Corrado : *Questo noi lo avevamo detto molto chiaramente e allora l'ho proiettato con molta tranquillità. Sono contento di averlo fatto, secondo me è un buon film. Poi, come ti ho scritto, un anno dopo l'ho rivisto in televisione, in prima serata, per capirci. La riflessione sul turpiloquio… magari si sarebbe potuta cogliere l'occasione per avere una riflessione sul turpiloquio… fino a che punto ci si può esprimere così… forse questo è un po' mancato.*	***Corrado :*** *…au sein de l'italien, on aurait pu en discuter…*
Ricercatore : *Forse…*	***Chercheur :*** *…c'est quand même un thème d'actualité. Et je dois dire que tous ceux qui montrent des films sont confrontés à ce problème des gros mots. C'est un débat réel. Il pouvait être soumis au débat de façon offensive. En revanche, on a été un peu défensifs.*
Corrado : *…nell'ambito dell'italiano, si sarebbe potuto discutere di questo…*	

Ricercatore : *...è comunque un tema d'attualità. E devo dire che tutti quelli che mostrano dei film sono confrontati con questo problema delle parolacce. È un dibattito reale. Poteva essere tematizzato in modo offensivo. Invece si è stati un po' difensivi.* ***Corrado :*** *Sì...* ***Ricercatore :*** *...al posto di prendere su di noi, di dire che effettivamente c'è... potevamo dire, no !* ***Corrado :*** *Dai docenti di italiano non avremmo trovato sostegno. Però avremmo potuto lanciare il dibattito.* ***Ricercatore :*** *Forse era anche un po'.... Non sentivamo di trovare un'arena per questo...* ***Corrado :*** *...sì.* ***Ricercatore :*** *E questo forse è vero. È chiaro che con il senno di poi, tanti giovani della mia generazione che sono passati dalle scuole medie di Cadenazzo, avrebbero potuto dare molto di più, ma sono partiti in fretta per arrivare al liceo. Se quelle sette o otto persone, soprattutto in matematica e scienze, che sono rimaste solo due o tre anni, per poi andare in fretta, fossero rimaste, probabilmente oggi racconteremmo una storia diversa della nostra sede.* ***Corrado :*** *Credo proprio di sì, perché il ricambio generazionale è sempre stato fortissimo.* ***Ricercatore :*** *C'è stato un turnover, più che un ricambio.* ***Corrado :*** *Statisticamente, credo che siamo una delle sedi con il maggior numero di avvicendamenti.* ***Ricercatore :*** *Restano per pochi anni, poi se ne vanno.* ***Corrado :*** *O per andare più vicino a casa, o alle medie superiori.* ***Ricercatore :*** *La mia generazione, mi sembra, soprattutto alle medie superiori.* ***Corrado :*** *Ormai è così...*	***Corrado :*** *Oui...* ***Chercheur :*** *...au lieu d'assumer nous-mêmes, de dire qu'effectivement il y a... nous aurions pu dire, no !* ***Corrado :*** *De la part des enseignants d'italien nous n'aurions pas trouvé un soutien. Mais nous aurions pu lancer le débat.* ***Chercheur :*** *Peut-être c'était aussi un peu... Nous pensions ne pas pouvoir trouver une arène pour cela...* ***Corrado :*** *...oui.* ***Chercheur :*** *Et cela peut-être est bien vrai. Il est évident, en y repensant, que beaucoup de jeunes de ma génération, qui sont passés par le collège de Cadenazzo, auraient pu donner beaucoup plus, mais sont partis rapidement pour arriver au lycée. Si ces sept ou huit personnes, surtout en mathématiques et sciences, qui sont restées seulement deux ou trois ans, pour ensuite s'en aller rapidement, seraient restées, probablement aujourd'hui nous raconterions une histoire différente de notre établissement.* ***Corrado :*** *Je crois que c'est vrai, puisque le renouvellement générationnel a toujours été très fort.* ***Chercheur :*** *Il y a eu un turnover, plus qu'un renouvellement.* ***Corrado :*** *Statistiquement, je crois que nous sommes l'un des établissements avec la rotation la plus élevée.* ***Chercheur :*** *Ils restent pour peu d'années, puis ils s'en vont.* ***Corrado :*** *Soit pour se rapprocher de chez eux, soit pour aller au lycée.* ***Chercheur :*** *Ma génération, il me semble, surtout pour aller au lycée.* ***Corrado :*** *Désormais c'est ainsi...* ***Chercheur :*** *...là il me semble qu'il y a un nœud... Bien... Les films, en tout cas, ont continué à être montrés. Entre autres, je me souviens de ce point de vue, que tu as continué à faire des propositions. Aussi il y a deux ans, c'est toi qui as proposé dans les moments consacrés à un film à l'intérieur de la* Cité des Métiers*, à la fin de la troisième, le titre très apprécié* Intouchables*. Il a eu encore un grand succès*

Ricercatore :
…lì mi sembra ci sia un nodo… Bene… I film, comunque, sono stati mostrati ancora. Tra l'altro, ricordo da questo punto di vista, che tu hai continuato ad essere propositivo. Anche due anni fa, se tu che hai proposto nei momenti dedicati a un film all'interno della Città dei Mestieri*, alla fine della terza media, il titolo molto apprezzato* Quasi amici*. Ha avuto tanto successo ancora l'anno scorso, tra l'altro. Hai continuato a mostrare una capacità propositiva di film.*

Corrado :
Mi davo semplicemente da fare su internet. Non ho la vasta cultura cinematografica del nostro direttore Giancarlo. Però mi davo da fare, andavo a curiosare anche in questi festival di film per giovani. Qualche indicazione l'avevo trovata. Probabilmente poi, o il film non era reperibile, o usciva magari solo dopo due o tre anni.

Ricercatore :
Avevamo anche cercato dei film sui cambiamenti nel mondo del lavoro.

Corrado :
Dei film o dei documentari.

Ricercatore :
In particolare, avevamo trovato a fatica un film… sul diavolo e il lavoro… Era un po' su come i giovani vedono la precarietà nell'ambito lavorativo. Infatti, c'è stato un momento nel quale abbiamo cercato di tematizzare anche gli aspetti più problematici del mondo del lavoro. Tu dicevi che forse l'orientatrice da qualche parte poteva vedere questo aspetto come qualcosa di negativo.

Corrado :
Sì, secondo me. Credo che lei abbia vissuto un po' queste proposte in maniera negativa, nel senso che diceva : « Sono qui, di un mestiere faccio vedere i momenti indispensabili, in modo da mostrare la preparazione per arrivarci ». Poi aggiungeva la retribuzione possibile e le scuole che si dovevano seguire. Questi della Città dei Mestieri*, invece, fanno un discorso improntato anche sulla criticità, sugli aspetti problematici. Penso che questo ragionamento abbia giocato un ruolo nella sua critica nei nostri confronti.*

Ricercatore :
È vero.

Corrado :
E forse con il senno del poi, ti dirò che magari in certi momenti siamo anche andati un po' in là. Abbiamo affrontato delle tematiche che forse per dei ragazzi di quarta media erano un po' premature. Ci può stare. Però credo che questo l'abbia un po' infastidita. Volevo tornare…

Ricercatore :
…vai, vai…

l'année passée, entre autres. Tu as continué à montrer une capacité de proposition de films.

Corrado :
Je regardais simplement sur internet. Je n'ai pas la vaste culture cinématographique de notre chef d'établissement Giancarlo. Mais je m'efforçais, j'allais fouiller aussi dans ces festivals de films pour jeunes. Quelques indications je les avais trouvées. Probablement ensuite, ou le film n'était pas disponible, ou il sortait seulement après deux ou trois ans.

Chercheur :
Nous avions aussi cherché des films sur les changements dans le monde du travail.

Corrado :
Des films ou des documentaires.

Chercheur :
En particulier, nous avions trouvé, non sans difficultés, un film… sur le diable et le travail. C'était un peu sur comment les jeunes voyaient la précarité dans le domaine professionnel. En effet, il y a eu un moment où nous avions cherché à réfléchir aussi aux aspects les plus problématiques du monde du travail. Tu disais que peut-être la conseillère en orientation pouvait voir cet aspect comme quelque chose de négatif.

Corrado :
Oui, à mon avis. Je crois qu'elle a vécu un peu ces propositions de façon négative, au sens où elle disait : « Je suis ici, je montre les aspects centraux d'un métier, de sorte à mettre l'accent sur la préparation pour y arriver ». Puis elle ajoutait la rétribution possible et les formations qu'il fallait entreprendre. Ceux-ci de la Cité des Métiers*, par contre, font un discours centré sur la criticité, sur les aspects problématiques. Je pense que ce raisonnement a joué un rôle dans sa critique à notre égard.*

Chercheur :
Il est vrai.

Corrado :
Et peut-être, en y repensant, je te dirais que dans certains moments nous sommes allés aussi un peu plus loin. Nous avons abordé des thématiques qui peut-être pour des élèves de quatrième étaient un peu précoces. Pourquoi pas. Mais je crois que cela l'a embêtée. Je voulais revenir…

Chercheur :
…vas-y, vas-y…

Corrado :
…il m'est venue à l'esprit cette idée de forteresse, je l'avais presque oubliée.

Chercheur :
C'est l'enseignant d'éducation physique, Flavio, qui a eu une dispute très forte, je pense en premier lieu avec toi, et pendant la célèbre assemblée des enseignants de mai 2007 il a dit sur le fond qu'avec la Cité des Métiers *il avait*

Corrado :
…mi è venuta in mente questa definizione della roccaforte, l'avevo quasi dimenticata.

Ricercatore :
È il docente di educazione fisica, Flavio, che ha avuto un diverbio molto forte, penso in primo luogo con te, e durante il famoso plenum del maggio 2007 ha detto in sostanza che con la Città dei Mestieri *ha chiuso, perché la considera una « roccaforte inespugnabile ». Questo è esplicitamente riportato nel verbale del plenum.*

Corrado :
Sai, uno sul momento non ci pensa… Ma se tu usi queste parole, cioè « roccaforte inespugnabile », vuol dire che… in qualche modo la devi conquistare.

Ricercatore :
Non ha potuto espugnarla.

Corrado :
Il significato delle parole mi sembra molto chiaro.

Ricercatore :
Ma perché voleva espugnare questa roccaforte ? A me sembra che da qualche parte l'ha vissuta come una concorrenza con l'attività sciistica, credo che l'abbia vissuta così. Perché, comunque, questa attività della settimana bianca struttura veramente il corpo docenti. Lo vedo ancora adesso…

Corrado :
…però quelli sono momenti diversi, anche nel tempo.

Ricercatore :
Penso che lui l'abbia vista come un'altra maniera di concepire cosa struttura il corpo docenti e cosa fa pensare ai docenti quello che è giusto pensare in un determinato momento. Penso che dietro la roccaforte, ci sia questo.

Corrado :
Devo dire che comunque c'è stato un po' di scontro e di malumore reciproco. Anch'io, a dire il vero, non è che abbia fatto dei passi verso di lui per approfondire e chiarire la cosa.

Ricercatore :
Penso che in realtà Flavio non lo volesse.

Corrado :
Ci siamo sempre salutati, ma al di là di questo, siamo lontani.

Ricercatore :
In realtà, credo, a lui questo faceva in qualche modo comodo.

Corrado :
Ci rifletterò. Non ho mai messo in concorrenza queste due dimensioni…

terminé, parce qu'il la considère une « forteresse imprenable ». Cela est explicitement indiqué dans le procès-verbal de l'assemblée.

Corrado :
Tu sais, sur le moment on n'y pense pas… Mais si tu utilises ces mots, c'est-à-dire « forteresse imprenable », ça signifie que… en quelque sorte, tu la dois conquérir.

Chercheur :
Il n'a pas pu la conquérir.

Corrado :
La signification des mots me semble très claire.

Chercheur :
Mais pourquoi voulait-il conquérir cette forteresse ? Il me qu'il l'a vécue comme une concurrence avec l'activité liée au ski, je crois qu'il l'a vécue ainsi. Parce que, quand même, la semaine blanche structurait vraiment le corps enseignant. Je le remarque encore maintenant…

Corrado :
…mais ceux-ci sont des moments différents, aussi dans le temps.

Chercheur :
Je pense qu'il l'a perçue comme une autre façon de concevoir ce qui structure le corps enseignant et ce qui fait penser aux enseignants ce qu'il est juste de penser à un moment précis. Je crois que derrière la forteresse, il y a cela.

Corrado :
Je dois quand même dire qu'il y a eu un peu d'affrontement et de mécontentement réciproque. Moi aussi, à vrai dire, je n'ai pas fait des pas vers lui pour approfondir ou clarifier la chose.

Chercheur :
Je crois qu'en réalité Flavio ne le voulait pas.

Corrado :
Nous nous sommes toujours dit bonjour, mais au-delà de cela, nous sommes très éloignés.

Chercheur :
En réalité, je crois, cela lui était en quelque sorte profitable.

Corrado :
Je vais y penser. Je n'ai jamais mis en concurrence ces deux dimensions…

Chercheur :
…tu l'as aussi écrit, en tant qu'enseignants nous devons essayer d'attaquer de front les défis de l'école moderne. Des défis qui sont certainement grands. On peut décider de se renfermer sur soi-même, ou concevoir le rôle de l'enseignant de façon nouvelle, en essayant d'affronter les élèves d'aujourd'hui.

Ricercatore :
…tu lo hai anche scritto, come docenti dobbiamo cercare di prendere di petto le sfide della scuola moderna. Delle sfide che sono sicuramente grosse, di fronte alle quali ci si può chiudere a riccio, o concepire il ruolo del docente in modo innovativo, cercando di affrontare i ragazzi di oggi.

Corrado :
Agli atti, questo emerge ?

Ricercatore :
Cosa ?

Corrado :
Tu dici che questo risulta ?

Ricercatore :
Sì, emerge.

Corrado :
In fondo, ho sempre creduto a questo. A mio avviso, una scuola rinchiusa nel suo guscio, non ha proprio senso. Non ha senso fare una scuola così.

Ricercatore :
Dietro, comunque, sul fondo, c'è proprio questo. O come corpo docenti prendiamo di petto le sfide o cerchiamo di chiuderci. La tua iniziativa andava proprio in questa prima direzione…

Corrado :
…magari all'inizio un po' inconsapevolmente. Ma… è vero… è così.

Ricercatore :
Sono due maniere di concepire il ruolo del docente di fronte alle sfide di oggi. E trovo che questa maniera è rimasta, per ora, un pochettino, diciamo… minoritaria, almeno per ora. La Città dei Mestieri *è una luce anche in questo senso per un domani.*

Corrado :
Alla fine, quando abbiamo terminato tutti i punti, vorrei fare un paio di osservazioni conclusive.

Ricercatore :
Molto volentieri.

Corrado :
Dopo vedi tu se tenerle, oppure cancellarle…

Ricercatore :
…ci torniamo. Più cose escono, meglio è. Sul senso dei film, l'hai già scritto. È chiaro che per entrare in contatto con i giovani d'oggi, lo strumento del film offre effettivamente delle potenzialità grandi.

Corrado :
Nel punto quattordici, ci sono anche i documentari sul lavoro. Ti ricordi che avevamo visto tutta quella serie di trasmissioni del programma televisivo

Corrado :
Aux actes, est-ce que cela émerge ?

Chercheur :
Quoi ?

Corrado :
Est-ce que cela apparaît ?

Chercheur :
Oui, ça émerge.

Corrado :
Au fonds, je l'ai toujours cru. À mon avis, une école renfermée sur elle-même, n'a pas de sens. Il n'y a pas de sens à faire une école comme ça.

Chercheur :
Derrière, en tout cas, sur le fonds, il y a justement cela. Soit en tant qu'enseignants nous attaquons de front les défis ou nous essayons de nous renfermer. Ton initiative allait justement dans cette première direction.

Corrado :
…peut-être au début de façon un peu inconsciente. Mais… il est vrai… c'est ainsi.

Chercheur :
Ce sont deux manières différentes de concevoir le rôle de l'enseignant par rapport aux défis actuels. Et je pense que cette manière est restée, pour l'instant, un peu, disons… minoritaire, du moins maintenant. La Cité des Métiers *représente une lumière aussi sur ce plan pour un demain.*

Corrado :
À la fin, lorsque nous avons terminé tous les points, je voudrais faire quelques remarques conclusives.

Chercheur :
Très volontiers.

Corrado :
Ensuite tu verras si tu veux les garder, ou bien les effacer…

Chercheur :
…nous y revenons. Plus de choses émergent, mieux c'est. Sur le sens des films, tu l'as déjà écrit. Il est clair que pour entrer en contact avec les jeunes d'aujourd'hui, l'instrument du film offre effectivement de grandes opportunités.

Corrado :
Au point quatorze, il y a aussi les documentaires sur le travail. Est-ce que tu te souviens que nous avions vu toute cette série d'émissions du programme d'approfondissement de la télévision Micro Macro*, qui désormais depuis 2010 n'existe plus ? Il s'agissait de documentaires bien élaborés et aussi relativement brefs, environ dix minutes, au maximum un quart d'heure, avec un langage à vrai dire pas toujours accessible pour des élèves du collège, mais très intéressants.*

d'approfondimento MicroMacro*, che ormai dal 2010 non ci sono più ? Erano dei documentari fatti bene e anche relativamente brevi, circa dieci minuti, massimo un quarto d'ora, con un linguaggio a dire il vero non sempre accessibile per dei ragazzi di scuola media, però molto interessanti.*

Ricercatore :
È vero che tra i documentari e i film… abbastanza rapidamente i film hanno preso il sopravvento. Appaiono come più accessibili ai ragazzi.

Corrado :
Chiaro. Sono anche meno freddi, se vuoi. Coinvolgono di più, emotivamente.

Ricercatore :
È vero. Al limite, si possono poi approfondire nella discussione in classe. Un altro momento importante, nell'evoluzione della Città dei Mestieri*, è stata la trasformazione delle visite, il cambiamento della loro organizzazione, tra il momento iniziale, dove tutto era fatto allo stesso momento, e poi il seguito. All'inizio, se ti ricordi, c'era un lavoro molto grosso nel chiedere ai ragazzi dove volevano andare, poi organizzare lo stesso giorno un numero significativo di visite, dividendo i ragazzi tra le varie opportunità, trovando anche i docenti che li potessero accompagnare…*

Corrado :
…certo… Tutto era molto concentrato…

Ricercatore :
…abbiamo iniziato a cambiare proprio in quel famoso 2006/2007, quando c'era tutta quella tensione in sede. Forse, da qualche parte, abbiamo sentito che di fronte a una tensione interna, bisognava lavorare ancora di più con i ragazzi. Infatti, se qualcuno poteva sostenerci, erano proprio i ragazzi… Direi che essi hanno sempre seguito il progetto, man mano che è proseguito, anche affinando gli aspetti organizzativi e riuscendo a contenere le problematiche disciplinari. Devo dire che nel corso degli ultimi due anni, a livello di visite, docenti che mi fossero venuti a dire che avevano avuto dei problemi disciplinari, praticamente non ce n'erano.

Corrado :
Questi casi sono effettivamente diminuiti nettamente.

Ricercatore :
Praticamente nel corso dell'ultimo anno… sono quasi spariti.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
Da qualche parte avevamo un po' adattato le visite, avevamo acquisito un'esperienza organizzativa, che ci permetteva di capire dove potevano sorgere dei problemi, in modo da contenerli e da evitare che fossero gravi.

Chercheur :
Il est vrai qu'entre les documentaires et les films… assez rapidement les films ont pris le devant. Ils apparaissent comme plus accessibles aux élèves.

Corrado :
C'est clair. Ils sont aussi moins froids, si tu veux. Ils impliquent plus, sur le plan émotif.

Chercheur :
C'est vrai. À la limite, on peut ensuite approfondir dans la discussion en classe. Un autre moment important, dans l'évolution de la Cité des Métiers*, a été la transformation des visites. Leur organisation a changé. Tu te rappelles certainement. Si avant tout était fait en même temps, après ce n'était plus le cas. Au début, il fallait faire un travail très important. Il conduisait à demander aux élèves où ils voulaient aller, puis organiser le même jour un nombre significatif de visites, en divisant les élèves parmi les différentes opportunités, en trouvant aussi les enseignants qui pouvaient les accompagner…*

Corrado :
…certes… Tout était très concentré…

Chercheur :
…nous avons commencé à changer justement au cours du célèbre 2006/2007, lorsqu'il y avait toute cette tension dans l'établissement. Peut-être, quelque part, nous avons ressenti que face à une tension interne, il fallait travailler encore plus avec les élèves. En effet, si quelqu'un pouvait nous soutenir, c'était justement les élèves… Je dirais qu'ils ont toujours suivi le projet, au fur et à mesure qu'il s'est développé, aussi en améliorant les aspects organisationnels et en réussissant à limiter les problématiques liées à l'indiscipline. Je dois dire qu'au cours des deux dernières années, au niveau des visites, il n'y a pratiquement pas eu d'enseignants qui sont venus me dire qu'ils avaient eu des problèmes disciplinaires.

Corrado :
De tels cas sont effectivement diminués considérablement.

Chercheur :
Pratiquement au cours de la dernière année… ils ont presque disparu.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
Quelque par nous avions un peu adapté les visites, nous avions acquis une expérience organisationnelle, qui nous permettais de comprendre où pouvaient apparaître des problèmes, de telle sorte à les limiter et à éviter qu'ils deviennent graves.

Corrado :
Des cas particuliers de forte indiscipline, à vrai dire, ont été très rares. Il y a eu quelques cas vraiment isolés. Il n'arrivait pas que le groupe entier, en face d'un

Corrado :
Casi proprio di indisciplina forte, a dire il vero, sono stati pochissimi. C'è stato qualche caso veramente isolato. Non è che un gruppo intero, di fronte a un conferenziere che parlava, si disinteressava e chiacchierava. Non è mai successo.

Ricercatore :
Direi quindi, riflettendoci, proprio alla fine di quell'anno scolastico, nella primavera del 2007, emerge l'idea di dare più libertà ai ragazzi nella scelta delle visite, chiedendo in cambio ai ragazzi di fare un bilancio serio.

Corrado :
Una sorta di piccolo resoconto.

Ricercatore :
Era emerso, tra l'altro dal rapporto fatto da Giorgio sulle visite, che in regola generale i ragazzi apprezzavano le visite e allora l'anno dopo abbiamo cominciato a dare più libertà ai ragazzi di scegliere.

Corrado :
E secondo me è stato un vero passo avanti.

Ricercatore :
Certo.

Corrado :
Sicuramente. Se ricordo bene, in passato si realizzavano soprattutto alla fine del mese di maggio.

Ricercatore :
Invece poi si è iniziato già da novembre, per poi proseguire progressivamente tutto l'anno.

Corrado :
Ha dato anche modo ai ragazzi di avere più tempo per mettere a fuoco i loro desideri. Sicuramente si è trattato di un passo avanti.

Ricercatore :
E devo dire che per me questo è interessante, perché da qualche parte pone la questione del rapporto tra l'eguaglianza e la libertà, che mi sembra essere la problematica centrale della scuola media del futuro e, penso, anche dell'intera società. Si tratta, in qualche modo, di ripensare l'eguaglianza all'interno dell'equità.

Corrado :
Sì.

Ricercatore :
Sono proprio andato a rileggermi John Rawls, che vede l'equità come la sintesi tra l'eguaglianza e la libertà. In qualche modo anche noi, senza passare esplicitamente dal filosofo americano, avevamo colto il bisogno di un certo equilibrio tra il diritto alle visite, perché tutti avevano il diritto di fare le loro visite, e la libertà di conférencier qui parlait, se montrait désintéressé ou papotait. Ce n'est jamais arrivé.

Chercheur :
Je dirais donc, en y réfléchissant bien, que justement à la fin de cette année scolaire, au printemps de 2007, apparaît l'idée de donner plus de liberté aux élèves dans le choix des visites, en leur demandant en échange de faire un bilan sérieux.

Corrado :
Une sorte de petit compte-rendu.

Chercheur :
Il était apparu, entre autres du rapport fait par Giorgio sur les visites, qu'en règle générale les élèves les appréciaient et alors l'année d'après nous avons commencé à donner plus de liberté aux élèves de choisir.

Corrado :
Et à mon avis c'était un pas en avant.

Chercheur :
Certes.

Corrado :
Sûrement. Si je me souviens bien, par le passé les visites avaient lieu surtout à la fin du mois de mai.

Chercheur :
Par contre, plus tard, on a commencé déjà en novembre, pour ensuite poursuivre tout au long de l'année.

Corrado :
Ce qui a aussi permis aux élèves d'avoir plus de temps pour affiner leurs désirs. Certainement c'était un pas en avant.

Chercheur :
Et je dois dire que pour moi cela est intéressant, puisque quelque part se pose la question du rapport entre l'égalité et la liberté, qui me semble être une problématique centrale au sein du collège du futur et, je pense, aussi de toute la société. Il s'agit, en quelque sorte, de repenser l'égalité à l'intérieur de l'équité.

Corrado :
Oui.

Chercheur :
Je suis justement allé me relire John Rawls, qui voit l'équité comme la synthèse entre l'égalité et la liberté. Quelque part nous aussi, sans passer explicitement par le philosophe américain, nous avions ressenti le besoin d'un certain équilibre entre le droit aux visites, puisque tous avaient le droit de faire leurs visites, et la liberté de pouvoir les choisir. C'est une tentative, avec pas mal de difficultés et de problèmes.

Corrado :
Il faut être responsables, puisque si un élève participe à une visite et puis à la fin il doit écrire un bref rapport, il lui est demandé un certain sérieux dans le travail. Même si

poterle scegliere. È un tentativo, con comunque non poche difficoltà e problemi.

Corrado :
Si deve essere responsabili, perché se un ragazzo partecipa a una visita e poi alla fine deve scrivere un breve rapporto, gli è chiesta una certa serietà nel lavoro. Anche se magari alcuni non erano scritti bene, proponevano comunque una riflessione e quindi una maggiore consapevolezza del fatto di non andare lì a sprecare il proprio tempo.

Ricercatore :
E aggiungerei che più andavamo avanti con il tempo, più questi resoconti tendevano a prendere forma.

Corrado :
Questo l'ho notato.

Ricercatore :
Più si andava avanti, più erano fatti bene.

Corrado :
Mi è capitato di leggere qualche breve resoconto, che poi erano stati dati a te nel corso degli anni… e devo dire che mi sono reso conto che qualitativamente erano scritti meglio… avevano anche un contenuto più ricco.

Ricercatore :
Da qualche parte i ragazzi avevano assimilato il loro compito. Si era creata nella sede una legittimità di questi resoconti.

Corrado :
Può darsi che questo sia capitato grazie al lavoro dei docenti di classe, che nelle loro ore hanno fatto passare il messaggio « guardate che l'attività è seria », per cui si pretende anche qualcosa da parte vostra.

Ricercatore :
Certo… Per me questo è un punto importante, come queste visite abbiano tentato di combinare la libertà e l'eguaglianza. Ci lavoro su questo.

Corrado :
Esse hanno portato a ridurre le lamentele ripetute, che giungevano soprattutto alle mie orecchie, non molto alle tue. Erano anche molto pesanti, a volte. Certi colleghi, soprattutto colleghe, che consideravano le visite un bastone tra le ruote, perché proprio il giorno della visita era prevista una lezione importante o una verifica importante.

Ricercatore :
Ma prima, quando tutti facevano la visita assieme, i colleghi trovavano buona l'idea, ma dicevano che una parte dei ragazzi non mostrava interesse… e quindi ci è sembrato meglio farli scegliere, almeno in parte.

Corrado :
Questo è stato sicuramente un passo avanti nella consapevolezza dell'allievo. Essendo il numero di visite quelques-uns n'étaient pas bien écrits, ils proposaient quand même une réflexion et donc une plus grande compréhension qu'ils n'allaient pas là-bas pour perdre leur temps.

Chercheur :
Et j'ajouterais que plus le temps passait, plus ces comptes rendus avaient la tendance à prendre forme.

Corrado :
Je l'ai noté.

Chercheur :
Plus nous poursuivions, plus ils étaient bien faits.

Corrado :
Il m'est arrivé de lire quelques brefs comptes rendus, qui ensuite t'ont été donnés au cours des années… et je dois dire que je me suis rendu compte que qualitativement ils étaient mieux écrits… ils avaient aussi un contenu plus riche.

Chercheur :
Quelque part les élèves avaient assimilé leur tâche. Au sein de l'établissement s'était créée une légitimité autour de ces comptes rendus.

Corrado :
Il se peut que cela ait eu lieu à partir du travail des professeurs principaux, qui pendant leurs heures ont fait passer le message « regardez que l'activité est sérieuse », donc on exige aussi quelque chose de votre part.

Chercheur :
Certes… Pour moi, cela est un point important, comment ces visites ont essayé de combiner la liberté et l'égalité. J'y travaille sur ce point.

Corrado :
Elles ont amené à réduire les plaintes réitérées, qui arrivaient surtout à mes oreilles, pas tellement aux tiennes. Elles étaient aussi très dures, des fois. Certains collègues, surtout des femmes, qui considéraient les visites comme des bâtons dans les roues, justement parce que le jour de la visite ils prévoyaient une leçon importante ou une épreuve écrite décisive.

Chercheur :
Mais avant, lorsque tous faisaient la visite ensemble, les collègues trouvaient bonne l'idée, mais disaient qu'une partie des élèves ne se montraient pas intéressés… et donc il nous a semblé mieux leur permettre de choisir, au moins en partie.

Corrado :
Cela a certainement été un pas en avant dans la prise de conscience de l'élève. En étant le nombre des visites limité, je m'imagine qu'un élève de troisième ou de quatrième se disait : « Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je vais ici ou là-bas ? ».

limitato, mi immagino che un allievo di terza o di quarta si diceva : « Che cosa faccio ? Vado qui o vado là ? ».

Ricercatore :
È questo, soprattutto. Poi un punto sul quale hai insistito, in modo particolare rispetto alla direzione, è anche stato scritto nei vari rapporti annuali, che non c'era abbastanza circolazione dell'informazione tra gli animatori della Città dei Mestieri *e i docenti di classe. Questo è un punto sul quale hai sempre messo l'accento. Potresti magari ritornaci un pochino ?*

Corrado :
Avevo proprio l'impressione che certe informazioni non venissero proprio date, non volutamente, ma… si perdevano. Arrivavano magari in segreteria, ma poi, da lì, non passavano ai docenti di classe, oppure questi avevano altre cose da fare, e le informazioni arrivavano così un po' deformate a destinazione. Sul piano della trasmissione delle informazioni, devo dire che in generale, al di là della Città dei Mestieri*, la nostra sede ha sempre avuto dei problemi consistenti. Dopo capire perché, come mai, in singole circostanze, non si siano mandate avanti con i dovuti modi e la dovuta tempistica delle informazioni, questo mi sembra impossibile. Però c'è sempre stato un problema con l'informazione.*

Ricercatore :
Questo mi porta a porti un'altra domanda, a questo punto inevitabile. Essa riguarda la forza della direzione, perché quello che avevo vissuto quando sono arrivato in questa sede, è la partenza forzata, vissuta come una vera e propria vittoria, dal corpo docenti sull'ex direttrice. Questo l'avevo sentito fortemente, da subito. Una sede nella quale sul fondo si sentiva che i docenti avevano in mano, in qualche modo, le redini, o almeno una parte di essi. E nella quale la direzione, e il direttore in particolare, cercava piano piano di costruire, passo dopo passo, una sua legittimità e un suo diritto di intervento. Non è che da qualche parte il problema dell'informazione era anche legato a questo ?

Corrado :
Il problema che hai citato probabilmente esisteva. Non so, non credo di avere mai abusato del mio piccolo potere, come uno di quelli che avevano contribuito a cacciare questa « indemoniata » direttrice. Comunque, delle tensioni c'erano, questo sì, tra una parte del corpo docenti e una parte uscita vincitrice dallo scontro. È chiaro che la direzione ha dovuto poi ricostruirsi una sua credibilità, un suo ruolo… non vedo però un legame diretto tra questa problematica e il fatto di far passare determinate informazioni. Ho avuto… è quello che avrei voluto dirti un po' più avanti… ho sempre avuto un po' la sensazione, sia da parte del direttore, sia da parte della segretaria, che la Città dei Mestieri *andasse effettivamente bene perché dava un certo lustro alla scuola, perché era una novità sotto certi aspetti, ma anche che dovesse essere sempre un po' contenuta… che non dovesse debordare mai nella quantità, nella qualità, eccetera. Questa è una mia interpretazione. Se le cose stavano effettivamente così, vuol dire che non si*

Chercheur :
C'est cela, surtout. Puis un point sur lequel tu as insisté, en particulier par rapport au conseil de direction, c'était aussi indiqué dans différents rapports annuels, est qu'il n'y avait pas assez de circulation de l'information entre les animateurs de la Cité des Métiers *et les professeurs principaux. Celui-ci est un point sur lequel tu as toujours mis l'accent. Est-ce que tu pourrais y revenir un instant ?*

Corrado :
J'avais vraiment l'impression que certaines informations n'étaient pas transmises, non pas délibérément, mais… elles se perdaient. Elles arrivaient peut-être au secrétariat, mais ensuite, de là, elles ne passaient pas aux professeurs principaux, ou bien ces derniers avaient d'autres choses à faire, et elles arrivaient ainsi un peu déformées à destination des élèves. Sur le plan de la transmission des informations, je dois dire qu'en général, au-delà de la Cité des Métiers*, notre établissement a toujours eu des problèmes significatifs. Ensuite comprendre pourquoi, pour quelle raison, dans quelques circonstances, elles n'ont pas été transmises avec les formes dues et les rythmes requis, me semble presque impossible. Il y a cependant toujours eu un problème avec l'information.*

Chercheur :
Ce qui m'amène à te poser une autre question, à ce point inévitable. Elle concerne le poids du conseil de direction, puisque ce que j'ai vécu lorsque je suis arrivé dans cet établissement, c'est le départ forcé, vécu comme une véritable victoire, du corps enseignant sur l'ancienne directrice. Je l'avais ressenti fortement, dès le début. Un établissement au sein duquel on remarquait que les enseignants avaient entre leurs mains, en quelque sorte, les rênes, ou au moins une partie d'entre elles. Et où la direction, et le directeur en particulier, essayait de construire lentement, pas à pas, une légitimité personnelle et un droit d'intervention. N'est-ce pas que quelque part le problème de l'information était aussi lié à cette dynamique ?

Corrado :
Le problème que tu as indiqué probablement existait vraiment. Je ne sais pas, je ne crois pas d'avoir jamais abusé de mon petit pouvoir, comme l'un de ceux qui avaient contribué à chasser la directrice « possédée ». Pourtant, des tensions étaient bien réelles, c'est vrai, entre une partie du corps enseignant et une partie sortie gagnante de l'affrontement. Il est évident que le conseil de direction a ensuite dû se reconstruire une crédibilité, un rôle… je ne vois pourtant pas un lien direct entre cette problématique et le fait de faire passer certaines informations. J'ai eu… c'est ce que j'aurais voulu te dire ensuite… j'ai toujours eu un peu la sensation, soit du côté du chef d'établissement, soit de la part de la secrétaire, que la Cité des Métiers *c'était effectivement une bonne chose parce qu'elle conférait un certain prestige au collège, parce que c'était une nouveauté sous certains aspects, mais aussi qu'il fallait toujours un peu la contenir… qu'elle ne devait pas déborder dans la quantité, dans la qualité, et cetera. C'est mon interprétation. Si c'était effectivement ainsi, ça signifie que l'on ne croyait pas pleinement à ce que nous étions en*

credeva pienamente a quello che si stava facendo. Qualche volta, sinceramente, andando in direzione e poi incontrando la segretaria, le ho detto : « Ma ti sei ricordata di avvisare ? ». E lei mi rispondeva : « Ah, no, il foglio è ancora lì, lo faccio il più presto possibile ! ». E poi verificavi, e ti rendevi conto che le cose erano lì ferme. Ho sempre avuto questa idea, la Città dei Mestieri *andava bene, ma solo fino a un certo punto.*

Ricercatore :
Permettimi ancora un momento di ritornare su Flavio. Qual era stato il suo ruolo nella questione dell'ex direttrice ?

Corrado :
Lui faceva parte dell'opposizione.

Ricercatore :
Chiedo questo perché non è che, da qualche parte, il direttore voleva sì che la Città dei Mestieri *andasse avanti, ma non voleva neanche toccare troppo quell'ala lì, obbligandola a mettersi in difesa. Quindi in qualche modo lui cercava un equilibrio tra quello che stavamo facendo e gli altri…*

Corrado :
…può darsi.

Ricercatore :
Ecco.

Corrado :
Ho sempre avuto la sensazione che lui si muovesse con estrema cautela tra gli uni e gli altri, per non scontentare nessuno. Devo dire che tutto sommato, è stato anche piuttosto abile nel farlo.

Ricercatore :
Trovo di sì.

Corrado :
A me, però, sinceramente, qualche volta questa cosa mi ha un po'… mi ha fatto arrabbiare.

Ricercatore :
Il tutto in un dibattito mai veramente…

Corrado :
…esplicitato. Cosa che io posso capire benissimo, perché adesso ti dico una cosa che tu non sai. È chiaro che se arriva un direttore esterno, scelto non so bene in base a quali criteri… vabbè, è arrivato lui… è chiaro che ci vogliono alcuni anni per sondare e tastare il terreno. Ma dopo qualche anno, la linea deve essere non dico imposta, ma almeno presentata.

Ricercatore :
Capisco. Ma non è che la sua linea, in fondo, era proprio questa… Capisci ? Non è che questo suo spirito di mediazione fosse soltanto dettato dalla situazione, ma che in qualche modo era la sua posizione… Lui ci stava

train de faire. Quelquefois, sincèrement, en allant en direction et puis en rencontrant la secrétaire, je lui ai dit : « Mais tu t'es rappelé de faire l'annonce ? ». Et elle me répondait : « Ah, non, la feuille est encore ici, je le fais le plus tôt possible ! ». Et puis je vérifiais, et je me rendais compte que les choses s'étaient toujours arrêté là-bas. J'ai toujours eu cette idée, la Cité des Métiers *c'était bien, mais seulement jusqu'à un certain point.*

Chercheur :
Permets-moi de revenir encore un moment sur Flavio. Quel a été son rôle dans la question de l'ancienne directrice ?

Corrado :
Il faisait partie de l'opposition.

Chercheur :
Je te le demande puisque ce n'est pas que, quelque part, le chef d'établissement voulait certainement que la Cité des Métiers *se développe, mais ne voulait pas en même temps trop atteindre ce pôle d'enseignants, en les obligeant à se mettre sur la défensive. Quelque part il a donc essayé de trouver un équilibre entre ce que nous étions en train de faire et les autres…*

Corrado :
…c'est bien possible.

Chercheur :
Voilà.

Corrado :
J'ai toujours eu la sensation qu'il agissait avec une très grande précaution entre les uns et les autres, pour ne déplaire à personne. Je dois dire que somme toute, il a été aussi plutôt habile à le faire.

Chercheur :
Je pense que oui.

Corrado :
À moi, cependant, sincèrement, quelquefois cette chose m'a un peu… m'a fâché.

Chercheur :
Le tout dans un débat jamais vraiment…

Corrado :
…explicite. Ce que je peux comprendre très bien, puisque maintenant je te dis une chose que tu ne sais pas. Il est clair que si un chef d'établissement arrive de l'extérieur, choisi je ne sais pas bien sur la base de quels critères… peu importe, c'est lui qui est arrivé… il est évident qu'il faut quelques années pour sonder et tâter le terrain. Mais après quelques années, la ligne doit être, je ne dis pas imposée, mais au moins présentée.

Chercheur :
Je comprends. Mais n'est-ce pas que sa ligne, au fonds, était bien celle-ci… Tu comprends ? Son esprit de médiation n'était pas simplement issu de la situation, mais quelque part était sa position… Il s'y trouvait bien. Il était

bene dentro. Era favorevole a fare avanzare la scuola, a proporre dei progetti nuovi, ma non troppo.	*favorable à faire progresser l'école, à proposer des projets nouveaux, mais pas trop.*
Corrado : *C'è un esempio molto lampante, probabilmente lo sai meglio di me… Quanti suggerimenti cinematografici sono arrivati ? Nessuno. Eppure, quello è il suo campo prediletto.*	***Corrado :*** *Il y a un exemple très évident, probablement tu le sais mieux que moi… Combien de propositions cinématographiques a-t-il fait ? Aucune. Alors que celui-ci est bien son champ favori.*
Ricercatore : *Forse non voleva mettere troppo il dito nell'ingranaggio.*	***Chercheur :*** *Peut-être ne voulait-il pas mettre trop le doigt dans l'engrenage.*
Corrado : *Allargando il discorso e tornando a quel famoso plenum del 2007…*	***Corrado :*** *En élargissant le discours et en revenant à cette célèbre assemblée des enseignants de 2007…*
Ricercatore : *…sì…*	***Chercheur :*** *…oui…*
Corrado : *…volevo dirti, onestamente, quanti colleghi in modo molto esplicito e anche molto pacato sono venuti da noi dicendo : « Voi avete fatto questo. Ho apprezzato tanti aspetti. Se fossi al vostro posto, suggerirei però di fare così… ». Vedi, quindi, che alla fine il dibattito non è mai partito, almeno nel vero senso della parola.*	***Corrado :*** *…je voulais te dire, honnêtement, combien de collègues d'une façon très explicite et aussi très paisible sont venus vers nous en nous disant : « Vous avez fait cela. J'ai apprécié de nombreux aspects. Si j'étais à votre place, je vous suggérerais de faire ainsi… ». Tu vois, donc, qu'à la fin le débat n'est jamais vraiment parti, au moins dans le vrai sens du terme.*
Ricercatore : *Vero… Ma… chi poteva assumere maggiormente questo dibattito, era tutta una serie di giovani docenti, che avrebbero dovuto da qualche parte mettere un po' loro stessi in gioco nella scuola media. Ma loro dopo qualche mese di permanenza, già intravedevano la possibilità di andarsene, di passare al liceo.*	***Chercheur :*** *Vrai… Mais… qui pouvait assumer d'une façon plus grande ce débat, c'était toute une série de jeunes enseignants, qui auraient dû quelque part mettre un peu d'eux-mêmes dans le jeu du collège. Mais après quelques mois de présence, ils entrevoyaient déjà la possibilité de partir, d'aller au lycée.*
Corrado : *Rientra anche un po' in quest'ottica il fatto, che tu non sai, che io, durante il primo anno della gestione di Giancarlo, ero a casa malato prima delle vacanze di Natale e poi anche subito dopo. Avevo preparato un progetto, che a mio modo di vedere, per carità… non era dettagliato… ma era un progetto sulla povertà a livello internazionale, con qualche sbocco anche a livello locale. Al rientro, ho dato questo fascicoletto di cinque o sei pagine a Giancarlo, il quale lo ha preso e lo ha messo in un cassetto e da lì non è più uscito. Tenendo conto di quello che hai detto, posso anche capire che sarebbe stato un discorso troppo di sinistra… per uno che era arrivato lì… e così è rimasto nel cassetto.*	***Corrado :*** *Rentre un peu aussi dans cette optique le fait, que tu ne connais pas, que moi, pendant la première année de la gestion de Giancarlo, j'étais à la maison malade avant les vacances de Noël et aussi juste après. J'avais préparé un projet, qui a mon avis, de grâce… n'était pas détaillé… mais c'était un projet sur la pauvreté au niveau international, avec quelques débouchés aussi au niveau local. À la rentrée, j'ai donné ce petit fascicule de cinq ou six pages à Giancarlo, qui l'a pris et l'a mis dans un tiroir et de là, il n'est plus sorti. À partir de ce que tu as dit, je peux aussi comprendre que ça aurait été un discours trop de gauche… pour quelqu'un qui était arrivé là… et ainsi il est resté dans le tiroir.*
Ricercatore : *Bene ! Vediamo adesso la venuta di Cristina Galfetti-Schneider… è importante. È venuta ancora quest'anno ed è sempre apprezzata molto dai ragazzi.*	***Chercheur :*** *Bien ! Regardons maintenant l'arrivée de Cristina Galfetti-Schneider… c'est important. Elle est venue encore cette année et est toujours très appréciée par les élèves.*
Corrado : *Sì, indubbiamente.*	***Corrado :*** *Oui, sans doute.*
Ricercatore : *Sei stato tu a incontrarla ad Arzo, per poi farla venire ?*	

Corrado :
Io, a dire il vero, non l'ho mai incontrata personalmente ad Arzo. Sapevo che lei aveva svolto delle attività all'interno di quel festival. Devo dire che in questo caso è stato grazie a Giancarlo, che mi ha suggerito di prendere contatto con il direttore della scuola media di Stabio… penso che lo sia ancora oggi… che la conosce bene. E allora, tramite lui, l'ho conosciuta. È andata un po' così.

Ricercatore :
Interessante !

Corrado :
Lei aveva già svolto delle attività sia ad Arzo, sia nella scuola media di Stabio. L'avevo scoperta tramite delle ricerche fatte in internet. Ero rimasto incuriosito dalla sua capacità di narrazione.

Ricercatore :
Il direttore ha comunque fatto la sua parte.

Corrado :
Credo che sia andata proprio così. Mi ricordo che avevo telefonato al direttore di Stabio, che mi conosceva. È andata proprio così…

Ricercatore :
…e vuoi dire qualcosa su di lei ?

Corrado :
Su di lei, non proprio. Si è sempre mostrata molto disponibile, aveva addirittura prospettato di fare degli interventi in seconda e in terza su altri tipi di narrazione che poi, per svariati motivi, non si sono mai fatti. Devo dire che adesso ho qualche riserva sul fatto che in prima ci sia questo momento di narrazione, mentre in seconda si sia optato per questo lavoro sulla rinascita delle città nel Medioevo. All'epoca ero già quasi in partenza, così non ho esternato le mie riserve. Avrei voluto un legame più diretto e intrinseco fra questi momenti, invece si è scelto di dire che in seconda il programma è questo, prevede lo studio della città medievale. Invece avrei voluto che si arrivasse a creare un legame maggiore tra le varie attività. Certo, non dovevano essere completamente slegate dal programma, ma avrebbero potuto essere più intrinseche e più originali. Non è stato fatto… Io ero già sul piede di partenza. Credo che così non lasci un segno profondo, prima la narrazione e poi la ricerca storica. Adesso non so bene che tipo di attività si faccia, ma il legame mi sembra troppo stretto con il programma… i momenti sono troppo svincolati gli uni dagli altri. Un'altra strada sarebbe stata tutta da costruire.

Ricercatore :
Questa è stata effettivamente una scelta. Più che dare coerenza al progetto, si è cercato di legare la Città dei Mestieri *alle varie materie. In prima voleva dire dare una dimensione di lavoro alla fiaba e in seconda fare un lavoro sui mestieri, legandolo ai mestieri nella storia.*

Chercheur :
C'était toi qui es allé la rencontrer à Arzo, pour ensuite la faire venir ?

Corrado :
Moi, à vrai dire, je ne l'ai jamais rencontrée personnellement à Arzo. Je savais qu'elle avait animé des activités au sein de ce festival. Je dois dire que dans ce cas, c'était par le biais de Giancarlo, qui m'a suggéré de prendre contact avec le directeur du collège de Stabio… je crois qu'il l'est encore aujourd'hui… qui la connaît bien. Et alors, par son intermédiaire, je l'ai connue. Ça s'est passé un peu comme ça.

Chercheur :
Intéressant !

Corrado :
Elle avait déjà animé des activités soit à Arzo, soit au collège de Stabio. Je l'avais découverte à travers des recherches faites sur internet. J'avais été surpris par sa capacité de narration.

Chercheur :
Le chef d'établissement a quand même fait sa partie.

Corrado :
Je crois que ça s'est passé comme ça. Je me souviens que j'avais téléphoné au chef d'établissement de Stabio, qui me connaissais. Ça s'est passé ainsi…

Chercheur :
…et est-ce que tu veux dire quelque chose sur elle ?

Corrado :
Sur elle, pas tellement. Elle s'est toujours montrée très disponible, elle avait même envisagé de faire des interventions en deuxième et en troisième sur d'autres types de narrations qui ensuite, pour différentes raisons, n'ont jamais été faites. Je dois dire que maintenant j'ai quelque réserve sur le fait qu'en première il y a ce moment de narration, alors qu'en deuxième on a opté pour ce travail sur la renaissance des villes au Moyen Âge. À l'époque j'étais déjà presque en train de partir, alors je n'ai pas présenté mes réserves. J'aurais voulu un lien plus direct et intrinsèque entre ces moments, alors qu'on a choisi de dire qu'en deuxième le programme est celui-ci, il prévoit l'étude de la ville médiévale. Alors que j'aurais voulu qu'on arrive à créer un lien plus grand entre les diverses activités. Certes, elles ne devaient pas être complètement détachées du programme, mais elles auraient pu être plus intrinsèques et originales. Ce n'a pas été fait… Moi, j'étais déjà en train de partir. Je crois qu'ainsi, on ne laisse pas un signe profond, avant la narration et plus la recherche historique. Maintenant je ne sais pas bien quel type d'activité est privilégié, mais le lien me semble trop étroit avec le programme… les moments sont trop détachés les uns des autres. Une autre voie aurait été toute à bâtir.

Chercheur :
Celui-ci a effectivement été un choix. Plus que donner une certaine cohérence au projet, on a essayé de lier la Cité des

Corrado :
Questa è stata per certi versi una scelta razionale… ha implicato meno lavoro per i docenti.

Ricercatore :
Anche per me…

Corrado :
…anche per te. Quindi posso anche capire.

Ricercatore :
Da una parte questo, sicuramente ; dall'altra parte, una sensibilità nel dire che la Città dei Mestieri *non vuole essere una cosa separata, ma vuole entrare in relazione con quello che si fa quotidianamente in classe. Non è che le due strade siano contraddittorie, ci possono essere anche dei punti di incontro. Mi interessavano i quesiti : In che maniera la sensibilità sul lavoro può entrare a far parte della riflessione dei docenti ? In quanto docente delle mie materie, in che modo lo integro nella costruzione della mia programmazione ? È questa, in fin dei conti, l'idea che c'è dietro.*

Corrado :
Vedo la ragione.

Ricercatore :
Questo è un certo taglio. Da qualche parte l'ambizione è di influenzare l'insieme della programmazione nelle varie materie…

Corrado :
…quindi incidere maggiormente…

Ricercatore :
…nella costruzione delle nostre lezioni d'italiano, di tedesco, di storia… da qualche parte non ci sottomettiamo, perché questa non è mai stata la logica, ma teniamo conto dei diversi aspetti, tra i quali anche quello del lavoro. Quindi in che maniera, per esempio, costruiamo una storia che da qualche parte costruisce delle riflessioni che i ragazzi possono portarsi nel mondo del lavoro.

Corrado :
È chiaro che su questo piano si sarebbe potuto fare decisamente di più… Penso al programma di tedesco in terza, nel quale si affrontano i mestieri. Si sarebbe potuto creare qualche aggancio supplementare, però voleva dire magari modificare il percorso, la successione delle lezioni e, per questo, chiedere l'autorizzazione alle esperte…

Ricercatore :
…voleva dire soprattutto aumentare la dinamica. La Città dei Mestieri *è sopravvissuta, ha avuto il suo spazio e il suo prestigio. Io ho sempre avuto la mia ora di sgravio, però non è mai andata oltre, non ha mai acquisito un ruolo più importante. Da qualche parte avrebbe potuto intervenire nella costruzione delle attività proposte nelle singole materie.*

Métiers *aux diverses disciplines scolaires. En première ça signifiait donner une dimension de travail à la fable et en deuxième faire un travail sur les métiers, en le liant aux métiers dans l'histoire.*

Corrado :
Celle-ci a été d'un certain point de vue un choix rationnel… il a impliqué moins de travail pour les enseignants.

Chercheur :
Aussi pour moi…

Corrado :
…aussi pour toi. Donc je peux comprendre.

Chercheur :
D'un côté cela, certainement, de l'autre côté, une sensibilité à dire que la Cité des Métiers *ne veut pas être une chose séparée, mais veut entrer en relation avec ce que l'on fait quotidiennement en classe. Les deux voies ne sont pas forcément contradictoires, il peut y avoir aussi des points de rencontre. J'étais intéressé par une série de questions. De quelle façon la sensibilité sur le travail peut entrer dans la réflexion des enseignants ? En tant que professeur de mes disciplines, de quelle façon je l'intègre dans la construction de ma programmation ? C'est ça, en fin de compte, l'idée qui est derrière.*

Corrado :
Je vois la raison.

Chercheur :
Celui-ci est un certain regard. Quelque part, il part de l'ambition d'influencer l'ensemble de la programmation dans les différentes disciplines…

Corrado :
…donc avoir un impact plus grand…

Chercheur :
…dans la construction de nos cours d'italien, d'allemand, d'histoire… quelque part nous n'acceptons pas une soumission, parce que celle-ci n'a jamais été la logique proposée, mais nous tenons compte des divers aspects, parmi lesquels aussi celui du travail. De quelle façon, par exemple, nous bâtissons une histoire qui, d'une façon ou d'une autre, amène des réflexions que les élèves peuvent ensuite apporter dans le monde du travail.

Corrado :
Il est évident que sur ce plan, on aurait pu faire décidément plus… Je pense au programme d'allemand en troisième, où l'on aborde les métiers. On aurait pu créer quelques liens supplémentaires, mais cela voulait dire modifier le parcours, la succession des leçons et, pour cela, demander l'autorisation aux expertes…

Chercheur :
…ça voulait dire surtout renforcer la dynamique. La Cité des Métiers *a survécu, a eu son espace et son prestige. Moi, j'ai toujours eu mon heure de dégrèvement, mais elle n'est jamais allée plus loin, elle n'a jamais acquis un rôle plus*

Corrado : *E lì non siamo stati capaci… e forse non era nemmeno fattibile.*	*important. Quelque part elle aurait pu intervenir dans la construction des activités proposées dans les différentes disciplines scolaires.*
Ricercatore : *Diciamo che ho avuto l'impressione che più di quello non era possibile fare. Se superavo una certa frontiera, perdevo anche quello che c'era.*	***Corrado :*** *Et là nous n'avons pas été capables… et peut-être ce n'était même pas possible.*
Corrado : *Chiaro, certo…*	***Chercheur :*** *Disons que j'ai eu l'impression que pour que ça ce n'était pas possible. Si je dépassais une certaine frontière, je perdais aussi ce qu'il y avait.*
Ricercatore : *Tu tra l'altro, a proposito della tua partenza dalla* Città dei Mestieri*, indichi anche il tira e molla finale sulla relazione.*	***Corrado :*** *C'est clair, certes…*
Corrado : *Ho ricontrollato… sei tu che hai scritto la relazione e mi hai detto di controllarla. Sei tu che l'hai scritta e poi me l'hai passata e io l'ho riguardata. C'erano due o tre cose poco significative, quindi sei stato tu che hai steso questa relazione, che poi è stata trasmessa alla rivista « Scuola ticinese ». Obiettivamente, questo compito sarebbe toccato a Giorgio, che però non se l'è sentita. Certe volte, lo ammetto, sono un po' indisponente. In quel caso ero un po' contrariato e mi sono detto che forse era il momento di piantarla lì. Poi sei subentrato tu, per fortuna, perché quella volta lì non ce l'avrei proprio fatta.*	***Chercheur :*** *Toi entre autres, à propos de ton départ de la* Cité des Métiers*, tu indiques aussi le va-et-vient final sur la relation.*
Ricercatore : *E allora l'ho fatta io.*	***Corrado :*** *J'ai contrôlé… c'est toi qui as écrit la relation et m'as dit de la contrôler. C'est toi qui l'as écrite et puis tu me l'as passée et je l'ai regardée. Il y avait deux ou trois choses secondaires, donc c'est toi qui as rédigé cette relation, qui ensuite a été transmise à la revue « Scuola ticinese » (École tessinoise). Objectivement, cette tâche aurait dû être réalisée par Giorgio, qui n'a pas voulu. Certaines fois, je l'admets, je suis un peu agaçant. Dans ce cas, j'étais un peu contrarié et je me suis dit que peut-être était arrivé le moment d'arrêter là. Puis tu es arrivé, heureusement, puisque cette fois je n'aurais vraiment pas réussi.*
Corrado : *L'hai scritta tu, sono sicurissimo, perché ho verificato nel mio diario.*	***Chercheur :*** *Et alors que l'ai faite moi.*
Ricercatore : *Eri un po' arrabbiato ?*	***Corrado :*** *C'est toi qui l'as écrite, j'en suis certain, puisque j'ai vérifié dans mon agenda.*
Corrado : *No, non ero arrabbiato. Ero deluso, più che arrabbiato.*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu étais un peu fâché ?*
Ricercatore : *Mettendo sulla bilancia i complimenti e le critiche, sentivi comunque che il saldo era positivo.*	***Corrado :*** *Non, je n'étais pas fâché. J'étais déçu, plus que fâché.*
Corrado : *Sì, ma certi episodi restano… Ti dici… ma chi te lo fa fare ? Sono arrivato un po' a questa conclusione. La partenza non è stata comunque concordata tra me e Giorgio, non c'è stato assolutamente nessun accordo…*	***Chercheur :*** *En mettant sur une balance les compliments et les critiques, tu ressentais quand même que le solde était positif.*
Ricercatore : *…ma nel momento in cui andavi tu… penso che Giorgio non se la sentisse… era un po' stanco anche lui.*	***Corrado :*** *Oui, mais certains épisodes restent… Tu dis… mais qui me le fait faire ? Je suis arrivé un peu à cette conclusion. Le départ n'était pourtant pas coordonné entre moi et Giorgio, il n'y a eu absolument aucun accord…*
Corrado : *Sì… Vedrai cosa dice.*	***Chercheur :*** *…mais au moment de ton départ… je pense que Giorgio ne se sentait pas… il était aussi un peu fatigué.*
	Corrado : *Oui… Tu verras ce qu'il dit.*

Ricercatore : *E sul seguito ?*	***Chercheur :*** *Et sur la suite ?*
Corrado : *Ho individuato alcuni aspetti positivi. Sicuramente ce ne sono altri che non ho citato. Io ho citato il maggior coinvolgimento degli allievi e un più grande rigore nella stesura dei rapporti sulle visite.*	***Corrado :*** *J'ai identifié certains aspects positifs. Certainement il y en a d'autres que je n'ai pas indiqué. J'ai souligné une plus grande implication des élèves et une plus grande attention à la rédaction des rapports sur les visites.*
Ricercatore : *Quindi l'organizzazione…*	***Chercheur :*** *Donc l'organisation…*
Corrado : *…sì.*	***Corrado :*** *…oui.*
Ricercatore : *Una raccolta delle informazioni più efficiente.*	***Chercheur :*** *Une récolte des informations plus efficiente.*
Corrado : *E poi, leggendo i miei appunti, ho visto anche queste presentazioni in PowerPoint fatte nell'ambito del corso di economia… Sicuramente diversi passi avanti sono stati fatti. Quindi non è escluso che un domani la* Città dei Mestieri *rivivrà.*	***Corrado :*** *Et puis, en lisant mes notes, j'ai vu aussi ces présentations en PowerPoint faites dans le cadre du cours d'économie… Certainement divers pas en avant ont été faits. Il n'est donc pas exclu qu'un demain la* Cité des Métiers *revivra.*
Ricercatore : *Di per sé, sta già vivendo… La signora Galfetti-Schneider è venuta, c'è stato un incontro con una serie di genitori, fanno questi stages di un giorno…*	***Chercheur :*** *En tant que telle, elle est déjà en train de vivre… Madame Galfetti-Schneider est venue, il y a eu une rencontre avec une série de parents, ils font ces stages d'un jour…*
Corrado : *…l'idea di offrire una giornata di stages a tutti i ragazzi di terza mi sembra buona.*	***Corrado :*** *…l'idée d'offrir une journée de stages à tous les élèves de troisième me semble bonne.*
Ricercatore : *Per finire, ritorniamo a quello che era un po' l'inizio, se vuoi. Il nuovo direttore, Massimo, non ha mai vissuto tutte queste evoluzioni… le ha sempre vissute un po' nell'angolino.*	***Chercheur :*** *Pour terminer, revenons un peu à ce qu'était le début, si tu veux. Le nouveau chef d'établissement, Massimo, n'a jamais vécu toutes ces évolutions… il les a toujours vécues un peu dans un coin.*
Corrado : *Massimo, obiettivamente, è stato sempre uno di quelli che io ricordo, adesso non chiedermi i particolari, come uno i cui interventi erano finalizzati al puntualizzare certe cose… Al dire… « sì, però… ». A mettere un po' di paletti qua e là. L'atteggiamento è sempre stato un po' questo. Non è stato particolarmente aperto e costruttivo nei confronti della* Città dei Mestieri. *Mi dispiace dirlo, visto che è il tuo direttore, ma credo di non sbagliarmi.*	***Corrado :*** *Massimo, objectivement, a toujours été l'un de ceux, maintenant ne me demandes pas les détails, comme l'un dont les interventions étaient finalisées à souligner certaines choses… À dire… « oui, mais… ». À mettre un peu de piquets ici et là. L'attitude a toujours été un peu celle-ci. Il n'a pas été particulièrement ouvert et constructif par rapport à la* Cité des Métiers. *Je suis désolé de le dire, puisque c'est ton chef d'établissement, mais je ne crois pas de me tromper.*
Ricercatore : *La volontà di andare avanti c'è.*	***Chercheur :*** *La volonté de poursuivre est bien là.*
Corrado : *Certo.*	***Corrado :*** *Certes.*
Ricercatore : *È chiaro che il mondo del lavoro è sempre lì…*	***Chercheur :*** *Il est clair que le monde du travail est toujours là…*
	Corrado : *…est-ce que tu as déjà eu l'opportunité de vérifier ce que l'on fait dans la région italienne du Trentin ? Puisque là, ils sont très en avant sur ce plan.*

Corrado :
…hai già avuto l'occasione di verificare cosa viene fatto nella regione italiana del Trentino ? Perché lì sono molto avanti su questo piano.

Ricercatore :
In Trentino ?

Corrado :
In Trentino sono molto avanti… Portano le scolaresche nelle fabbriche. Sono spezzoni di notizie che capto seguendo un po' i vari telegiornali e leggendo qua e là. Il Trentino sta lavorando molto in questa direzione qua.

Ricercatore :
Interessante !

Corrado :
Ancora un'ultima cosa…

Ricercatore :
…sul Dipartimento ?

Corrado :
Sì ! Gian Franco, scusa, per quanto tempo hai fatto tu la Città dei Mestieri *?*

Ricercatore :
Per tredici anni… Mi hanno dato sempre l'ora di sgravio.

Corrado :
Ho capito… Ma l'ora di sgravio non basta… Su queste cose sono irremovibile, mi spiace. La non riconoscenza del grande lavoro che soprattutto tu hai fatto… no, ma non si può ! L'apparato burocratico è tremendamente rigido da questo punto di vista. Dovrebbe anche dirti in modo chiaro quali aspetti convincono e quali no.

Ricercatore :
Hanno sempre lasciato la cosa un po' così…

Corrado :
…ma tutti i rapporti che andavano a Bellinzona, che venivano letti, che fine hanno fatto ?

Ricercatore :
Ho fatto due o tre volte delle presentazioni nelle giornate di inizio anno ad agosto.

Corrado :
Sì, mi ricordo.

Ricercatore :
È chiaro che chi controlla la modernizzazione della scuola ha un potere….

Corrado :
…vedo che concordiamo su questi punti. Peccato non averne discusso prima.

Chercheur :
Au Trentin ?

Corrado :
Au Trentin ils sont très en avant… Ils amènent les classes dans les fabriques. Je l'ai capté en suivant un peu les divers journaux télévisés et en lisant ici et là. Le Trentin est en train de travailler énormément en cette direction.

Chercheur :
Intéressant !

Corrado :
Encore une dernière chose…

Chercheur :
…sur le Département ?

Corrado :
Oui ! Gian Franco, excuses-moi, pendant combien de temps a tu fais la Cité des Métiers *?*

Chercheur :
Pendant treize ans… Ils m'ont toujours donné le dégrèvement.

Corrado :
J'ai compris… Mais l'heure de dégrèvement ne suffit pas… Sur ces choses je suis inflexible, je suis désolé. La non reconnaissance du grand travail que surtout toi tu as fait… non, ce n'est pas possible ! L'appareil bureaucratique est terriblement rigide sur ce plan. Il devrait aussi te dire de façon claire quels aspects convainquent et quels pas.

Chercheur :
Ils ont toujours laissé la chose un peu comme ça…

Corrado :
...mais tous les rapports qui allaient à Bellinzone, qui étaient lus, où sont-ils finis ?

Chercheur :
J'ai fait deux ou trois fois des présentations pendant les journées de début d'année en août.

Corrado :
Oui, je me souviens.

Chercheur :
Il me semble évident que celui qui contrôle la modernisation de l'école a un pouvoir…

Corrado :
…je vois que nous sommes d'accord sur ces points. Dommage de ne pas en avoir discuté avant.

Chercheur :
Est-ce que tu voulais encore dire quelque chose ?

Corrado :
C'étaient celles-ci les choses que je voulais te dire. Le défaut de reconnaissance de ton effort au cours de ces

Ricercatore : *Volevi ancora dire qualcosa ?* ***Corrado :*** *Erano queste le cose che volevo dirti. Il mancato apprezzamento del tuo sforzo di questi ultimi anni, che è stato sicuramente enorme. A me questo atteggiamento sinceramente rammarica.* ***Ricercatore :*** *Bene. Ti ringrazio.* ***Corrado :*** *Figurati.*	*dernières années, qui a certainement été énorme. Je regrette certainement cette attitude.* ***Chercheur :*** *Bien. Je te remercie.* ***Corrado :*** *Je t'en prie.*



Entretien avec *Cristina Milanese*
(11 novembre 2015 – bistrot du centre commercial Serfontana de Morbio Inferiore – 37 minutes)

Cristina est une professeure d'anglais et d'allemand. Après avoir été interprète et traductrice dans le secteur de la mode sur le plan international, elle est devenue enseignante, avant pour les adultes, ensuite pour les collégiens. Elle a animé la *Cité des Métiers* au cours de l'année scolaire 2008/2009. Lorsqu'elle a eu une fille, une année plus tard, elle a quitté Cadenazzo, pour se rapprocher de Côme, la ville italienne près de la frontière où elle habite.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Cristina per esserti messa a disposizione. Per iniziare, ti vorrei chiedere qual è il percorso che ti ha portata ad insegnare a Cadenazzo e poi a lasciare Cadenazzo.* ***Cristina :*** *Prima facevo l'interprete e la traduttrice. Dopo l'orario di lavoro, succedeva però che alcuni amici mi chiedessero di aiutare i loro figli a migliorare il loro inglese o il loro tedesco. Questo impegno mi ha permesso di scoprire il piacere che provavo nell'aiutare le persone a migliorarsi nelle lingue. Mi piaceva di più che fare la traduttrice. Per cui, dopo un'esperienza di insegnamento universitario negli Stati Uniti, mi sono finalmente decisa. Quando hai un lavoro, ti scoccia un po' lasciarlo per l'ignoto. Sono rientrata ed ho deciso che avrei intrapreso una carriera da insegnante. Ho iniziato insegnando agli adulti. Insegnavo alla United Bank of Switzerland, al Credit Suisse e alla Cornèr Banca [un gruppo bancario privato svizzero con sede a Lugano]. Poi insegnavo italiano agli stranieri all'Università della Svizzera italiana e quando c'è stato il concorso per le scuole medie ho partecipato. Quando l'ho vinto ho cominciato a insegnare a Cadenazzo.*	***Chercheur :*** *Merci Cristina pour t'être mise à disposition. Pour commencer, je voudrais te demander quel est le parcours qui t'as conduite à enseigner et puis à quitter le collège de Cadenazzo.* ***Cristina :*** *Avant j'étais une interprète et une traductrice. Après l'horaire de travail, quelques fois, certains amis me demandaient d'aider leurs enfants à améliorer leur anglais ou leur allemand. Cet engagement m'a permis de découvrir le plaisir éprouvé à aider les personnes à s'améliorer dans les langues. Je l'aimais plus que faire la traductrice. C'est pour cette raison qu'après une expérience d'enseignement universitaire aux États-Unis, je me suis finalement décidée. Lorsque tu as un travail, ça te gêne de le quitter pour te jeter dans l'inconnu. Je suis rentrée et j'ai décidé que j'aurais entrepris une carrière d'enseignante. J'ai commencé par enseigner aux adultes. J'enseignais à la United Bank of Switzerland, au Crédit Suisse et à la Corner Banque [un groupe bancaire privé suisse ayant son siège à Lugano]. Puis j'enseignais l'italien aux étrangers auprès de l'Université de la Suisse italienne et lorsqu'il y a eu le concours pour le collège, j'ai participé. Quand je l'ai gagné, j'ai commencé à enseigner à Cadenazzo.*

Ricercatore : *E in che anno era ?*	***Chercheur :*** *Et c'était en quelle année ?*
Cristina: *Era il 2005 o 2006, non mi ricordo bene.*	***Cristina :*** *C'était en 2005 ou en 2006, je ne me souviens plus bien.*
Ricercatore : *E fino a quando sei rimasta a Cadenazzo ?*	***Chercheur :*** *Et jusqu'à quand es-tu restée à Cadenazzo ?*
Cristina : *Sono rimasta fino al 2010, quando ho avuto la bambina [a 41 anni]. Dopo mi sono trasferita più vicino a Como, città dove abito.*	***Cristina :*** *Je suis restée jusqu'en 2010, lorsque ma fille est née [à 41 ans]. Ensuite, j'ai décidé de me rapprocher de Como, la ville où j'habite.*
Ricercatore : *E dove sei andata ?*	***Chercheur :*** *Et où es-tu allée ?*
Cristina : *Fino a quando la bambina aveva un anno sono stata in congedo maternità. Poi ho ripreso a insegnare, ricevendo dalla scuola nove ore tra tedesco e inglese. Poi ho fatto due anni a Riva San Vitale. In seguito, sono stata un anno tra Riva San Vitale e Agno, poi a Morbio e Losone. Quest'anno sto cercando una casa vicino alla scuola media di Morbio [che si trova a qualche chilometro dalla frontiera italiana].*	***Cristina :*** *Jusqu'au moment où la fille avait une année, je suis restée en congé maternité. Puis j'ai repris à enseigner, en recevant de l'école neuf heures entre l'allemand et l'anglais. Puis j'ai fait deux années à Riva San Vitale. À ce point, je suis restée une année entre Riva San Vitale et Agno, puis à Morbio et Losone. Cette année, je suis en train de chercher une maison près du collège de Morbio [qui se trouve à quelques kilomètres de la frontière italienne].*
Ricercatore : *È un punto d'arrivo.*	***Chercheur :*** *Est-ce un point d'arrivée ?*
Cristina : *Mi piace la sede di Morbio, come mi piaceva quella di Losone. Domani devo andare a vedere una possibile nuova casa.*	***Cristina :*** *J'aime bien le collège de Morbio, comme j'aimais celle de Losone. Demain je dois aller voir une nouvelle maison.*
Ricercatore : *Auguri !*	***Chercheur :*** *Bonne chance !*
Cristina: *Grazie.*	***Cristina :*** *Merci.*
Ricercatore : *E come ti sei avvicinata alla* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Et comment es-tu entrée en contact avec la* Cité des Métiers *?*
Cristina : *È stato casuale. Gli allievi ne parlavano e mi sono interessata. Nel momento in cui c'è stata una vacancy… adesso non mi viene in italiano… mi ero proposta per prendere il posto di Corrado, che si era ritirato.*	***Cristina :*** *C'était un peu par hasard. Les élèves en parlaient et je me suis intéressée. Au moment où est apparue une vacancy… je ne trouve pas le mot italien… je me suis proposée pour prendre la place de Corrado, qui s'était retiré.*
Ricercatore : *Ma ti eri proposta tu ?*	***Chercheur :*** *Mais tu t'étais proposée ?*
Cristina : *Sì. Mi ero proposta io perché la cosa mi aveva entusiasmata. Era stata una candidatura spontanea.*	***Cristina :*** *Oui. Je m'étais proposée parce que la chose m'avait enthousiasmée. Il s'agissait d'une candidature spontanée.*
Ricercatore : *Questo era nel 2008 ?*	***Chercheur :*** *C'était en 2008 ?* ***Cristina :*** *Oui.*

Cristina : *Sì.* ***Ricercatore :*** *Durante il 2008, sono andato a vedere negli archivi, avevi fatto una visita alla Televisione Svizzera Italiana.* ***Cristina :*** *È stata un'esperienza interessantissima. Ai ragazzi era piaciuto tanto. Mi sono entusiasmata attraverso questa visita e organizzando degli incontri con dei relatori che venivano a parlare, come un mio amico della Cornèr Banca. Ho trovato che fosse un progetto eccezionale.* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi cosa avevate fatto alla televisione ?* ***Cristina :*** *Mi ricordo che eravamo andati a sentire la signora che parla al telegiornale. Le avevamo fatto delle domande, avevamo chiesto come fosse la vita lì e i ragazzi erano veramente presi.* ***Ricercatore :*** *E la tua esperienza con la mattinata economica ?* ***Cristina :*** *Siccome ho tenuto tutto il materiale, ho ancora le cose che avevo preparato per i relatori. Secondo me è stata una mattinata interessantissima. Prima c'è stato l'inizio in plenaria, in aula magna, poi la divisione in gruppi, scelti dagli allievi in funzione delle loro preferenze e della disponibilità di posti. I ragazzi erano stati tutti entusiasti, anche i relatori, come questo mio amico, che era molto felice. Poi ero riuscita a portarli alla Cornèr e a visitare il loro call center. Avevo organizzato io queste visite.* ***Ricercatore :*** *Quindi ad un certo momento ti sei proposta… E il direttore ti ha accettata ?* ***Cristina :*** *Mi aveva accettato con entusiasmo. Tu anche… o no ?* ***Ricercatore :*** *Sì, certamente.* ***Cristina :*** *E quindi ero più che soddisfatta ! Ho lavorato parecchio, ci trovavamo un'ora alla settimana. Mi sembra che le cose siano andate bene…* ***Ricercatore :*** *…certo. Tu avevi un'ora di sgravio ?* ***Cristina :*** *Sì.*	***Chercheur :*** *Pendant l'année 2008, je suis allé voir dans les archives, tu avais participé à une visite auprès de la Télévision de la Suisse Italienne.* ***Cristina :*** *Y aller avait été une expérience très intéressante. Les élèves avaient apprécié beaucoup. À travers cette visite, je me suis enthousiasmée. Aussi en organisant des rencontres avec des conférenciers qui venaient parler, comme un ami de la Cornèr Banque. Je trouvais que c'était un projet exceptionnel.* ***Chercheur :*** *Et tu te souviens de ce que vous aviez fait à la télévision ?* ***Cristina :*** *Je me rappelle que nous étions allés écouter la dame qui parle au téléjournal. Nous lui avions posé des questions, nous lui avions demandé de raconter sa vie à la télé et les élèves étaient vraiment impliqués.* ***Chercheur :*** *Et ton expérience avec la matinée économique ?* ***Cristina :*** *Puisque j'ai gardé tout le matériel, j'ai encore ce que j'avais préparé pour les conférenciers. À mon avis, c'était une matinée très intéressante. Avant il y a eu la partie en assemblée plénière, dans la salle de conférences, puis la division en groupes, choisis par les élèves en fonction de leurs préférences et des disponibilités de places. Les élèves ont été tous enthousiastes, aussi les invités, comme cet ami à moi, qui était très heureux. Puis j'avais réussi à les amener à la Cornèr et à visiter leur call center. J'avais organisé ces visites.* ***Chercheur :*** *Donc à un certain moment tu t'es proposée… Et le chef d'établissement t'a acceptée ?* ***Cristina :*** *Il m'avait accepté avec enthousiasme. Toi aussi… ou bien pas ?* ***Chercheur :*** *Oui, certainement.* ***Cristina :*** *Et donc j'étais plus que satisfaite ! J'ai travaillé beaucoup, nous nous retrouvions une heure par semaine. Il me semble que ça s'est bien passé…* ***Chercheur :*** *…certes. Est-ce que tu avais une heure de dégrèvement ?* ***Cristina :*** ***Oui.*** ***Chercheur :*** *Moi aussi j'avais une heure de dégrèvement… C'était une heure pour chacun entre 2008 et 2009. Comment as-tu vécu*

Ricercatore : *Anch'io avevo un'ora di sgravio… Era un'ora di sgravio a testa tra il 2008 e il 2009. Come hai vissuto questa esperienza ?*	*cette expérience ?*
Cristina : *A me è piaciuta tantissimo. Se dovessi trovare una sede in cui rimanere stabilmente, mi piacerebbe riproporla. E se lo facessi, chiederei a te il copyright, perché è una cosa tua. Trovo che sia un'attività molto interessante, che instaura un ponte tra la scuola e il lavoro. Permette agli allievi di capire cosa vogliono fare dopo la scuola e in cosa si devono impegnare fortemente per avere una possibilità di successo. Offre un'opportunità per toccare con mano la realtà in divenire.*	***Cristina :*** *Je l'ai beaucoup aimée. Si je devais trouver un établissement où rester de façon stable, je voudrais la proposer. Et si je devais le faire, je te demanderais le copyright, parce que c'est une chose à toi. Je trouve que c'est une activité très intéressante, qui établit un pont entre l'école et le travail. Elle permet aux élèves de comprendre ce qu'ils veulent faire après l'école et dans quoi ils doivent s'engager fortement pour avoir une chance de succès. Elle donne la possibilité de toucher d'une main la réalité à venir.*
Ricercatore : *Questo è un punto importante, essere sensibilizzati al mondo del lavoro per capire meglio le scelte da fare.*	***Chercheur :*** *C'est effectivement un point important, être sensibilisés au monde du travail pour mieux comprendre le choix à faire.*
Cristina : *Vedere il lavoro, non solo con le spiegazioni... Entrare dentro un'azienda, vedere chi lavora e fare delle domande... L'impatto è veramente molto forte.*	***Cristina :*** *Voir le travail, non seulement à travers des explications… Entrer dans une entreprise, voir qui y travaille et faire des questions… L'impact est vraiment très fort.*
Ricercatore : *Quindi ci vedevamo un'ora alla settimana. Ti ricordi quando ci vedevamo ?*	***Chercheur :*** *Nous nous rencontrions donc une heure par semaine. Est-ce que tu te souviens quand nous nous voyons ?*
Cristina : *Forse al pomeriggio ? So che ci trovavamo nell'aula di scienze. Io avevo ventisette ore e mezzo di lavoro, ero anche docente di classe. Era molto impegnativo. Avevo l'inglese e anche il tedesco.*	***Cristina :*** *Peut-être au cours de l'après-midi ? Je sais que nous nous rencontrions dans la salle de science. J'avais vingt-sept heures et demie de travail, j'étais aussi professeure de classe. C'était très difficile. J'avais l'anglais et aussi l'allemand.*
Ricercatore : *Cioè ?*	***Chercheur :*** *C'est-à-dire ?*
Cristina : *In inglese avevo due programmi e in tedesco ben cinque. E la pressione dei* Livelli A e B *in tedesco…*	***Cristina :*** *En anglais j'avais deux programmes et en allemand même cinq. Et la pression des niveaux A et B e en allemand…*
Ricercatore : *È una responsabilità grande…*	***Chercheur :*** *C'est une grosse responsabilité…*
Cristina : *Più che una responsabilità è uno stress, in particolare da parte dei genitori, perché danno un grande valore ai risultati ottenuti in tedesco, anche se in realtà è più importante l'inglese per il lavoro.*	***Cristina :*** *Plus qu'une responsabilité, un stress, en particulier par rapport aux parents, puisqu'ils donnent une grande valeur aux résultats obtenus en allemand, même si en réalité l'anglais est plus important pour le travail.*
Ricercatore : *Loro danno importanza all'etichetta.*	***Chercheur :*** *Ils donnent de l'importance à l'étiquette.*
Cristina : *Se si è al* Livello A, *si è capaci, se si è al* Livello B, *si vale poco. Peccato.*	***Cristina :*** *Si l'on est au* Niveau A, *on est capables, si l'on est au* Niveau B, *on ne vaut pas grand-chose. C'est dommage.*
Ricercatore : *Quindi ci vedevamo un'ora alla settimana nella griglia oraria… Ti ricordi di cosa discutevamo ?*	***Chercheur :*** *Nous nous rencontrions donc une heure par semaine au sein de la grille horaire… Est-ce que tu te souviens de nos discussions ?* ***Cristina :*** *Nous discutions de ce que nous avions fait, nous collections des informations sur ce que nous avions fait et pensions de*

Cristina :
Discutevamo di quello che avevamo fatto, raccoglievamo informazioni su quello che avevamo fatto e pensavamo cosa fare. C'era da redigere dei fogli, si andava dal direttore a chiedere. Mi ricordo che dicevi che io ero una donna e dovevo andare prima io da lui [ride].

Ricercatore :
Ah, sì… Dicevo questo ?

Cristina :
Sì. Era un lavoro, non bastava solo quell'ora lì e a casa si dovevano fare molte altre cose. Se si doveva organizzare un'attività, si scriveva su un foglio cosa fare, consegnare una relazione su cosa è stato fatto al direttore. Quindi di lavoro cartaceo ce n'era da fare, ben oltre l'ora di sgravio. Quell'ora serviva per decidere, il lavoro lo si faceva a casa.

Ricercatore :
Le visite alle aziende erano un momento forte, che prendeva tanto tempo…

Cristina :
…per organizzare le visite si dovevano coordinare le persone e i mezzi di trasporto, decidere il giorno e gli orari. Non era affatto semplice. Dovevamo decidere una scaletta a dipendenza di cosa potevano offrire, decidere con gli insegnanti. Anche quello richiedeva tempo.

Ricercatore :
Quell'anno avevamo organizzato parecchie visite. E c'erano due novità importanti. La prima novità è che chiedevamo ai docenti di farci delle proposte. Mentre prima erano Corrado e Giorgio a idearle.

Cristina :
Ognuno, tramite le conoscenze che aveva... C'era uno che aveva provato con un'azienda agricola, io con la Cornèr… Quindi ognuno si era dato da fare ed era stato molto bello. Tutta la sede era stata coinvolta.

Ricercatore :
E, in più, noi chiedevamo ai ragazzi di scrivere un bilancio. Prima di venire, i ragazzi dovevano portare ai genitori un foglio, che avevamo preparato assieme, era un foglio da far firmare a casa. Era per avere un maggior controllo da parte della famiglia.

Cristina :
In questo modo i genitori sapevano quello che i loro figli andavano a fare. Penso che i genitori devono essere responsabilizzati, affinché capiscano cosa sta succedendo. Spesso domandano troppo alla scuola. In effetti, il docente è come uno psicologo o psichiatra o anche un medico. Abbiamo un po' troppi compiti.

Ricercatore :
Di compiti ne abbiamo veramente tanti... Ritorniamo alle visite. Avevamo scritto anche un foglio per i faire. Il fallait rédiger des papiers, nous allions voir le chef d'établissement pour lui demander des autorisations. Je me souviens que tu disais que j'étais une femme et je devais donc aller moi-même parler avec lui [elle rit].

Chercheur :
Ah, oui… C'était ce que je disais ?

Cristina :
Oui. C'était un travail, cette heure n'était pas suffisante et il fallait faire beaucoup d'autres choses à la maison. S'il fallait organiser une activité, on écrivait sur un papier ce qu'il fallait faire, donner au chef d'établissement une relation sur ce qui avait été fait. Il y avait donc tout un travail bureaucratique à faire, qui dépassait largement l'heure de dégrèvement. Cette heure servait pour décider, le travail, on le faisait à la maison.

Chercheur :
Les visites aux entreprises étaient un moment central, qui prenaient énormément de temps…

Cristina :
…pour organiser les visites il fallait coordonner les personnes et les moyens de transport, décider la journée et les horaires. Ce n'était pas facile. Nous devions proposer une programmation en fonction de ce que nous pouvions offrir, décider avec les enseignants. Ce qui demandait pas mal de temps.

Chercheur :
Lors de cette année nous avions organisé différentes visites. Et il y avait deux grandes nouveautés. La première nouveauté est que nous demandions aux enseignants de nous faire des propositions. Avant, en revanche, Corrado et Giorgio proposaient les visites.

Cristina :
Chacun, par le biais de ces connaissances… Il y en avait un qui avait essayé avec une entreprise agricole, moi avec la Cornèr… Chacun, par conséquent, c'était engagé et c'était très beau. Tout l'établissement avait été impliqué.

Chercheur :
Et, de plus, nous demandions aux élèves d'écrire un bilan. Avant de partir, les élèves devaient apporter aux parents une feuille, que nous avions préparé ensemble, qu'il fallait faire signer à la maison. C'était pour avoir un plus grand contrôle de la part des familles.

Cristina :
De cette façon les parents étaient au courant de ce que leurs enfants allaient faire. Je pense que les parents doivent être responsabilisés, de sorte à leur permettre de comprendre ce qui se passe. Ils demandent souvent trop à l'école. En effet, l'enseignant est comme un psychologue ou un psychiatre ou encore un médecin. Nous avons trop de tâches.

Chercheur :
Nous avons effectivement beaucoup de tâches… Revenons aux visites. Nous avions aussi écrit une feuille pour les élèves, où nous expliquions leur fonctionnement. Ils pouvaient

ragazzi dove spiegavamo il funzionamento, loro potevano scegliere due visite alle quali iscriversi. Queste visite apparivano progressivamente all'albo.

Cristina :
È vero. E i ragazzi si iscrivevano…

Ricercatore :
…e tu come hai vissuto questa maniera di fare un po' particolare ? Non era una visita normale, fatta un giorno tutti assieme…

Cristina :
…è giusto, perché una persona va a vedere quello che le interessa, e se non vuole è inutile che vada. Era bello vedere come gli interessi erano multipli e quindi ognuno poteva scegliere la sua vista. Non sarebbe stato giusto mandare uno che vuole fare il giardiniere a vedere uno studio di ingegneria. Chiaramente il ragazzo potrebbe anche andarci per non seguire una certa lezione... Direi che in questo caso porterebbe ad un impoverimento della visita e lui faceva un'uscita inutile.

Ricercatore :
Ma se tutti andassero lo stesso giorno, non perderebbero più delle ore di lezione.

Cristina :
Se è una cosa organizzata in modo specifico, non si può fare questo ragionamento. Magari dalla mia lezione uscivano tre allievi per volta… Però, visto il tipo di visita proposta, mi sembra giusto dare agli allievi la possibilità di farlo. Con me nessuno si è mai lamentato.

Ricercatore :
Quindi non hai risentito dei problemi particolari ?

Cristina :
No, forse perché ero io che organizzavo. Comunque nessuno mi è venuto a dire qualcosa.

Ricercatore :
Questo a proposito delle visite... Ti ricordi altri aspetti del progetto ?

Cristina :
Adesso sono passati tanti anni… Mi ricordo che tu avevi molto da fare. Avevi molti contatti, per avere il quadro generale del progetto sott'occhio.

Ricercatore :
Oltre alle visite, c'era la signora Galfetti-Schneider…

Cristina :
…che veniva a raccontare le favole sul lavoro. Questo è molto bello.

Ricercatore :
Tu l'avevi vista ?

s'inscrire à deux visites, qui apparaissaient progressivement sur un tableau.

Cristina :
C'est vrai. Et les élèves s'inscrivaient…

Chercheur :
…et comment as-tu vécu cette façon de faire un peu particulière ? Ce n'était pas une visite normale, faite un jour tous ensemble…

Cristina :
…c'est vrai, parce qu'une personne va voir ce qui lui intéresse, et s'il ne veut pas, c'est inutile d'y aller. C'était beau de voir les multiples intérêts qui amenaient chacun à choisir sa propre visite. Il n'aurait pas été correct d'envoyer quelqu'un qui veut devenir jardinier à voir un bureau d'un ingénieur. Il est vrai qu'un élève pourrait aussi y aller pour ne pas suivre un certain cours… Je dirais que dans ce cas, ça amènerait à un appauvrissement de la visite et lui faisait une sortie inutile.

Chercheur :
Mais si tous allaient le même jour, ils ne perdraient plus des heures de cours.

Cristina :
Si c'est une chose organisée de façon spécifique, on ne peut pas faire un tel raisonnement. Peut-être de ma leçon sortaient trois élèves chaque fois… Cependant, en considérant la typologie de visite proposée, il me semble correct de donner aux élèves la possibilité de le faire. Avec moi, personne ne s'est jamais plaint.

Chercheur :
Tu n'as donc pas ressenti des problèmes particuliers ?

Cristina :
Non, peut-être parce que c'était moi qui organisais. En tout cas, aucune personne est venue me dire quelque chose.

Chercheur :
Cela à propos des visites… Est-ce que tu te souviens d'autres aspects du projet ?

Cristina :
Pas mal de temps est déjà passé … Je me souviens que tu avais beaucoup à faire. Tu avais de nombreux contacts, pour avoir une vision d'ensemble du projet.

Chercheur :
Au-delà des visites, il y avait Madame Galfetti-Schneider…

Cristina :
…qui venait raconter des fables sur le travail. C'était très beau.

Chercheur :
Est-ce que tu l'avais vue ?

Cristina :
Malheureusement pas, je n'ai pas eu la possibilité, j'avais

Cristina :
Purtroppo, non ho mai avuto la possibilità, avevo soltanto sentito i commenti, sia dei docenti, sia degli allievi. È sempre rimasta in contatto con me e si è sempre mostrata una donna in gamba. Mi mandava sempre i suoi auguri di Natale.

Ricercatore :
Addirittura !

Cristina :
Siamo sempre rimaste in contatto.

Ricercatore :
Tu l'avevi contattata un anno ?

Cristina :
L'avevo contattata per la faccenda delle seconde. Avevo la sua mail ed ha continuato a scrivermi.

Ricercatore :
E poi, in terza e in quarta…

Cristina :
…c'erano le visite…

Ricercatore :
…le visite erano per i ragazzi di terza e di quarta, in seconda veniva la signora Galfetti-Schneider e qualche anno dopo la tua partenza l'abbiamo portata in prima. In seconda abbiamo messo un'attività legata alla storia, sui mestieri di ieri, oggi e domani in aula d'informatica.

Cristina :
Bello. Permette di far riflettere gli allievi.

Ricercatore :
Imparano ad usare il sito www.orientamento.ch, che è un buon sito, soprattutto i ragazzi di terza e di quarta, se lo vanno a guardare. In terza avevamo anche la visione di un film, che i ragazzi potevano scegliere.

Cristina :
Ad esempio… Il diavolo veste Prada.

Ricercatore :
Anche. Era emerso un problema, qualche docente aveva criticato dei film in cui c'erano delle parolacce.

Cristina :
Non mi ricordo.

Ricercatore :
Questo fatto di vedere dei film… era utile ?

Cristina :
Era utile, si possono vedere degli altri spaccati. Io ho scelto Il diavolo veste Prada. *Infatti, ho lavorato nella moda, sono stata l'assistente di una persona importante nel settore della moda. Avevo vissuto una situazione simile [ride] ! Mi rivedevo nella ragazza. seulement entendu des commentaires, tant des enseignants que des élèves. Elle est toujours restée en contact avec moi et s'est tout le temps montrée une femme bien. Elle m'envoyait toujours ses vœux de Noël.*

Chercheur :
Carrément…

Cristina :
Nous sommes toujours restées en contact.

Chercheur :
Tu l'avais contactée une année ?

Cristina :
Je l'avais contactée pour la question des deuxièmes. J'avais son adresse mail et elle a continué à m'écrire.

Chercheur :
Et puis, en troisième et en quatrième…

Cristina :
Il y avait les visites…

Chercheur :
Les visites étaient pour les élèves de troisième et de quatrième, en deuxième venait Madame Galfetti-Schneider et quelques années après ton départ nous l'avons portée en première. En deuxième, nous avons inséré une activité liée à l'histoire, sur les métiers d'hier, d'aujourd'hui et de demain en salle d'informatique.

Cristina :
Joli. Ça permet de faire réfléchir les élèves.

Chercheur :
Ils apprennent à utiliser le site www.orientation.ch, qui est très bien, surtout pour les élèves de troisième et de quatrième, s'ils en profitent. En troisième, nous avions aussi la vision d'un film, que les élèves pouvaient choisir.

Cristina :
Par exemple… Le diable s'habille en Prada.

Chercheur :
Aussi. Un problème avait apparu, quelque, enseignants avaient critiqué des films où il y avait des gros mots.

Cristina :
Je ne me souviens pas.

Chercheur :
Ce fait de voir des films… était-ce utile ?

Cristina :
C'était utile, on peut voir d'autres réalités. Moi, j'ai choisi Le diable s'habille en Prada. *En effet, j'ai travaillé dans la mode, j'ai été assistante d'une personne importante dans le secteur de la mode. J'avais vécu une situation similaire [elle rit] ! Je me reconnaissais dans la fille protagoniste. Elle m'amenait à Paris, tant que lorsque je me suis licenciée, ils m'ont demandé à deux reprises d'aller travailler pour Nina*

Lei mi portava a Parigi, tanto che quando mi sono licenziata, mi avevano chiesto per due volte di andare a lavorare per Nina Ricci a Parigi e poi per Valentino a Roma. Forse sarei dovuta andare. Mi piaceva molto.

Ricercatore :
Cosa facevi ?

Cristina :
A partire da Como, la mia capa aveva un ruolo importante nell'alta moda, sia maschile, sia femminile. Infatti, ero andata a cena con Ralph Lauren o Valentino… Ho conosciuto tutte queste persone.

Ricercatore :
Cosa ti ha spinto a smettere ?

Cristina :
Ho smesso dopo essere andata a vivere in Spagna, in America, in Germania. Mi piaceva fare esperienze, mi piaceva usare le lingue. Però, a un certo punto, ho scoperto che mi piaceva di più insegnare.

Ricercatore :
Quindi proprio un interesse per l'insegnamento…

Cristina :
…sì. È emerso mentre lavoravo nella moda.

Ricercatore :
Dicevi che professionalmente poteva darti di più…

Cristina :
…sì.

Ricercatore :
Col senno di poi ne resti convinta ?

Cristina :
Non saprei dirti. Insegnare è la cosa per la quale mi sento più tagliata. Quando avevo venticinque anni, certo, volevo girare e scoprire il mondo. Questo mi permette oggi di essere una docente molto atipica, perché avendo fatto un percorso particolare, essendo stata nell'ambiente lavorativo, posso capire cosa richiede. Non ho vissuto solo la scuola. Quindi posso veramente orientare gli allievi.

Ricercatore :
Era un po' per questo che ti sei proposta…

Cristina :
…sì. Conoscevo davvero bene l'ambiente di lavoro, non solo quello scolastico.

Ricercatore :
È anche per quello che hai avuto una sensibilità per questo progetto ?
Cristina :
Può darsi. Se si esce dall'università e si fa il docente, si ha una visione a 180°. Ma se si comincia a

Ricci à Paris et puis pour Valentino à Rome. J'aurais peut-être dû y aller. J'aimais beaucoup.

Chercheur :
Qu'est-ce que tu faisais ?

Cristina :
À partir de Como, ma cheffe avait un rôle important dans la haute couture, soit masculine que féminine. En fait, je suis allée dîner avec Ralph Lauren ou Valentino… J'ai connu toutes ces personnes.

Chercheur :
Qu'est-ce qui t'as amené à arrêter ?

Cristina :
J'ai arrêté après avoir vécu en Espagne, en Amérique, en Allemagne. J'aimais faire des expériences, j'adorais utiliser les langues. Cependant, à un certain point, j'ai découvert que je trouvais plus de plaisir dans l'enseignement.

Chercheur :
C'est donc vraiment un intérêt pour l'enseignement…

Cristina :
…oui. Il est apparu pendant que je travaillais dans la mode.

Chercheur :
Tu disais que professionnellement il pouvait te donner plus…

Cristina :
…oui.

Chercheur :
Et, avec le recul, tu en restes convaincue ?

Cristina :
Je ne sais pas. Enseigner est la chose pour laquelle je me sens plus douée. Lorsque j'avais vingt-cinq ans, certes, je voulais voyager et découvrir le monde. Ce qui me permet aujourd'hui d'être une enseignante très atypique, parce qu'en ayant fait un parcours particulier, en ayant vécu le milieu professionnel, je peux demander ce qu'il demande. Je n'ai pas vécu seulement l'école. Je peux donc vraiment orienter les élèves.

Chercheur :
C'est un peu pour cela que tu t'es proposée…

Cristina :
…oui. Je connaissais vraiment bien l'univers professionnel, pas seulement celui de l'école.

Chercheur :
C'est aussi pour cette raison que tu as eu une sensibilité pour ce projet ?

Cristina :
C'est possible. Si l'on sort de l'université et on va faire l'enseignant, on a une vision à 180°. Mais si l'on commence à voyager, alors on a une vision à 360°, elle est beaucoup plus vaste. J'ai travaillé en Allemagne, en Angleterre, en

viaggiare, allora si ha una visione a 360°, una visione molto più ampia. Io ho lavorato in Germania, in Inghilterra, in America, in Svizzera e in Francia.

Ricercatore :
Ma nel tuo insegnamento quotidiano, questa esperienza lavorativa in cosa ti ha influenzata ?

Cristina :
So cosa si aspettano i datori di lavoro. Posso approfittarne per la costruzione della mia lezione, nel vocabolario che propongo di usare. Quando insegno inglese, insegno anche quello americano. Anche a tedesco, anche se non gli insegno il tedesco economico, posso introdurre degli ambienti di lavoro. Ai ragazzi insegno un inglese e un tedesco che permette loro di affrontare delle situazioni di vita, lavorative e non solo. Insegno anche dei linguaggi settoriali, senza però esagerare.

Ricercatore :
E i ragazzi appezzano questo ?

Cristina :
Hanno sempre detto che io sono un'insegnante strana, nel senso che si notava che avevo avuto altre esperienze nella vita.

Ricercatore :
Sei originale, non strana.

Cristina :
Si vedeva che avevo un vissuto diverso. È chiaro che viaggiando tanto ed avendo vissuto in diversi paesi europei, ho un background che tanta gente non ha.

Ricercatore :
Sicuramente è un arricchimento.

Cristina :
Mi sento anche un po' una persona privilegiata.

Ricercatore :
Ci stiamo avvicinando ad un altro aspetto, quello delle tensioni. Per quello che era la relazione con i ragazzi e i genitori, nonché la relazione con gli invitati che venivano in sede o le personalità che si andavano a trovare, il bilancio della Città dei Mestieri *era sempre molto positivo. Tutte le volte che facevamo scrivere qualcosa ai ragazzi, per avere la loro opinione, era sempre positivo.*

Cristina :
È vero. Erano molto soddisfatti.

Ricercatore :
Invece all'interno del corpo docenti qualche tensione c'è stata. Tu come lo hai vissuto ?

Cristina :
Io ne ho vissute poche di tensioni perché non sapevo niente. Nessuno si è mai venuto a lamentare con me,

Amérique, en Suisse et en France.

Chercheur :
Mais par rapport à ton enseignement quotidien, en quoi cette expérience professionnelle a-t-elle pu avoir une influence ?

Cristina :
Je sais ce que les employeurs s'attendent. Je peux en profiter dans la construction de mon cours, dans le vocabulaire que je propose d'utiliser. Lorsque j'enseigne l'anglais, j'enseigne aussi celui américain. Aussi en allemand, même si je ne leur apprends pas l'allemand économique, je peux introduire des milieux professionnels. Aux élèves j'enseigne un anglais et un allemand qui leur permet d'affronter des situations de vie, professionnelles mais pas seulement. J'enseigne aussi des langages sectoriels, sans pourtant exagérer.

Chercheur :
Et est-ce que les élèves apprécient ?

Cristina :
Ils ont toujours dit que je suis une enseignante étrange, au sens que l'on remarquait que j'avais eu d'autres expériences dans la vie.

Chercheur :
Tu es originale, mais étrange.

Cristina :
On remarquait que j'avais un vécu différent. Il est clair qu'en voyageant beaucoup et en ayant vécu dans différents pays européens, j'ai un background que de nombreuses personnes n'ont pas.

Chercheur :
C'est certainement un enrichissement.

Cristina :
Je me sens aussi un peu une personne privilégiée.

Chercheur :
Nous sommes en train de nous rapprocher d'un autre aspect, celui des tensions. En ce qui concerne la relation avec les élèves et les parents, ainsi qu'avec les invités qui venaient ou les personnalités que nous allions rencontrer, le bilan de la Cité des Métiers *était toujours très positif. À chaque occasion que nous faisons écrire quelque chose aux élèves, pour avoir leur opinion, c'était toujours positif.*

Cristina :
Il est vrai. Ils étaient très satisfaits.

Chercheur :
Au sein du corps enseignant, en revanche, il y a eu quelques tensions. Comment l'as-tu vécu ?

Cristina :
J'ai vécu peu de tensions, peut-être parce que je ne connaissais rien. Aucun n'est venu se plaindre avec moi, j'étais assez en dehors des tensions. Peut-être quelqu'un se plaignait pour l'absence des élèves, comme il m'arrivait à

io ero abbastanza fuori dalle tensioni. Forse qualcuno si lamentava per l'assenza dei ragazzi, come capitava a me, può capitare anche agli altri. Se li mandiamo tutti assieme non ha senso. Non si segue l'interesse degli allievi. Mi sembra che il progetto è stato fatto bene, dà modo agli allevi di guardarsi allo specchio, di farli pensare a cosa vogliono fare, in cosa sono più portati, quali sono i loro interessi. Se si appiattisce tutto, tanto vale. Quando ho dato questa spiegazione, non mi ha più detto niente nessuno. Io ero totalmente fuori dalle tensioni. A me facevano i complimenti.

Ricercatore :
Bello questo !

Cristina :
Forse c'erano delle tensioni quando non c'ero più, io comunque non le ho percepite.

Ricercatore :
C'era ancora un'attività sulla quale volevo sentire la tua opinione. In terza invitavamo i genitori dei ragazzi.

Cristina :
Era stato molto bello. Alcuni allievi erano un po' imbarazzati, però si rendevano conto progressivamente che il genitore veniva sempre più apprezzato dai compagni. Noi davamo molta importanza ai genitori disposti a venire. Era venuto un genitore di una ragazza della mia classe. Ogni tanto viene ancora a trovarmi. Io ero contenta, i genitori erano contenti e la ragazza all'inizio era un po' reticente, ma dopo era soddisfattissima, perché il genitore aveva fatto un'ottima figura.

Ricercatore :
Ti ricordi chi aveva animato in questo incontro ?

Cristina :
So di aver fatto l'animatrice qualche volta. Eravamo io e te, se ricordo bene.

Ricercatore :
E come hai vissuto questi momenti ?

Cristina :
Benissimo. Perché davamo importanza ai genitori, facendogli capire che il loro lavoro era un lavoro chiave, che senza di questo non si poteva andare avanti, che il Ticino aveva bisogno di tutte queste persone in gamba, che ci mettevano l'anima nel lavoro e che potevamo prendere esempio da loro.

Ricercatore :
Poi alla fine dell'anno ti sei tirata indietro…

Cristina :
…mi sono tirata indietro perché non c'era più lo sgravio orario.

Ricercatore :

moi, il pouvait arriver aussi aux autres. Si nous les envoyons tous ensemble, ça n'a pas de sens. On ne suit pas l'intérêt des élèves. Il me semble que le projet a bien été conçu, il donne l'opportunité aux élèves de se regarder au miroir, de les faire penser à ce qu'ils veulent faire, de réfléchir à leurs qualités, à quels sont leurs intérêts. Si l'on aplatit tout, mieux vaut faire autre chose. Lorsque j'ai donné cette explication, personne ne m'a plus rien dit. J'étais totalement en dehors des tensions. Je recevais plutôt des compliments.

Chercheur :
C'est beau cela !

Cristina :
Peut-être y avait-il des tensions après mon départ, moi, en tout cas, je ne les ai pas perçues.

Chercheur :
Il y a encore une activité par rapport à laquelle je voudrais avoir ton opinion. En troisième, nous invitions les parents des élèves.

Cristina :
C'était très bien. Certains élèves étaient un peu gênés, mais ils se rendaient progressivement compte que leur parent était de plus en plus apprécié par les camarades. Nous donnions une grande importance aux parents disposés à venir. Était venu un parent d'une élève de ma classe. De temps en temps, elle vient encore me voir. J'étais contente, les parents étaient contents et l'élève au début était un peu réticente, mais après elle était très satisfaite, parce que le parent avait fait une excellente impression.

Chercheur :
Est-ce que tu te souviens de qui avait animé cette rencontre ?

Cristina :
Je me rappelle d'avoir animé quelquefois. Nous étions les deux, si je me souviens bien.

Chercheur :
Et comment as-tu vécu ces moments ?

Cristina :
Très bien. Parce que nous donnions de la valeur aux invités, nous leur faisions comprendre que leur travail était fondamental, que sans celui-ci, nous ne pouvions pas progresser, que le Tessin avait besoin de toutes ces personnes capables, qui mettaient leur âme dans le travail et que nous pouvions les prendre en exemple.

Chercheur :
Puis à la fin tu t'es retirée…

Cristina :
…je me suis retirée, puisqu'il n'y avait plus le dégrèvement horaire.

Chercheur :
C'est vrai, il n'existait plus.

Cristina :
De plus, j'étais déjà professeure principale et j'attendais la

È vero, non c'era più. ***Cristina :*** *In più, avevo già la docenza di classe e aspettavo la nascita di mia figlia. Avrei lasciato te in panne e mi sarebbe dispiaciuto. Il tutto mi richiedeva veramente tanto tempo. Così ho lasciato all'inizio dell'anno scolastico.* ***Ricercatore :*** *La tua docenza di classe ti prendeva tanto tempo ?* ***Cristina :*** *Mi hanno aggiunto un allievo in classe, non era molto semplice, la faccenda era complicata. In quarta, la mole di lavoro per una docente di classe è molto più grande che in terza. Così non sarei riuscita a fare tutto quanto.* ***Ricercatore :*** *Io ho portato avanti la* Città dei Mestieri *per un anno da solo. Poi ho trovato la formula dell'aiuto da parte di due o tre ragazzi, che sceglievo io.* ***Cristina :*** *Dopo la nascita della bambina, ero tornata a lavorare al 40 %, perché di più non potevo. Non riuscivo a seguire tutte le attività, però tu mi aggiornavi regolarmente.* ***Ricercatore :*** *E sai perché non c'era più l'ora di sgravio ?* ***Cristina :*** *Non ne avevamo più, perché a livello cantonale non era più un progetto nuovo. Nei primi anni c'è, quando il progetto viene avviato, poi tolgono lo sgravio.* ***Ricercatore :*** *Quindi hanno tolto le due ore di sgravio.* ***Cristina :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Tutte e due.* ***Cristina :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Esatto.* ***Cristina :*** *Avevi detto che continuavi lo stesso il progetto.* ***Ricercatore :*** *È vero.* ***Cristina :*** *Senza le ore di sgravio era pesante.*	*naissance de ma fille. Je t'aurais laissé en panne et je l'aurais regretté. L'ensemble des choses me demandait vraiment beaucoup de temps. Alors j'ai laissé au début de l'année scolaire.* ***Chercheur :*** *Ton rôle de professeure de classe te prenait beaucoup de temps ?* ***Cristina :*** *Ils m'ont ajouté un élève en classe, ce n'était pas facile, l'affaire était compliquée. En quatrième, la quantité de travail pour un professeur principal est beaucoup plus élevée qu'en troisième. Je n'aurais pas réussi à tout faire.* ***Chercheur :*** *J'ai poursuivi seul la* Cité des Métiers *pendant une année. Puis j'ai trouvé la formule de l'aide de la part de deux ou trois élèves, que je choisissais.* ***Cristina :*** *Après la naissance de ma fille, je suis revenue travailler à 40 %, parce que plus je ne pouvais pas plus. Je n'arrivais pas à suivre toutes les activités, mais tu me mettais à jour régulièrement.* ***Chercheur :*** *Et tu sais pourquoi il n'y avait plus le dégrèvement horaire ?* ***Cristina :*** *Nous en avions plus, parce qu'au niveau cantonal il ne s'agissait plus d'un projet nouveau. Il existe au cours des premières années, quand le projet est mis en marche, puis ils enlèvent le dégrèvement.* ***Chercheur :*** *Ils ont donc enlevé les deux heures de dégrèvement.* ***Cristina :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Les deux.* ***Cristina :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Exact.* ***Cristina :*** *Tu avais dit que tu poursuivais quand même le projet.* ***Chercheur :*** *C'est vrai.* ***Cristina :*** *Sans les heures de dégrèvement c'était lourd.* ***Chercheur :*** *Un peu plus tard, le chef d'établissement avait trouvé une*

Ricercatore : *Il direttore aveva trovato un'ora di sgravio un po' più in là.*	*heure de dégrèvement.*
Cristina : *L'aveva chiamata con un altro nome. Noi eravamo senza sgravio e dovevamo farla lo stesso. Però era un progetto in cui vale la pena crederci. Credo che tu faccia bene a fare questo dottorato. E se io dovessi riuscire ad implementarlo, ti chiederei il permesso. Nel qual caso, ti direi di presentarlo al direttore.*	***Cristina :*** *Il l'avait appelée avec un autre nom. Nous étions sans dégrèvement, et nous devions la faire quand même. Mais c'était un projet pour lequel il valait la peine d'y croire. Je pense que tu as raison à faire ce doctorat. Et si je devais réussir à l'introduire, je te demanderais le permis. Dans ce cas, je te dirais de le présenter au chef d'établissement.*
Ricercatore : *C'è ancora una cosa. Quando eravamo noi ad animare, c'era stata una tensione con Sandro Maglio.*	***Chercheur :*** *Il y a encore une chose. Lorsque nous étions les animateurs, il y a eu une tension avec Sandro Maglio.*
Cristina : *Sì.*	***Cristina :*** *Oui.*
Ricercatore : *La tensione era legata al fatto che in una quarta piuttosto impegnativa, il collega Bruno Zanelli aveva rifiutato di portare un allievo piuttosto turbolento ad una visita.*	***Chercheur :*** *La tension était liée au fait que dans une quatrième plutôt difficile, le collègue Bruno Zanelli avait refusé de porter un élève plutôt turbulent à une visite.*
Cristina : *È vero !*	***Cristina :*** *C'est vrai !*
Ricercatore : *Noi avevamo detto che per noi andava bene.*	***Chercheur :*** *Nous avions soutenu ce choix.*
Cristina : *Avevamo anche detto che era a discrezione del docente, era il docente che ci metteva la faccia.*	***Cristina :*** *Nous avions aussi dit que le pouvoir discrétionnaire devait revenir à l'enseignant, c'était lui qui se mettait en jeu.*
Ricercatore : *Era un'attività supplementare, non era una lezione obbligatoria.*	***Chercheur :*** *C'était une activité supplémentaire, ce n'était pas un cours obligatoire.*
Cristina : *Era un'attività extra.*	***Cristina :*** *Il s'agissait d'une activité extra.*
Ricercatore : *Sandro ci aveva scritto una lettera.*	***Chercheur :*** *Sandro nous avait écrit une lettre.*
Cristina : *Ricordo…*	***Cristina :*** *Je me souviens…*
Ricercatore : *…recentemente, ho intervistato Sandro, che si è ricordato bene di quell'episodio.*	***Chercheur :*** *Récemment, j'ai interviewé Sandro, qui s'est rappelé très bien cet épisode.*
Cristina : *Sandro l'aveva presa un po' di petto, poi aveva capito la situazione, perché… insomma… quell'allievo dava spesso molto fastidio, quindi pensare di mandarlo in un posto di lavoro… era impensabile. Non potevamo accettare che quando qualcuno spiegava, l'allievo si faceva i cavoli suoi e magari diceva parolacce. Era una cosa inaccettabile. Devo dire, comunque, che gli allievi che esitavamo a portare, quando sono venuti, si sono sempre comportati bene.*	***Cristina :*** *Sandro s'était fâché, puis il avait compris la situation, parce que… en somme… cet élève dérangeait souvent, donc penser le porter sur une place de travail… était impensable. Nous ne pouvions accepter que lorsque quelqu'un expliquait, l'élève s'occupait de ses propres affaires et peut-être disait même des gros mots. C'était quelque chose d'inacceptable. Je dois dire, cependant, que les élèves que nous hésitions à porter, se sont toujours bien comportés.*
	Chercheur : *Nous avions vraiment peu de problèmes liés à l'indiscipline pendant nos activités.*

Ricercatore : *Avevamo veramente pochi problemi legati all'indisciplina durante le nostre attività.* ***Cristina :*** *Io non ne ho sentiti. Spesso anche a dipendenza del docente, l'allievo si comporta in un modo diverso. Spesso è così. Certe volte, quando sento che fanno delle cose, lo trovo un po' strano.* ***Ricercatore :*** *Sicuramente.* ***Cristina :*** *Mi hanno detto che sono molto autoritaria [ride].* ***Ricercatore :*** *Ah, sì ?* ***Cristina :*** *Si deve lavorare, in una quarta di* Livello A*... si deve lavorare.* ***Ricercatore :*** *A questo proposito, insegnando tedesco e inglese, vedi una differenza nell'atteggiamento dei ragazzi tra una quarta di* Livello A *tedesco e un gruppo a effettivi ridotti, sempre in quarta, a inglese ?* ***Cristina :*** *A inglese abbiamo dei gruppi ridotti, è vero. Le due sono formule diverse. C'è da dire che l'inglese interessa di più del tedesco. I ragazzi deboli, tra videogiochi, internet e musiche, sono comunque più vicini a questa lingua. Sicuramente la grammatica tedesca è più complicata rispetto a quella inglese. Però ci sono anche delle eccezioni.* ***Ricercatore :*** *L'entrata in materia è più facile in inglese…* ***Cristina :*** *...molto dipende anche da come si pone un docente. Ho degli allievi in tutte e due le lingue e devo dire che si danno da fare in entrambe. Un mio allievo mi ha detto che stiamo diventando tutti di madrelingua inglese, per come riesco a insegnare loro. Questa è una classe entusiasta, un po' come quelle dei corsi attitudinali. La situazione, comunque, varia molto da classe a classe. Ho avuto degli allievi del* Livello B *che riuscivano a fare come quelli del* Livello A*. Ho anche avuto dei* Livelli B *in cui certi ragazzi non volevano fare niente. Ci sono dei casi sociali, con i quali è già tanto fare un piccolo dialogo e alcune cose di base. C'è chi non porta neanche il libro, non fa i compiti.* ***Ricercatore :*** *C'è un aspetto che giudichi negativo in questa tua esperienza ?*	***Cristina :*** *Personnellement, je n'ai pas remarqué ce type de problèmes. Souvent, aussi en fonction de l'enseignant, l'élève se comporte d'une façon différente. Souvent, c'est ainsi. Certaines fois, lorsque je sens qu'ils font certaines choses, je le trouve un peu étrange.* ***Chercheur :*** *Certainement.* ***Cristina :*** *Ils m'ont dit que je suis très autoritaire [elle rit].* ***Chercheur :*** *Ah, oui ?* ***Cristina :*** *On doit travailler, dans une quatrième de* Niveau A*... il faut travailler.* ***Chercheur :*** *À ce propos, en enseignant l'allemand et l'anglais, est-ce que tu vois une différence dans l'attitude des élèves entre une quatrième de* Niveau A *en allemand et un groupe à effectifs réduits, toujours en quatrième, en anglais ?* ***Cristina :*** *En anglais nous avons des groupes réduits, il est vrai. Les deux formules sont différentes. Il faut dire que l'anglais intéresse plus que l'allemand. Les élèves fragiles, entre des jeux vidéo, internet et des musiques, sont de toute façon déjà plus proches de cette langue. Certainement la grammaire allemande est plus compliquée de l'anglaise. Mais il y a aussi des exceptions.* ***Chercheur :*** *L'entrée en matière est plus facile en anglais…* ***Cristina :*** *…beaucoup dépend aussi de comment se pose l'enseignant. J'ai des élèves dans les deux langues et je dois dire qu'ils se mettent au travail dans les deux. L'un de mes élèves m'a dit que nous sommes tous en train de devenir de langue maternelle anglaise, à la suite de mon enseignement. Il s'agit d'une classe enthousiaste, un peu comme celles de* Niveau A*. La situation, cependant, varie beaucoup de classe en classe. J'ai déjà eu des* Niveaux B *où certains élèves ne voulaient rien faire. Il y a des cas sociaux, avec lesquels c'est déjà beaucoup réussir à mettre sur pied un petit dialogue avec des trucs de base. Il y a aussi des élèves qui n'apportent même pas le livre, ne font pas les devoirs.* ***Chercheur :*** *Il y a un aspect qui te semble négatif dans cette expérience ?* ***Cristina :*** *Dans la* Cité des Métiers *?* ***Chercheur :*** *Oui.*

Cristina : *Nella* Città dei Mestieri *?* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Cristina :*** *No. Io non ne ho visti, ero entusiasta, mi piaceva tantissimo quello che facevo. Certamente ventisette ore e mezzo erano un po' pesanti, però senza figli si riesce a fare.* ***Ricercatore :*** *E cosa pensi di altre attività d'orientamento fatte dai docenti ?* ***Cristina :*** *Secondo me sono tutte utili, ma la* Città dei Mestieri *rappresenta la punta della piramide. In ogni sede dove sono andata ho sempre pensato che bisogna riproporla, perché nessuna sede l'aveva. Aveva qualcosa di simile, ma non così ben strutturata.* ***Ricercatore :*** *Bene ! Vuoi aggiungere qualcosa ?* ***Cristina :*** *Per me è stato molto bello, lo rifarei. Semmai dovessi riuscirci un domani, è chiaro che ti convoco e chiedo al direttore di parlare con te.* ***Ricercatore :*** *Bene ! Ti ringrazio.* ***Cristina :*** *Figurati.*	***Cristina :*** *Non. Je n'en vois pas, j'étais enthousiaste, j'aimais beaucoup ce que je faisais. Certes, vingt-sept heures et demie de cours était beaucoup, mais sans enfants, on arrive à les faire.* ***Chercheur :*** *Et qu'est-ce que tu penses des autres activités d'orientation réalisées par les enseignants ?* ***Cristina :*** *À mon avis toutes sont utiles, mais la* Cité des Métiers *représente le sommet de la pyramide. Dans chaque établissement où je suis allée, j'ai toujours pensé de la proposer, parce qu'aucun collège ne l'a. Il avait toujours quelque chose de similaire, mais pas si bien structurée.* ***Chercheur :*** *Bien ! Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?* ***Cristina :*** *Pour moi ça a été très bien, je le referais. Si je devais y réussir un demain, je te convoquerais immédiatement et je demande au chef d'établissement de parler avec toi.* ***Chercheur :*** *Bien ! Je te remercie.* ***Cristina :*** *Je t'en prie.*



Entretien avec *Fiorenzo Roncoroni*
(12 avril 2016 – collège de Cadenazzo – 78 minutes)

Fiorenzo est un professeur de musique, ainsi que, depuis 2000, d'anglais. Après une formation de maître du primaire, il a poursuivi ses études à l'Université de Berkeley. Une fois rentré, il a acquis à Fribourg le diplôme pour enseigner la musique au collège. Dès le milieu des années 1980, il est devenu un enseignant très actif du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, jusqu'au moment de la retraite en 2017.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Fiorenzo di esserti messo a disposizione per questa intervista. Potresti, per iniziare, raccontare il tuo percorso professionale, che ti ha portato a insegnare alla scuola media di Cadenazzo-Vira Gambarogno.*	***Chercheur :*** *Merci Fiorenzo de t'être mis à disposition pour cet entretien. Pourrais-tu, dans un premier temps, raconter ton parcours professionnel, qui t'a conduit à enseigner au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.*

Fiorenzo :
Ho cominciato con la scuola elementare, ho preso il diploma alla magistrale, ho finito nel 1975. Ho insegnato per quattro anni in un paesino del Malcantone [una regione alla periferia di Lugano]. Poi ho deciso di andare in America, attratto da reminiscenze sessantottine, sono andato a Berkeley, vicino a San Francisco, all'università. Sono stato lì quasi un anno, poi sono tornato e ho avuto la possibilità di insegnare inglese al ginnasio. Ho fatto delle supplenze, poi ho deciso di studiare musica. Sono andato a Friborgo e ho preso il diploma per l'insegnamento del canto e della musica nella scuola secondaria. Sono tornato in Ticino nel 1984. Ho insegnato fino al 1990. Poi ho preso tre anni di congedo e sono andato a fare un diploma in chitarra classica un po' a Ginevra e un po' a Sion. L'ho finito a Sion dal professor Alexander Rodriguez, che è veramente bravo, che ha avuto tanti ticinesi. Poi ho iniziato, praticamente ho ricominciato, a insegnare musica nelle scuole... nelle scuole medie.

Ricercatore :
Quando sei arrivato nella sede di Cadenazzo ?

Fiorenzo :
Già nel 1984 ho fatto delle supplenze, dal 1985/86 ho preso il posto della Signora Rovelli, che era qui e insegnava, poi è rimasta incinta e si è trasferita. Da lì praticamente sono rimasto qui, a parte i tre anni che ho fatto in Svizzera francese.

Ricercatore :
Quindi insegnante di musica, in primo luogo.

Fiorenzo:
Dal 2000 ho anche insegnato inglese.

Ricercatore :
Quali sono le differenze tra insegnare musica e insegnare inglese ?

Fiorenzo :
Penso che a musica devi cercare di essere sempre al 150 %, perché motivare i ragazzi è abbastanza difficile e devi farlo con una certa energia. Insegnare una lingua anche, per carità. Più ti motivi e più loro sono motivati. Però la materia la vedono sotto un'altra ottica, quindi sotto certi aspetti è più facile insegnare inglese che non musica. Anche se a inglese... se hai un test, hai delle esigenze lavorative fuori dalle lezioni, per dare una mano ai più fragili.

Ricercatore :
A livello di musica, ora scopro anche in inglese, hai avuto sempre l'abitudine di avere dei momenti esterni all'orario scolastico tradizionale, per seguire dei ragazzi magari particolarmente dotati musicalmente o volenterosi. Anche a inglese, vedo ora, ti occupi dei ragazzi che vogliono recuperare, fare bene. La scuola non finisce quindi alle quattro del pomeriggio…

Fiorenzo :
J'ai commencé à l'école primaire, j'ai pris le diplôme auprès de l'École normale, j'ai fini en 1975. J'ai enseigné pendant quatre ans dans un village dans le Malcantone [une région à la périphérie de Lugano]. Puis j'ai décidé d'aller en Amérique, attiré par des souvenirs soixante-huitards, je suis allé à Berkeley, près de San Francisco, à l'université. J'y suis resté presque une année, puis je suis revenu et j'ai eu la possibilité d'enseigner l'anglais au gymnase. J'ai fait des remplacements, puis j'ai décidé d'étudier la musique. Je suis allé à Fribourg et j'ai pris le diplôme pour l'enseignement du chant et de la musique dans l'école secondaire. Je suis revenu au Tessin en 1984. J'ai enseigné jusqu'en 1990. Puis j'ai pris trois années de congé et je suis allé faire un diplôme de guitare classique un peu à Genève et un peu à Sion. Je l'ai terminé à Sion auprès du professeur Alexander Rodriguez, qui est vraiment capable, qui a eu beaucoup de tessinois. Puis j'ai commencé, pratiquement j'ai recommencé, à enseigner la musique dans les écoles… les collèges.

Chercheur :
Quand es-tu arrivé dans l'établissement de Cadenazzo ?

Fiorenzo :
Déjà en 1984 j'y ai fait des remplacements, depuis 1985/86, j'ai pris la place de Madame Rovelli, qui était déjà ici et qui enseignait, puis elle est tombée enceinte et s'est transférée. Depuis lors, pratiquement, je suis resté ici, à l'exception des trois années que j'ai faites en Suisse romande.

Chercheur :
Donc enseignant de musique, tout d'abord.

Fiorenzo :
Depuis 2000 j'ai aussi enseigné l'anglais.

Chercheur :
Quelles sont les différences entre enseigner la musique et enseigner l'anglais ?

Fiorenzo :
Je trouve qu'en musique tu dois essayer d'être toujours au 150 %, parce que motiver les élèves est assez difficile et tu dois le faire avec une certaine énergie. Enseigner une langue, aussi, de grâce. Plus tu les motives et plus ils sont motivés. La discipline, cependant, ils la voient sous un autre angle, donc d'une certaine façon il est plus facile d'enseigner l'anglais que la musique. Même si en anglais… si tu as une épreuve écrite, tu as des exigences professionnelles hors des leçons, pour aider les plus fragiles.

Chercheur :
Au niveau de la musique, maintenant je constate aussi en anglais, tu as toujours eu l'habitude de consacrer des moments extérieurs à l'horaire scolaire traditionnel pour suivre des élèves peut-être particulièrement doués musicalement ou bien disposés. Aussi en anglais, je vois, tu t'occupes des élèves qui veulent récupérer, bien faire. L'école ne termine donc pas à quatre heures de l'après-midi…

Fiorenzo : *…no, no... non è mai finita per me alle quattro. Già dall'inizio cercavo di insegnare chitarra fuori orario.*	***Fiorenzo :*** *…non, non... l'école n'est jamais terminée pour moi à quatre heures. Déjà au début, j'essayais d'enseigner la guitare en dehors de l'horaire habituel.*
Ricercatore : *E di questi ragazzi che hai seguito a livello musicale, cosa puoi dire…*	***Chercheur :*** *Et de ces élèves que tu as suivis au niveau musical, qu'est-ce que tu peux dire…*
Fiorenzo : *…ce n'è stato uno che è arrivato alla finale di... dei giovani musicisti svizzeri. Naturalmente io l'ho preso quando era alle scuole medie, lui aveva avuto un percorso con il mio amico Cavadini, che è un chitarrista classico. È lui che mi ha fatto conoscere questo Rodriguez, con cui ho fatto l'esame per il diploma di chitarra.*	***Fiorenzo :*** *…l'un d'entre eux est arrivé à la finale de… des jeunes musiciens suisses. Naturellement, je le suivais lorsqu'il était au collège, il avait suivi un parcours avec mon cher ami Cavadini, qui est un guitariste classique. C'est lui qui m'a fait connaître ce Rodriguez, chez lequel j'ai fait l'examen pour le diplôme de guitare.*
Ricercatore : *Quindi tu eri già a Cadenazzo quando c'è stato il momento di tensione, lo scontro con l'ex direttrice...*	***Chercheur :*** *Tu étais donc déjà à Cadenazzo lorsqu'il y a eu le moment de tension, le conflit avec l'ancienne directrice…*
Fiorenzo : *…ero presidente del plenum...*	***Fiorenzo :*** *…j'étais le président de l'assemblée des enseignants…*
Ricercatore : *…quindi una posizione difficile e anche centrale. Cosa ricordi di questo intenso periodo ?*	***Chercheur :*** *…une position donc difficile et aussi centrale. Qu'est-ce que tu te souviens de cette intense période ?*
Fiorenzo : *Ricordo che c'era uno scontro... una spaccatura molto forte all'interno della sede tra docenti che appoggiavano... Anzi, più precisamente, c'erano le solite tre correnti. Chi appoggiava, chi non appoggiava e criticava e chi cercava una via di mezzo, un possibile dialogo tra le parti. Io ero in mezzo, ho cercato di... anche per il mio ruolo. Dopo naturalmente è andata come è andata, perché le due parti si sono intestardite e quindi lo scontro finale è stato inevitabile…*	***Fiorenzo :*** *Je me rappelle qu'il y avait un conflit… une division très forte à l'intérieur de l'établissement entre les enseignants qui soutenaient… Ou mieux, plus précisément, il y avait les traditionnelles trois positions : qui soutenait, qui ne soutenait pas et critiquait et qui essayait une voie médiane, un possible dialogue entre les parties. Moi, j'étais au milieu, j'ai essayé de… aussi pour mon rôle. Puis, naturellement, l'histoire s'est dénouée d'une certaine façon, puisque les deux parties se sont obstinées et ainsi le combat final a été en quelque sorte inévitable…*
Ricercatore : *…nella parte opposta alla direttrice, c'è qualche nome che potresti dare, che ha assunto un ruolo particolarmente importante ?*	***Chercheur :*** *…dans le camp opposé à la directrice, y a-t-il des noms que tu pourrais indiquer, qui a assumé un rôle particulièrement important ?*
Fiorenzo : *Io eviterei...*	***Fiorenzo :*** *J'éviterais…*
Ricercatore : *…è un lavoro sociologico, ma se non te la senti...*	***Chercheur :*** *…c'est un travail sociologique, mais si tu ne te sens pas…*
Fiorenzo : *…lasciamo perdere...*	***Fiorenzo :*** *…laissons tomber…*
Ricercatore : *…e come hai vissuto il momento in cui la direttrice non si è più presentata ?*	***Chercheur :*** *…et comment as-tu vécu le moment où la directrice ne s'est plus présentée ?*
Fiorenzo : *All'inizio dell'anno scolastico si è presentato l'avvocato, giusto. La sua avvocatessa.*	***Fiorenzo :*** *Au début de l'année scolaire est venu à sa place l'avocat, juste. Son avocate.*

Ricercatore :
Tu come hai vissuto questo momento ? Cosa ti sei detto ?

Fiorenzo :
Ho pensato a un nuovo inizio, forse si potevano mettere le basi per un nuovo rapporto, perché in sé non era cattiva la signorina, sotto certi aspetti si impegnava tanto per la scuola. Però molto probabilmente mancava un po' di fare democratico. Anche se quando io ho parlato con la commissione scolastica, d'inchiesta... a una mia frase sul fatto che un rappresentante dello stato democratico deve essere democratico, mi sono sentito rispondere : « Crede ? ».

Ricercatore :
Interessante.

Fiorenzo :
Molto interessante.

Ricercatore :
Facciamo un piccolo passo avanti. Nel 2002/2003 hai animato con Mauro Tettamanti un progetto di sede che si chiamava Attività mine antiuomo*. Puoi dirci in poche parole cos'era questa attività ?*

Fiorenzo :
Sì. Era un'attività partita dalle scuole elementari di Mezzovico, dove andavano dei miei allievi... i miei figli. Visto che avevamo un buon rapporto con i docenti, avevamo pensato di proporre, in maniera naturalmente diversa, perché la scuola elementare è una cosa la scuola media un'altra, la tematica delle mine antiuomo. Iniziando già dalla terza, facendo vedere dei filmati durante il corso di sci, che bisognava animare, essendo docente di classe. Poi attraverso la preparazione di un lavoro strutturato sulle mine antiuomo, che comprendeva anche l'invito a determinate organizzazioni, tra cui Emergency [una famosa associazione umanitaria italiana], e poi a un'organizzazione svizzera che ha messo a punto un ingegno che individua le mine. È praticamente una macchina che riesce a far saltare le mine senza distruggere tutto il campo. Il problema nei paesi poveri, dove un campo viene sommerso di mine piovute dal cielo, è che se un uomo aveva lì, poniamo, una piantagione di mele, non poteva piantare e raccogliere perché rischiava di saltare in aria. A questo progetto, finanziato in parte pubblicamente e in parte privatamente, con la raccolta di fondi, noi abbiamo dato 2'500 franchi [2'200 euro]. Inoltre, abbiamo dato circa 1'500 franchi [1'320 euro] a Emergency. Questo apparecchio saltava in aria e poi proseguiva il suo cammino, cercando di far saltare il più possibile di mine, perché altrimenti nessuno poteva più coltivare e gli alberi deperivano. Sono venuti a parlare, è venuto a parlare anche uno sminatore professionista, impiegato all'ONU, che ha presentato la tecnica dello sminamento. Poi alle scuole di Vira abbiamo messo in atto un gioco sulle

Chercheur :
Et comment as-tu vécu ce moment ? Qu'est-ce que tu t'es dit ?

Fiorenzo :
J'ai pensé à un nouveau début, peut-être était-il possible de jeter les bases pour un nouveau rapport, parce qu'en soi la Mademoiselle n'était pas méchante, sous certains aspects elle s'engageait fortement pour l'école. Très probablement, pourtant, elle manquait un peu du savoir-faire démocratique. Même si lorsque j'ai parlé avec la commission scolaire, d'enquête… à ma phrase sur le fait qu'un représentant d'un état démocratique devait être démocratique, on m'a répondu : « Vous croyez ? ».

Chercheur :
Intéressant.

Fiorenzo :
Très intéressant.

Chercheur :
Faisons un petit pas en avant. En 2002/2003 tu as animé avec Mauro Tettamanti un projet de l'établissement qui s'appelait Activité mines antipersonnel*. Est-ce que tu peux nous dire en quelques mots de quoi s'agissait-il ?*

Fiorenzo :
Oui. C'était une activité qui est partie de l'école primaire de Mezzovico, où allaient des élèves à moi… mes enfants. Puisque nous avions un bon rapport avec les enseignants, nous avions pensé de proposer, d'une façon évidemment différente, puisque l'école primaire est une chose et le collège une autre, la thématique des mines antipersonnel. En commençant déjà en troisième, en montrant des documentaires pendant le cours de ski, qu'il fallait animer, en étant professeur principal. Puis à travers la préparation d'un travail structuré sur les mines antipersonnel, qui comprenait aussi une invitation à certaines organisations, parmi lesquelles Emergency [une prestigieuse association humanitaire italienne], et puis à une organisation helvétique qui a mis au point un appareil qui détecte les mines. Il s'agit pratiquement d'une machine qui réussit à faire sauter les mines sans détruire tout le champ. Le problème dans les pays pauvres, où un champ est submergé de mines tombées du ciel, est que si un homme avait là-bas, par exemple, une plantation de pommes de terre, il ne pouvait plus rien planter et cueillir, parce qu'il risquait de sauter en l'air. À ce projet, financé en partie publiquement et en partie avec des fonds privés, par une récolte d'agent, nous avons donné 2'500 francs [2'220 euros]. De surcroît, nous avons donné environ 1'500 francs [1'320 euros] à Emergency. Cet appareil sautait en l'air et puis poursuivait son parcours, en essayant de faire sauter le plus possible de mines, puisque si non personne pouvait cultiver et les arbres dépérissaient. Sont venus parler, est venu parler aussi un expert en déminage, un employé de l'ONU, qui a présenté la technique de déminage. Puis au collège de Vira, nous avons réalisé un jeu sur les mines antipersonnel préparé par les scouts de Genève. Nous avons pensé de faire une sorte de chasse au trésor, à travers ce jeu.

mine antiuomo preparato dagli scouts di Ginevra. Abbiamo pensato di fare una specie di caccia al tesoro, attraverso questo gioco. ***Ricercatore :*** *Bello. Come avevano reagito i ragazzi ?* ***Fiorenzo :*** *Aveva suscitato un grande interesse.* ***Ricercatore :*** *E tra i docenti ?* ***Fiorenzo :*** *Tra i docenti è stato un po' così... non capivano, perché allo stesso momento è stata proposta la* Città dei mestieri*. Quindi... [con gli occhi spalancati] il direttore non è stato chiaro... I colleghi erano un po' disorientati… almeno alcuni; perché chi voleva capire, poteva farlo... Mi ricordo Umberto Rossini che aveva fatto un lavoro enorme con le sue classi sul trattato delle mine antiuomo. Una sensibilizzazione forte su questa problematica.* ***Ricercatore :*** *Nei verbali del plenum dei docenti emerge in particolare una presa di posizione di Flavio Sartori. Ha detto che era un po' a disagio per la portata del progetto. Chiedeva chiarimenti a riguardo del numero di ore che le classi dovevano sacrificare per questo progetto. Lui ha avuto un ruolo particolare tra i critici ?* ***Fiorenzo :*** *Neanche tanto. È vero che questo fatto di presentare nello stesso momento... prima io e poi Corrado Biasca… due progetti megagalattici... perché si sarebbe potuto andare avanti per anni a discutere delle mine antiuomo, ha creato in alcuni un po' di... non sapevano bene... Appunto, ripeto, non era chiaro fino a un certo punto dell'anno, non era stato chiaro che era il progetto di sede per quell'anno lì era le mine antiuomo. Invece la* Città dei mestieri *sarebbe venuta più tardi.* ***Ricercatore :*** *Un anno dopo. Invece l'attività sulle mine antiuomo si è un po' spenta...* ***Fiorenzo :*** *…si è spenta... devo dire che abbiamo fatto... non abbiamo parlato solo delle mine, abbiamo parlato anche di Islam, di contatti con altre realtà, di studenti di altre realtà. Abbiamo tentato di comunicare con la Palestina, con l'Iraq, dei ragazzi sono riusciti a comunicare con la Romania. Si è spenta...* ***Ricercatore :*** *…più le cose sono chiare, più il lavoro diventa ricco.*	***Chercheur :*** *Joli. Et quelle avait été la réaction des élèves ?* ***Fiorenzo :*** *Ça avait suscité un grand intérêt…* ***Chercheur :*** *…et… parmi les enseignants ?* ***Fiorenzo :*** *Parmi les enseignants ça a été un peu comme ça… ils ne comprenaient pas, puisqu'au même moment a été proposée la* Cité des Métiers*. Donc… [les yeux grands ouverts] le chef d'établissement n'a pas été clair… Les collègues étaient un peu désorientés… au moins certains ; parce que qui voulait comprendre, pouvait le faire... Je me souviens Umberto Rossini, qui avait fait un travail énorme avec ses classes sur le traité des mines antipersonnel. Une sensibilisation forte sur cette problématique.* ***Chercheur :*** *Dans les procès-verbaux des assemblées des enseignants, apparaît en particulier une prise de position de Flavio Sartori. Il a dit qu'il était un peu mal à l'aise par l'ampleur du projet. Il demandait des éclaircissements concernant le nombre d'heures que les classes devaient sacrifier pour ce projet. Est-ce qu'il a eu un rôle particulier parmi les voix critiques ?* ***Fiorenzo :*** *Même pas tellement. Il est vrai que ce fait de présenter au même moment… avant moi et ensuite Corrado Biasca… deux projets gigantesques… parce qu'il aurait été possible de continuer pendant des années à discuter des mines antipersonnel, a créé chez certains un peu de… ils ne savaient pas bien… Justement, je le répète, il n'a pas été clair jusqu'à un certain moment de l'année, il n'a pas été clair que le projet de l'établissement pendant cette année-là était les mines antipersonnel. En revanche, la* Cité des Métiers *serait venue plus tard.* ***Chercheur :*** *Une année plus tard. L'activité sur les mines antipersonnel, en revanche, s'est un peu éteinte…* ***Fiorenzo :*** *…elle s'est éteinte… je dois dire que nous avons fait… nous n'avons pas parlé seulement des mines, nous avons parlé de l'Islam, des contacts avec d'autres réalités, d'étudiants d'autres réalités. Nous avons essayé de communiquer avec la Palestine, avec l'Iraq, des élèves ont réussi à communiquer avec la Roumanie. Elle s'est éteinte…* ***Chercheur :*** *…plus les choses sont claires, plus le travail devient enrichissant.* ***Fiorenzo :*** *Honnêtement, pas tous y ont cru. La direction n'a pas été claire, mais aussi au niveau organisationnel nous avons eu une certaine malchance, parce que j'ai communiqué directement avec la ONG Emergency et dans une première*

Fiorenzo :
Onestamente non tutti ci hanno creduto. La direzione non è stata chiara, però anche a livello organizzativo abbiamo avuto un po' di scarogne, perché io ho comunicato direttamente con la ONG Emergency e in una prima fase sono stati visionati dalle classi determinati filmati. Noi li abbiamo invitati a parlare davanti alle classi, si sarebbe potuto avere anche Gino Strada [il principale dirigente di Emergency], ma non ha potuto venire, ha mandato qualcuno. Questi sono arrivati in ritardo di un'ora e mezza, quindi io mi sono trovato quattrocento allievi in aula magna... Ecco, queste cose sono state percepite come disorganizzazione. In più, quando sono arrivati, l'unico materiale che avevano era quello che avevo già affrontato con le classi. Un po' di sfiga, di sfortuna... È andata così. Dopo, quando abbiamo progettato di andare al Monte Ceneri, siamo andati con le classi e determinati responsabili della piazza d'armi hanno fatto vedere la piazza di tiro... Anche quando è stato qui lo sminatore sul tavolo in aula magna erano presenti tutte le mine. Si è spento perché molto probabilmente alcuni non ci credevano. E poi la direzione… che non ha investito tanto.

Ricercatore :
Mauro aveva avuto un ruolo nella partenza della signora Cippà.

Fiorenzo :
Mauro era con Gerold Matter e con un gruppo di... era... come si dice... diciamo che non si capivano tanto.

Ricercatore :
Parallelamente quindi appare la proposta della Città dei Mestieri. *Corrado diceva a partire da una passeggiata di fine anno a Bellinzona, una caccia al tesoro...*

Fiorenzo :
…anche quello era un progetto pensato su diversi poli. Avevo proposto Bellinzona, Locarno, Lugano e il mendrisiotto. Lì... hanno fatto la caccia al tesoro a Bellinzona, a Lugano altre attività. È partito da lì. Il senso era quello di far scoprire le realtà urbane del Ticino.

Ricercatore :
Abbiamo... Concretamente potresti mettere qualche nome ?

Fiorenzo :
Per tutte le classi...

Ricercatore :
…qualche nome di chi ha avuto un ruolo nell'animazione…

Fiorenzo :
…tutti hanno avuto un ruolo nell'animazione. La proposta l'ho presentata io attraverso delle slides in phase ont été visionnés par les classes certains documentaires. Nous les avons invités venir parler devant les classes, on aurait pu avoir aussi Gino Strada [le principal dirigeant de Emergency], mais il n'a pas pu se libérer, il a envoyé quelqu'un. Ceux-ci sont arrivés en retard d'une heure et demie, donc je me suis retrouvé avec quatre cents élèves dans la salle de conférences… Voilà, ces choses ont été perçues comme une désorganisation. De plus, lorsqu'ils sont arrivés, le seul matériel qu'ils avaient avec eux était celui que j'avais déjà présenté dans les classes. Un peu de poisse, de malchance… C'est comme ça. Ensuite, lorsque nous avons décidé d'aller sur le Monte Ceneri, nous sommes allés avec les classes et certains responsables de la place d'armes ont montré la place de tir… Aussi lorsque le démineur est venu ici, sur la table de la salle de conférences, il y avait toutes les mines. Elle s'est éteinte puisque très probablement certains n'y croyaient pas. Et puis la direction… n'y a pas investi beaucoup.

Chercheur :
Mauro avait eu un rôle dans le départ de Madame Cippà.

Fiorenzo :
Mauro était avec Gerold Matter et un groupe de… était… comme on dit… disons qu'ils ne se comprenaient pas beaucoup.

Chercheur :
Parallèlement donc apparaît la proposition de la Cité des Métiers. *Corrado disait à partir d'une sortie en fin d'année à Bellinzone, une chasse au trésor…*

Fiorenzo :
Celui-là était aussi un projet pensé sur différents pôles. J'avais proposé Bellinzone, Locarno, Lugano et la région de Mendrisio. Là… ils ont fait une chasse au trésor à Bellinzone, à Lugano d'autres activités. C'est parti de là. Le sens était de faire découvrir les réalités urbaines du Tessin.

Chercheur :
Nous avons… Concrètement, pourrais-tu donner quelques noms ?

Fiorenzo :
Pour toutes les classes…

Chercheur :
…quelques noms de qui a eu un rôle dans l'animation…

Fiorenzo :
…tous ont eu un rôle dans l'animation. La proposition je l'ai présentée moi-même par des slides dans une assemblée des enseignants, mais disons qu'ensuite tous se sont activés. Il y avait qui devait les amener voir une cantine ou une ferme dans la région de Mendrisio, à Bellinzone ont travaillé Tettamanti et d'autres. Le travail a été subdivisé, c'était un travail collectif.

Chercheur :
C'était donc une période très animée, le départ de la directrice avait libéré des énergies, il y avait l'envie d'un nouveau départ.

un plenum, però diciamo che dopo si sono attivati tutti. C'era chi doveva portarli a vedere una cantina o una fattoria nel mendrisiotto, a Bellinzona hanno lavorato Tettamanti e altri. Si è suddiviso il lavoro, è stato un lavoro collettivo.

Ricercatore :
Quindi era un periodo molto animato, la partenza della direttrice aveva liberato delle energie, c'era voglia di una nuova partenza.

Fiorenzo :
Difatti, dopo il primo anno avevamo cantato anche una canzone che avevamo composto tutti insieme, con gli allievi. La festa di fine anno la facevamo anche con una maccheronata... Abbiamo fatto un sacco di cose che con il tempo sono andate spegnendosi.

Ricercatore :
Questa canzone ce l'hai ancora ?

Fiorenzo :
Sì, Tutti insieme *o qualcosa del genere.*

Ricercatore :
Poi appare la Città dei Mestieri. *Corrado la lancia in un primo tempo con Cristiana Lavio, che poi va a Tesserete, Giorgio Mossi la sostituisce il progetto parte veramente. Tu come vedi l'inizio di questo progetto ?*

Fiorenzo :
Buono... un progetto che ha creato un vero interesse da parte degli allievi sulle varie realtà occupazionali del Ticino. Poi voi facevate anche... anche quando sei entrato tu, facevate questa presentazione dei mestieri da parte dei genitori, con questo sforzo di coinvolgere delle famiglie nella problematica dell'orientamento futuro dei loro figli. Diciamo che questo ha tolto un po' di energia, un po' di spazio per altre cose che si potevano eventualmente pensare, perché è un lavoro abbastanza impegnativo da parte vostra, da parte di chi si prende a carico eventualmente una visita.

Ricercatore :
Rapidamente però questo entusiasmo si scontra, questo è quello che emerge dalla lettura dei verbali, con un clima che c'era attorno alla scuola, in particolare con l'introduzione dell'ora in più di insegnamento per i docenti. Era proprio nell'anno in cui il progetto era stato lanciato. Tra l'altro Mauro Tettamanti in un plenum aveva detto che se si fosse adottata l'ora in più in votazione, i docenti non avrebbero dovuto fare niente alla fine dell'anno, un po' per segnalare che non si voleva fare di più senza essere considerati. Una parte del corpo docenti si domandava fino a che punto valeva la pena investire delle energie in un progetto che non entrava nei compiti di base.

Fiorenzo :
Questo approccio, l'ho percepito sentendo all'epoca [nei media] delle interviste fatte nelle altre sedi, ma

Fiorenzo :
En effet, après la première année nous avons chanté une chanson que nous avons composé tous ensemble, avec les élèves. La fête de fin d'année nous la faisons aussi avec une bouffe de macaronis… Nous avons fait plein de choses qu'avec le temps se sont éteintes.

Chercheur :
Est-ce que tu as encore cette chanson ?

Fiorenzo :
Oui, Tous ensemble *ou quelque chose du genre.*

Chercheur :
Puis apparaît la Cité des Métiers. *Corrado la fait démarrer dans un premier temps avec Cristiana Lavio, qui va ensuite à Tesserete, Giorgio Mossi prend sa place et le projet part véritablement. Comment vois-tu au début ce projet ?*

Fiorenzo :
Bon… un projet qui a créé un véritable intérêt de la part des élèves sur les différentes réalités professionnelles du Tessin. Puis vous faisiez aussi… aussi quand tu es entré, vous faisiez cette présentation des métiers de la part des parents, avec cet effort d'impliquer des familles dans la problématique de l'orientation future de leurs enfants. Disons que tout cela a enlevé un peu d'énergies, un peu d'espace pour d'autres choses que l'on pouvait éventuellement imaginer, parce que c'est un travail assez lourd de votre part, de la part de qui prend à sa charge éventuellement une visite.

Chercheur :
Rapidement, pourtant, cet enthousiasme se heurte, c'est ce qui apparaît de la lecture des procès-verbaux, avec un climat qui s'était créé autour de l'école, en particulier avec l'introduction de l'heure en plus d'enseignement pour les professeurs. C'était justement au cours de l'année pendant laquelle le projet avait été lancé. Par ailleurs, Mauro Tettamanti dans une assemblée avait dit que si l'heure en plus aurait été adoptée en votation, les enseignants n'auraient plus rien dû faire en fin d'année, un peu pour signaler qu'on ne voulait pas faire plus sans être pris en considération. Une partie du corps enseignant se demandait jusqu'à quel point il valait la peine d'investir des énergies dans un projet qui ne rentrait pas dans les obligations de base.

Fiorenzo :
Cette approche, je l'ai perçue en écoutant à l'époque [dans les médias] des entretiens faits dans d'autres établissements, mais ici, sincèrement, je n'ai jamais perçu la volonté de ne pas faire, tout au contraire... Bien entendu, il y a des particuliers… mais tu es en train de parler du corps enseignant, n'est-ce pas ?

Chercheur :
Oui… c'est un peu ce qui apparaît des procès-verbaux, des discussions sur le sens que l'on pouvait donner à faire ce projet. Au début, il y a des groupes de travail pour chaque année scolaire, puis assez rapidement ce n'est plus tant sur ça qu'on travaille, mais bien sur le fait de le faire ou bien pas, jusqu'à quel point, si ça vaut le coup… Tout cela émerge assez clairement des procès-verbaux, alors il est possible que

qua, sinceramente, non ho mai percepito la volontà di non fare, anzi. Naturalmente, ci sono i singoli… ma tu stai parlando come corpo docenti, no ?

Ricercatore :
Sì... è un po' quello che emerge dai verbali, dalle discussioni sul senso che potesse avere fare questo progetto. All'inizio ci sono dei gruppi di lavoro per anno scolastico, poi abbastanza rapidamente non è più tanto su quello che si lavora, ma sul farlo o no, fino a che punto, se ne vale la pena... Questo emerge abbastanza fortemente dai verbali, allora è possibile che in altre sedi sia ancora più forte… il progetto è comunque partito.

Fiorenzo :
Sì. Poi qui, a parte il lavoro sulla Città dei Mestieri*, con inglese, con musica, abbiamo sempre montato degli spettacoli e fatto sempre la rappresentazione a fine anno, con la collaborazione di tanti. Mi ricordo che una volta abbiamo fatto un progetto chiamato* Tea at five*, e questo aveva dentro geografia, arti visive, musica, inglese e italiano. Penso che... è vero che con gli anni abbiamo sempre più sollecitazioni a livello di lavoro quotidiano, ecco. Riunioni più lunghe, più frequenti, all'epoca quando c'è stato un cambio, si era deciso di limitare gli orari delle riunioni... La mole di lavoro, di presenza in sede è aumentata.*

Ricercatore :
Tu all'interno della Città dei Mestieri *che ruolo hai avuto ? Hai organizzato diverse visite al Conservatorio. Qual è il bilancio ?*

Fiorenzo :
Un bilancio molto positivo. Non so se hai letto alcuni commenti, sono state delle visite veramente coinvolgenti. Loro hanno visto esattamente che cos'è il lavoro del musicista, che non è semplicemente quello che va su un palco e comincia a suonare. C'è tutto un cammino dietro da percorrere, specialmente nella musica classica, ma anche se si vuole fare jazz o rock. Non è semplicemente che uno sale sul palco e si mette a suonare. Sembra così ma non è così. Alcuni, Bianca per esempio l'anno scorso, sono contenti di vedere qualcuno che ha la stessa passione musicale, qualcosa di stupendo, perché lei si è accorta che non era la sola. In un contesto di scuola media non trovi tante persone che hanno una grande passione verso qualcosa, tanti fanno le cose senza entusiasmo, ecco.

Ricercatore :
Per te è stata l'occasione per rivedere un ambito, un ambiente un po' particolare. A te cosa ha dato ?

Fiorenzo :
A me ha dato la gioia per loro. Mi ha fatto piacere... ho potuto conoscere altre persone... dei musicisti, come per esempio una flautista che poi ho invitato ed è venuta in classe a presentare il flauto traverso. Ho conosciuto un quintetto che poi è stato invitato a fare la Bohème*, cinque strumenti che davano un'idea dei dans d'autres établissements, ce soit encore plus fort… le projet a quand même démarré.*

Fiorenzo :
Oui. Puis ici, à part le travail sur la Cité des Métiers*, avec anglais, avec musique, nous avons toujours réalisé des spectacles et fait des représentations en fin d'année, avec la collaboration de beaucoup de personnes. Je me souviens qu'une fois nous avons fait un projet appelé* Tea at five*, et il combinait la géographie, les arts visuels, la musique, l'anglais et l'italien. Je pense que… il est vrai qu'au cours des années nous avons toujours plus de sollicitations au niveau du travail quotidien, voilà. Réunions plus longues, plus fréquentes, à l'époque lorsqu'il y a eu un rechange, nous avons décidé de limiter la durée des réunions… La quantité de travail, la présence dans l'établissement s'est accrue.*

Chercheur :
Pour ta part, à l'intérieur de la Cité des Métiers*, quel rôle as-tu eu ? Tu as organisé différentes visites au Conservatoire. Quel est le bilan ?*

Fiorenzo :
Un bilan très positif. Je ne sais pas si tu as lu certains commentaires, les visites ont été très appréciées. Ils ont vu exactement ce que c'est le travail du musicien, qui n'est pas simplement celui qui va sur une scène et commence à sonner. Il y a tout un chemin derrière à parcourir, surtout dans la musique classique, mais aussi si l'on veut faire du jazz ou du rock. Ce n'est pas simplement quelqu'un qui monte sur un podium et commence à sonner. Ça peut paraître ainsi, mais ce n'est pas le cas. Certains, Bianca par exemple l'année passée, sont contents de voir quelqu'un qui a la même passion par rapport à la musique, quelque chose de fantastique, parce qu'elle s'est aperçue de ne pas être la seule. Au niveau du collège, on ne rencontre pas souvent des personnes qui ont une grande passion envers quelque chose, beaucoup font les choses sans un grand enthousiasme, voilà.

Chercheur :
Pour toi ça a été l'occasion de revoir un domaine, un milieu un peu particulier. Pour ta part, qu'est-ce que tu as reçue de la visite ?

Fiorenzo :
Elle m'a donné la joie pour eux. J'ai eu du plaisir… j'ai pu connaître d'autres personnes… des musiciens, comme par exemple une flûtiste que j'ai ensuite invitée et qui est venue en classe à présenter la flûte traversière. J'ai connu un quintette qui a ensuite été invité à faire la Bohème*, cinq instruments qui donnaient une idée des quatre actes, en décrivant au niveau des paroles aussi, mais surtout de la musique, les personnages et les actions.*

Chercheur :
Très joli. Quelque part, la visite t'a donc aidé à réfléchir sur comment enseigner la musique.

Fiorenzo :
Certes. Naturellement, sur le type d'enseignement, une chose est d'avoir un élève, une autre est en avoir vingt-deux.

quattro atti, descrivendo a livello di parole anche, ma soprattutto di musica, i personaggi e le azioni.	*Cependant, en dehors de l'horaire ou avec le groupe d'option de quatrième…*
Ricercatore : *Molto bello. Quindi da qualche parte ti ha aiutato a riflettere su come insegnare la musica.*	***Chercheur :*** *…tu disais que vous organisiez régulièrement des moments en fin d'année. Est-ce que tu pourrais en quelques mots présenter ces moments ? Quelle est l'idée ?*
Fiorenzo : *Certo. Naturalmente sul tipo di insegnamento, un conto è avere un allievo, un conto è averne ventidue. Però fuori orario o con il gruppo opzione di quarta...*	***Fiorenzo :*** *Maintenant c'est un peu difficile… c'est un peu d'années… puis j'ai eu des problèmes de santé… nous avons organisé en essayant d'impliquer le plus de disciplines possibles. Nous avons fait* Tea at five*, une sur la culture irlandaise, puis nous avons fait* Robin Hood*, une représentation de* Peter Pan*. En impliquant le groupe option de musique de quatrième, certaines disciplines telles que la géographie, l'anglais, en faisant la représentation théâtrale. Maintenant, c'est depuis quelques années que je fais… je présente aux parents ce qu'ont fait au cours de l'année les élèves de l'option de musique de quatrième.*
Ricercatore : *…dicevi che organizzate regolarmente dei momenti di fine anno. Potresti in due parole presentare questi momenti ? Qual è l'idea ?*	***Chercheur :*** *Est-ce que cela te donne une certaine satisfaction ?*
Fiorenzo : *Adesso è un po' difficile... sono un po' di anni... poi io ho avuto problemi di salute... abbiamo organizzato cercando di coinvolgere più materie. Abbiamo fatto* Tea at five*, una sulla cultura irlandese, poi abbiamo fatto* Robin Hood*, una rappresentazione di* Peter Pan*. Coinvolgendo il gruppo opzione quarta di musica, alcune materie tipo geografia e inglese, facendo la rappresentazione teatrale. Adesso da un po' di anni faccio... presento ai genitori quello che hanno fatto durante l'anno i ragazzi di opzione quarta di musica.*	***Fiorenzo :*** *Oui ! L'année passée a été fantastique… quand ils sont allés à la journée musicale des collèges, nous avons chanté des morceaux ensemble, ils ont chanté très bien, puis à la fin Bianca e Federica ont fait une chanson… Tous se sont levés… Puis tu as naturellement des années où tu as des gens qui… Cependant, aussi cette année, je vois que… il y a des élèves… qui vivent intensément l'acte musical.*
Ricercatore : *Ti dà una certa soddisfazione ?*	***Chercheur :*** *Revenons à la* Cité des Métiers*. À un certain point, je m'ajoute à Giorgio Mossi et Corrado Biasca. Quels sont tes souvenirs ? Quelle a été ton impression ?*
Fiorenzo : *Sì ! L'anno scorso è stato stupendo... quando sono andati alla giornata musicale delle scuole medie, abbiamo cantato i brani assieme, hanno cantato molto bene, poi alla fine Bianca e Federica hanno fatto una canzone... Sai che si sono alzati tutti in piedi… Dopo hai naturalmente degli anni dove hai gente che... Però anche quest'anno vedo che... c'è gente... che vive intensamente l'atto musicale.*	***Fiorenzo :*** *Tu as poussé, tu as été très actif, je me souviens. Puis tu réfléchissais beaucoup sur les choses, tu as une façon de te poser par rapport à l'enseignement qui est très réflexive. Pendant les discussions, tu as toujours amené des idées sur lesquelles, justement, pouvoir réfléchir. Ensuite, tu es énergétique, tu as fait beaucoup. Et surtout, tu as impliqué les élèves.*
Ricercatore : *Torniamo alla* Città dei Mestieri*. Ad un certo punto mi aggiungo io a Giorgio Mossi e Corrado Biasca. Che ricordi hai ? Che impressioni hai avuto ?*	***Chercheur :*** *Oui, à un certain moment, quand Giorgio et Corrado se sont mis de côté, je me suis fait aider par les élèves.*
Fiorenzo : *Hai dato una spinta, sei stato molto attivo, mi ricordo. Poi riflettevi tanto sulle cose, hai un modo di porti rispetto all'insegnamento molto riflessivo. Durante le discussioni hai sempre portato spunti su cui, appunto, riflettere. Poi hai energia, ne hai fatte tante. E soprattutto hai coinvolto i ragazzi.*	***Fiorenzo :*** *Et cela a été très positif…*
Ricercatore : *Sì, ad un certo punto, quando Giorgio e Corrado si sono messi da parte, mi sono fatto aiutare dai ragazzi.*	***Chercheur :*** *…entre autres, c'étaient aussi des élèves desquels tu étais le professeur principal : Alessandro Corrent, par exemple. Comment avais-tu vécu cette expérience où des élèves animent un projet de l'établissement ?*
Fiorenzo : *E questo è stato molto positivo...*	

Ricercatore :
…tra l'altro erano anche ragazzi che avevi tu come docente di classe : Alessandro Corrent, per esempio. Tu come avevi vissuto questa esperienza dove dei ragazzi animavano un progetto di sede ?

Fiorenzo :
Molto positivo. Penso che sia un'apertura per loro molto importante su uno spaccato di esperienze anche organizzative, non solo la tematica. È un modo di porsi rispetto a un incarico che hanno, portarlo avanti seguendo i tuoi consigli naturalmente, però portarlo avanti autonomamente.

Ricercatore :
Hai avuto modo di parlarne con Alessandro ? Come la viveva ?

Fiorenzo :
Molto bene. Ogni tanto gli chiedevo.

Ricercatore :
L'ho anche intervistato, e ancora adesso ha un bel ricordo di questa esperienza. Proprio in quegli anni, nel 2007 in particolare, quando piano piano cominciavo a prendere piede nella Città dei Mestieri*, c'era stata un'idea di fare un'uscita di fine quarta a Londra. Eravamo tre docenti di classe... Io di 4A, tu di 4D, Flavio Sartori di 4E. Ancora lui.*

Fiorenzo :
Lui era critico.

Ricercatore :
Ancora una volta.

Fiorenzo :
Non capisco perché...

Ricercatore :
…c'è una continuità. Tu come l'hai vissuto ?

Fiorenzo :
Molto male. Ti spiego. L'idea era quella di portarli a Londra, fare vivere loro un'esperienza come quella di visitare una città e mettere in pratica il loro inglese, soprattutto facendo un'esperienza che avevo visto fare quando avevo accompagnato degli allievi di scuola media in Scozia due settimane come docente accompagnatore. Lì abbiamo fatto fare loro una caccia al tesoro dove dovevano porre delle domande... ai vari negozi, più che alle persone. Fare in modo che potessero entrare in comunicazione con l'ambiente circostante di una città, appunto, di lingua inglese. Mettere in pratica dei dialoghi che avevamo cercato di esercitare durante l'anno : « At the restaurant… at the post office... ». Però ti racconterò l'epilogo : un mio allievo, perché ero anche docente di classe, un mio allievo è passato via dalla direzione e pare che qualcuno gli abbia detto : « Fosse stata solo la tua classe, avreste avuto il permesso ». È stata veramente una delusione tremenda, io ho cercato di coinvolgere

Fiorenzo :
Très positif. Je pense que c'est une ouverture pour eux très importante sur un éventail d'expériences aussi sur le plan organisationnel, non seulement la thématique. C'est une manière de se poser par rapport à une tâche qu'ils ont, la poursuivre en suivant tes conseils, bien évidemment, mais de façon autonome.

Chercheur :
Est-ce que tu as eu l'occasion d'en parler avec Alessandro ? Comment vivait-il cette expérience ?

Fiorenzo :
Très bien. Certaines fois, je lui demandais.

Chercheur :
Je l'ai aussi interviewé, et encore maintenant il a un beau souvenir de cette expérience. Justement au cours de ces années, en 2007 en particulier, lorsque lentement je commençais à prendre pied dans la Cité des Métiers*, il y a eu l'idée de faire une sortie de fin de quatrième à Londres. Nous étions trois professeurs principaux… Moi de la 4A, toi de la 4D, Flavio Sartori de la 4E. Encore lui.*

Fiorenzo :
Lui était critique.

Chercheur :
Encore une fois.

Fiorenzo :
Je ne comprends pas pourquoi…

Chercheur :
…il y a une continuité. Comment l'as-tu vécue ?

Fiorenzo :
Très mal. Je t'explique. L'idée était celle de les amener à Londres, leur faire vivre une expérience comme celle de visiter une ville et mettre en pratique leur anglais, surtout en faisant une expérience que j'avais vu faire lorsque j'avais accompagné des élèves du collège en Ecosse pendant deux semaines en tant que professeur accompagnateur. Là nous leur avons fait faire une chasse au trésor où ils devaient poser des questions… aux différents magasins, plus qu'aux personnes. Faire en sorte qu'ils puissent entrer en communication avec le milieu particulier d'une ville, justement, en langue anglaise. Mettre en pratique des dialogues que nous avons essayé d'exercer pendant l'année : « At the restaurant, at the post office… ». Mais je te raconte l'épilogue : l'un de mes élèves, parce que j'étais aussi le professeur principal, l'un de mes élèves est passé devant la direction et il paraît que quelqu'un lui a dit : « Si c'était seulement ta classe, vous auriez eu l'autorisation ». C'était vraiment une grande déception, j'ai essayé d'impliquer d'autres classes dans le projet, et puis ils me disent que si j'y allais seul, j'avais pu y aller… Qu'est-ce que cela signifie ? Mais là rien, nous avons fait cette présentation, j'ai préparé des diapositives, nous avons essayé d'expliquer, je ne sais pas si tu te souviens, avec les parents…

altre classi nel progetto, e poi mi dicono che se andavo da solo avrei potuto andare... Cosa vuol dire ? Ma lì niente, abbiamo fatto quella presentazione, io ho preparato delle diapositive, abbiamo cercato di spiegare, non so se ti ricordi, con i genitori...

Ricercatore :
…certo. Ho anche la lettera.

Fiorenzo :
Tutti erano più o meno... erano sorte delle preoccupazioni. Poi...

Ricercatore :
…sui costi, soprattutto. Perché c'era latino con l'uscita a Roma, per qualche latinista. Faceva una combinazione di spese per qualcuno un po' elevata, però erano critiche tutto sommato contenute.

Fiorenzo :
Sì, appunto, non era un rifiuto tout court del progetto, e niente... pare che dei genitori, o un genitore, avevano telefonato in Dipartimento [al ministero] il giorno dopo e... si vede che era qualcuno che aveva delle influenze, hanno telefonato al direttore, il quale ha detto che non si poteva. Dopo hanno fatto quella stupida, secondo me, messinscena durante il plenum di fine anno, dicendo che le passeggiate scolastiche di quarta media potevano svolgersi solo fino ai paesi vicini...

Ricercatore :
…cioè nei paesi confinanti.

Fiorenzo :
Lasciamo perdere. Altre sedi hanno comunque fatto questa esperienza...

Ricercatore :
…tu non hai mai avuto modo di chiarire con Francesco Vanetta, il responsabile del Dipartimento [ministero] ?

Fiorenzo :
Ho tentato di mettermi in contatto, e penso che lì mi sarei sfogato. Poi mi sono detto : « Cosa devo fare ? ». E…

Ricercatore :
…quindi non hai mai avuto modo di parlare con lui ?

Fiorenzo :
No, no. Non ho più detto niente. Mi sembra che da lì non ho più proposto niente, a livello di sede non ho più proposto niente.

Ricercatore :
Interessante. Anche perché proprio in quello stesso anno, nel 2007, c'era stato un plenum, era il 24 maggio 2007, quindi poco tempo dopo questa discussione, nel quale Flavio era stato molto duro, anche questo emerge dai verbali. Ho fatto anche

Chercheur :
…certes. J'ai aussi la lettre.

Fiorenzo :
Tous étaient plus ou moins… étaient apparues des préoccupations. Puis…

Chercheur :
…sur les coûts, surtout. Parce qu'il y avait la sortie de latin à Rome, pour quelques latinistes. Les deux faisaient une combinaison de dépenses pour quelqu'un élevées, mais les critiques étaient dans l'ensemble plutôt contenues.

Fiorenzo :
Oui, justement, ce n'était pas un refus tout court du projet, et rien… il semble que des parents, ou un parent, avaient téléphoné au Département [ministère] le jour suivant et… il semble que c'était quelqu'un qui avait de l'influence, il a téléphoné au directeur qui a dit qu'on ne pouvait pas. Puis ils ont fait cette stupide, à mon avis, mise en scène pendant l'assemblée de fin d'année, en disant que les courses d'école de dernière année pouvaient se dérouler seulement jusqu'aux pays proches…

Chercheur :
…c'est-à-dire dans les pays limitrophes.

Fiorenzo :
Laissons tomber. D'autres établissements ont quand même fait cette expérience.

Chercheur :
Tu n'as pas eu l'opportunité de clarifier avec Francesco Vanetta, le responsable du Département [ministère] ?

Fiorenzo :
J'ai essayé de me mettre en contact, et je pense que là je me serais défoulé. Puis je me suis dit : « Qu'est-ce que je dois faire ? ». Et…

Chercheur :
…donc tu n'as jamais eu l'opportunité de parler avec lui ?

Fiorenzo :
Non, non. Je n'ai plus rien dit. Depuis ce moment, il me semble que je n'ai plus rien proposé, au niveau de l'établissement je n'ai plus rien proposé.

Chercheur :
Intéressant. Aussi parce que, justement, en cette même année, en 2007, il y a eu une assemblée des enseignants, c'était le 24 mai 2007, donc peu de temps après cette discussion, pendant laquelle Flavio avait été très dur, c'est ce qu'apparaît des procès-verbaux. Je lui ai aussi fait une interview. Il a été très dur par rapport à la Cité des Métiers*, en particulier en disant qu'elle lui apparaissait comme une forteresse qui voulait se défendre. Une forteresse qu'il n'était pas possible de conquérir, carrément. Ce qui l'amenait à se retirer un peu des activités de la* Cité des Métiers*. En 2007, une série de choses intéressantes se sont déroulées. Poursuivons. La* Cité des Métiers *présentait aussi des films, qui étaient présentés à la fin de la troisième, par le professeur principal ou par des*

un'intervista a lui, molto duro nei confronti della Città dei Mestieri*, in particolare dicendo che sembrava un fortino che si voleva difendere. Un fortino che non era possibile espugnare, addirittura. Questo lo portava a tirarsi un po' indietro dalle attività della* Città dei Mestieri*. Nel 2007 sono successe una serie di cose interessanti. Andiamo avanti. La* Città dei Mestieri *presentava anche dei film, che venivano presentati alla fine della terza media, dal docente di classe o dai docenti di materia... Tu hai mai avuto modo di partecipare alla visione di un film concernente il lavoro ?*

Fiorenzo :
Sì, allora, quello che mi è un po' dispiaciuto è che tante volte le attività venivano fatte ma io non potevo partecipare perché insegnavo. Diverse volte... ma già con il progetto mine antiuomo, insomma... naturalmente io ho un sacco di ore, se sto via mezza giornata, sono già tre o quattro ore. Penso che non ho mai partecipato alla visione dei filmati, però durante un lavoro fatto assieme alla Northon...

Ricercatore :
…che era un'insegnante di inglese...

Fiorenzo :
…insegnante di inglese... Avevamo presentato due film su delle tematiche che riguardavano la situazione dell'infanzia in alcuni momenti storici. Una era sulla dittatura argentina, l'altro era sulla discriminazione degli aborigeni in Australia. Io ho in mente che gli allievi sono sempre stati molto ben disposti verso queste tematiche molto mirate, attraverso la proiezione di film. Sono sicuro perché ho sentito anche ai tempi i commenti degli allievi. Lo dico anche a riguardo alla proiezione dei film della Città dei Mestieri*.*

Ricercatore :
Film... ogni tanto mostravamo anche un estratto di un film per introdurre un momento, una mattinata. Per esempio, nel dicembre del 2010 erano venuti dei genitori a presentare i loro mestieri, lì avevamo presentato un estratto di Generazione 1000 euro*. E in questo estratto che avevamo mostrato c'era qualche parolaccia. Questo aveva portato al plenum del 16 dicembre 2010, pochi giorni dopo questo momento, a una discussione se in una scuola media ci si poteva permettere di mostrare un estratto di un film che avesse qualche parolaccia, oppure no. In particolare, erano intervenuti Umberto Rossini, che era un po' critico su questo, e anche Nicola Desponds, che aveva fatto qualche osservazione critica. Tu avevi difeso l'attività, come si vede dal verbale : « Fiorenzo Roncoroni ha trovato molto interessante e utile l'attività, pur concordando sull'eccessiva lunghezza dello spezzone cinematografico. Si complimenta con Pordenone e con gli allievi coinvolti per avere organizzato la mezza giornata ». Ti ricordi di questo ?*

enseignants de diverses disciplines… Est-ce que tu as déjà eu l'opportunité de participer à la vision d'un film concernant le travail ?

Fiorenzo :
Oui, alors, ce que j'ai un peu regretté est que souvent les activités étaient faites mais je ne pouvais pas participer parce que j'enseignais. Différentes fois... mais déjà avec le projet des mines antipersonnel, en somme… Naturellement, j'ai un nombre élevé d'heures, si je vais quelque part une demie journée, c'est déjà trois ou quatre heures. Je pense que je n'ai jamais participé à la vision des films, mais pendant un travail réalisé avec la Northon…

Chercheur :
…qui était une enseignante d'anglais…

Fiorenzo :
…enseignante d'anglais… Nous avions présenté deux films sur des thématiques qui concernaient la situation de l'enfance dans certains moments de l'histoire. L'une était sur la dictature argentine, l'autre sur la discrimination des aborigènes en Australie. J'ai à l'esprit que les élèves ont toujours été bien disposés vers ces thématiques très précises, à travers la projection de films. Je suis sûr parce que j'ai entendu à l'époque aussi les commentaires des élèves. Je le dis aussi par rapport à la projection de films de la Cité des Métiers*.*

Chercheur :
Film… certaines fois nous avons montré aussi un extrait d'un film pour introduire un moment, une matinée. Par exemple, en décembre 2010 étaient venus des parents présenter leurs métiers, là nous avions montré un extrait de Génération 1000 euro*. Et dans cet extrait que nous avions montré, il y avait quelques gros mots. Cela avait amené, lors de l'assemblée des enseignants du 16 décembre 2010, peu de jours après ce moment, à une discussion si dans un collège on pouvait se permettre de montrer un extrait d'un film qui avait des gros mots, ou bien pas. En particulier, étaient intervenus Umberto Rossini, qui était un peu critique sur ce point, et aussi Nicola Desponds, qui avait fait quelques remarques critiques. Tu avais défendu l'activité, comme l'indique le procès-verbal : « Fiorenzo Roncoroni a trouvé très intéressant et utile l'activité, tout en étant d'accord sur la longueur excessive de l'extrait cinématographique. Il se félicite avec Pordenone et avec les élèves impliqués pour avoir organisé cette demie journée ». Est-ce que tu te souviens ?*

Fiorenzo :
Non…

Chercheur :
…et sur les gros mots ? Est-il acceptable de montrer un film avec des gros mots ?

Fiorenzo :
Oui, je pense que oui. Ils étaient particuliers, pas méchants.

Chercheur :
Ils étaient très rigides, on peut dire.

Fiorenzo :
No...

Ricercatore :
...e sulle parolacce ? Può capitare un film con delle parolacce ?

Fiorenzo :
Sì, penso di sì. Ma loro erano particolari, non cattivi.

Ricercatore :
Erano molto rigidi, potremmo dire.

Fiorenzo :
Io so che ogni tanto le dico, quindi...

Ricercatore :
...c'è ancora un aspetto che volevo vedere con te. Noi organizzavamo una serie di convegni, con un gruppo di ragazzi che seguivo io, in un corso di economia in terza e in quarta, poi arrivavamo alla fine della quarta ad organizzare un convegno. Tra l'altro un anno, nel 2014, due anni fa, avevamo organizzato un convegno sull'arte: L'Arte, non solo un mestiere*. Tu avevi incontrato anche un ex collega, Danilo Moccia... Hai qualche ricordo ?*

Fiorenzo :
Interessantissimo, l'ho trovato molto interessante, assolutamente sì. Hanno parlato dell'arte molto « terre à terre », cercavano di... Danilo Moccia era un trombonista... umilissimo, ma una personalità che viene invitata dappertutto... almeno all'epoca... se c'era bisogno di un trombonista in Spagna, chiamavano lui. Sono quelle personalità...

Ricercatore :
...conosciute a livello internazionale...

Fiorenzo :
...nel loro ambito, sì... a livello internazionale. Il responsabile del Conservatorio della Svizzera italiana ha una cultura musicale di base, con un approfondimento sul suo tema principale, che è il flauto traverso e la musica barocca, anche. Lo trovo molto interessante, perché quando si parla di artista tante volte i ragazzi non vedono l'uomo o la donna con tutte le sue problematiche quotidiane, lo vedono quasi come un mito. Non so... Michael Jackson è un artista... una star... Nel loro piccolo, comunque, anche le personalità che hai invitato sono delle star, erudite nel loro campo, sanno trasmettere emozioni attraverso la loro concezione dell'arte. Penso che si percepiva questo. Il fatto che l'arte è prima di tutto un'emozione.

Ricercatore :
Magari un'ultima domanda. Più in generale sull'orientamento, a partire dalla tua esperienza di insegnante, una lunga esperienza, e l'esperienza anche come docente di classe, come vedi questa problematica ? La Città dei Mestieri *ha cercato di offrire una serie di aiuti, ce ne potrebbero essere altri,*

Fiorenzo :
Je sais que quelques fois je les dis, donc…

Chercheur :
…il y a encore un aspect que je voulais voir avec toi. Nous organisions une série de colloques, avec un groupe d'élèves que je suivais, dans un cours d'économie en troisième et en quatrième, puis nous arrivions à la fin de la quatrième à organiser un colloque. Entre autres, une année, en 2014, il y a deux ans, nous avions organisé un colloque sur l'art : L'art, non seulement un métier*. Tu avais rencontré aussi un ancien collègue, Danilo Moccia… Est-ce que tu as des souvenirs ?*

Fiorenzo :
Très intéressant, je l'ai trouvé très intéressant, absolument. Ils ont parlé de l'art d'une façon très « terre à terre », ils essayaient de… Danilo Moccia était un tromboniste… très humble, mais une personne qui est invitée partout… au moins à l'époque… s'il y avait besoin d'un tromboniste en Espagne, ils l'appelaient. Ce sont ces personnalités…

Chercheur :
…connues au niveau international…

Fiorenzo :
…dans leur domaine, oui… au niveau international. Le responsable du Conservatoire de la Suisse italienne a une culture musicale de base, avec un approfondissement sur son thème principal, qui est la flûte traversière et la musique baroque, aussi. Je le trouve très intéressant, puisque lorsqu'on parle d'un artiste souvent les jeunes ne voient pas l'homme ou la femme dans toutes leurs problématiques quotidiennes, ils les voient presque comme un mythe. Je ne sais pas… Michael Jackson est un artiste… une star… Dans leur modestie, pourtant, les personnalités que tu as invitées sont aussi des star, érudits dans leur domaine, ils savent transmettre des émotions à travers leur conception de l'art. Je pense qu'on le percevait. Le fait que l'art est tout d'abord une émotion.

Chercheur :
Peut-être une dernière question. De façon générale, à propos de l'orientation, à partir de ton expérience en tant qu'enseignant, une longue expérience, et ton expérience aussi comme professeur principal, comment vois-tu cette problématique ? La Cité des Métiers *a essayé d'offrir une série d'aides, il pourrait y en avoir d'autres, par exemple maintenant, depuis une année et demie, il y a l'idée d'envoyer les élèves faire des stages en troisième, en leur laissant la possibilité de choisir où aller pendant une journée, voire même une journée et demie. Voilà, comment vois-tu la question de l'orientation au collège ?*

Fiorenzo :
Ces activités sont positives, la Cité des Métiers *est positive, cette idée du stage est positive. Je pense qu'il faut encourager cette recherche de rendre attractive déjà seulement la problématique que l'élève devrait se poser : « Qu'est-ce que je vais faire demain ? ». Plus tôt on le fait, plus tôt on y réfléchit, plus tôt on y met de l'énergie pour pouvoir arriver à ce que l'on voudrait faire. Je me souviens les premières années où j'enseignais, surtout en musique, mais aussi dans*

per esempio adesso, da un anno e mezzo, c'è l'idea di far fare ai ragazzi di terza degli stages, dove scelgono loro dove andare durante una giornata o addirittura una giornata e mezzo. Ecco, come vedi la questione dell'orientamento nella scuola media ? ***Fiorenzo :*** *È positivo che ci siano queste attività, la* Città dei Mestieri *è positiva, questa idea dello stage è positiva. Penso che bisogna incentivare questa ricerca di rendere attrattivo già solo il pensiero che l'allievo dovrebbe porsi : « Cosa farò un domani ? ». Questo prima lo si fa, prima uno ci riflette, prima uno ci può mettere energia per poter arrivare a quello che vuol fare. Mi ricordo i primi anni che insegnavo, specialmente in musica, ma anche nelle altre materie, non sapevano bene cosa erano qui a fare. Invece stavano preparando il loro futuro. Quindi, prima ne sono consapevoli, meglio è per loro e per la società.* ***Ricercatore :*** *Hai l'impressione che un allievo che sa dove sta andando o che ha un'idea di dove vorrebbe andare, è un allievo che vive meglio la scuola ?* ***Fiorenzo :*** *Io penso di sì. Sono sicuro, perché se tu hai un fine, farai in modo di arrivarci attraverso i mezzi che ti proporranno di volta in volta chi la scuola la fa: i docenti, i responsabili, l'istituzione... Se non hai uno scopo finale, allora tutto ti annoia. Ti sembra piatto, non ci metti energia.* ***Ricercatore :*** *Su queste belle parole, possiamo chiudere.*	*les autres disciplines, ils ne savaient pas bien ce qu'ils faisaient ici. Alors qu'ils sont en train de préparer leur avenir. Par conséquent, plus tôt ils en sont conscients, mieux c'est pour eux et pour la société.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu as l'impression qu'un élève qui sait où il est en train d'aller, ou qui a une idée vers quoi il voudrait aller, est un élève qui vit mieux l'école ?* ***Fiorenzo :*** *Je pense que oui. Je suis sûr, parce que si tu as une finalité, tu feras en sorte d'y arriver à travers les moyens qui te seront proposés à chaque étape par ceux qui font l'école : les enseignants, les responsables, l'institution… Si tu n'as pas une finalité, alors tout t'ennuie. Tout te semble plat, tu n'y mes pas d'énergies.* ***Chercheur :*** *Sur ces belles paroles, nous pouvons terminer.*



Entretien avec *Flavio Sartori*

(4 mai 2015 – collège de Cadenazzo – 69 minutes)

Flavio est un professeur d'éducation physique. Après avoir étudié à Zurich, il a commencé à se dédier à l'enseignement, dans divers établissements secondaires tessinois, parmi lesquels Vira Gambarogno. Au milieu des années 1980, il a trouvé une place à plein temps au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, où il est resté jusqu'à sa retraite, à la fin de l'année scolaire 2016/2017. Il a longtemps animé le cours de glissement sur la neige et il a participé au conseil de direction de ce collège depuis l'année 2011/2012.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie per esserti messo a disposizione Flavio. Più libero sei meglio è per la riuscita dell'intervista. Io partirei con una tua presentazione : potresti brevemente raccontare il tuo percorso professionale ? Cosa ti ha portato ad essere all'interno della sede di*	***Chercheur :*** *Merci pour t'être mis à disposition Flavio. Plus tu te sens libre, mieux c'est pour la réussite de l'entretien. Je commencerais en te demandant de te présenter : pourrais-tu brièvement raconter ton parcours professionnel ? Qu'est-ce qui t'as amené à être à l'intérieur du collège de Cadenazzo*

Cadenazzo una figura di rilievo, che è stata anche nominata nel consiglio di direzione.

Flavio :
[ride] Mi dispiace ! Pensavo di iniziare già sulla tematica della Città dei Mestieri*.*

Ricercatore :
Se ti va bene…

Flavio :
…allora… come sono arrivato ? Per una serie di circostanze… È stata la mia prima opportunità di avere una sede di servizio unica e l'ho colta al volo. Mi sono trovato qua e sono stato bene con i colleghi, magari nei primi tempi non molto con la direzione, però poi la cosa è passata. Non è il caso di ritornare.

Ricercatore :
Magari…

Flavio :
…al limite…

Ricercatore :
…può essere utile ! Perché la Città dei Mestieri *è comunque nata in una sede marcata da uno scontro tra parte dei docenti e la direttrice. La partenza della direttrice, a un certo momento, ha dato molta fiducia alla sede. Questo non è un dettaglio, secondo me. Ma ritorniamo al tuo percorso.*

Flavio :
Conoscevo la futura direttrice, Olga Cippà, che ai miei inizi era ancora vicedirettrice. L'ho avuta già alle scuole maggiori : il mio percorso è iniziato lì, nella sede, all'epoca ancora indipendente, di Vira.

Ricercatore :
Ah !

Flavio :
Era una scuola maggiore.

Ricercatore :
E in che anno sei arrivato ?

Flavio :
Sono arrivato nel 1800 [ride].

Ricercatore :
[ride].

Flavio :
Nel 1984/1985, a metà degli anni 1980.

Ricercatore :
Cos'è cambiato tra la scuola media della metà degli anni 1980 e quella di oggi ?

Flavio :
Dovrei fare una riflessione un po' approfondita…

un personnage de relief, qui a été aussi nommé au sein du conseil de direction.

Flavio :
[il rit] Je suis désolé ! Je pensais commencer immédiatement avec la thématique de la Cité des Métiers*.*

Chercheur :
Si ça te convient…

Flavio :
…alors… comment suis-je arrivé ? Par une série de circonstances… Ça a été ma première opportunité d'avoir un établissement de service unique et je l'ai recueillie immédiatement. Je me suis retrouvé ici et j'étais bien avec les collègues, peut-être dans un premier temps pas tellement avec la direction, puis la chose a été dépassée. Ce n'est pas nécessaire d'y revenir.

Chercheur :
Peut-être…

Flavio :
…à la limite…

Chercheur :
…ça peut être utile ! Parce que la Cité des Métiers *est quand même née dans un établissement marqué par un affrontement entre une partie des enseignants et la directrice. Le départ de la directrice, à un certain moment, a donné une grande confiance à l'établissement. Ce n'est pas un détail, à mon avis. Mais revenons à ton parcours.*

Flavio :
Je connaissais la future directrice, Olga Cippà, qui était à mes débuts encore directrice adjointe. Je l'avais déjà eu aux « scuole maggiori » : mon parcours a débuté là-bas, dans l'établissement, qui à l'époque était encore indépendant, de Vira.

Chercheur :
Ah !

Flavio :
C'était une « scuola maggiore ».

Chercheur :
Et en quelle année es-tu arrivé ?

Flavio :
Je suis arrivé en 1800 [il rit].

Chercheur :
[il rit].

Flavio :
En 1984/1985, au milieu des années 1980.

Chercheur :
Qu'est-ce qui a changé entre l'école du milieu des années 1980 et celle d'aujourd'hui ?

Ricercatore :
…così, al volo…

Flavio :
…è stato tutto un percorso vissuto anno per anno. Tante cose sono maturate, si sono attraversate diverse riforme scolastiche, quindi focalizzare dei punti mi è difficile.

Ricercatore :
C'è qualcosa di particolare ?

Flavio :
No…

Ricercatore :
…ritorniamo allora sulla Cippà, poi arriviamo alla Città dei Mestieri... *Per me è utile. Avevate avuto uno scontro forte. Qual era la critica principale che emergeva nei suoi confronti ?*

Flavio :
Indubbiamente, per quanto mi riguarda, la sua onnipresenza in tutto, è sempre stata l'attrice di tutto. Tutto doveva passare da lei e chiaramente doveva essere condiviso da lei. Difficilmente si poteva entrare in discussione con lei. Il suo pensiero era sempre il pensiero giusto e questo ha creato dei grossi attriti.

Ricercatore :
C'è qualcosa nel tuo modo di insegnare o nelle attività che proponevi in sede, dove questo poneva problema ?

Flavio :
Sì, anche perché ho percepito, anzi, non ho percepito, mi è stato detto apertamente, che aveva pochissima considerazione nei miei confronti. Lo ha dichiarato in un plenum, dicendo esplicitamente : « Ma vorrei ricordarle che lei è solo un maestro di ginnastica ». Sono cose che fanno molto male.

Ricercatore :
Capisco.

Flavio :
Tra l'altro...

Ricercatore :
…sulla materia ?

Flavio :
Sì, aveva poca considerazione della materia. E questo già era fastidioso. Ne aveva ancora meno della mia persona.

Ricercatore :
[ride].

Flavio :
Per lei l'interlocutore unico era il collega Giorgio Buloncelli. Chiaramente era una persona… non…

Flavio :
…je devrais faire une réflexion un peu approfondie…

Chercheur :
…comme ça, au premier abord…

Flavio :
…c'était un parcours vécu année après année. De nombreuses choses ont mûri, on a traversé de nombreuses réformes scolaires, donc focaliser des points m'est difficile.

Chercheur :
Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier ?

Flavio :
Non…

Chercheur :
…revenons alors sur Madame Cippà, puis nous arrivons à la Cité des Métiers… *Pour moi, c'est utile. Vous aviez eu un affrontement très dur. Quelle était la principale critique qui apparaissait à ses égards ?*

Flavio :
Sans aucun doute, en ce qui me concerne, son omniprésence en tout, elle a toujours été l'actrice de tout. Tout devait passer par elle et évidemment devait être partagé par elle. On pouvait difficilement entrer en discussion avec elle. Sa pensée était toujours la pensée correcte et cela a amené à de fortes tensions.

Chercheur :
Il y a quelque chose dans ta manière d'enseigner ou dans les activités que tu proposais dans l'établissement, où cela posait des problèmes ?

Flavio :
Oui, aussi parce que j'ai perçu, en fait, je n'ai pas perçu, on me l'a dit ouvertement, qu'elle avait très peu de considération à mon égard. Elle l'a déclaré dans une assemblée plénière, en affirmant explicitement : « Mais je voudrais vous rappeler que vous êtes seulement un maître de gymnastique ». Ce sont des choses qui font très mal.

Chercheur :
Je comprends.

Flavio :
Entre autres…

Chercheur :
…sur la discipline ?

Flavio :
Oui, elle avait peu de considération envers la discipline. Et cela était déjà gênant. Elle en avait encore moins envers ma personne.

Chercheur :
[il rit].

adesso non mi viene il termine… comunque non adeguata a gestire…	***Flavio :*** *À son avis, le seul interlocuteur était le collègue Giorgio Buloncelli. Évidemment, elle était une personne… non pas… maintenant je ne trouve pas le terme…. en tout cas pas adéquate à gérer…*
Ricercatore : *…delle persone adulte.*	***Chercheur :*** *…des personnes adultes.*
Flavio : *Ecco, sì.*	***Flavio :*** *Voilà, oui.*
Ricercatore : *Le persone devono avere la loro autonomia per lo sviluppo del loro mestiere…*	***Chercheur :*** *Les personnes doivent avoir leur autonomie pour développer leur métier…*
Flavio : *…anche a livello di contatti, aveva un modo inaccettabile di sviluppare i contatti con i ragazzi, con noi colleghi e anche con i genitori.*	***Flavio :*** *…aussi au niveau des contacts, elle avait une façon inacceptable de développer les contacts avec les élèves, avec nous les collègues et aussi avec les parents.*
Ricercatore : *E quando è partita, che sentimento hai avuto ? Come ti sei sentito ?*	***Chercheur :*** *Et lorsqu'elle est partie, quel a été ton sentiment ? Qu'est-ce que tu as ressenti ?*
Flavio : *La sensazione è stata quella di liberarsi di un grosso peso, perché negli ultimi tempi le energie che si dovevano adoperare per… combattere erano enormi e comunque andavano a scapito della qualità dell'insegnamento, come dello star bene fra di noi. Ecco…*	***Flavio :*** *La sensation a été celle de se libérer d'un gros poids, puisque pendant la dernière période les énergies que nous devions déployer pour… combattre étaient énormes et elles allaient au détriment de la qualité de l'enseignement, ainsi que du bien-être dans nos rapports. Voilà…*
Ricercatore : *…bene, quindi sei un insegnante di educazione fisica. Dove hai studiato ?*	***Chercheur :*** *…bien, donc tu es un enseignant d'éducation physique. Où as-tu étudié ?*
Flavio : *A Zurigo.*	***Flavio :*** *A Zurich.*
Ricercatore : *Bene ! Nel 2002/2003, ci avviciniamo alla* Città dei Mestieri*, i docenti di educazione fisica animavano le ultime settimana di scuola. È quello che risulta nei verbali della scuola. Tu, Paola e Giorgio, avevate organizzato l'attività principale. Tra l'altro, in un verbale di bilancio, hai sottolineato come fosse un po' pesante, perché eravate voi ad assumervi lo sforzo essenziale di queste ultime settimane e, in più, dovevate sovrapporvi, visto che eravate in tre e le annate erano quattro, rendendo il coordinamento tra di voi difficile. Appare quindi un certo malessere rispetto alle ultime settimane di scuola. All'inizio la* Città dei Mestieri *era anche un po' questo, cioè come gestire le ultime settimane, sempre delicate, perché le note sono già state assegnate e gli allievi sono un po' stanchi. Come ricordi questa problematica ?*	***Chercheur :*** *Bien ! En 2002/2003, nous nous rapprochons de la* Cité des Métiers*, les enseignants d'éducation physique animaient les dernières semaines d'école. C'est ce qui ressort des procès-verbaux de l'école. Toi, Paola e Giorgio, vous aviez organisé l'activité principale. Entre autres, dans un procès-verbal de bilan, tu as souligné comment c'était un peu lourd, puisque vous deviez assumer l'essentiel de l'effort de ces dernières semaines et, en plus, vous deviez vous superposer, puisque vous étiez trois et les années étaient quatre, en rendant ainsi la coordination entre vous plutôt difficile. Apparaît donc un certain malaise par rapport aux dernières semaines de cours. Au début, la* Cité des Métiers *était aussi un peu cela, c'est-à-dire comment gérer les dernières semaines, toujours délicates, parce que les notes ont déjà été données et les élèves sont un peu fatigués. Quel est ton souvenir par rapport à cette problématique ?*
Flavio : *Ancor prima di quell'anno, non so se già con Giancarlo o ancora con la Cippà, ma penso già con Giancarlo, c'erano delle giornate a tema su tre giorni. Uno di questi temi era l'acqua.*	***Flavio :*** *Encore avant cette année-là, je ne me souviens plus si déjà avec Giancarlo ou encore avec Cippà, mais je pense déjà avec Giancarlo, il y avait les journées thématiques sur trois jours. L'un de ces thèmes était l'eau.*

Ricercatore :
Sì, mi ricordo.

Flavio :
Un anno era quello, poi più indietro dovrei proprio ricordarmi. Ricordo che avevamo organizzato delle visite, delle uscite per classi in località diverse, dove venivano trattate delle tematiche legate all'acqua. Avevano un taglio vagamente verde, ecologico.

Ricercatore :
Sì, sì.

Flavio :
Erano state organizzate diverse attività di questo tipo.

Ricercatore :
Poi un anno non le avete più fatte e siete stati voi [insegnanti di educazione fisica] a organizzare la fine dell'anno scolastico. Lì era apparso un certo malessere.

Flavio:
Si… adesso non ricordo più, perché è passato molto tempo, ma probabilmente ho avuto la sensazione che fosse un po' un riempitivo. Prima c'erano queste cose, queste giornate ben strutturate, c'era la partecipazione di un numero elevato di docenti. Poi, quando queste giornate sono morte, c'è stato un momento di vuoto. Non ricordo più perché fossero finite, forse perché erano molto impegnative a organizzare e i ragazzi le vivevano principalmente come momenti di svago. Non si riusciva veramente a portare avanti un discorso. Allora si è delegato alla giornata sportiva, che si faceva già da tanti anni, ma non come sostituto di qualcosa che ora non c'era più. Questo mi ha dato fastidio.

Ricercatore :
Sempre in quell'anno, pochi mesi prima, era nato un progetto sulle mine antiuomo. Lo avevano lanciato Fiorenzo e Mauro. E lì c'è un verbale nel quale tu mostri un certo disagio per l'ampiezza assunta dal progetto. Ti ricordi ?

Flavio :
No, non mi ricordo…

Ricercatore :
…eri a disagio perché dicevi : « Considero quest'anno un anno di transizione verso qualcosa di nuovo che deve ancora arrivare e adesso voi volete fare di queste mine antiuomo una cosa grossa. Non mi sembra più un anno di transizione, bensì un anno sulle mine antiuomo.

Flavio :
Ah, sì…

Ricercatore :
…sembra che fossi esitante rispetto a cosa potesse succedere, magari avevi dei dubbi sul funzionamento

Chercheur :
Oui, je me souviens.

Flavio :
Au cours d'une année, c'était celui-là, puis, si l'on regarde plus en arrière, je devrais vraiment faire un effort pour me rappeler. Je me souviens que nous avions organisé des visites, des sorties pour les classes dans différentes localités, où étaient abordées des thématiques liées à l'eau. Elles avaient un caractère vaguement vert, écologique.

Chercheur :
Oui, oui.

Flavio :
Avaient été organisées différentes activités de ce genre.

Chercheur :
Puis une année vous ne les aviez plus faites et vous [enseignants d'éducation physique] avez alors assumé l'organisation de la fin de l'année scolaire. Là, était apparu un certain malaise.

Flavio :
Oui… maintenant je ne me souviens plus, parce que c'était il y a beaucoup de temps, mais probablement j'ai eu la sensation que c'était un peu une façon de remplir le temps. Avant il y avait ces choses, ces journées bien structurées, il y avait la participation de nombreux enseignants. Puis, lorsque ces journées sont mortes, il y a eu un moment de vide. Je ne me souviens plus pourquoi elles s'étaient éteintes, peut-être puisqu'elles étaient très lourdes à organiser et les élèves les vivaient principalement comme moment de détente. On ne réussissait pas vraiment à développer un discours. Alors on a délégué à la journée sportive, que l'on faisait déjà depuis de nombreuses années, mais pas comme une forme de substitution de choses que maintenant on ne fait plus. C'est ce qui m'a dérangé.

Chercheur :
Toujours au cours de cette année, quelques mois auparavant, était apparu un projet sur les mines antipersonnel. Il avait été lancé par Fiorenzo e Mauro. E là il y a un procès-verbal dans lequel tu exprimes un certain malaise par rapport à l'ampleur acquise par le projet. Tu te souviens ?

Flavio :
Non, je ne me rappelle pas…

Chercheur :
…tu étais mal à l'aise, puisque tu disais : « Je considère cette année une année de transition vers quelque chose de nouveau qui doit encore arriver et maintenant vous voulez faire de ces mines antipersonnel une chose grande. Il ne me semble plus une année de transition, mais bien une année sur les mines antipersonnel.

Flavio :
Ah, oui…

di questa attività. Leggendo i verbali, sembra effettivamente che lo sforzo fosse grande. Sono comunque le ultime settimane e i ragazzi sono affaticati. Puoi organizzare l'attività più perfetta al mondo, loro aspettano soprattutto le quattro del pomeriggio per andare a casa. Questo ha sempre reso difficile organizzare bene le ultime settimane. È in questo contesto che appare la Città dei Mestieri. *Siamo sempre nell'anno 2002/2003, nel quale Corrado Biasca con Cristiana Lavio, che dopo andrà a Tesserete, lanciano questo progetto. Come ti sei sentito ?*

Flavio :
Adesso… i sentimenti che ho provato in quel momento non li ricordo. Però io ti dirò che ho sempre visto positivamente tutte queste attività. Ti posso dire che già negli anni 1980, 1987 e 1988, accompagnavo le prime per tutto il cantone a fare dei percorsi notturni di scoperta delle professioni.

Ricercatore :
Lo avevi fatto l'ultima volta due anni fa…

Flavio :
…ho accompagnato almeno sette o otto classi nel corso degli anni.

Ricercatore :
Puoi spiegare in due parole di cosa si tratta ?

Flavio :
Allora… erano due discorsi diversi. Uno era prettamente legato al mondo del lavoro. Si trattava di far scoprire ai ragazzi anche delle attività notturne, cioè mandarli sui posti di lavoro, che normalmente vengono visitati di giorno. Credo di non sbagliarmi nel dire di essere stato il pioniere di questa idea in Ticino. So che dopo la prima esperienza, alcune sedi hanno telefonato : quella di Giubiasco, di Camignolo e di Cevio in particolare. Questo per chiedere com'era andata l'esperienza. Credo che nessuno avesse mai fatto una cosa del genere. Di notte si poteva giocare sulle emozioni, che è l'altro aspetto importante. All'epoca non ero docente di classe perché, ritornando alla Cippà, per lei chiaramente i docenti di educazione fisica, il sottoscritto in particolare, non potevano essere in grado di farlo. Giorgio ha avuto l'onore di essere docente di classe, in via del tutto eccezionale, mentre io invece no.

Ricercatore :
Eccezionale [ride] !

Flavio :
Avevo accompagnato una classe di mia moglie, che era anche lei docente, presso le scuole medie di Bellinzona. Adesso è andata in pensione.

Ricercatore :
Concretamente, cosa facevate di notte ?

Chercheur :
…il semble que tu étais hésitant par rapport à ce qui pouvait arriver, peut-être avais-tu des doutes sur le fonctionnement de cette activité. En lisant les procès-verbaux, il semble effectivement que l'effort était grand. Il s'agit de toute façon des dernières semaines et les élèves sont fatiguées. On peut organiser l'activité la plus parfaite possible, ils attendent surtout quatre heures de l'après-midi pour rentrer à la maison. C'est ce qui a toujours rendu difficile organiser d'une bonne façon les dernières semaines. C'est dans ce contexte qu'apparaît la Cité des Métiers. *Nous sommes toujours au cours de l'année 2002/2003, pendant laquelle Corrado Biasca avec Cristiana Lavio, qui ira ensuite à Tesserete, lancent ce projet. Comment l'as-tu vécue ?*

Flavio :
Maintenant… les sentiments que j'ai éprouvés en ce moment je ne me les rappelle pas. Mais je peux te dire que j'ai toujours vu positivement toutes ces activités. Je peux dire que déjà au cours des années 1980, en 1987 et 1988, j'ai accompagné les premières dans tout le canton dans des parcours nocturnes de découverte des professions.

Chercheur :
C'est ce que tu as fait la dernière fois il y a deux ans…

Flavio :
...j'ai accompagné au moins sept ou huit classes au cours des années.

Chercheur :
Est-ce que tu peux expliquer en quelques mots de quoi s'agit-il ?

Flavio :
Alors… c'étaient deux discours différents. L'un était étroitement lié au monde du travail. Il s'agissait de faire découvrir aux élèves aussi des activités nocturnes, c'est-à-dire les envoyer sur les places de travail, qui normalement sont visitées pendant la journée. Je ne pense pas de me tromper en disant d'avoir été le pionnier de cette idée au Tessin. Je sais qu'après la première expérience, certains établissements ont appelé : celui de Giubiasco, de Camignolo et de Cevio en particulier. Ils ont demandé quel avait été le bilan de cette expérience. Je crois que personne n'avait encore fait quelque chose du genre. Pendant la nuit, on peut jouer sur les émotions, qui est l'autre aspect important. À l'époque, je n'étais pas professeur principal puisque, pour revenir à Cippà, pour elle évidemment les enseignants d'éducation physique, et moi-même en particulier, nous ne pouvions pas être en mesure de le faire. Giorgio a eu l'honneur d'être professeur principal, en voie exceptionnelle, alors que moi pas.

Chercheur :
Exceptionnel [il rit] !

Flavio :
J'avais accompagné une classe de ma femme, qui est aussi une enseignante, auprès du collège de Bellinzona. Maintenant elle a pris sa retraite.

Flavio : *Avevamo stabilito dei contatti con diverse ditte. Allora costruivamo un percorso che permettesse di visitare diverse attività notturne, come le ferrovie, gli ospedali, le tipografie…*	***Chercheur :*** *Concrètement, qu'est-ce que vous faisiez pendant la nuit ?*
Ricercatore : *…delle panetterie…*	***Flavio :*** *Nous avions établi des contacts avec différentes entreprises. Alors nous construisions un parcours qui permettait de visiter différentes activités nocturnes, comme les chemins de fer, les hôpitaux, les imprimeries…*
Flavio : *…sì, anche delle fattorie e delle dogane.*	***Chercheur :*** *…des boulangeries…*
Ricercatore : *Mostravate cosa facevano di notte le persone che vi lavoravano.*	***Flavio :*** *…oui, mais aussi des fermes et des douanes.*
Flavio : *Far vedere loro che… di notte si lavora.*	***Chercheur :*** *Vous montriez ce que faisaient pendant la nuit les personnes qui y travaillaient.*
Ricercatore : *È un po' il lato nascosto del lavoro, quello che non si vede.*	***Flavio :*** *Leur montrer que… pendant la nuit, on travaille.*
Flavio : *Sì, mentre i ragazzi dormono… Si creava un vero entusiasmo…*	***Chercheur :*** *C'est un peu la face cachée du travail, que l'on ne voit pas.*
Ricercatore : *…e a che ora tornavate ?*	***Flavio :*** *Oui, alors que les élèves dorment… On essayait de créer un véritable enthousiasme…*
Flavio : *Si partiva alle otto di sera e si tornava il mattino seguente alle 8:00. Erano dodici ore di fila… un programma intenso. Nel corso degli anni ho allargato il mio percorso : prima si rimaneva attorno a Bellinzona, poi ci siamo spostati a Lugano, addirittura a Chiasso…*	***Chercheur :*** *…et à quelle heure reveniez-vous ?*
Ricercatore : *…e il trasporto ?*	***Flavio :*** *On partait à huit heures le soir et on revenait le matin suivant à huit heures. C'étaient douze heures d'affilée… un programme intense. Au cours des années, j'ai élargi mon parcours : avant on restait dans les environs de Bellinzone, puis on s'est déplacé à Lugano, voire même à Chiasso…*
Flavio : *Andavamo con un furgoncino.*	***Chercheur :*** *…et le transport ?*
Ricercatore : *Messo a disposizione dal cantone…*	***Flavio :*** *Nous allions avec une fourgonnette.*
Flavio : *…sì, con due docenti che si alternavano alla guida.*	***Chercheur :*** *Mise à disposition par le canton…*
Ricercatore : *E i ragazzi erano… com'erano ?*	***Flavio :*** *…oui, avec deux enseignants qui s'alternaient au volant.*
Flavio : *Entusiasti… anche le famiglie. All'inizio temevo un po' la reazione della direzione. Poi però è andato tutto bene e ha sempre sostenuto.*	***Chercheur :*** *Et les élèves… comment étaient-ils ?*
Ricercatore : *Con questo esempio vuoi dire che la riflessione sul lavoro la si è fatta già prima dell'arrivo della* Città dei Mestieri.	***Flavio :*** *Enthousiastes… aussi les familles. Au début, je craignais un peu la réaction de la direction. Puis tout s'est bien passé et elle a toujours soutenu.* ***Chercheur :*** *Avec cet exemple tu veux dire que la réflexion sur le travail était déjà faite avant l'arrivée de la* Cité des Métiers.

Flavio :
Esatto !

Ricercatore :
Interessante !

Flavio :
Negli anni ho organizzato diverse uscite legate al mondo del lavoro. Siamo andati a vedere la costruzione della galleria stradale Vedeggio-Cassarate, fermandoci a pranzo con gli operai, ai quali i ragazzi potevano fare domande sul loro lavoro. L'ho fatto ben prima dell'inizio della Città dei Mestieri. *Ho sempre incoraggiato queste iniziative molto valide.*

Ricercatore :
Avanzo… cronologicamente. Nell'anno del lancio del progetto, si ha l'impressione, leggendo gli archivi, di un certo entusiasmo. Nella primavera del 2004 bisognava passare ai fatti, cominciare ad organizzare le prime attività, che poi avranno effettivamente luogo. Però allo stesso momento appaiono due avvenimenti esterni alla scuola, che sembrano smorzare questo entusiasmo. Questa perlomeno è l'impressione : la Riforma 3 della scuola media e la discussione attorno all'ora in più d'insegnamento, con il referendum, che sarà perso dagli insegnanti. Mauro Tettamanti, durante un plenum, dice addirittura : « Se perdiamo il referendum e l'ora in più passa, non facciamo più attività di sede da marzo a giugno ». Per usare una metafora, i docenti sembrano dirsi : « Ci prendono a schiaffi e noi dobbiamo raddoppiare gli sforzi ». Tu come hai vissuto questo periodo ?

Flavio :
Ricordo chiaramente la reazione della nostra sede, ma anche quella di tante altre sedi del cantone, nelle quali non si è più fatto niente, neanche organizzato le giornate sportive e le uscite. Erano addirittura in dubbio le uscite finali di quarta. Questo me lo ricordo.

Ricercatore :
Sì.

Flavio :
Personalmente, però, sono sempre stato un po' scettico, pur condividendo questa presa di posizione, perché non è normale che il nostro sovraccarico di lavoro continui ad aumentare senza alcuna compensazione. Ed è vero che uno dei pochi strumenti di reazione che abbiamo è quello di manifestarsi in questo modo, cioè di dire che se voi ci domandate un'ora in più o altri oneri, noi non facciamo più le attività extra-scolastiche o facoltative. Sono anch'io un po' su questa logica di pensiero, ma non del tutto. Infatti, considero che non è corretto penalizzare gli allievi, che ne subirebbero direttamente le conseguenze, allorché non hanno nessuna responsabilità. Però il fastidio verso l'autorità… è grande…

Flavio :
C'est ça !

Chercheur :
Intéressant !

Flavio :
Au cours des années, j'ai organisé différentes visites liées au monde du travail. Nous sommes allés voir la construction du tunnel routier Vedeggio-Cassarate, en nous arrêtant à midi pour parler avec les ouvriers, auxquels les élèves pouvaient poser des questions relatives à leur travail. Je l'ai fait bien avant le début de la Cité des Métiers. *J'ai toujours encouragé ces initiatives très valables.*

Chercheur :
Je poursuis… chronologiquement. Au cours de l'année du lancement du projet, on a l'impression, en lisant les archives, d'un certain enthousiasme. Pendant le printemps 2004, il fallait passer à l'acte, commencer à organiser les premières activités, qui puis se dérouleront effectivement. Mais en même temps apparaissent deux événements extérieurs à l'école, qui semblent atténuer cet enthousiasme. Celle-ci est du moins l'impression : la Réforme 3 du collège et la discussion autour de l'heure en plus d'enseignement, avec le référendum, qui sera perdu par les enseignants. Mauro Tettamanti, pendant une assemblée, affirme même : « Si nous perdons le référendum et l'heure en plus passe, nous ne faisons plus les activités d'établissement jusqu'en juin ». Pour utiliser une métaphore, les enseignants semblent se dire : « Ils nous giflent et nous devons redoubler les efforts ». Comment as-tu vécu cette période ?

Flavio :
Je me souviens clairement de la réaction de notre établissement, mais aussi de celle de nombreux autres établissements du canton, où plus rien a été fait, même pas organisé les journées sportives et les courses d'école. Les courses d'école de fin quatrième étaient même en péril. Je m'en souviens.

Chercheur :
Oui.

Flavio :
Personnellement, pourtant, j'ai toujours été un peu sceptique, tout en partageant cette prise de position, puisque ce n'est pas normal que notre surcharge de travail continue à augmenter sans aucune contrepartie. Et il est vrai que l'un des seuls instruments de réaction à notre disposition est celui de nous exprimer de cette façon, c'est-à-dire indiquer que si vous nous demandez une heure en plus ou d'autres charges, nous ne faisons plus les activités extra-scolaires ou facultatives. Je suis aussi un peu dans cette logique, mais pas complètement. En effet, je trouve que ce n'est pas correct de pénaliser les élèves, qui en subiraient directement les conséquences, alors qu'ils n'ont aucune responsabilité. Mais la gêne vers l'autorité… est grande…

Chercheur :
…oui, je comprends. Cette polémique semble enlever du rythme à la Cité des Métiers. *Giorgio et Corrado poursuivent*

Ricercatore : *…sì, capisco. Questa polemica sembra togliere ritmo alla* Città dei Mestieri. *Giorgio e Corrado vanno comunque avanti, organizzano le prime visite e invitano delle personalità a parlare in aula magna. Il progetto sembra prendere forma attorno a questi due poli. Tu cosa ne pensavi ?* ***Flavio :*** *Erano decisamente delle attività utili.* ***Ricercatore :*** *Cioè, puoi precisare ?* ***Flavio :*** *Mettere in relazione i ragazzi con il mondo del lavoro, entrare in un'azienda, sedersi a tavola con degli operai che fanno otto ore in galleria… è formatore. Certo, tutti i ragazzi hanno dei genitori che lavorano… dovrebbero parlare con loro… anche di questo.* ***Ricercatore :*** *Lo si spera…* ***Flavio :*** *…spesso però questo discorso non passa. Così siamo noi a doverli confrontare con l'ambiente lavorativo. In più si possono fare conoscere certe professioni che neanche immaginiamo, per allargare i loro orizzonti.* ***Ricercatore :*** *E le persone che vengono in sede ? Durante quell'anno erano venuti dei responsabili della Banca della Svizzera italiana, dell'orientamento professionale, erano venuti i responsabili di diverse ditte. C'era anche qualcuno dal settore del giornalismo.* ***Flavio :*** *Anche questo è un modo efficace per far confrontare i ragazzi con il mondo del lavoro. È questo mondo che viene, per una volta, a scuola. Anche per i conferenzieri c'è l'opportunità di conoscere e discutere con i ragazzi delle medie. Essi potrebbero diventare dei futuri dipendenti…* ***Ricercatore :*** *…certo. Diverse persone che sono venute hanno detto che era interessante confrontarsi con i ragazzi, proprio perché si sente dire in giro che non è facile insegnare ai giovani delle medie. I conferenzieri più sensibili, più positivi, sono venuti qui con lo spirito di scoprire come possono interagire con i ragazzi di oggi, durante qualche ora, in modo da farli incuriosire attorno a una problematica legata al lavoro.* ***Flavio :*** *Sempre all'interno del mio ruolo di docente di classe, ho invitato dei calciatori, tra i quali l'allora giocatore della nazionale svizzera Oliver Neuville. Quando era ancora un ragazzino, l'avevo allenato per un certo periodo, quindi avevo un filo diretto con lui.*	*néanmoins leurs efforts, organisent les premières visites et invitent des personnalités à parler dans la salle de conférences. Le projet semble prendre lentement forme autour de ces deux pôles. Qu'est-ce que tu en pensais ?* ***Flavio :*** *C'étaient décidément des activités utiles.* ***Chercheur :*** *C'est-à-dire, est-ce que tu peux préciser ?* ***Flavio :*** *Mettre en relation les élèves avec le monde du travail, entrer dans une entreprise, s'asseoir à table avec des ouvriers qui font huit heures dans un tunnel… est formateur. Certes, tous ces élèves ont des parents qui travaillent… ils devraient parler avec eux… aussi de cet aspect.* ***Chercheur :*** *On l'espère…* ***Flavio :*** *…souvent, pourtant, ce discours ne passe pas. Nous sommes alors contraints de devoir les confronter avec le milieu professionnel. De plus, on peut leur faire connaître certaines professions que nous n'imaginons même pas, pour élargir leurs horizons.* ***Chercheur :*** *Et les personnes qui viennent au collège ? Pendant cette année étaient venus des responsables de la Banque de la Suisse italienne, de l'orientation professionnelle, étaient venus des responsables de différentes entreprises. Il y avait aussi quelqu'un du secteur du journalisme.* ***Flavio :*** *Celui-ci est aussi un moyen efficace pour confronter les élèves avec le monde du travail. C'est ce monde qui vient, pour une fois, à l'école. Aussi pour les conférenciers, il y a l'opportunité de connaître et discuter avec les élèves du collège. Ils pourraient devenir leurs futurs employés…* ***Chercheur :*** *…certes. Différentes personnes sont venues et ont dit qu'il était intéressant de se confronter avec les élèves, justement parce que l'on entend dire qu'il n'est pas facile d'enseigner aux jeunes du collège. Les conférenciers plus sensibles, plus positifs, sont venus ici avec l'esprit de découvrir comment ils peuvent interagir avec les jeunes d'aujourd'hui, pendant quelques heures, de sorte à les rendre curieux autour d'une problématique liée au travail.* ***Flavio :*** *Toujours au sein de mon rôle de professeur principal, j'ai invité des footballeurs, parmi lesquels l'ancien joueur de l'équipe nationale suisse Oliver Neuville. Lorsqu'il était encore un gamin, je l'avais entraîné pendant une certaine période, j'avais donc une ligne directe avec lui.* ***Chercheur :*** *Où l'avais-tu entraîné ?*

Ricercatore : *Dove lo avevi allenato ?* ***Flavio :*** *Nel Gambarogno. Era ancora un ragazzino di dodici anni.* ***Ricercatore :*** *Quindi viene dal Gambarogno. Non lo sapevo…* ***Flavio :*** *Viene dalla squadra giovanile del Gambarogno. Poi ho invitato anche la modella ticinese Christa Rigozzi, che è stata Miss Svizzera, il banchiere Nicola Balestra, un alpinista… che nel frattempo è morto, travolto da una valanga…* ***Ricercatore :*** *…molti erano degli sportivi…* ***Flavio :*** *…sportivi, certo, ma non solo… ho anche fatto venire un liutaio, che costruisce strumenti a corda…* ***Ricercatore :*** *…lo sport era comunque più vicino ai tuoi interessi…* ***Flavio :*** *…trovo molto importante un confronto con queste persone, che in più attraggono i ragazzi.* ***Ricercatore :*** *Tra l'altro avevamo anche fatto una visita con due pulmini, se mi ricordo bene era nel 2006 o poco dopo, ad Ambrì, a vedere dei giocatori di hockey e dei loro allenamenti. Lì che sentimento avevi provato ?* ***Flavio :*** *Lì… ero venuto perché mi interessava fare questa esperienza. Mi sono però convinto che investire tutta una giornata per un confronto con dei giocatori che si era ridotto a mezz'ora, era troppo… Bello quel momento, ma eccessivo. Far perdere delle lezioni di ginnastica a dei ragazzi, perché chiaramente mi sono dovuto assentare dalle lezioni regolari, per un confronto di mezz'ora era eccessivo. Questo non andava bene.* ***Ricercatore :*** *Quindi il rapporto tra il tempo investito e quello che i ragazzi hanno effettivamente ottenuto…* ***Flavio :*** *…per i ragazzi è stata sicuramente una giornata piacevole…* ***Ricercatore :*** *…su questo piano abbiamo aggiustato il tiro piano piano. Le uscite di una giornata intera non le abbiamo praticamente più fatte, o solo raramente. In genere le visite duravano mezza giornata.*	***Flavio :*** *Dans le Gambarogno. Il était encore un gamin de douze ans.* ***Chercheur :*** *Il vient donc du Gambarogno. Je ne le savais pas…* ***Flavio :*** *…il vient de l'équipe junior du Gambarogno. Puis j'ai invité aussi le mannequin tessinois Christa Rigozzi, qui a été Miss Suisse, le banquier Nicola Balestra, un alpiniste… qui est mort entre-temps, pris dans une avalanche…* ***Chercheur :*** *…beaucoup étaient des sportifs…* ***Flavio :*** *…sportifs, certes, mais pas seulement… j'ai aussi fait venir un luthier, qui construit des instruments à cordes…* ***Chercheur :*** *…le sport était quand même plus proche de tes intérêts…* ***Flavio :*** *…je trouve très important de se confronter avec ces personnes, qui de surcroît attirent les jeunes.* ***Chercheur :*** *Entre autres, nous avions aussi fait une visite avec deux bus, si je me souviens bien c'était en 2006 ou peu plus tard, à Ambrì, voir des joueurs de hockey sur glace et leurs entraînements. Là, qu'est-ce que tu as pensé ?* ***Flavio :*** *Là… j'étais venu puisqu'il m'intéressait de faire cette expérience. Je me suis pourtant convaincu qu'investir toute une journée pour une confrontation avec des joueurs qui s'était réduite à une demi-heure, était trop… Le moment était bien, mais excessif. Faire perdre des leçons de gymnastique à des élèves, puisque, évidemment, j'ai dû m'absenter des cours réguliers, pour se confronter pendant une demi-heure est trop. Ce n'était pas bon.* ***Chercheur :*** *Donc le rapport entre le temps investi et ce que les élèves ont effectivement obtenu…* ***Flavio :*** *…pour les élèves c'était certainement une journée agréable…* ***Chercheur :*** *…sur ce plan nous avons lentement corrigé le tir. Les visites de toute une journée n'ont été pratiquement plus faites, ou seulement rarement. En règle générale, les visites étaient d'une durée réduite à une demie journée.* ***Flavio :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Nous avons été toujours plus attentifs à cette question.*

Flavio :
Sì.

Ricercatore :
Siamo stati sempre più attenti a questo.

Flavio :
Una critica che ho sempre mosso è che avevo la sensazione che certi ragazzi si iscrivessero per allontanarsi semplicemente da scuola. Questo è un po' un peccato. Queste visite conducevano a perdere la continuità dell'insegnamento. Ricordo che prima dei correttivi, che sono stati progressivamente introdotti, i ragazzi partivano nel mese di maggio e di giugno [dove c'erano le ultime importanti verifiche], magari anche due volte, non perché fossero interessati, ma solo per sfuggire da scuola.

Ricercatore :
Questo è effettivamente un problema. All'inizio… mi interessa la tua opinione… Corrado e Giorgio organizzavano queste visite per tutti i ragazzi assieme. Io ero appena arrivato… dall'esterno li vedevo veramente stravolti, perché dovevano in pochi giorni distribuire tutti i ragazzi di terza, avere dei docenti che li seguivano, tutti lo stesso giorno… Questo dopo aver chiesto a ogni allievo i suoi interessi, leggendo le loro opinioni, in modo da inserirli il più possibile in una visita apprezzata. Magari molti volevano andare a vedere un'attività sportiva o visitare la biblioteca cantonale… ma non si poteva, perché non era possibile andare in ottanta da una parte e in dieci dall'altra, allora bisognava trovare dei compromessi. Alla fine di un lavoro enorme, si aveva l'impressione che la soddisfazione generale fosse minima : dei docenti accompagnatori e dei ragazzi, poco contenti dei luoghi visitati, che non erano sempre la prima scelta, ma anche degli organizzatori sfiniti alla fine dell'attività. Da lì è apparsa l'idea di scaglionare le uscite, attraverso un programma distribuito in genere nel mese di ottobre, con poi le uscite realizzate progressivamente durante l'anno. Così abbiamo dato più libertà ai ragazzi, con il rischio che qualcuno ne approfitti per saltare qualche ora di scuola. È chiaro che dare più libertà significa anche correre il rischio che qualcuno faccia il furbetto.

Flavio :
È il punto debole del progetto. Come impostazione è molto valida, perché il ragazzo ha potenzialmente la possibilità di scegliere veramente, sulla base di un'ampia gamma di visite, in modo da poter trovare qualcosa che lo interessi. È sicuramente meglio che proporre a tutti una visita lo stesso giorno. Però il rischio restava. Si poteva forse esortare maggiormente gli allievi ad andare alle giornate di porte aperte già proposte dalle aziende, evitando così dei doppioni e facendole fuori dall'orario scolastico. Durante queste giornate, l'azienda o la scuola sono attrezzate per accogliere i ragazzi. Si poteva forse sfruttare di più queste opportunità già esistenti…

Flavio :
Une critique que je vous ai toujours faite est que j'avais la sensation que certains élèves s'inscrivaient simplement pour s'éloigner de l'école. C'est un peu dommage. Ces visites amenaient à perdre la continuité de l'enseignement. Je me souviens qu'avant les correctifs, qui ont été progressivement introduits, les élèves partaient au mois de mai et de juin [où se déroulent les dernières importantes épreuves écrites], même à deux reprises, non pas parce qu'ils étaient intéressés, mais seulement pour fuir l'école.

Chercheur :
Celui-ci est effectivement un problème. Au début… ton avis m'intéresse… Corrado et Giorgio organisaient ces visites pour tous les élèves ensemble. Je venais d'arriver… depuis l'extérieur je les voyais vraiment bouleversés, parce qu'ils devaient, en quelques jours, distribuer tous les élèves de troisième, avoir des enseignants qui les accompagnaient, tous le même jour… Et cela après avoir demandé à chaque élève ses intérêts, en lisant leurs opinions, de telle manière à les insérer le plus possible dans une visite appréciée. Peut-être beaucoup d'entre eux voulaient aller voir une activité sportive ou visiter la bibliothèque cantonale… mais on ne pouvait pas, puisqu'il était impossible d'amener un groupe de quatre-vingts d'un côté et de dix de l'autre, alors il fallait trouver des compromis. Au terme d'un travail gigantesque, on avait l'impression que la satisfaction générale était minime : des enseignants accompagnateurs et des élèves peu contents des lieux visités, qui n'étaient pas toujours le premier choix, mais aussi des organisateurs épuisés à la fin de l'activité. De là, est apparue l'idée d'étaler les visites, à travers un programme distribué généralement au mois d'octobre, avec ensuite des visites réalisées progressivement au cours de l'année. Nous avons ainsi donné plus de liberté aux élèves, avec le risque que quelqu'un en profite pour sécher quelques heures de cours. Il est évident que donner plus de liberté signifie aussi courir le risque que quelqu'un fasse le malin.

Flavio :
C'est le point faible du projet. C'est une démarche très valable, puisque l'élève a potentiellement la possibilité de choisir vraiment, sur la base d'une vaste gamme de visites, de sorte à pouvoir trouver quelque chose qui l'intéresse. C'est certainement mieux que proposer à tous une visite le même jour. Mais le risque restait. On pouvait peut-être inciter les élèves à aller aux journées de portes ouvertes déjà proposées par les entreprises, en évitant ainsi des doublons et en les faisant en dehors de l'horaire scolaire. Pendant ces journées, l'entreprise ou l'école sont organisées pour accueillir les élèves. On pouvait profiter plus de ces opportunités qui existaient déjà…

Chercheur :
…qui existaient déjà sur le territoire…

Flavio :
…en réduisant ainsi un peu les autres visites et en soulageant en même temps le travail des enseignants et les tâches des organisateurs.

Ricercatore :
…che c'erano già sul territorio…

Flavio :
…riducendo così un po' le altre visite e alleggerendo allo stesso tempo il lavoro dei docenti e i compiti degli organizzatori.

Ricercatore :
In più, si lasciava ai docenti la libertà di organizzare. Anche questa è un'evoluzione rispetto all'inizio. Io ero appena arrivato e ne avevamo discusso con Giorgio e Corrado. Non era più dall'alto che si costruiva un progetto con una serie di visite e poi si diceva ai ragazzi dove andare, ma si chiedeva ai docenti di avere delle idee, poi da proporre ai ragazzi.

Flavio :
Questo è sicuramente positivo. Poi però mi sono rapidamente scontrato con Corrado sulla proposta di una visita e sull'invito di certe persone a una giornata d'approfondimento…

Ricercatore :
…era in particolare il convegno sulle donne e il lavoro.

Flavio :
Sì. Lì ci sono rimasto veramente male.

Ricercatore :
Il titolo era Donne e lavoro : quali scelte ? *Era il 2007.*

Flavio :
Esatto. Ho trovato questa idea molto valida, tant'è che ho contattato due persone.

Ricercatore :
E chi erano queste due persone ?

Flavio :
Una era l'unica donna commissario capo di una polizia cantonale, Michela Rigamonti-Gulfi, che aveva quindi veramente tanto da raccontare. L'altra era una meteorologa…

Ricercatore :
…è vero…

Flavio :
…era anche una pilota d'aviazione, una donna pilota che allo stesso tempo faceva la meteorologa alla televisione. Non si limitava a leggere il bollettino meteo, ma aveva anche una formazione in questo campo. Mi ricordo di averle contattate. Sarebbero state entrambe disponibili a venire. Il grosso scontro è stato sui tempi. Quando sono venuto a sapere che ogni intervento aveva und durata molto limitata, ho domandato di dare loro più tempo. Non posso permettermi d'invitare delle donne sommerse dal lavoro, come un commissario capo della polizia,

Chercheur :
De plus, on lassait aux enseignants la liberté d'organiser. Celle-ci est une autre évolution depuis le début. Je venais d'arriver et nous en avions discuté avec Giorgio et Corrado. Ce n'était plus par le haut que l'on bâtissait le projet avec une série de visites et puis on disait aux élèves où aller, mais on demandait aux enseignants d'avoir des idées, qui étaient ensuite proposées aux élèves.

Flavio :
Ce qui est certainement positif. Puis, pourtant, je me suis rapidement affronté à Corrado sur la proposition d'une visite et sur l'invitation de certaines personnes à une journée d'approfondissement…

Chercheur :
…c'était en particulier le colloque sur les femmes et le travail.

Flavio :
Oui. Là, j'ai été vraiment déçu.

Chercheur :
Le titre était Femmes et travail : quels choix ? *C'était l'année 2007.*

Flavio :
C'est ça. J'ai trouvé cette idée très valable et j'ai immédiatement contacté deux personnes.

Chercheur :
Qui étaient ces deux personnes ?

Flavio :
L'une était la seule femme commissaire en chef de la police cantonale, Michela Rigamonti-Gulfi, qui avait donc vraiment beaucoup à raconter. L'autre était une météorologue…

Chercheur :
…c'est vrai…

Flavio :
…elle était aussi une pilote d'aviation, une femme pilote qui en même temps était aussi une météorologue à la télévision. Elle ne se limitait pas à lire le bulletin météo, mais avait aussi une formation dans ce domaine. Je me souviens de les avoir contactées. Elles auraient été disponibles à se déplacer. Le gros affrontement a été sur les temps de parole. Lorsque j'ai appris que chaque intervention avait une durée très limitée, j'ai demandé de leur donner plus de temps. Je ne peux pas me permettre d'inviter des femmes submergées par le travail, comme une commissaire en chef de la police, en leur disant de se prendre une demi-journée de libre pour ensuite parler cinq ou dix minutes au maximum.

Chercheur :
Ceci pendant l'assemblée plénière au début de la matinée, puis il y avait les ateliers…

Flavio :
…oui… mais c'était un échange avec un petit groupe de dix personnes. Ça ne va pas. En plus, je n'ai pas accepté la

dicendogli di prendersi una mezza giornata di libero per poi parlare cinque o dieci minuti al massimo.

Ricercatore :
Questo era per la riunione plenaria di inizio giornata, poi c'erano gli ateliers…

Flavio :
…sì… però era un confronto con solo un gruppetto di una decina di persone. Questo non va bene. In più, a me non è andata giù la risposta che mi è stata data : « Noi siamo gli organizzatori e decidiamo come fare ». Quale considerazione per chi porta delle proposte… Lì ho veramente chiuso…

Ricercatore :
…sì, questo poi lo ribadirai durante il plenum di fine anno, dicendo che tu adesso non collaborerai più. Sul verbale c'è proprio scritto che la Città dei Mestieri *sembra una « fortezza inespugnabile ».*

Flavio :
Era gestita da voi nei modi che ritenevate opportuni. Ai ragazzi dei quali ero il docente di classe, ho però continuato a presentare le attività con parole molto favorevoli. Chiaramente ho sempre ritenuto importante fare questo. È venuta comunque a mancare la collaborazione, praticamente… non avevate bisogno di me.

Ricercatore :
Quindi non è tanto sul progetto, sulle attività proposte, sulla relazione tra lavoro e scuola, ma più sul modo di fare…

Flavio :
…sì. Forse è anche il mio modo di fare che non è quello buono. Nel tempo, ho sempre realizzato la mia propria Città dei *Mestieri ; è così da trent'anni. L'ho sempre portata avanti in maniera parallela come docente di classe, attraverso varie attività. Quest'anno, per esempio, penso che sia stata portata in tutte le sedi del cantone la giornata di stages. Io l'ho fatta durante la scorsa settimana, già per la seconda volta. Ho organizzato una giornata di lavoro per tutti in tante aziende diverse. A queste cose credo e le ho sempre portate avanti. Invece con voi è venuto a mancare il buon rapporto per poter collaborare. Questo è un peccato. Forse è per la critica che ho mosso a Corrado, ma anche a te, cioè di non sfruttare abbastanza l'esperienza di chi vi sta attorno. Con questo modo di fare avete creato terra bruciata attorno a voi, avete allontanato tanti docenti che potevano darvi una mano. Ci sono anche stati degli scontri con Milena, la professionista nel ramo dell'orientamento…*

Ricercatore :
Lei dice che fondamentalmente la Città dei Mestieri *è un'attività d'intralcio al suo lavoro. L'orientamento è una cosa in cui doveva essere lei al centro e doveva organizzare e costruire una relazione con i ragazzi. Le réponse qui m'a été donnée : « Nous sommes les organisateurs et décidons comment faire ». Quelle considération pour qui amène des propositions… Là, j'ai vraiment terminé…*

Chercheur :
…oui, par la suite tu le rappelleras pendant l'assemblée des enseignants de fin d'année, en disant que dorénavant tu ne collaboreras plus. Dans le procès-verbal, il y a écrit précisément que la Cité des Métiers *est une « forteresse imprenable ».*

Flavio :
Elle était gérée par vous de la façon que vous reteniez opportune. Aux élèves desquels j'étais le professeur principal, j'ai continué à présenter les activités avec des mots très favorables. J'ai évidemment toujours considéré important de le faire. La collaboration est pourtant venue à manquer, pratiquement… vous n'aviez pas besoin de moi.

Chercheur :
Ce n'est donc pas tellement sur le projet, sur les activités proposées, sur la relation entre le travail et l'école, mais bien sur la façon de faire…

Flavio :
…oui. Peut-être c'est aussi ma manière de faire qui n'est pas la bonne. Dans le temps, j'ai toujours réalisé ma propre Cité des Métiers *; c'est ainsi depuis trente ans. Je l'ai toujours faite de façon parallèle en tant que professeur principal, à travers différentes activités. Cette année, par exemple, je pense qu'a été amenée dans tous les établissements du canton la journée de stages. Pour ma part, je l'ai faite pendant la dernière semaine, déjà pour la deuxième fois. J'ai organisé une journée de travail pour tous dans différentes entreprises. Je crois à ces choses et je les ai toujours réalisées. Avec vous, en revanche, le bon rapport pour pouvoir collaborer a fait défaut. C'est dommage. Peut-être c'est pour la critique faite à Corrado, mais aussi à toi, c'est-à-dire de ne pas profiter suffisamment de l'expérience de qui vous entoure. Avec cette façon de faire, vous avez créé une terre brûlée autour de vous, vous avez éloigné de nombreux enseignants qui auraient pu vous aider. Il y a aussi eu des affrontements avec Milena, la professionnelle dans le domaine de l'orientation.*

Chercheur :
Elle dit que fondamentalement la Cité des Métiers *est une activité qui entrave son travail. L'orientation est une chose où elle devait être au centre et devait organiser et construire une relation avec les élèves. Les visites que nous organisions amenaient en réalité à confondre les élèves, qui ne savaient plus bien si c'était partie prenante d'un projet élaboré avec elle ou fait de façon séparée avec des enseignants. C'est donc une critique un peu différente de celle que tu viens de formuler…*

Flavio :
…oui, c'est vrai…

Chercheur :
…c'est ce que nous avons dit pendant l'assemblée des enseignants de 2007, où sont apparus ces remarques de ta

visite che facevamo noi non facevano invece che confondere i ragazzi, che non sapevano più bene se fosse parte di un progetto costruito con lei o fatto in maniera separata con dei docenti. Quindi è una critica un po' diversa da quella che dici tu…	*part, qui étaient différentes des siennes. Milena était plus sur le fait de se demander ce que les enseignants venaient faire sur son territoire…*
Flavio : *…sì, è vero…*	***Flavio :*** *…c'est quand même dommage, il aurait été mieux si au lieu de l'affrontement il y aurait eu une confrontation d'idées… il pouvait en sortir quelque chose de positif.*
Ricercatore : *…questo che è quello che abbiamo detto durante il plenum della primavera del 2007, dove sono emersi questi tuoi sentimenti, che erano diversi dai suoi. Milena era più sul fatto di domandarsi cosa i docenti venissero a fare sul suo territorio...*	***Chercheur :*** *Au moment du vote, dans cette fameuse assemblée, parce qu'à la fin on a voté pour la* Cité des Métiers*… tu te souviens ?*
Flavio : *…è comunque un peccato, sarebbe stato meglio se al posto dello scontro ci fosse stato un confronto di idee… poteva uscirne qualcosa di positivo.*	***Flavio :*** *Je ne me rappelle plus ce que j'ai voté [il rit] !*
Ricercatore : *Al momento del voto, in quel famoso plenum, perché alla fine si aveva votato per la* Città dei Mestieri*… ti ricordi ?*	***Chercheur :*** *Il y a un vote contraire et six abstenus… de toute façon la grande majorité avait soutenu le projet.*
Flavio : *Non mi ricordo più che cosa ho votato [ride] !*	***Flavio :*** *Peut-être je me suis abstenu.*
Ricercatore : *C'è stato un voto contrario e sei astenuti… comunque la grande maggioranza aveva sostenuto il progetto.*	***Chercheur :*** *Ta position te conduisait à t'abstenir…*
Flavio : *Forse mi sono astenuto.*	***Flavio :*** *…probablement…*
Ricercatore : *La tua posizione porta ad astenersi…*	***Chercheur :*** *…ça signifie que le projet et les animateurs ne te convainquaient pas tellement… donc tu t'es abstenu…*
Flavio : *…probabilmente sì…*	***Flavio :*** *…j'ai toujours pleinement partagé le projet. Comme je t'ai déjà dit, d'une certaine façon je l'ai même anticipé, un peu à ma manière.*
Ricercatore : *...vuol dire che il progetto e gli animatori non ti convincevano tanto… quindi ti sei astenuto…*	***Chercheur :*** *C'est très intéressant ce que tu me dis… Ensuite, tu n'as plus collaboré.*
Flavio : *…il progetto l'ho sempre condiviso pienamente. Come ti ho già detto, per un certo verso l'avevo già anticipato, un po' alla mia maniera.*	***Flavio :*** *Non. J'ai gardé mon soutien aux activités, j'ai toujours invité les élèves à y participer. En ayant toujours eu comme professeur principal des troisièmes et des quatrièmes, pour eux c'était important. De plus, l'orientation constitue l'une des thématiques principales pendant l'heure de classe…*
Ricercatore : *È molto interessante quello che mi dici… Dopo non hai più collaborato.*	***Chercheur :*** *…du reste, l'orientation est la question centrale du cycle… d'orientation…*
Flavio : *No. Ho mantenuto il mio sostegno alle attività, ho sempre invitato i ragazzi a partecipare. Avendo sempre avuto come docente di classe delle terze e delle quarte, questo per loro è stato importante. In più l'orientamento è uno dei temi principali dell'ora di classe…*	***Flavio :*** *…c'est crucial.* ***Chercheur :*** *Poursuivons. En 2008, arrive Madame Galfetti-Schneider pour rencontrer les élèves de première année. Comment voyais-tu cette rencontre ?*

Ricercatore : *…d'altronde l'orientamento è la questione chiave del ciclo… d'orientamento…*	***Flavio :*** *Malheureusement… j'ai toujours été professeur principal en troisième et quatrième. Avec les premières et les deuxièmes je n'ai pas eu de gros retours. Je connais cette femme pour des activités réalisées dans d'autres contextes. Sur ce point, je n'ai pas d'éléments d'appréciation.*
Flavio : *…è essenziale.*	
Ricercatore : *Andiamo avanti. Nel 2008 arriva la signora Galfetti-Schneider per incontrare i ragazzi del primo anno. Come vedevi questo incontro ?*	***Chercheur :*** *Et en troisième, la rencontre avec les parents ? À un certain moment Tiziana avait proposé de faire la rencontre avec les parents. C'est quelque chose que nous avons commencé en 2007 et avons poursuivi toujours.*
Flavio : *Io purtroppo… sono sempre stato docente di classe in terza e in quarta. Con le prime e le seconde non ho avuto grandi riscontri. Conosco questa signora per altre sue attività fatte in altri contesti. Su questo non ho elementi di giudizio.*	***Flavio :*** *C'est certainement valable. Il était un peu difficile de trouver des parents disponibles. C'est quand même positif.*
Ricercatore : *E in terza, l'incontro con i genitori ? A un certo momento Tiziana aveva proposto di fare l'incontro con i genitori. È qualcosa che abbiamo iniziato nel 2007 e poi continuato sempre.*	***Chercheur :*** *Il y a aussi eu un débat à l'intérieur du collège, alors que tu étais absent. C'était en décembre 2010. Tu venais de faire une opération. À la fin de la rencontre avec les parents, Nicola Desponds lors d'une assemblée plénière a montré un certain scepticisme sur deux aspects. Le premier était que certains parents n'étaient pas à la hauteur, puisque si certains se sont montrés capables, d'autres ne savaient plus quoi dire après deux minutes. Ils n'étaient pas habitués à parler. À son avis, certains parents n'étaient pas préparés et il se posait la question de savoir s'il en valait la peine de les faire venir. Et puis l'autre point est que j'avais montré un film intitulé* Génération 1000 euro*, où il y avait quelques gros mots. Il était intervenu aussi lors du film proposé par Corrado,* Le Destin de Will Hunting*, un film de Gus Van Sant. Là, les gros mots étaient encore plus nombreux. Par rapport à cette question, qu'est-ce que tu penses ?*
Flavio : *È sicuramente valido. Era un po' difficile trovare dei genitori disponibili. È comunque molto positivo.*	
Ricercatore : *C'è stato anche un dibattito in sede, mentre tu eri assenti. Era nel dicembre del 2010. Tu avevi appena fatto un'operazione. Alla fine di un incontro con i genitori, Nicola Desponds in un plenum ha mostrato un certo scetticismo su due punti. Il primo era quello che certi genitori non erano all'altezza, visto che alcuni si sono mostrati abili, mentre altri non sapevano più cosa dire dopo due minuti. Non erano abituati a parlare. Secondo lui alcuni genitori non erano preparati e si poneva la domanda se valesse la pena farli venire. E poi l'altro punto è che avevo fatto vedere un film intitolato* Generazione 1000 euro*, in cui c'era qualche parolaccia. Lui era intervenuto anche sul film proposto da Corrado,* Il genio ribelle*, un film di Gus Van Sant. Lì le parolacce erano ancora più sostanziose. Rispetto a questo, cosa pensi ?*	***Flavio :*** *Je suis toujours mal à l'aise lorsqu'il y a des gros mots dans un contexte scolaire, que ce soit parmi les élèves ou exprimés par certains conférenciers. Comme lorsque intervient le responsable de la police… mais où finira cet entretien ?*
	Chercheur : *Le but n'est pas d'attirer des ennuis…*
Flavio : *Mi trovo sempre a disagio quando ci sono delle parolacce in un contesto scolastico, che siano tra i ragazzi o espressi da certi relatori. Come quando interviene il responsabile della polizia… ma dove va a finire questa intervista ?*	***Flavio :*** *…je parle de Monsieur Piffero [le coordinateur cantonal du projet « prévention, diagnostic, médiation questions de jeunesse], qui quelquefois, lorsqu'il vient, utilise un langage plutôt coloré comme le terme « nana sexy ».*
Ricercatore : *Lo scopo non è mettere nei guai…*	***Chercheur :*** *[il rit].*
Flavio : *…parlo del signor Piffero [il coordinatore cantonale del progetto « prevenzione, diagnosi, mediazione problemi giovanili], che ogni tanto quando interviene utilizza un linguaggio piuttosto colorito come il termine « bella gnocca ».*	***Flavio :*** *J'en suis toujours un peu choqué. Aussi à Castellinaria, lorsqu'ils présentent des films où il y a beaucoup de violence… Je ne veux pas que l'on présente un monde édulcoré ou bien feutré, qui n'est pas réel, pourtant… il est toujours difficile de trouver le seuil en restant en-deçà de la limite, plutôt que commencer à faire de la provocation. Je ne sais pas pourquoi on a choisi ce film, je ne pense pas pour ces deux ou trois gros mots.*

Ricercatore :
[ride].

Flavio :
Noi facciamo un certo discorso a scuola, allora gli è stato detto che dovrebbe contenersi un po'.

Ricercatore :
[ride].

Flavio :
A me urta sempre un pochettino. Anche a Castellinaria, quando si presentano dei film in cui c'è tanta violenza… Non voglio che si venga presentato un mondo edulcorato e ovattato, che non è reale, però… è sempre difficile trovare la soglia stando al di qua del limite… piuttosto che cominciare a fare una provocazione. Adesso non so perché sia stato scelto questo film, non penso per queste due o tre parolacce.

Ricercatore :
No, evidentemente…

Flavio :
…certamente !

Ricercatore :
Era per dimostrare come bisogna conquistarsi il proprio impiego e non era una certezza avere un posto fisso. Questo ragazzo che cercava un lavoro nel suo tempo libero diceva qualche parolaccia… Lo scopo non era la parolaccia, ma la difficoltà di trovare un lavoro stabile. Non è più una certezza, anche in Svizzera, quando si esce dalla scuola, come quando ero ragazzo io. All'epoca c'erano 0.5 % o 1.0 % di disoccupati. Ora la questione è un po' diversa. Negli anni 2010/2011, quando c'è stata questa discussione attorno al film Generazione 1000 euro*, io avevo la docenza di classe in 4E, una classe piuttosto impegnativa. Mi ricordo che eri rientrato dall'operazione ed eri stato molto duro con la classe, che era un po' difficile, ed eravamo arrivati a un certo momento con la proposta di non farli partecipare alla giornata sportiva dopo l'incontro con la mamma di Carine Stegmüller… se ti ricordi.*

Flavio :
Sì…

Ricercatore :
…c'è ancora un conflitto da evidenziare. Lo faccio perché mette in rilievo delle dinamiche e dei problemi. Fa risaltare divere sensibilità. Nell'ottobre del 2011, tu eri già in consiglio di direzione, c'era stato un problema. Penso che fossi andato a Zurigo in passeggiata con una quarta per un giorno. E i ragazzi con i quali animavo la Città dei Mestieri *erano nell'aula d'informatica, dove avevano delle cose da fare mentre io non c'ero. Qualche docente si è lamentato perché in aula d'informatica non ci si poteva andare senza un adulto. Avevo avuto anche un incontro con il direttore per discutere questa*

Chercheur :
Non, bien évidemment…

Flavio :
…certainement !

Chercheur :
C'était pour montrer comment il faut conquérir son propre emploi et ce n'est plus une certitude avoir une place solide. Ce jeune, qui cherchait un emploi dans son temps libre, disait quelques gros mots…. Le but n'était pas le gros mot, mais la difficulté à trouver un emploi stable. Ce n'est plus une certitude, aussi en Suisse, lorsqu'on sort de l'école, comme quand j'étais un adolescent. À l'époque, il y avait un taux de chômage de 0.5 % ou 1.0 %. Maintenant la question est un peu différente. Au cours des années 2010/2011, lorsqu'il y avait cette discussion autour du film Génération 1000 euros*, j'étais professeur principal en 4E, une classe plutôt exigeante. Je me souviens que tu étais revenu de l'opération et tu avais été très dur avec cette classe, qui était un peu difficile, et nous étions arrivé à un certain moment avec la proposition de ne pas leur permettre de participer à la journée sportive après la rencontre avec la mère de Carine Stegmüller… si tu te souviens.*

Flavio :
Oui…

Chercheur :
…il reste encore un conflit à souligner. Je le fais parce qu'il met en relief des dynamiques et des problèmes. Il fait ressortir des sensibilités différentes. En octobre 2011, tu étais déjà membre du conseil de direction, il y a eu un problème. Je pense que j'étais allé à Zurich en course d'école avec une quatrième pendant une journée. Et les élèves avec lesquels j'animais la Cité des Métiers *étaient dans la salle d'informatique, où ils avaient des choses à faire pendant que j'étais absent. Quelques enseignants s'étaient plaints puisque dans la salle d'informatique on ne pouvait pas aller sans un adulte. J'avais aussi eu une rencontre avec le chef d'établissement pour discuter de cette affaire. Je lui ai expliqué que j'avais besoin d'un endroit dans lequel faire travailler ces élèves. Je n'étais pas tout particulièrement intéressé à la salle d'informatique, j'étais intéressé à un endroit où les faire travailler, puisque toutes les salles de classe étaient occupées. Est-ce que tu te rappelles ce moment ?*

Flavio :
Vaguement. Je peux te dire que par principe, je considère que s'il y a des règles, nous devons les faire respecter, que ce soit toi, ou quelqu'un d'autre. Je comprends que ces choses peuvent embêter. Il y a des personnes qui… ont créé un peu de terre brûlée autour de toi, à cause de cette volonté de ta part d'imposer une façon de faire, sans écouter les autres. Et cela a embêté beaucoup. Je l'ai entendu dire aussi par d'autres collègues. Nous avions eu une longue discussion une soirée à San Bernardino, qui s'était poursuivie longuement pendant la nuit. Tous étaient un peu mécontents. Sara avait terminé la discussion, en disant de ne pas accepter ta manière de faire un peu autoritaire, qui pense de pouvoir s'arroger l'exclusivité de ce qui est juste. Dans cette perspective, tu n'es

faccenda. Gli ho spiegato che avevo bisogno di un posto dove far lavorare questi ragazzi. Non è che mi interessa andare in aula d'informatica, mi interessava avere un posto dove farli lavorare, visto che le aule erano tutte occupate. Ti ricordi questo momento ?

Flavio :
Vagamente. Posso dirti che per principio, ritengo che se ci sono delle regole, noi dobbiamo farle rispettare, che sia tu, o qualcun altro. Capisco che queste cose possano dare fastidio. Ci sono delle persone che… hanno creato un po' di terra bruciata attorno a te, a causa di questa tua volontà di imporre un modo di fare, senza ascoltare gli altri. E questo ha infastidito parecchio. L'ho sentito dire anche da altri colleghi. Avevamo avuto una lunga discussione una sera a San Bernardino, che si era protratta a lungo nella notte. Tutti si erano scontentati. A concludere la discussione è stata Sara, che ha detto di non accettare un tuo modo di fare un po' prepotente, che pensa di potersi arrogare l'esclusività di ciò che è giusto. Sotto questo aspetto, non sei poi così lontano, detto francamente, dalla peggior direttrice che ho avuto. Perché anche lei era così, pensava di avere sempre ragione. Quello che diceva lei era giusto, mentre quello che pensavano gli altri non era neanche da considerare. Per certi versi, anche tu hai cavalcato questa strada. È la principale osservazione che ti faccio e che ti ho sempre fatto. Ed è un peccato. Di fronte al consiglio di direzione ho sempre riconosciuto la tua… le tue iniziative, sei molto propositivo e questo è veramente il tuo lato positivo. Per certi versi hai anche un buon rapporto con i ragazzi. Se questo è ottenuto con merce di scambio, concedere troppo, allora non va bene. Però il tuo lato di dire questo è giusto e io vado avanti a testa bassa… perché tu sei nel giusto e non ascolti le minoranze… o gli oppositori… è un aspetto che non ho mai condiviso nel tuo operare.

Ricercatore :
Su questo punto, semplicemente, tante piccole cose con il tempo sono state aggiustate… Dopo alcune critiche, come ad esempio le parolacce, questi film non li abbiamo più mostrati… Abbiamo addirittura lentamente sostituito gli estratti dei film, perché spesso ci scappa una scena un po' provocatoria, anche solo in un estratto di dieci minuti, con dei video elaborati e realizzati dai ragazzi. Per quanto riguarda le visite, le abbiamo fatte finire entro aprile, evitando di protrarle fino in maggio. Abbiamo anche insistito moltissimo sul fatto che i ragazzi facessero un bilancio dopo essere andati in uscita, in modo da attenuare un po' il rischio, che effettivamente c'è, di voler fuggire da scuola. Quindi qualche correttivo è stato fatto, si è cercato di farlo.
Flavio :
[annuisce] !

Ricercatore :
Quando Corrado e Giorgio si sono tirati indietro, ho fatto per un anno la Città dei Mestieri *con Cristina Milanese. Poi si ritirata anche lei, perché le ore di pas si lointain, dit franchement, de la pire directrice que j'ai eue. Parce qu'elle aussi était ainsi, elle pensait toujours avoir raison. Ce qu'elle disait était juste, alors que ce que pensaient les autres ne devait même pas être considéré. À certains égards, tu as aussi entrepris ce chemin. C'est la principale remarque que je te fais et que je t'ai toujours faite. Et c'est dommage. En face du conseil de direction, j'ai toujours reconnu ta… tes initiatives, tu es très proactif et celui-ci est vraiment ton côté positif. D'une certaine façon, tu as aussi un bon rapport avec les élèves. Si celui-ci est obtenu comme moyen d'échange, en concédant trop, alors ça ne marche pas. Ton côté, pourtant, de dire que ceci est juste et je continue la tête foncée… parce que tu es dans le juste et tu n'écoutes pas les minorités… ou les opposants… est un aspect que je n'ai jamais partagé de ta façon d'opérer.*

Chercheur :
Sur ce point, simplement, beaucoup de petites choses ont été ajustées avec le temps…. Après certaines critiques, comme par exemple les gros mots, ces films nous ne les avons plus montrés… Nous avons même lentement substitué les extraits de film, parce que souvent il y a une scène provocatrice, aussi dans un extrait de dix minutes, par des vidéos élaborées et réalisées par les élèves. En ce qui concerne les visites, nous les avons fait finir avant avril, pour éviter de les prolonger jusqu'en mai. Nous avons aussi insisté fortement sur le fait que les élèves fassent un bilan après être allés dans une visite, de sorte à mitiger un peu le risque, qui est effectif, de vouloir fuir l'école. Quelques corrections, donc, ont été entreprises, on a essayé de les faire.

Flavio :
[il hoche la tête en signe d'approbation].

Chercheur :
Lorsque Corrado et Giorgio se sont retirés, j'ai fait pendant une année la Cité des Métiers *avec Cristina Milanese. Puis elle s'est aussi retirée, parce qu'il n'y avait plus les heures de dégrèvement. Parce que pour elle faire tout cela sans une heure de dégrèvement, n'était pas possible. Alors j'ai poursuivi seul, sans aucun dégrèvement, et Giancarlo s'est inventé une heure un peu particulière, qu'il m'a donnée jusqu'à l'année passée. Depuis ce moment, pourtant, il n'y avait plus aucun collègue disponible pour faire l'animation et alors je l'ai faite avec des élèves. En règle générale, ils étaient deux, une année même trois, qui ont animé avec moi le projet.*

Flavio :
Je trouve l'implication des élèves positive, même si j'ai eu l'impression qu'une fois ou deux ils étaient un peu abandonnés à eux-mêmes. C'est-à-dire qu'ils devaient s'occuper de choses difficiles, même s'ils étaient des bons élèves, très fiables. C'était peut-être lorsque tu as proposé pour la première fois le projet presque sans aucune aide, où toute la prise en charge organisationnelle avait été faite par les élèves. Une fois, ce n'avait pas bien marché, puisque les élèves n'avaient pas contacté la bonne personne. Je ne me souviens plus des détails, mais il y avait eu des malentendus un peu liés à cela, à l'inexpérience des élèves. Valable, mais peut-être au début, il fallait les accompagner encore un peu plus…

sgravio non c'erano più. Perché per lei fare tutto questo senza un'ora di sgravio non andava bene. Allora sono andato avanti da solo, senza alcun sgravio, e Giancarlo si è inventato un'ora un po' particolare, che mi ha dato fino all'anno scorso. Però da lì in avanti non c'era più un collega disponibile a fare l'animazione e allora l'ho fatta con dei ragazzi. In regola generale erano due, addirittura un anno erano tre, che hanno animato con me il progetto.

Flavio :
Trovo il coinvolgimento dei ragazzi positivo, anche se ho avuto l'impressione che una volta o due erano un po' abbandonati a loro stessi. Cioè dovevano occuparsi di cose difficili, pur essendo dei bravi allievi, molto affidabili. Forse era quando hai proposto per la prima volta il progetto quasi senza aiuto, dove tutta la presa a carico organizzativa era fatta dai ragazzi. Una volta non era funzionato bene, perché i ragazzi non avevano contattato la persona giusta. Adesso non ricordo più i particolari, ma c'erano stati dei disguidi dovuti un po' a questo, all'inesperienza dei ragazzi. Valido, ma forse all'inizio si doveva accompagnarli ancora di più…

Ricercatore :
…in quel periodo c'era anche stata una giornata sullo sport ticinese…

Flavio :
…era stata una giornata molto positiva per i ragazzi. Sono stati positivamente…

Ricercatore :
…colpiti…

Flavio :
…sì… colpiti. Anche per la personalità dei diversi conferenzieri. Non emergeva tanto l'aspetto del « io sono il giocatore di hockey su ghiaccio », ma « io sono una persona che ha scelto di farlo ». Questo è stato percepito dai ragazzi e mi sembra molto positivo.

Ricercatore :
Siamo ormai alla fine… Nella primavera del 2013, in un verbale del consiglio di direzione si insisteva sul fatto che i ragazzi dovevano fare un bilancio al termine delle uscite. Quindi ritorniamo ancora una volta alle uscite. E se i ragazzi non lo facevano, dovevano essere i docenti accompagnatori a farglielo fare. Ti ricordi questa vostra decisione ?

Flavio :
No…

Ricercatore :
…perché non è quello che si faceva… Il docente che accompagnava chiedeva ai ragazzi di farlo, poi me ne occupavo io… Non ricordi ?

Flavio :
Questa misura è stata decisa per far sì che i ragazzi…

Chercheur :
…au cours de cette période il y a eu aussi une journée consacrée au sport tessinois…

Flavio :
…c'était une journée très positive pour les élèves. Ils avaient été positivement...

Chercheur :
…frappés…

Flavio :
…oui… frappés. Aussi par la personnalité des différents conférenciers. N'apparaissait pas tellement l'aspect de « je suis le joueur de hockey sur glace », mais « je suis une personne qui a choisi de le faire ». Ça a été perçu par les élèves et je le trouve très positif.

Chercheur :
Nous sommes désormais arrivés au terme… Au printemps 2013, dans un procès-verbal du conseil de direction, on insistait sur le fait que les élèves devaient faire un bilan au terme des visites. Nous revenons donc encore une fois sur les visites. E si les élèves ne le faisaient pas, devaient être les enseignants accompagnateurs à l'exiger. Est-ce que tu te souviens de cette décision de votre part ?

Flavio :
Non…

Chercheur :
…parce que ce n'était pas ce que l'on faisait… L'enseignant qui accompagnait demandait aux élèves de le faire, puis je m'en occupais… Tu ne te rappelles pas ?

Flavio :
Cette mesure avait été décidée pour faire en sorte que les élèves…

Chercheur :
…fassent le bilan…

Flavio :
…c'était une façon pour reprendre et recueillir leurs idées… Je me souviens que certains allaient vraiment faire une promenade et il n'y avait aucun retour. Le fait de devoir écrire est certainement positif.

Chercheur :
Et lorsque j'ai quitté, qu'est-ce que tu as pensé ? C'était il y a quelques mois…

Flavio :
…je te dis qu'on n'a pas su que tu allais laisser…. au sein du conseil de direction.

Chercheur :
[il rit].

Flavio :
Giancarlo nous a dit : « Mais est-ce qu'il a l'intention de laisser la place ? ». C'est aussi compréhensible après dix

Ricercatore :
…facessero il bilancio…

Flavio :
…era un modo per riprendere e raccogliere le loro idee… Ricordo che alcuni andavano veramente a fare una passeggiata e non c'era alcun riscontro. Il fatto di dover scrivere è sicuramente positivo.

Ricercatore :
E quando ho lasciato, cosa hai pensato ? È stato pochi mesi fa…

Flavio :
…ti dico che non si è saputo bene che tu lasciassi… all'interno del consiglio di direzione.

Ricercatore :
[ride].

Flavio :
Giancarlo ci ha detto: « Ma ha l'intenzione di cedere il posto ? ». È anche comprensibile dopo dieci anni. Però lo hai detto alla fine dell'anno scolastico… bisognava cercare qualcun altro… Penso che avresti dovuto lasciare più adagio, trovando un subentrante che avrebbe continuato. Ti dico francamente che sono rimasto sorpreso.

Ricercatore :
Io… niente… Ne avevo parlato con Giancarlo già nell'autunno di un anno e mezzo fa. E poi la cosa era… rimasta… Adesso dico che se c'è ancora bisogno di me per fare un piccolo gruppo che va avanti, per sei mesi posso fare la mia parte.

Flavio :
Legittimissimo… il fatto di dire che hai dato… e sicuramente tantissimo. È anche giusto che ci sia una successione… Tu hai portato avanti il progetto alla tua maniera, con tantissimi pregi e con qualche difetto. Ed è giusto che ora subentri qualcuno a portare avanti con la sua testa e i suoi modi. È un percorso importante per tutta la scuola.

Ricercatore :
L'ultima cosa… poi ti lascio andare. Se dovessi, rispetto al progetto… come è stato costruito in questi anni… se dovessi mettere a fuoco uno o due punti sui quali si potrebbe fare meglio, cosa diresti ? Che cosa vedresti a partire dalla tua esperienza ?

Flavio :
Ehm…
Ricercatore :
…giustamente hai ripetuto… penso che sia vero, l'orientamento soprattutto in terza e quarta media è veramente importante…

Flavio :
…dovrei pensarci un attimo… Quello che è stato proposto, lo trovo molto valido. Indubbiamente il ans. Tu l'as pourtant dit à la fin de l'année scolaire… il fallait chercher quelqu'un d'autre… Je pense que tu devais plus lentement, en trouvant un successeur qui aurait continué. Je te dis franchement que j'ai été surpris.

Chercheur :
Moi… rien… J'en avais parlé avec Giancarlo déjà en automne d'il y a une année et demi. Et puis la chose était… restée… Maintenant je dis que s'il y a encore besoin de moi pour faire un petit groupe qui poursuit, je peux faire ma partie pendant six mois.

Flavio :
Très légitime… le fait de dire que tu as donné… et certainement beaucoup. Il est aussi juste qu'il y ait une succession… Tu as conduit le projet à ta façon, avec beaucoup de mérites et quelques défauts. Et il est juste que maintenant puisse rentrer quelqu'un à poursuivre le projet avec sa tête et ses manières de faire. C'est un parcours important pour toute l'école.

Chercheur :
La dernière chose… puis je te laisse aller. Si tu devais, par rapport au projet… tel qu'il s'est construit pendant ces années… si tu devais mettre en exergue un ou deux points sur lesquels on pourrait faire mieux, qu'est-ce que tu dirais ? Qu'est-ce que tu verrais à partir de ton expérience ?

Flavio :
Hum…

Chercheur :
…tu as justement rappelé… je pense que c'est vrai, l'orientation surtout en troisième et quatrième année est vraiment importante…

Flavio :
…je devrais y penser un moment… Ce qui a été proposé, je le trouve très valable. Certainement la trace à parcourir est celle-ci… Les rencontres avec des personnes du monde du travail… De là, on n'échappe pas…

Chercheur :
…les films, en tant que tels… on pourrait laisser tomber…

Flavio :
…voilà, à la limite…

Chercheur :
…les élèves peuvent aller à Castellinaria.

Flavio :
Oui. Ce qu'il faut est une école qui va vers le monde du travail… et le monde du travail qui viens vers l'école. Cet échange, tel qu'il est proposé maintenant, va très bien. Je ne sais pas s'il est possible de trouver d'autres solutions, comme la journée de stages généralisée. Ce qui va très bien, je l'ai déjà fait aussi avec des élèves. Probablement je ne réussirai jamais à le réaliser, mais il y avait l'idée de passer une semaine de travail dans trois ou quatre différents milieux. Il faudrait trouver une localité adaptée… J'avais pris des contacts avec la Vallée de Poschiavo… en trouvant une place

solco da percorrere è questo… Gli incontri con la gente del mondo del lavoro… Da lì non si scappa… ***Ricercatore :*** *…i film, di per sé… si potrebbero lasciar stare…* ***Flavio :*** *…ecco, quello al limite…* ***Ricercatore :*** *…i ragazzi possono andare a Castellinaria.* ***Flavio :*** *Sì. Quello che ci vuole è una scuola che va verso il mondo del lavoro… e il mondo del lavoro che viene verso la scuola. Questo interscambio come viene proposto ora va benissimo. Non so se possono essere trovate altre soluzioni, come la giornata di stages generalizzata. Questo va benissimo, l'ho già fatto anche con dei ragazzi. Probabilmente non riuscirò mai a realizzarlo, ma c'era l'idea di passare una settimana lavorativa in tre o quattro ambiti diversi. Bisognerebbe trovare una località adatta… Avevo preso dei contatti in Val Poschiavo… trovando un posto che permetterebbe oltretutto la sera di trovare un'oretta dove i ragazzi scambierebbero le loro impressioni. Trovo importantissimo mettere i ragazzi al lavoro, metterli in contatto con la gente che lavora effettivamente.* ***Ricercatore :*** *È un bel modo per concludere.* ***Flavio :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *È una piccola utopia. Bene, ti ringrazio.* ***Flavio :*** *Bene.*	*qui permettrait en outre le soir de trouver une heure où les élèves échangeraient leurs impressions. Je trouve très important de mettre les élèves au travail, les mettre en contact avec les personnes qui travaillent effectivement.* ***Chercheur :*** *C'est une belle façon de conclure.* ***Flavio :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *C'est une petite utopie. Bien, je te remercie.* ***Flavio :*** *Bien.*



Entretien avec *Giorgio Mossi*
(16 avril 2015 – collège de Cadenazzo – 103 minutes)

Giorgio est un enseignant de différenciation curriculaire. Il a débuté à l'école primaire au début des années 1970, puis il s'est consacré à la *scuola maggiore*, avant d'intégrer l'école de formation des maîtres. Au début des années 1980, il a commencé à collaborer avec le Bureau d'études et de recherches et, parallèlement, il est entré au collège comme soutien pédagogique, puis comme enseignant de cours pratique, devenu ensuite la différenciation curriculaire. Il a été l'un des fondateurs de la *Cité des Métiers*. Il vient de prendre sa retraite.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Giorgio di esserti messo a disposizione. La prima cosa che vorrei chiederti è un po' il tuo percorso professionale, che ti ha portato a riflettere al rapporto tra scuola e lavoro, cioè fare un piccolo passo indietro prima della Città dei Mestieri. Che percorso hai fatto ?*	***Chercheur :*** *Merci Giorgio de t'être mis à disposition. La première chose que je voudrais te demander est un peu ton parcours professionnel qui t'a conduit à réfléchir au rapport entre l'école et le travail, c'est-à-dire faire un petit pas en arrière avant la* Cité des Métiers*. Quel a été ton parcours ?*
Giorgio : *Posso dire tutto in due minuti. Ho fatto la mia formazione come docente, ho iniziato nelle scuole elementari nel 1970/1971, un anno ad Arbedo, con una classe di ventotto allievi. Era una bella classe ! Poi c'era la possibilità di passare alla scuola maggiore, perché allora c'era ancora la divisione tra la scuola maggiore e il ginnasio. Mi sono lanciato in questa direzione e sono diventato insegnante di scuola maggiore. In seguito, sono stato chiamato alla Magistrale, un po' a sorpresa, perché non pensavo chiamassero dei docenti che preparavano gli allievi da un punto di vista pratico. Sono diventato il più giovane tra i docenti della Magistrale, forse assieme a Giancarlo, il nostro direttore. Me lo ricordo vagamente, perché insegnava tedesco. Sono rimasto fino al 1983, poi mi sono specializzato nella sezione dedicata all'asilo e ho imparato a conoscere il mondo delle scuole primarie. In seguito, la Magistrale si è evoluta, passando da seminariale a liceale, e allora la mia funzione non c'era più e ho dovuto trovare qualcosa d'altro. Dal 1981 ho iniziato all'Ufficio studi e ricerche, con Beltrami, l'esperto di italiano, che era un mio collega. Ci siamo ritrovati responsabili per tutto quello che concerne il problema del passaggio dalle sezioni ai livelli di scuola media. Raccoglievamo i dati, elaboravamo rapporti su questa problematica particolare. Quindi mi sono concentrato su questa problematica.*	***Giorgio :*** *Je peux le résumer en deux minutes. J'ai fait ma formation d'enseignant, j'ai commencé à l'école primaire en 1970/1971, une année à Arbedo, avec une classe de vingt-huit élèves. C'était une belle classe ! Puis il y avait la possibilité de passer à la* scuola maggiore*, puisqu'à l'époque il y avait encore la division entre* scuola maggiore *[conduisant à une formation professionnelle] et* ginnasio *[préparant aux études lycéennes]. Je me suis lancé dans cette direction et je suis devenu un enseignant de* scuola maggiore*. Ensuite, j'ai été appelé à la* Magistrale *[l'école de formation des enseignants], un peu de façon inattendue, puisque je ne pensais pas qu'ils appelaient des enseignants qui préparaient les élèves d'un point de vue pratique. Je suis devenu le plus jeune parmi les enseignants de la* Magistrale*, peut-être avec Giancarlo, notre chef d'établissement. Je m'en souviens vaguement, puisqu'il enseignait l'allemand. J'y suis resté jusqu'en 1983, puis je me suis spécialisé dans la section consacrée à la maternelle et j'ai appris à connaître le monde des écoles primaires. Ensuite, la* Magistrale *a évolué, en passant d'une logique de séminaire à une dynamique lycéenne, et alors ma fonction a disparu et j'ai dû trouver quelque chose d'autre. Depuis 1981, j'ai commencé au Bureau d'études et de recherches, avec Beltrami, l'expert d'italien, qui était mon collègue. Nous nous sommes retrouvés responsables de tout ce qui concerne le problème du passage des sections aux cours à niveaux dans le collège. Nous recueillions les données, élaborions des rapports sur cette problématique spécifique. Donc je me suis concentré sur cette problématique.*
Ricercatore : *Bene.*	***Chercheur :*** *Bien.*
Giorgio : *E da lì ho cominciato a interessarmi alla problematica della didattica dell'insegnamento. Ho ricevuto un mandato, un progetto di ricerca. Noi lo chiamavamo* Iva*, era la metà degli anni 1980. Era il primo progetto di ricerca a livello nazionale che si occupava di*	***Giorgio :*** *Et de là j'ai commencé à m'intéresser à la problématique de la didactique de l'enseignement. J'ai reçu un mandat, un projet de recherche. Nous l'appelions* Iva*, c'était la moitié des années 1980. Il s'agissait du premier projet de recherche au niveau national qui s'occupait de formation*

formazione professionale. L'obiettivo era di sapere cosa era importante per l'apprendista nell'apprendimento della sua professione, a partire dai tre pilastri della sua formazione : l'azienda, la scuola e…

Ricercatore :
…i corsi introduttivi al mestiere.

Giorgio :
Sì. Adesso di norma durano tre settimane per ogni anno di apprendistato. E appunto avevamo fatto tutto questo lavoro di ricerca. Avevamo evidenziato una serie di elementi importanti per gli apprendisti, ma anche per gli istruttori. In seguito, questa ricerca ha condotto all'apertura dei corsi di formazione dei maestri di tirocinio. Sono le persone preposte all'interno dell'impresa all'istruzione degli apprendisti, come lo indica la legge federale. La loro formazione è diventata obbligatoria e io me ne sono occupato in diversi rami, come il commercio, l'artigianato… Purtroppo erano corsi serali e a un certo punto mi sono trovato ad accumulare l'Ufficio studi e ricerche e questi corsi serali. Certe volte mi capitava di partire alle sette e mezza del mattino e ritornare a casa alle dieci di sera. Però sono state tutte delle belle esperienze, molto arricchenti. Poi mi hanno proposto di lavorare per il servizio di sostegno pedagogico all'interno della scuola media. Allora sono passato a quest'ordine scolastico, prima come insegnante di sostegno pedagogico e poi, durante questi ultimi anni, come insegnante di corso pratico [dedicato a degli allievi che fanno delle attività pratiche al posto di certe materie scolastiche ; diventerà la differenziazione curricolare]. Ho comunque sempre mantenuto un certo carico di lavoro presso l'Ufficio studi e ricerche. Mi sono occupato dell'estensione a tutte le sedi di scuola media del sistema dei livelli, poi ho lavorato sui programmi di scuola elementare, in seguito mi sono anche occupato degli studi internazionali.

Ricercatore :
È vero che all'inizio non c'erano i livelli nella scuola media, ma le sezioni.

Giorgio :
Alla fine della seconda media passavi, attraverso una valutazione globale, alla Sezione B*…*

Ricercatore :
…ah…

Giorgio :
…o alla Sezione A.

Ricercatore :
Era una divisione globale. La sede scolastica era unica, però c'erano le classi dei bravi allievi, scolasticamente, e dei meno bravi, detto un po' semplicemente.

professionnelle. L'objectif était de savoir ce qui était important pour l'apprenti dans l'apprentissage de sa profession, à partir des trois piliers de sa formation : l'entreprise, l'école et…

Chercheur :
…les cours introductifs au métier.

Giorgio :
Oui. Maintenant en règle générale, ils ont une durée de trois semaines lors de chaque année d'apprentissage. Et justement nous avions fait tout ce travail de recherche. Nous avions mis en évidence une série d'éléments importants pour les apprentis, mais aussi pour les instructeurs. Ensuite, cette recherche a conduit à l'ouverture de cours de formation pour les maîtres d'apprentissage. Ce sont les personnes chargées au sein de l'entreprise de l'instruction des apprentis, comme l'indique la loi fédérale. Leur formation est devenue obligatoire et je m'en suis occupée pour différentes branches, comme le commerce, l'artisanat… Malheureusement il s'agissait de cours du soir et à un certain point je me suis retrouvé à cumuler le Bureau d'études et de recherches et ces cours du soir. Certaines fois il m'arrivait de partir à sept heures trente du matin et de revenir à la maison à dix heures du soir. Mais elles étaient toutes des belles expériences, très enrichissantes. Puis ils m'ont proposé de travailler pour le service de soutien pédagogique à l'intérieur du collège. Alors je suis passé à cet ordre scolaire, avant comme enseignant de soutien pédagogique et après, pendant ces dernières années, comme enseignant du cours pratique [dédié à des élèves qui font des activités pratiques au lieu de certaines disciplines scolaires ; il deviendra la différenciation curriculaire]. J'ai en tout cas toujours gardé une certaine charge de travail auprès du Bureau d'études et de recherches. Je me suis occupé de l'extension à tous les établissements du collège du système des cours à niveaux, puis j'ai travaillé aux programmes d'école primaire, ensuite je ne suis aussi occupé d'études internationales.

Chercheur :
Il est vrai qu'au début il n'y avait pas les cours à niveaux au collège, mais bien les sections.

Giorgio :
À la fin de la deuxième année du collège tu passais, à partir d'une évaluation globale, à la Section B*…*

Chercheur :
…ah…

Giorgio :
…ou à la Section A.

Chercheur :
C'était une division globale. L'établissement était unique, mais il y avait les classes des bons élèves, au niveau scolaire, et des moins bons, dit un peu de façon simple.

Giorgio :
Cela au cours du deuxième cycle. Mais assez rapidement, on est arrivés à une situation insoutenable. En effet, les deux établissements qui avaient commencé, ceux de Gordola et de

Giorgio :
Questo nel secondo ciclo. Però abbastanza rapidamente si è arrivati a una situazione insostenibile. Infatti, le due sedi che avevano cominciato, quelle di Gordola e di Castione, all'inizio avevano una ripartizione di 60 % nella Sezione A *e 40 % nella* Sezione B*, poi si è arrivati a 80 % nella* Sezione A *e 20 % in quella B. Così queste sono diventate vere e proprie sezioni ghetto, difficilissime da gestire, praticamente insostenibili.*

Ricercatore :
Oh ! Certo, posso immaginare.

Giorgio :
Dopo si è passati ai livelli, con una parziale suddivisione limitata a tre materie, che erano il tedesco, il francese e la matematica. Si diceva che fossero le materie in grado di formare il cittadino svizzero modello.

Ricercatore :
Ah, sì… Dicevano questo ?

Giorgio :
E poi c'era…

Ricercatore :
...facevano emergere il cittadino svizzero modello…

Giorgio :
…sì, lo facevano.

Ricercatore :
Cioè ?

Giorgio :
Sì… beh… l'allievo capace di mostrare le sue qualità scolastiche al Livello A *nelle due principali lingue nazionali, come nella materia che prepara a un potenziale impiego nell'importante settore finanziario… Anche in altri cantoni si è andati un po' in questa direzione, come a Ginevra, per esempio. Mentre in Svizzera tedesca si rimaneva con la tipica suddivisione in due o tre strade al termine della quinta elementare. In Ticino il sistema dei livelli si basava su tre pilastri : le classiche lezioni in tronco comune, come l'italiano, dove era troppo difficile instaurare una divisione, poi le tre materie a livello, che preparavano agli studi superiori, e infine tutta una serie di opzioni, che permettevano di personalizzare il percorso. Ben quattro ore alla settimana erano opzionali, con tante possibilità, dal pratico disegno tecnico fino a una più teorica letteratura. Poi si è iniziato a legare queste opzioni alle singole materie, riducendo la loro importanza. Il sistema delle sezioni è anche stato messo in difficoltà dalla prassi di mandare un allievo in difficoltà dalla* Sezione A*, a qualche mese dalla fine della quarta, nella* Sezione B*, dove almeno otteneva una licenza, anche se nei fatti…*

Castione, au début avaient une répartition de 60 % dans la Section A *et de 40 % dans la* Section B*, puis on est arrivés à 80 % dans la* Section A *et 20 % dans celle B. Ainsi, ces dernières sont devenues des véritables sections ghetto, très difficiles à gérer, pratiquement insoutenables.*

Chercheur :
Oh ! Certes, je peux imaginer.

Giorgio :
Ensuite on est passés aux niveaux, avec une subdivision partielle limitée à trois disciplines, qui étaient l'allemand, le français et les mathématiques. On disait qu'il s'agissait des disciplines en mesure de former le citoyen suisse modèle.

Chercheur :
Ah, oui… C'est ce qu'on disait ?

Giorgio :
Et puis il y avait…

Chercheur :
…elles faisaient surgir le citoyen suisse modèle…

Giorgio :
…oui, elles le faisaient.

Chercheur :
C'est-à-dire ?

Giorgio :
Oui… bon… l'élève capable de montrer ses qualités scolaires au Niveau A *dans les deux principales langues nationales, ainsi que dans la discipline qui prépare à un potentiel emploi dans l'important secteur financier… Dans d'autres cantons, également, on est allés un peu dans cette direction, comme à Genève, par exemple. Alors qu'en Suisse alémanique, on restait avec la typique subdivision en deux ou trois voies au terme de la cinquième année d'école primaire. Au Tessin, le système à niveau se basait sur trois piliers : les leçons traditionnelles en tronc commun, comme en italien, où il était trop difficile d'instaurer une division, puis les trois branches à niveau, qui préparaient aux études supérieures, et enfin toute une série d'options, qui permettaient de personnaliser le parcours. Pas moins de quatre heures par semaine étaient optionnelles, avec de nombreuses possibilités, depuis le concret dessin technique jusqu'à une plus théorique littérature. Ensuite, on a commencé à lier ces options aux différentes disciplines, en réduisant leur importance. Le système des sections a aussi été mis en difficulté par la pratique répandue d'envoyer un élève en difficulté de la* Section A*, à quelques mois de la fin de la quatrième, à la* Section B*, où au moins il pouvait obtenir une licence, même si en réalité…*

Chercheur :
…c'était une licence qui avait peu de valeur.

Giorgio :
Oui, parce que la licence des Sections B *était vraiment peu de choses. Et en plus, il y avait assez peu de perméabilité, si ce n'est vers le bas, presque rien par contre vers le haut.*

Ricercatore :
…era una licenza che valeva poco.

Giorgio :
Sì, perché la licenza delle Sezioni B *valeva veramente poco. E poi c'era veramente poca permeabilità, se non verso il basso, quasi niente invece verso l'alto. Difficilmente degli allievi passavano dalla* Sezione B *alla* Sezione A*. Invece con il passaggio ai livelli, le ripartizioni erano più equilibrate. C'erano sì dei profili alti, con tre* Livelli A*, come dei profili modesti, con tre* Livelli B*. Poi, però, c'erano anche tante combinazioni possibili, con due o un* Livello A *e due o un* Livello B*. Nelle prime sedi che lo hanno sperimentato ha funzionato bene, che erano, se ricordo bene, Minusio, Camignolo, Chiasso e… Lodrino, no… forse no, senza Lodrino, mi sembra.*

Ricercatore :
C'erano quindi molteplici situazioni intermedie.

Giorgio :
C'era una certa permeabilità, verso il basso, ma anche verso l'alto. Anch'io, nel mio percorso scolastico, ne avevo approfittato, infatti i miei genitori mi chiedevano di impegnarmi, di dimostrare che volevo andare avanti a studiare. Così ho fatto la scuola maggiore, dove andavo bene, allora sono passato in terza ginnasio, superando degli esami. Ecco, c'era una certa permeabilità, che si è riscoperta in seguito con i livelli.

Ricercatore :
Ecco.

Giorgio :
Poi progressivamente sono diminuite le opzioni, che potevano essere un aspetto qualificante del sistema, anche se variavano da sede a sede, con lo sviluppo di diseguaglianze anche profonde tra le sedi cittadine, con più opzioni di approfondimento e artistiche, mentre nelle sedi di periferia si facevano soprattutto attività pratiche o di disegno tecnico.

Ricercatore :
Capisco…

Giorgio :
…posso anche aggiungere che nel vecchio sistema, con la scuola maggiore e il ginnasio, c'era anche un interessante ponte di avviamento professionale, che ogni tanto qualcuno tira fuori dal cappello, riproponendolo. Era un anno completo, al termine delle scuole maggiori, dove andavi ancora a scuola, ma facevi tante attività che ti portavano verso il mondo delle professioni e, in particolare, un gruppo di professioni che ti sembravano idonee. E lì veniva anche l'orientatore e lavorava direttamente con i ragazzi, perché la scuola maggiore era considerata parte della scuola di base e le sedi erano decentrate, più piccole, legate al territorio, dove gli insegnanti conoscevano anche bene l'ambito famigliare. Con

Difficilement, les élèves pouvaient passer de la Section B *à la* Section A*. En revanche, avec le passage aux cours à niveaux, les distributions étaient plus équilibrées. S'il y avait des profils élevés, avec trois* Niveaux A*, il y avait aussi des profils modestes, avec trois* Niveaux B*. Puis, cependant, il y avait aussi nombreuses possibles combinaisons, avec deux ou un* Niveau A *et deux ou un* Niveau B*. Dans les premiers établissements qui l'ont expérimenté, il a bien fonctionné. Il s'agissait, si je me souviens bien, de Minusio, Camignolo, Chiasso et… Lodrino, non… peut-être pas, sans Lodrino, il me semble.*

Chercheur :
Il y avait donc de multiples situations intermédiaires.

Giorgio :
Il y avait une certaine perméabilité, vers le bas, mais aussi vers le haut. Moi aussi, dans mon parcours scolaire, j'en avais profité, en effet, mais parents me demandaient de m'appliquer, de démontrer que je voulais poursuivre les études. C'est ainsi que j'ai fait la scuola maggiore*, où j'avais de bons résultats, alors je suis passé en troisième année de* ginnasio*, en réussissant des examens. Voilà, il y avait une certaine perméabilité, que l'on a redécouvert par la suite avec les cours à niveaux.*

Chercheur :
Voilà.

Giorgio :
Puis progressivement sont diminuées les options, qui pouvaient être un aspect caractéristique du système, même si elles étaient différentes dans chaque établissement, avec le développement d'inégalités, aussi d'une certaine ampleur, entre les établissements citadins, avec plus d'options d'approfondissement et artistiques, alors que dans les établissements de périphérie on faisait surtout des activités pratiques ou de dessin technique.

Chercheur :
Je comprends…

Giorgio :
…je peux également ajouter que dans le vieux système, avec la scuola maggiore *et le* ginnasio*, il y avait aussi un pont intéressant d'initiation professionnelle, que quelqu'un de temps en temps ressort du chapeau, en le proposant à nouveau. Il s'agissait d'une année scolaire complète, à la fin des* scuole maggiori*, où on allait encore à l'école, mais on faisait de nombreuses activités qui te conduisaient vers le monde des professions et, en particulier, un groupe de profession qui te semblait adéquat. Et là venait aussi le conseiller en orientation et il travaillait directement avec les élèves, puisque la* scuola maggiore *était considérée partie prenante de l'école de base et les établissements étaient décentralisés, plus petits, liés au territoire, où les enseignants connaissaient bien aussi le milieu familial. Avec l'arrivée du collège unique, par contre, on a commencé à construire ces actuels gros bâtiments, avec à l'intérieur diverses centaines d'élèves et aussi le corps enseignant est resté un peu… comme ça… passif… Chacun essaye de trouver sa propre voie, avec peu de collaboration et d'échange de matériaux et*

l'arrivo della scuola media, invece, si è iniziato a costruire questi attuali casermoni, con al loro interno centinaia di allievi e anche il corpo docenti è rimasto un po'… così… passivo… Ognuno cerca di trovare la propria strada, con poca collaborazione e scambio di materiali e idee. Avevo trovato qualcosa quando ero ad Arbedo, lavoravo bene con un gruppo di colleghe, ma se no, in generale, si fa poco assieme.

Ricercatore :
È vero… ognuno trova un po' il suo modo di gestire la classe…

Giorgio :
…però questo è veramente un peccato.

Ricercatore :
Bene. Torniamo a te. Ti ricordi in quale anno sei entrato nel servizio di sostegno pedagogico ?

Giorgio :
Sì… era il 1983… almeno penso. Avevo appena terminato il mio impiego alla Magistrale e lì non c'erano più possibilità lavorative. Sono entrato in contatto con gli allievi che hanno delle difficoltà scolastiche. Poi in questi ultimi anni mi sono anche occupato del corso pratico, cioè di allievi che sono particolarmente in difficoltà, non solo a livello cognitivo, ma anche sul piano del comportamento, dell'atteggiamento verso la scuola… verso il sapere che la scuola trasmette. Le ultime generazioni… fanno poi tanta fatica a trovare lavoro. Ricordo che quando ero insegnante alla scuola maggiore, mi avevano dato una seconda di quattordici allievi, ma particolarmente difficili. Ed erano effettivamente tosti, anche perché venivano da zone periferiche. Però questi ragazzi sono poi riusciti tutti a trovare lavoro. Qualcuno è anche riuscito a costruirsi una propria forte identità lavorativa. Poi è anche arrivata una forte ondata di immigrazione italiana…

Ricercatore :
…sì…

Giorgio:
…che però non ponevano problemi particolari all'interno delle classi… Invece c'era in loro una spinta forte a fare meglio dei loro genitori, che li incoraggiavano a continuare gli studi, ad andare al ginnasio. Questo in un contesto generale di aumento degli allievi indirizzati verso gli studi, portando a un crollo della scuola maggiore e a una moltiplicazione dei ginnasi, con una tendenza al livellamento qualitativo verso il basso… un po' come succede oggi nei licei. Sul piano dell'orientamento, c'era un forte legame con i genitori, che venivano, chiedevano, anche nelle situazioni più problematiche, cercavano di trovare assieme alla scuola delle soluzioni per i loro figli, spesso in professioni a forte manualità. Quando è arrivata la crisi, alla metà degli anni settanta, sono poi iniziate le vere difficoltà a trovare lavoro,

d'idées. J'avais trouvé quelque chose lorsque j'étais à Arbedo, je travaillais bien avec un groupe de collèges, mais si non, on fait peu de chose ensemble.

Chercheur :
C'est vrai… chacun trouve un peu sa façon de gérer la classe…

Giorgio :
…mais c'est vraiment dommage.

Chercheur :
Bien. Revenons à ton parcours. Est-ce que tu te souviens de l'année de ton entrée dans le service de soutien pédagogique ?

Giorgio :
Oui… c'était 1983… au moins je crois. Je venais de terminer mon engagement à la Magistrale *et là, il n'y avait plus de possibilités professionnelles. Je suis entré en contact avec les élèves qui ont des difficultés scolaires. Puis au cours de ces dernières années, je me suis aussi occupé du cours pratique, c'est-à-dire des élèves qui sont particulièrement en difficulté, non seulement sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan du comportement, de l'attitude envers l'école… vers le savoir que l'école transmet. Les dernières générations… ont de plus de grandes difficultés à trouver un travail. Je me souviens que lorsque j'étais enseignant à la* scuola maggiore*, ils m'avaient confié une classe de seconde de quatorze élèves, mais très difficiles. Et ils étaient effectivement compliqués, aussi parce qu'ils venaient de zones périphériques. Pourtant, ces élèves ont ensuite tous trouvé un emploi. Quelqu'un a même réussi à se construire une forte identité professionnelle. Puis est aussi arrivée une forte vague d'immigration italienne…*

Chercheur :
…oui…

Giorgio :
…qui pourtant ne posait pas de problèmes particuliers à l'intérieur des classes… Par contre, ils avaient un fort désir de mieux faire que leurs parents, qui les encourageaient à poursuivre leurs études, à aller au ginnasio*. Cela dans un contexte général marqué par une augmentation des élèves orientés vers les études, conduisant à une chute de la* scuola maggiore *et à une multiplication du nombre de* ginnasio*, avec une tendance au nivellement qualitatif vers le bas… un peu comme ce qui se passe aujourd'hui dans les lycées. Sur le plan de l'orientation, il y avait un fort lien avec les parents, qui venaient, demandaient, aussi dans les situations les plus problématiques, ils essayaient de trouver avec l'école des solutions pour leurs fils, souvent dans des professions ayant une forte dose de travail manuel. Lorsqu'est arrivée la crise, au milieu des années soixante-dix, ont ensuite commencé les vraies difficultés à trouver du travail, surtout dans le secteur du bâtiment, particulièrement touché par les problèmes.*

Chercheur :
Et alors, qu'est-ce qui s'est passé ?

soprattutto nel settore della costruzione, particolarmente toccato dai problemi.

Ricercatore :
E allora, cosa è successo ?

Giorgio :
Soprattutto ho notato un'evoluzione importante delle professioni, che richiedono sempre più conoscenze tecniche, anche evolute. Ho assistito a delle lezioni fatte da maestri di tirocinio, con dei parrucchieri… parlavano della cellula… di tutte queste cose, perché i prodotti oggi hanno… mentre prima i parrucchieri dovevano semplicemente avere un po' di manualità e un pizzico di fantasia. Mi sono così reso conto che la componente scolastica è diventata sempre più importante, anche nelle professioni artigianali, dove oggi devi cavartela anche bene a scuola, mentre in passato bastava riuscire bene con il tuo datore di lavoro.

Ricercatore :
Effettivamente, il livello teorico generale sta salendo e quindi le richieste scolastiche non fanno che aumentare.

Giorgio :
E questo sapendo che l'apprendista è già confrontato alle esigenze del mondo del lavoro, dove il maestro di tirocinio ti aiuta, ma non può restare con te tutta la giornata a farti vedere, devi anche cavartela un po' te e poi… devi anche essere efficace…

Ricercatore :
…certo !

Giorgio :
Vi è quindi, soprattutto a livello artigianale, una perdita di manualità, di come si fanno le cose praticamente. Vi è anche, parallelamente, una perdita netta di una certa idea del lavoro. Queste generazioni sono cresciute con tutta una serie di facilitazioni… se si ha bisogno di qualcosa, c'è… lo si compra… o lo si riceve. Al di là delle famiglie disastrate, c'è sempre meno dialogo tra genitori e figli…

Ricercatore :
…ok ! Bene. Facciamo un passo avanti. A un certo momento, nell'anno 2002/2003, appare la Città dei Mestieri*, che poi, l'anno seguente, si mette in marcia. Visto che Cristiana Lavio, che ha lanciato l'idea assieme a Corrado Biasca, si trasferisce a Tesserete, vicino a casa, iniziando in seguito anche ad occuparsi della rivista* Scuola ticinese*, il direttore, Giancarlo, ti ha chiesto di prendere il suo posto.*

Giorgio :
Corrado mi aveva chiesto : tu, che fai questo lavoro, vieni a darci una mano… E, direi, sul principio di avere qualcosa anche a livello scolastico che possa mettere in contatto gli allievi con il mondo del lavoro, ero [a mezza voce] favorevole. Certo, c'era già

Giorgio :
Surtout je me suis aperçu d'une importante évolution des professions, qui demandent toujours plus de connaissances techniques, aussi évoluées. J'ai assisté à des leçons proposées par des maîtres d'apprentissage, avec des coiffeurs… ils parlaient de la cellule… de toutes ces choses, puisque les produits aujourd'hui ont… alors qu'auparavant les coiffeurs devaient simplement avoir un peu de dextérité et un peu de fantaisie. Je me suis alors rendu compte que la composante scolaire est devenue toujours plus importante, aussi dans les professions artisanales, au sein desquelles on doit aujourd'hui bien réussir aussi à l'école, alors que par le passé, il suffisait de bien réussir avec son employeur.

Chercheur :
Effectivement, le niveau théorique général est en train de monter et donc les requêtes scolaires ne font qu'augmenter.

Giorgio :
Et cela en sachant que l'apprenti est déjà confronté aux exigences du monde du travail, où le maître d'apprentissage t'aides, mais ne peut pas rester avec toi toute la journée à te montrer, il faut aussi se débrouiller un peu seul et puis… il faut aussi être efficace…

Chercheur :
…certes !

Giorgio :
Il y aussi, donc, surtout au niveau artisanal, une perte de dextérité, de comment on réalise les choses pratiquement. Il y a également, parallèlement, une perte nette d'une certaine idée du travail. Ces générations ont grandi avec toute une série de facilités… s'ils ont besoin de quelque chose, on l'a… on l'achète… on la reçoit. Au-delà des familles sinistrées, il y a toujours moins de dialogue entre parents et enfants…

Chercheur :
…ok ! Bien. Faisons un pas en avant. À un certain moment, au cours de l'année 2002/2003, apparaît la Cité des Métiers*, qui ensuite, l'année suivante, se met en marche. Puisque Cristiana Lavio, qui a lancé l'idée avec Corrado Biasca, se déplace à Tesserete, près de chez soi, en commençant ensuite aussi à s'occuper de la revue* Scuola ticinese *[École tessinoise], chef d'établissement, Giancarlo, t'as demandé de prendre sa place.*

Giorgio :
Corrado m'avait demandé : toi, qui fais ce travail, donnes nous un coup de main… Et, je dirais, sur le principe d'avoir quelque chose aussi au niveau scolaire qui puisse mettre en contact les élèves avec le monde du travail, j'étais… [à mi-voix] favorable. Certes, il y avait déjà le conseiller en orientation, qui avait un peu cette fonction. Je me souviens encore de mes premières années à Cadenazzo, lorsqu'il y avait le conseiller en orientation d'avant, celui avec la barbe, dont je ne me souviens plus le nom… Il organisait toujours le mercredi après-midi des visites pour conduire les élèves ici et là. Puis les conseillers en orientation se sont succédé, toujours un peu rapidement, encore avant de comprendre l'établissement et les collèges… ils s'en allaient, changeaient

l'orientatore che aveva un po' questa funzione. Ricordo ancora i miei primi anni a Cadenazzo, quando c'era l'orientatore precedente, quello con la barba, di cui non ricordo più il nome… Lui organizzava sempre il mercoledì pomeriggio delle uscite per portare gli allievi di qua e di là. Poi gli orientatori si sono succeduti, sempre un po' rapidamente, prima ancora di capire come fosse la sede e i colleghi… se ne andavano, cambiavano posto… così non è che ci fosse una gran collaborazione con i docenti.

Ricercatore :
E Milena…

Giorgio :
…beh, lei ripeteva che bisognava potenziare il servizio d'orientamento. Qualcosa comunque si è fatto in questi anni, come creare Espoprofessioni, che prima non c'era. Penso che possa essere una buona occasione, se sfruttata in modo adeguato. Poi c'è il docente di classe, che ha un ruolo importante verso i ragazzi. E lì dipende un po' dalla sensibilità di ognuno. C'è chi organizza delle attività, che approfondisce la discussione durante l'ora di classe, spiega cosa significa scegliere… c'è chi fa meno… dipende molto…

Ricercatore :
…e tu, quindi, ti sei messo a disposizione.

Giorgio :
Sì… Mi sono messo a disposizione perché avevo accumulato un'esperienza professionale et di ricerca empirica in questo ambito. Per quello che ero in grado di fare… perché la mia posizione particolare all'interno dell'istituto, mi portava ad agire con degli allievi che non conoscevo… al limite, ce n'era uno o due che seguivo, in genere i più problematici, ma gli altri… Non avevo neanche il tempo di proporre un incontro preparatorio prima, per discutere di cosa si va a vedere, cosa c'è nella ditta… E poi non è facile costruire un progetto professionale con i ragazzi di oggi. C'è chi è un po' destinato agli studi e ha già maturato una sua scelta, semmai deve precisare quale orientamento vuole seguire, mentre la vera e propria scelta dovrà farla solo alla fine del liceo. Chi invece va a lavorare deve fare una scelta molto rapidamente. E qui chi non ha in casa qualcuno che ne parla… che discute con i figli sul loro domani… è rapidamente in difficoltà. La scuola in questi casi fa fatica, anche perché questi ragazzi spesso non vengono a scuola principalmente per imparare, bensì per trovarsi con i compagni. In passato forse era più facile, perché tanti genitori passavano la professione al figlio, vuoi perché avevano una piccola azienda da trasmettergli, vuoi perché trovavano loro un posto nell'azienda all'interno della quale lavoravano. Oggi questo c'è molto meno, si è più lasciati a se stessi, in un contesto lavorativo, oltretutto, molto difficile, nel quale tanti parametri sono cambiati, rendendo la lettura del presente e del futuro particolarmente difficile. In de place… donc il n'y avait pas une grande collaboration avec les enseignants.

Chercheur :
Et Milena…

Giorgio :
…eh bien, elle répétait qu'il fallait renforcer le service d'orientation. Quelque chose a quand même été fait au cours de ces années, comment créer Expoprofessions, qui avant n'existait pas. Je pense qu'elle peut être une bonne occasion, si utilisait de façon adéquate. Puis il y a le professeur principal, qui a un rôle important par rapport aux élèves. Et là ça dépend un peu de la sensibilité de chacun. Il y a qui organise des activités, qui développe la discussion pendant l'heure de classe, explique ce que signifie choisir… et qui fait moins… ça dépend beaucoup…

Chercheur :
…et toi, donc, tu t'es mis à disposition.

Giorgio :
Oui… Je me suis mis à disposition puisque j'avais accumulé une expérience professionnelle et de recherche empirique dans ce domaine. Pour ce que j'étais en mesure de faire… puisque ma position particulière dans l'établissement, m'amenait à agir avec des élèves que je ne connaissais pas… à la limite, il y en avait un ou deux que je suivais, en général les plus problématiques, mais les autres… Je n'avais même pas le temps de proposer une rencontre préparatoire avant, pour discuter de ce que l'on va visiter, qu'est-ce qu'il y a dans l'entreprise… Et puis ce n'est pas facile de bâtir un projet professionnel avec des élèves d'aujourd'hui. Il y a qui est un peu destiné aux études et a déjà mûri son choix, il doit plutôt préciser quelle orientation il veut suivre, alors que le véritable choix, il devra le faire seulement à la fin du lycée. Qui par contre va travailler doit faire un choix très rapidement. Et ici qui n'a pas quelqu'un à la maison qui en parle… qui discute avec les fils sur leur avenir… est rapidement en difficulté. L'école dans ces cas a de la peine, aussi puisque ces élèves ne viennent souvent pas à l'école principalement pour apprendre, mais bien pour se voir avec les camarades. Par le passé, il était peut-être plus facile, puisque de nombreux parents passaient leur profession au fils, un peu parce qu'ils avaient une petite entreprise à leur transmettre, un peu parce qu'ils trouvaient une place dans l'entreprise au sein de laquelle ils travaillaient. Aujourd'hui, ce phénomène est moins présent, on est plus laissé à soi-même, dans un contexte professionnel, de surcroît, très difficile, dans lequel de nombreux paramètres ont changé, en rendant la lecture du présent et de l'avenir particulièrement difficile. Par le passé, on savait ce que voulait dire apprendre une profession, quelle formation fallait-il suivre et quels étaient les possibilités de carrière. Aujourd'hui tout est en mouvement, les professions changent continuellement, autant que les formations pour les apprendre, rendant la construction d'un projet professionnel toujours plus problématique.

Chercheur :
Bien. Revenons à ton rôle à l'intérieur de la Cité des Métiers…

passato, si sapeva cosa voleva dire imparare una professione, quale formazione bisognava seguire e quali erano le possibilità di carriera. Oggi è tutto in movimento, le professioni cambiano continuamente, come le formazioni per impararle, rendendo la costruzione di un progetto professionale sempre più problematica.

Ricercatore :
Bene. Torniamo al tuo ruolo all'interno della Città dei Mestieri*…*

Giorgio :
…certo… scusa, vado forse un po' lontano con i miei ragionamenti…

Ricercatore :
…no, no… va bene. Mi interessa in particolare la tua esperienza all'interno del progetto.

Giorgio :
Beh, l'ho vissuto bene. Mi sono occupato soprattutto della parte più tecnica dell'attività… cioè preparare gli annunci per le visite, costruire i gruppi… definire i docenti che accompagnavano…

Ricercatore :
…per farlo avevi ottenuto un'ora di sgravio…

Giorgio :
Avevo uno sgravio, ma non era di un'ora, bensì di mezz'ora scolastica alla settimana. E… cosa avevamo fatto durante il primo anno ?

Ricercatore :
Ecco, volevo proprio arrivare lì. Tu e Corrado avevate organizzato una serie di uscite per i ragazzi di terza e di quarta, completate da una giornata molto intesa realizzata in sede.

Giorgio :
Sì… ricordo.

Ricercatore :
Era il 15 giugno del 2004… Avevate invitato tanti conferenzieri interessanti.

Giorgio :
Avevamo anche fatto venire degli ex allievi, che stavano seguendo un apprendistato. Ricordo che queste giornate erano state complicate a organizzare… un po' per le persone di rilievo che avevamo invitato, un po' anche perché con un'offerta di conferenze così grande, bisognava avere una certa organizzazione, in modo da poter realizzare una rotazione tra i differenti ateliers. In questo modo si poteva evitare che gli allievi concepissero questi momenti come una specie di shopping culturale tra un'aula e l'altra, guardando unicamente quello che si vuole, e basta. Le giornate hanno funzionato bene, anche se per molti invitati era forse la prima volta che uscivano dai loro locali di lavoro per venire a fare

Giorgio :
…certes… excuse-moi, je vais peut-être un peu loin dans mes raisonnements…

Chercheur :
…non, non… c'est bon. J'étais en particulier intéressé à ton expérience au sein du projet.

Giorgio :
Eh bien, je l'ai bien vécu. Je me suis occupé surtout de la partie la plus technique de l'activité… c'est-à-dire préparer les annonces pour les visites, construire les groupes… déterminer les enseignants qui accompagnaient…

Chercheur :
Pour le faire tu avais obtenu une heure de dégrèvement…

Giorgio :
…j'avais un dégrèvement, mais ce n'était pas d'une heure, mais bien d'une demi-heure scolaire par semaine. Et… qu'est-ce que nous avions fait au cours de la première année ?

Chercheur :
Voilà, je voulais justement en arriver là. Toi et Corrado aviez organisé une série de visites pour les élèves de troisième et de quatrième, complétées d'une journée très intense réalisée au sein de l'établissement.

Giorgio :
Oui… je me souviens.

Chercheur :
C'était le 15 juin 2004… Vous aviez invité beaucoup de conférenciers intéressants.

Giorgio :
Nous avions aussi fait venir des anciens élèves, qui étaient en train de suivre un apprentissage. Je me souviens que ces journées étaient compliquées à organiser… un peu pour les personnes d'une certaine envergure que nous avions invité, un peu aussi parce qu'avec une offre de conférences si grande, il fallait avoir une certaine organisation, de sorte à pouvoir mettre en place une rotation entre les différents ateliers. Ce qui permettait d'éviter que les élèves conçoivent ces moments comme une sorte de shopping culturel entre une salle de classe et l'autre, en regardant seulement ce que l'on veut, et c'est tout. Les journées ont bien fonctionné, même si pour de nombreux invités c'était peut-être la première fois qu'ils sortaient de leurs locaux de travail, afin de venir faire quelque chose dans un collège, en risquant d'être un peu trop théoriques, sans comprendre vraiment le point de vue de qui est de l'autre côté à les écouter.

Chercheur :
Pourquoi aviez-vous décidé d'inviter des personnes qui venaient du monde du travail ? Quelle était votre idée ?

Giorgio :
Eh bien… nous voulions que les élèves ne se limitent pas à écouter ce que disaient les enseignants, qui bien évidemment,

qualcosa in una scuola media, rischiando di essere un po' troppo teorici, senza capire veramente il punto di vista di chi è dall'altra parte ad ascoltarli.

Ricercatore :
Perché avevate deciso di invitare delle persone che provenivano dal mondo del lavoro ? Qual era la vostra idea ?

Giorgio :
Beh… volevamo che i ragazzi non si limitassero a sentire quello che dicevano i docenti, che comunque in materia di lavoro non possono che parlare per sentito dire o a partire dalle loro esperienze personali, come chi ha fatto un apprendistato prima di lanciarsi nella carriera di docente. Volevamo mettere effettivamente in contatto i ragazzi con il mondo del lavoro, con chi lo vive quotidianamente, anche con delle responsabilità particolari. E non è stato facile, dovendo far girare tante persone in tanti gruppi, facendo in modo che gli orari venissero sempre rispettati.

Ricercatore :
C'era quindi in qualche modo un problema di messa in pratica… L'idea era valida, si trattava di trovare piano piano la strada giusta per renderla applicabile.

Giorgio :
Tanto più che era un'attività realizzata alla fine dell'anno scolastico.

Ricercatore :
Infatti, non c'era solo una problematica legata all'orientamento, ma anche, da quello che ho visto negli archivi della scuola, una questione legata alla gestione delle ultime settimane di scuola e un aspetto di conoscenza del territorio attraverso delle visite a delle aziende.

Giorgio :
Sì, è vero. Ricordo che prima della Città dei Mestieri *erano state fatte delle visite a dei luoghi di lavoro, come l'impianto di depurazione delle acque, che riguardavano più la conoscenza del territorio che la riflessione sulle professioni.*

Ricercatore :
Quindi voi avete dato continuità a questa pratica, aggiungendo e valorizzando la dimensione dell'orientamento.

Giorgio :
Sì… Volevamo far conoscere le professioni attraverso delle personalità che le vivevano quotidianamente. Non so… un ingegnere che presenta il suo quotidiano lavorativo all'interno della sua ditta. Non sempre, però, i nostri ragazzi avevano gli strumenti per capire tutto questo… soprattutto perché non hanno mai vissuto una realtà lavorativa, al massimo avevano seguito qualche stages, fatti per conto loro. Forse sarebbe stato più utile diluire nel tempo questi

au niveau du travail, ne peuvent que parler de ce qu'ils ont entendu dire ou à partir de leurs expériences professionnelles, par exemple qui a suivi un apprentissage avant de se lancer dans une carrière d'enseignant. Nous voulions mettre effectivement en contact des élèves avec le monde du travail, avec qui le vit de façon quotidienne, aussi avec des responsabilités particulières. Et ce n'a pas été facile, car il fallait faire tourner autant de personnes dans différents groupes, en faisant en sorte que les horaires soient toujours respectés.

Chercheur :
Il y avait donc aussi en quelque sorte un problème de mise en pratique… L'idée était valable, il fallait trouver progressivement la meilleure voie pour la rendre faisable.

Giorgio :
D'autant plus que c'était une activité réalisée à la fin de l'année scolaire.

Chercheur :
En effet, il n'y avait pas seulement une problématique liée à l'orientation, mais aussi, de ce que j'ai vu dans les archives de l'école, une question liée à la gestion des dernières semaines de cours et un aspect de connaissance du territoire à travers des visites à des entreprises.

Giorgio :
Oui, c'est vrai. Je me souviens qu'avant la Cité des Métiers *avaient été organisées des visites à des lieux de travail, comme la station d'épuration des eaux, qui relevaient plus de la connaissance du territoire que de la réflexion sur les professions.*

Chercheur :
Vous avez donc donné une continuité à cette pratique, en y ajoutant et en valorisant la dimension de l'orientation.

Giorgio :
Oui… Nous voulions faire connaître les professions à travers des personnalités qui les vivaient quotidiennement. Je ne sais pas… un ingénieur qui présente son quotidien professionnel au sein de son entreprise. Pas toujours, pourtant, nos élèves avaient les instruments pour tout comprendre… surtout puisqu'ils n'ont jamais vécu une réalité professionnelle, au maximum ils avaient suivi quelques stages, faits à leur propre compte. Il aurait peut-être été plus utile de diluer dans le temps ces rencontres, peut-être en regroupant les professions. Nous pouvions faire venir un employé de banque, avec un directeur et peut-être un entrepreneur qui en avait besoin. Ou un commerçant, qui est propriétaire d'un magasin, avec un vendeur et un fournisseur. Mais ce n'aurait pas été facile à organiser… [le téléphone portable sonne].

Chercheur :
Je t'en prie… réponds.

Giorgio :
[il parle un moment au téléphone].

incontri, magari raggruppando le professioni. Potevamo far venire un impiegato di banca, con un direttore e magari un imprenditore che ne aveva bisogno. O un negoziante, che è proprietario di un negozio, assieme a un venditore e un fornitore. Ma non sarebbe stato facile da organizzare… [suona il telefono].	***Chercheur :*** *Au cours de la deuxième année de la* Cité des Métiers*, en 2004/2005, il y a eu la tentative d'inviter Marco Lafranchi, qui à l'époque était le directeur du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle… Je viens justement de retrouver hier les feuilles dans les archives de l'école… Mais ce n'a pas marché.*
Ricercatore : *Prego… rispondi pure.*	***Giorgio :*** *Parce que Marco…*
Giorgio : *[parla un attimo al telefono].*	***Chercheur :*** *...par contre sont venus Edo Bobbià, responsable des entrepreneurs de la construction, et le syndicaliste Saverio Lurati.*
Ricercatore : *Nel secondo anno della* Città dei Mestieri*, nel 2004/2005, c'è stato il tentativo di invitare Marco Lafranchi, che all'epoca era il direttore dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale… Ho proprio ritrovato ieri i fogli negli archivi della scuola… Però non ha funzionato.*	***Giorgio :*** *Ce n'est pas moi à les avoir invités. C'était Corrado. Je suis seulement allé les écouter…*
Giorgio : *Perché Marco…*	***Chercheur :*** *…et Lafranchi ?*
Ricercatore : *…invece sono venuti Edo Bobbià, responsabile degli impresari costruttori, e il sindacalista Saverio Lurati.*	***Giorgio :*** *Lui je l'avais contacté moi… aussi parce qu'il travaillait dans l'étage au-dessous de mon bureau de Bellinzone. Avant il m'avait dit qu'il serait venu, puis au dernier moment il m'a dit qu'il était occupé et qu'il n'y arrivait pas. Je ne sais pas si par la suite Corrado l'a relancé.*
Giorgio : *Loro non li avevo invitati io. Era stato Corrado. Sono solo andato a sentirli…*	***Chercheur :*** *Je ne sais pas. C'était en tout cas Corrado qui a contacté Bobbià et Lurati… j'ai les documents.*
Ricercatore : *…e Lafranchi ?*	***Giorgio :*** *C'est dommage puisque Lafranchi était à la tête du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle, il connaissait bien son domaine et en plus il avait une belle manière d'aborder la question.*
Giorgio : *Lui lo avevo contattato io… anche perché lavorava al piano sotto il mio ufficio di Bellinzona. Prima mi aveva detto che sarebbe venuto, poi all'ultimo momento mi ha detto che era occupato e non ce la faceva. Non so se in seguito Corrado lo ha rilanciato.*	***Chercheur :*** *Vous vouliez aussi inviter Michele Tomamichel, responsable de l'Organisation socio-psychiatrique cantonale… une belle idée…*
Ricercatore : *Non lo so. È stato comunque Corrado a contattare Bobbià e Lurati… ho i documenti.*	***Giorgio :*** *…oui… il aurait dû affronter la question des difficultés physiques et psychologiques dans la gestion des transformations au sein du monde du travail.*
Giorgio : *Peccato perché Lafranchi era a capo dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, conosceva bene il suo ambito e in più aveva una bella maniera di approcciare la questione.*	***Chercheur :*** *Lui aussi, à la fin, n'est pas venu…*
Ricercatore : *Volevate anche invitare Michele Tomamichel, responsabile dell'Organizzazione sociopsichiatrica cantonale… una bella idea…*	***Giorgio :*** *…eh, oui.*
Giorgio : *…sì… avrebbe dovuto affrontare la questione delle difficoltà fisiche e psicologiche nel gestire le trasformazioni all'interno del mondo del lavoro.*	***Chercheur :*** *Puis je me suis ajouté à vous deux… dans l'animation du projet.* ***Giorgio :*** *Si tôt ?*

Ricercatore : *Anche lui, alla fine, non è venuto…*	***Chercheur :*** *Oui… D'autres aussi, de toute manière, faisaient des propositions. Comme Rosita Jardini, par exemple…*
Giorgio : *…eh, sì.*	***Giorgio :*** *…aussi Gabriella Ferrari. Nous avions différentes idées, même si ensuite on avançait un peu au pif, puisqu'il n'y avait pas vraiment une expérience sur laquelle s'appuyer… Je pense que dans aucun autre établissement, il y avait quelque chose de similaire. Et puis l'engagement demandé était très élevé. Ce sont ces activités pour lesquelles tu as une misère d'heures à disposition et un travail gigantesque à faire, pour faire en sorte que tout fonctionne bien.*
Ricercatore : *Poi mi sono aggiunto a voi due… nell'animazione del progetto.*	
Giorgio : *Così presto ?*	
Ricercatore : *Sì… Anche altri, comunque, facevano delle proposte. Come Rosita Jardini, per esempio…*	***Chercheur :*** *Certes…*
Giorgio : *…anche Gabriella Ferrari. Avevamo diverse idee, anche se poi si andava un po' a naso, perché non c'era veramente un'esperienza sulla quale basarci… Penso che in nessun'altra sede ci fosse qualcosa di simile. E poi l'impegno richiesto era molto elevato. Sono quelle attività per le quali hai una miseria di ore a disposizione e un lavoro gigantesco da fare, per far funzionare tutto bene.*	***Giorgio :*** *...je me souviens que pour organiser les visites à la fin de l'année, je devais ensuite récupérer des heures de travail au bureau à Bellinzone, parce que le temps à l'école ne me suffisait pas.*
Ricercatore : *Certo…*	***Chercheur :*** *Voilà.*
Giorgio : *…ricordo che per organizzare le visite alla fine dell'anno, dovevo poi recuperare le ore di lavoro in ufficio a Bellinzona, perché il tempo a scuola non mi bastava.*	***Giorgio :*** *On oublie toujours les aspects pratiques, comme le dépouillement du questionnaire, la formation des groupes d'élèves et le choix des enseignants accompagnateurs, sans oublier l'organisation des transports et l'achat des billets. C'était un travail important, qui demandait beaucoup de temps.*
Ricercatore : *Ecco.*	***Chercheur :*** *Une demi-heure par semaine ne suffisait pas…*
Giorgio : *Si dimenticano sempre gli aspetti pratici, come lo spoglio del questionario, la formazione dei gruppi di allievi e la scelta degli insegnanti accompagnatori, senza dimenticare l'organizzazione dei trasporti e l'acquisto dei biglietti. Era un lavoro impegnativo e dispendioso di tempo.*	***Giorgio :*** *…au début nous avions aussi réussi à avoir les petits bus du canton. Maintenant on se déplace surtout avec le train.*
Ricercatore : *Mezz'ora alla settimana è poco…*	***Chercheur :*** *Pendant la première année de la* Cité des Métiers *il y avait aussi eu un débat autour de l'introduction de l'heure en plus d'enseignement… et certains enseignants disaient un peu cela. D'une part, les autorités nous demandent de faire toujours plus, alors que de l'autre ils ne nous reconnaissent même pas le travail que nous sommes en train de fournir. Ce qui suscitait une certaine réticence à s'investir de manière trop intense dans ce projet.*
Giorgio : *…all'inizio eravamo anche riusciti ad avere dei pulmini del cantone. Adesso ci si sposta soprattutto in treno.*	***Giorgio :*** *Faire de l'orientation avec des élèves du collège est effectivement un gros engagement. Le service d'orientation doit avoir son espace et doit pouvoir disposer du temps suffisant, si l'on veut vraiment aider les élèves à trouver leur voie, à avoir les idées plus claires, d'autant plus qu'aujourd'hui il n'est pas facile d'avoir des informations valables à propos des dynamiques en cours. Ce qui ne concerne pas seulement le 10 % des élèves problématiques, qui sont réellement en difficulté, mais aussi les autres, qui doivent apprendre à comprendre ce qui est en train de se*
Ricercatore : *Durante il primo anno della* Città dei Mestieri *c'era anche stato il dibattito attorno all'introduzione dell'ora in più d'insegnamento… e alcuni docenti dicevano proprio questo. Da una parte, le autorità ci chiedono di fare sempre di più, mentre dall'altra non ci riconoscono il lavoro che stiamo facendo. Questo*	

suscitava una certa reticenza a investirsi in maniera troppo intensa in questo progetto.

Giorgio :
Fare orientamento con dei ragazzi di scuola media è effettivamente un grosso impegno. Il servizio di orientamento deve avere il suo spazio e deve poter disporre di tempo sufficiente, se si vuole veramente aiutare gli allievi a trovare la loro strada, ad avere le idee più chiare, tanto più che oggi non è facile avere delle informazioni valide riguardo alle dinamiche in corso. Questo non riguarda solo quel 10 % di allievi problematici, che sono in reale difficoltà, ma anche per gli altri, che devono imparare a capire quello che sta succedendo attorno a loro e questo è veramente difficile. In questa problematica ci siamo aggiunti noi. Abbiamo cercato di portare delle informazioni e delle idee riguardanti il mercato del lavoro, cercando di utilizzare il poco tempo che la scuola mette effettivamente a disposizione. Le conferenze erano in qualche modo spinte verso la fine dell'anno scolastico, mentre per le visite bisognava starci dentro per le quattro del pomeriggio, quando i ragazzi finiscono la scuola e devono prendere i bus che li portano a casa. Noi abbiamo provato a fare la nostra parte, organizzando delle attività che sono piaciute ai ragazzi. Però avremmo dovuto avere più tempo per discutere regolarmente con l'orientatrice, per collaborare con i docenti di classe e anche per coinvolgere maggiormente le famiglie. È veramente un grosso impegno.

Ricercatore :
E le visite, più precisamente, come andavano ?

Giorgio :
Per quanto mi riguarda, bene. Avevo accompagnato dei gruppi a visitare un'azienda meccanica, la Ruag di Lodrino, il centro della Società svizzera degli impresari costruttori di Gordola e poi anche il centro per la formazione dei meccanici a Biasca. Forse anche altrove… ma non ricordo.

Ricercatore :
Sì, mi sembra che erano soprattutto questi luoghi.

Giorgio :
Per me le professioni tecniche erano decisive. Siamo andati in una ditta che usava un programma di simulazione simile a quello della Ferrari e di poche altre ditte in Europa. I progetti venivano prima simulati, poi trasformati in stampi e infine realizzati in modo preciso. Siamo stati anche alla Ruag di Lodrino, che è specializzata nella manutenzione di aerei ed elicotteri, in particolare legati all'esercito. I responsabili ci hanno accolto bene, poi ci hanno presentato l'azienda e i suoi settori d'intervento. Per quanto riguarda il centro di Gordola, è specializzato nell'organizzazione di corsi introduttivi per gli apprendisti. Tutti quelli attivi nell'ambito edilizio, prima o poi, passano da qui. In questo modo offrono una visione d'assieme dei mestieri della costruzione

passer autour d'eux et c'est une tâche vraiment difficile. Nous nous sommes insérés dans cette problématique. Nous avons essayé d'amener des informations et des idées concernant le marché du travail, en essayant d'utiliser le peu de temps que l'école met effectivement à disposition. Les conférences étaient en quelque sorte poussées vers la fin de l'année scolaire, alors que pour les visites, il fallait réussir à terminer avant quatre heures de l'après-midi, lorsque les élèves terminent l'école et doivent prendre les bus qui les amènent chez eux. Nous avons essayé de faire de notre mieux, en organisant des activités aimées par les élèves. Cependant, nous aurions dû avoir plus de temps pour discuter régulièrement avec la conseillère en orientation, pour collaborer avec les professeurs principaux et aussi pour impliquer davantage les familles. C'est vraiment un gros travail.

Chercheur :
Et les visites, plus précisément, comment fonctionnaient-elles ?

Giorgio :
En ce qui me concerne, bien. J'avais accompagné des groupes visiter une entreprise mécanique, la Ruag de Lodrino, le centre de la Société suisse des entrepreneurs du bâtiment à Gordola et puis aussi le centre pour la formation des mécaniciens à Biasca. Peut-être aussi ailleurs… mais je ne m'en souviens pas.

Chercheur :
Oui, il me semble que c'étaient surtout ces endroits.

Giorgio :
Pour moi les professions techniques étaient décisives. Nous sommes allés dans une entreprise qui utilisait un programme de simulation similaire à celui de la Ferrari et de quelques autres entreprises en Europe. Les projets étaient auparavant simulés, puis transformés en moules et enfin réalisés de manière précise. Nous avons été aussi à la Ruag de Lodrino, qui est spécialisée dans l'entretien d'avions et d'hélicoptères, en particulier liés à l'armée. Les responsables nous ont bien accueillis, puis ils nous ont présenté l'entreprise et ses secteurs d'activité. En ce qui concerne le centre de Gordola, il est spécialisé dans l'organisation de cours d'introduction pour les apprentis. Tous ceux qui sont actifs dans le domaine de la construction, tôt ou tard, passent par ici. De cette façon, ils offrent une vision d'ensemble des métiers du bâtiment que les différents apprentissages ne réussissent pas toujours à donner. Il est arrivé que des élèves suivent un apprentissage dans une entreprise qui les utilise seulement pour installer des salles de bain, donc d'une façon très spécialisée, ne leur offrant pas cette vision d'ensemble qu'à cet âge ils ont besoin. Et de surcroît, ils donnent ces bases théoriques qui sont aujourd'hui indispensables, aussi pour se rendre compte de comment dans le monde du travail chaque détail est important.

Chercheur :
Certainement.

che i singoli apprendistati non sempre riescono a dare. È capitato che dei ragazzi facciano un apprendistato in una ditta che li utilizza solo per montare delle sale da bagno, quindi in modo molto specialistico, non offrendo loro quella visione d'assieme che a quell'età hanno bisogno. E in più danno quelle basi teoriche che oggi sono indispensabili, anche per rendersi conto di come nel mondo del lavoro ogni dettaglio sia importante.

Ricercatore :
Certamente.

Giorgio :
Durante queste visite ho notato che i ragazzi erano piuttosto reticenti a porre delle domande. Abbiamo visto dei pittori che ci hanno spiegato quali materiali usano, come lavorano, quali problemi hanno. Poi ci siamo fermati con dei muratori, che ci hanno mostrato l'importanza di essere precisi e seri sul posto di lavoro. I ragazzi ascoltavano, ma ponevano poche domande. Forse non osavano… non lo so.

Ricercatore :
Ecco.

Giorgio :
Durante queste visite ci siamo anche resi conto dell'importanza della matematica. Se nelle professioni tecniche non sei in chiaro con alcuni concetti matematici di base, come le misure per esempio, rischi grosso…

Ricercatore :
…eh, sì… [ride].

Giorgio :
E poi i ragazzi si sono resi conto di come fosse apprezzato il rispetto delle regole e il comportamento adeguato. Il telefono doveva essere sempre spento e il rispetto era essenziale. In questo modo si può capire un po' come funziona il mondo del lavoro, forse è una cosa che dovrebbe essere trasmessa anche attraverso le materie scolastiche, come la storia, o la letteratura, per vedere anche come si sono trasformate le professioni. Da noi a scuola c'è che viene dal Gambarogno, e allora è in circolazione già dalle sei e mezza del mattino, mentre qui abita nei dintorni della scuola a Cadenazzo, magari fa solo il giro del palazzo ed entra in classe, spesso ancora mezzo addormentato. Sul posto di lavoro questo decisamente non è possibile, bisogna arrivare puntuali ed essere da subito ben svegli e attenti ai compiti ricevuti. A volte bisogna lavorare oltre l'orario prestabilito, magari anche fino a sera, per soddisfare delle esigenze poste dalla clientela.

Ricercatore :
È vero che questo tipo di riflessioni potrebbero essere sviluppate anche in certe materie scolastiche, come italiano, storia o geografia… hai ragione.

Giorgio :
Pendant ces visites j'ai remarqué que les élèves étaient plutôt réticents à poser des questions. Nous avons vu des peintres qui nous ont expliqué quels matériaux ils utilisent, comment ils travaillent, quels problèmes ils ont. Puis nous nous sommes arrêtés avec les maçons, qui nous ont montré l'importance d'être précis et sérieux sur le lieu de travail. Les élèves écoutaient, mais ne posaient que peu de questions. Peut-être ils n'osaient pas… je ne sais pas.

Chercheur :
Voilà.

Giorgio :
Pendant ces visites nous nous sommes aussi aperçus de l'importance de la mathématique. Si dans les professions techniques, tu n'es pas au point avec certains concepts mathématiques de base, comme les mesures par exemple, tu risques gros…

Chercheur :
…eh, oui… [il rit].

Giorgio :
Et puis les élèves ont pu se rendre compte de comment était apprécié le respect des règles et le comportement adéquat. Le téléphone devait être toujours éteint et le respect était essentiel. De cette façon, on peut comprendre un peu comment fonctionne le monde du travail, peut-être c'est une chose qui devrait aussi être transmise à travers les disciplines scolaires, comme l'histoire, ou la littérature, pour voir aussi comment les professions se sont transformées. Chez nous à l'école il y a qui vient du Gambarogno, et alors il est en mouvement déjà depuis six heures et demi du matin, alors que ceux qui habitent dans les alentours de l'école à Cadenazzo, peut-être se lite à faire le tour du bâtiment et entre en classe, souvent encore à moitié endormi. Sur le lieu de travail cela n'est décidément pas possible, il faut arriver à l'heure et être depuis tout de suite bien réveillé et attentif aux tâches reçues. Certaines fois il faut travailler au-delà de l'horaire établi, peut-être aussi jusqu'au soir, pour satisfaire les exigences posées par la clientèle.

Chercheur :
Il est vrai que ces réflexions peuvent aussi être développées au sein de certaines disciplines scolaires, comme l'italien, l'histoire ou la géographie… tu as raison.

Giorgio :
On peut aisément trouver des descriptions de certaines professions du passé, peut-être d'il y a cent ans, et puis les comparer aux actuelles. Le dessinateur utilisait une fois les crayons, les équerres, l'encre, les stylos… et il fallait les tenir propres, puisque si non le jour suivant il fallait toute une matinée pour les nettoyer.

Chercheur :
Il me semble que ces dimensions apparaissaient bien lors des visites que nous faisions. Je me souviens lorsque nous sommes allés voir la United Bank of Switzerland à Locarno. Le directeur de la succursale nous avait bien montré ce que signifie aujourd'hui travailler dans une banque et puis il a

Giorgio :
Si possono facilmente trovare delle descrizioni di alcune professioni del passato, magari di cent'anni fa, e poi paragonarle a quelle odierne. Il disegnatore una volta usava le matite, le squadre, l'inchiostro, le penne… e bisognava tenere tutto in ordine, altrimenti il giorno dopo ci voleva tutta una mattinata per pulirli.

Ricercatore :
Mi sembra che queste dimensioni emergevano bene dalle visite che facevamo. Ricordo quando siamo andati alla United Bank of Switzerland di Locarno. Il direttore della succursale ci aveva mostrato bene cosa significa oggi lavorare in una banca e poi ha mostrato l'evoluzione rispetto a trent'anni fa, sottolineando come all'epoca si facevano tutte le registrazioni contabili a mano, mentre oggi si usa l'informatica dappertutto.

Giorgio :
Ricordo anch'io di una visita presso BancaStato, la nostra banca pubblica cantonale, nella quale il responsabile aveva fatto un discorso simile. L'informatica ha assunto oggi un ruolo predominante nel mondo della finanza.

Ricercatore :
È vero… è impressionante.

Giorgio :
Oggi per fare carriera in banca le conoscenze informatiche sono decisive.

Ricercatore :
Eh, sì.

Giorgio :
Ricordo anche la conferenza che avevamo organizzato in sede con un responsabile cantonale nell'ambito della formazione alle professioni sociosanitarie. Se ricordo bene era Gianmarco Petrini. Era stato interessante… Ci siamo resi conto però di come sia un settore con condizioni lavorative e salariali difficili. Anche mia figlia è attiva in quest'ambito e nonostante il liceo e poi la maturità sociosanitaria, con una specializzazione in radiologia, fatica a lavorare a tempo pieno e riceve una paga che le permette a stento di vivere solo. E dire che ha finito con il miglior diploma della sua annata…

Ricercatore :
…che brava…

Giorgio :
…senza contare che certi datori di lavoro hanno il numero chiuso. Se penso agli infermieri della Croce Rossa, si devono aspettare anni prima che un posto si liberi…

Ricercatore :
…di fronte a tutte queste problematiche, ricordo che a un certo momento tu hai deciso di fare un'inchiesta sui montré l'évolution au cours de ces derniers trente ans, en soulignant qu'auparavant tous les enregistrements comptables étaient faits à la main, alors qu'aujourd'hui, on utilise l'informatique partout.

Giorgio :
Je me souviens aussi d'une visite auprès de BancaStato, notre banque publique cantonale, dans laquelle le responsable avait fait un discours similaire. L'informatique a acquis aujourd'hui un rôle prépondérant dans le monde de la finance.

Chercheur :
C'est vrai… c'est impressionnant.

Giorgio :
Aujourd'hui pour faire carrière dans une banque les connaissances informatiques sont décisives.

Chercheur :
Eh, oui.

Giorgio :
Je me souviens aussi de la conférence que nous avions organisé en salle de conférence avec un responsable cantonal dans le domaine de la formation aux professions socio-sanitaires. Si je me souviens bien, c'était Gianmarco Petrini. C'était intéressant… Nous nous sommes aperçus que c'était un secteur avec des conditions de travail et de salaire difficiles. Aussi ma fille est active dans ce secteur et en dépit du lycée et puis de la maturité socio-sanitaire, avec une spécialisation en radiologie, elle a de la peine à travailler à plein temps et reçoit un salaire qui lui permet à peine à vivre seule. Et dire qu'elle a terminé avec le meilleur diplôme de son année…

Chercheur :
…excellent…

Giorgio :
…sans oublier que certains employeurs ont le numerus clausus. Si je pense aux infirmiers de la Croix-Rouge, il faut attendre des années avant qu'une place se libère…

Chercheur :
…face à toutes ses problématiques, je me rappelle qu'à un certain moment, tu as décidé de faire une enquête sur les élèves pour savoir comment ils ont vécu ces visites. Nous avons publié les résultats en annexe au rapport annuel sur les activités faites par la Cité des Métiers *dans l'été 2005. Tu t'en souviens ?*

Giorgio :
Oui, oui… Je me rappelle aussi que j'ai eu des difficultés énormes, vu qu'ici j'avais un programme d'élaboration des données plutôt modeste, alors qu'à Bellinzone j'en avais un plus élaboré… J'avais de la peine à gérer les deux…

Chercheur :
…comme conclusion avait émergé que les visites, généralement, avaient été aimées, même si certaines plus que d'autres. À la fin, tu as mis en évidence les visites qui ont

ragazzi per sapere come hanno vissuto queste visite. Abbiamo pubblicato i risultati come allegato al rapporto annuale sulle attività svolte dalla Città dei Mestieri *nell'estate del 2005. Te la ricordi ?*	*suscité le plus grand intérêt. Puis tu as introduit une idée inédite, qui sera ensuite mise en pratique, à savoir de renforcer le choix des élèves. Nous aurions proposé des visites et les élèves auraient choisi auxquelles s'inscrire.*
Giorgio : *Sì, sì… Ricordo anche che ho avuto delle difficoltà enormi, visto che qui avevo un programma di elaborazione dati modesto, mentre a Bellinzona ne avevo uno più elaborato… Facevo fatica a gestire i due…*	***Giorgio :*** *De cette façon les élèves avaient plus de liberté, choisissaient un secteur qui potentiellement les intéressait et on évitait un incroyable travail organisationnel, à travers lequel on essayait de faire correspondre les intérêts des élèves avec les visites proposées, en créant nous-mêmes les groupes qui ensuite allaient faire la visite.*
Ricercatore : *…come conclusione era emerso che le visite, in genere, erano piaciute, anche se alcune più di altre. Alla fine, hai evidenziato le uscite che hanno riscontrato il maggiore interesse. Poi hai introdotto una nuova idea, che sarà in seguito messa in pratica, cioè di rafforzare la scelta dei ragazzi. Noi avremmo proposto delle visite e i ragazzi avrebbero scelto a quali iscriversi.*	***Chercheur :*** *C'est ça. C'est exact.*
Giorgio : *In questo modo i ragazzi avevano più liberà, sceglievano un settore che potenzialmente li interessava e si evitava un incredibile lavoro organizzativo, attraverso il quale si cercava di far combaciare gli interessi degli allievi con le visite proposte, creando noi i gruppi che poi andavano a fare la visita.*	***Giorgio :*** *Pourtant ensuite est apparu le problème que certaines fois… on avait un peu l'impression que quelqu'un s'inscrivait seulement puisqu'il avait vu un camarade dans la liste, peut-être un ami. Puis au moment de la visite, confronté au premier avertissement, comme ne pas toucher les moteurs des hélicoptères en réparation, on n'est presque pas écoutés.*
Ricercatore : *Esatto. È proprio così.*	***Chercheur :*** *Ah, voilà… Et faire cette analyse des visites t'as pris beaucoup de temps ?*
Giorgio : *Però poi è apparso il problema che in certi casi… si aveva un po' l'impressione che qualcuno si iscriveva solo perché aveva visto nella lista un suo compagno, magari un suo amico. Poi al momento della visita, di fronte al primo richiamo, come non toccare i motori degli elicotteri in riparazione, non si è quasi ascoltati.*	***Giorgio :*** *Ici je le dis et tout de suite je le nie… je travaillais à Bellinzone, au Bureau d'études et de recherches, où j'avais les outils informatiques adéquats pour pouvoir insérer et élaborer toutes les données. C'était exigeant mais intéressant.*
Ricercatore : *Ah, ecco… E fare questa analisi delle visite ti ha preso molto tempo ?*	***Chercheur :*** *Tu as fait un grand travail de présentation des résultats, avec des tableaux et des graphiques, faciles et intéressants à lire.*
Giorgio : *Qui lo dico e subito lo smentisco… lavoravo a Bellinzona, all'Ufficio studi e ricerche, dove avevo gli strumenti informatici adeguati a poter inserire ed elaborare tutti i dati. È stato impegnativo ma interessante.*	***Giorgio :*** *On dispose de programmes de qualité… qui coûtent aussi. De cette façon, nous pouvions faire un traitement des données significatif.*
Ricercatore : *Hai fatto un grande lavoro di presentazione dei risultati, con delle tabelle e dei grafici, facili e interessanti da leggere.*	***Chercheur :*** *Je me souviens que tu as même présenté des résultats en fonction du profil scolaire des élèves. Si le jugement global des élèves était positif, il l'était moins par rapport aux élèves qui suivaient le cours pratique. Comment l'expliques-tu ?*
Giorgio : *Si hanno a disposizione programmi di qualità… dai costi significativi. In questo modo si potevano fare delle elaborazioni dati significative.*	***Giorgio :*** *Peut-être pour eux était plus important de voir si la visite leur permettait effectivement de trouver un emploi et cela n'était pas toujours possible. Alors que les élèves destinés à continuer les études allaient surtout pour découvrir des lieux de travail et pour élargir leur culture générale. C'est peut-être ça… je ne sais pas.*
	Chercheur : *Ce que tu dis est intéressant. C'est dommage de ne plus avoir refait l'enquête quelques années plus tard.*

Ricercatore : *Ricordo che hai addirittura presentato dei risultati in funzione del profilo scolastico degli allievi. Se il giudizio globale dei ragazzi era positivo, esso lo era meno per i ragazzi che seguivano il corso pratico. Come te lo spieghi ?* ***Giorgio :*** *Forse per loro era più importante vedere se la visita gli permetteva effettivamente di trovare un impiego e questo non sempre era possibile. Mentre i ragazzi destinati a continuare gli studi andavano soprattutto per scoprire dei luoghi di lavoro e per allargare la loro cultura generale. Forse è questo… non so.* ***Ricercatore :*** *Quello che dici è interessante. Peccato non aver rifatto l'inchiesta qualche anno dopo.* ***Giorgio :*** *Mi ricordo anche qualche difficoltà a organizzare delle visite mirate per dei ragazzi del corso pratico. Una volta avevamo provato ad andare su un cantiere, ma c'era il problema della pericolosità, perché vedere com'è strutturato un cantiere è affascinante…* ***Ricercatore :*** *…sicuramente.* ***Giorgio :*** *E poi tanti mestieri tradizionali oggi sono stati sostituiti dai macchinari o perlomeno sono stati profondamente trasformati. Il meccanico d'auto lavora sempre di più con dei sistemi informatici altamente sofisticati, che gli danno in un batter d'occhio tutte le informazioni necessarie e lo aiutano nel suo lavoro.* ***Ricercatore :*** *Certo, ci sono i macchinari…* ***Giorgio :*** *…e così oggi i ragazzi devono formarsi sempre di più. Devono saper essere elastici, rendersi conto che non imparano una professione per tutta la vita. In certi apprendistati, già oggi, si fanno al primo anno degli studi globali, che riuniscono diversi ambiti, per poi specializzarsi soltanto a partire dal secondo anno.* ***Ricercatore :*** *Bene. Poi la* Città dei Mestieri *si è allargata ad altre attività, come l'incontro con i genitori, i film, le fiabe raccontate dalla signora Galfetti-Schneider. Cosa ti ricordi ?* ***Giorgio :*** *A dire il vero, io mi concentravo sulle visite. Per quanto concerne le altre attività, ero, lo ammetto, un po' esterno, meno coinvolto di voi.* ***Ricercatore :*** *Ma cosa ne pensavi ?*	***Giorgio :*** *Je me souviens aussi de quelques difficultés à organiser des visites ciblées pour les élèves du cours pratique. Une fois, nous avons essayé d'aller dans un chantier, mais il y avait le problème des dangers, puisque voir comment est structuré un chantier est fascinant…* ***Chercheur :*** *…certainement.* ***Giorgio :*** *Et puis de nombreux métiers traditionnels ont été aujourd'hui substitués par des machines ou au moins ont été profondément transformés. Le mécanicien d'auto travaille toujours plus avec des systèmes informatiques très élaborés, qui lui donnent en un battement de cils toutes les informations nécessaires et l'aident dans son travail.* ***Chercheur :*** *Certes, il y a les machines…* ***Giorgio :*** *…et ainsi les élèves aujourd'hui doivent se former toujours plus. Ils doivent savoir être souples, se rendre compte qu'ils n'apprennent pas une profession pour toute la vie. Dans certains apprentissages, aujourd'hui déjà, on fait en première année des études globales, qui réunissent différents domaines, pour ensuite se spécialiser uniquement à partir de la deuxième année.* ***Chercheur :*** *Bien. Puis la* Cité des Métiers *s'est élargie à d'autres activités, comme la rencontre avec des parents, les films, les contes de fées racontées par Madame Galfetti-Schneider. Qu'est-ce que tu te rappelles ?* ***Giorgio :*** *À vrai dire, j'étais concentré sur les visites. En ce qui concerne les autres activités, j'étais, je l'admets, un peu externe, moins impliqué de vous.* ***Chercheur :*** *Mais qu'est-ce que tu en pensais ?* ***Giorgio :*** *Tout ce qui peut être utile pour donner des informations, pour faire réfléchir, me semble important. C'est encore mieux, s'il est présenté par quelqu'un qui est doué avec les élèves. Peut-être organiser des grandes réunions, avec une centaine d'élèves, me semble utile seulement en partie, puisqu'il fallait surtout contrôler certains élèves difficiles. En effet, après un peu de temps, ils ne réussissaient plus à suivre des réflexions qui n'étaient pas toujours seulement pratiques, mais avaient aussi une forte composante théorique, qui n'était pas facile à saisir. Alors que voir un film sur le travail, écouter des contes de fées ou faire des recherches informatiques me semble très intéressant et productif, aussi pour les élèves plus fragiles. Il faut bien choisir ce que l'on fait faire aux élèves.* ***Chercheur :*** *Certainement.*

Giorgio :
Tutto quello che può servire a dare delle informazioni, a far riflettere, mi sembra importante. Meglio ancora se viene fatto da qualcuno che ci sa fare con gli allievi. Forse organizzare delle grandi sedute, con un centinaio di allievi, mi sembra utile solo in parte, perché bisognava più che altro tenere d'occhio alcuni allievi difficili. Infatti, dopo un po' non ce la facevano a seguire delle riflessioni che non sempre erano solo pratiche, ma avevano anche una forte componente teorica, di non facile comprensione. Mentre vedere un film sul lavoro, ascoltare delle fiabe o fare delle ricerche informatiche mi sembra molto interessante e produttivo, anche per i ragazzi più deboli. Bisogna scegliere bene cosa far fare ai ragazzi.

Ricercatore :
Certamente.

Giorgio :
È importante che i ragazzi abbiamo delle conoscenze solide, anche della nostra realtà cantonale. Un allievo era venuto una volta da me per un recupero, quando ero ancora un docente di sostegno pedagogico, in vista di una verifica di geografia. Era un ragazzo straniero, ma aveva fatto qui tutte le scuole. Però del Ticino sapeva ben poco. A una domanda di geografia « dove si trova Castro ? », lui risponde innocentemente « a Cuba… » [ride]. Non dico che deve sapere dov'è la frazione di Castro, che è parte del comune di Acquarossa, in Valle di Blenio, però almeno sapere qual è la struttura del nostro cantone, dov'è il passo del San Gottardo… queste cose bisogna saperle. È quello che si diceva una volta : la nozione è alla base della conoscenza… [arriva a salutare il direttore].

Ricercatore :
Da quanti anni sei in pensione ?

Giorgio :
Ormai da quattro anni… il tempo passa [il direttore scambia due parole sulla scuola con Giorgio]. Ricordo che negli anni 1970 ero un po' il contestatore della scuola. Mio padre lavorava alle Officine delle ferrovie di Bellinzona ed io ero riuscito ad entrare nella scuola.

Ricercatore :
Ah ! Lavorava alle Officine ?

Giorgio :
Veniva dalla Val Morobbia, sopra Bellinzona… Scendeva giù in città a lavorare.

Ricercatore :
E tu adesso, dove abiti ?

Giorgio :
Abito a Bellinzona, ma ho ancora una casetta su in valle, ammodernata, nella quale vado d'estate in vacanza.

Giorgio :
Il est important que les élèves disposent de connaissances solides, aussi de notre réalité cantonale. Un élève était venu une fois chez moi pour un moment de rattrapage, lorsque j'étais encore un enseignant de soutien pédagogique, en vue d'une épreuve écrite de géographie. C'était un élève étranger, mais il avait suivi toutes les écoles ici. Du Tessin, pourtant, il en savait très peu. À une question de géographique « où se trouve Castro ? », il a répondu de façon innocente « à Cuba… » [il rit]. Je ne dis pas qu'il doit savoir où se trouve la fraction de Castro, qui est partie prenante de la commune de Acquarossa, dans la Vallée de Blenio, mais au moins savoir quelle est la structure de notre canton, où se trouve le col du Gothard… ces choses il faut les savoir. C'est ce que l'on disait une fois : la notion est à la base de la connaissance [le chef d'établissement vient pour dire bonjour].

Chercheur :
Depuis combien d'années es-tu à la retraite ?

Giorgio :
Désormais depuis quatre ans… le temps passe [le chef d'établissement échange deux mots sur l'école avec Giorgio]. Je me souviens qu'au cours des années 1970 j'étais un peu le contestataire de l'école. Mon père travaillait aux Ateliers des chemins de fer de Bellinzone et j'avais réussi à entrer dans l'école.

Chercheur :
Ah ! Il travaillait aux Ateliers ?

Giorgio :
Il venait de la Vallée de Morobbia, au-dessus de Bellinzone… Il descendait en ville travailler.

Chercheur :
Et toi maintenant, où habites-tu ?

Giorgio :
J'habite à Bellinzone, mais j'ai encore une petite maison dans la vallée, modernisée, dans laquelle je vais en vacances au cours de l'été.

Chercheur :
Pendant combien d'années ton père a-t-il travaillé aux Ateliers ?

Giorgio :
Il a commencé en 1945 et il a fini dans les années 1970. À l'époque, c'était encore une entreprise très grande, de laquelle Bellinzone était particulièrement fière. Je me souviens que lorsque j'allais voir l'arrivée des roues des locomotives et des wagons… elles venaient de l'Allemagne… puis il fallait les assembler… c'était la tâche à Bellinzone…

Chercheur :
…eh, oui…

Giorgio :
…si l'on pense que les Ateliers risquent aujourd'hui de fermer…

Ricercatore : *Per quanti anni tuo padre ha lavorato alle Officine ?* ***Giorgio :*** *Ha iniziato nel 1945 e ha finito negli anni 1970. All'epoca era una ditta molto grande, di cui Bellinzona era molto fiera. Ricordo quando andavo a vedere l'arrivo delle ruote delle locomotive e dei vagoni… venivano dalla Germania… poi bisognava montarle… era il compito a Bellinzona…* ***Ricercatore :*** *…eh, sì…* ***Giorgio :*** *…e pensare che oggi le Officine rischiano di chiudere…* ***Ricercatore :*** *…sarebbe un grande cambiamento per la città di Bellinzona…* ***Giorgio :*** *…come un'eventuale entrata della Svizzera in Europa… che potrebbe costarci caro…* ***Ricercatore :*** *…eh, sì… Ritorniamo alla* Città dei Mestieri*… Nel 2008 abbiamo scritto l'articolo su* Scuola ticinese*, che avevamo fatto noi tre, Corrado, tu ed io…* ***Giorgio :*** *…sì… ma io lo avevo soprattutto riletto…* ***Ricercatore :*** *Ricordo che in quel numero dedicato all'orientamento nella scuola avevano scritto anche il responsabile della formazione professionale Marco Lafranchi e l'economista della formazione Gianni Ghisla…* ***Giorgio :*** *…sono dei nomi importanti…* ***Ricercatore :*** *…e il nostro articolo… ti ricordi dei commenti all'Ufficio studi e ricerche ?* ***Giorgio :*** *Non ricordo grandi commenti, a dire il vero. Noi collaboravamo con la formazione professionale, ma niente più…* ***Ricercatore :*** *…e il dibattito interno alla sede… C'è stato un momento di forte tensione con l'orientatrice, Milena, ed alcuni docenti… Come lo hai vissuto ?* ***Giorgio :*** *Ma, sai, ero a metà tempo… il resto lo facevo all'Ufficio studi e ricerche. Quindi ero esterno…*	***Chercheur :*** *…ce serait un grand changement pour la ville de Bellinzone…* ***Giorgio :*** *…comme une éventuelle entrée de la Suisse en Europe… qui pourrait nous coûter cher…* ***Chercheur :*** *…eh, oui… Revenons à la* Cité des Métiers*… En 2008, nous avons écrit un article dans* Scuola ticinese *[École tessinoise], que nous avions écrit à trois, Corrado, toi et moi…* ***Giorgio :*** *…oui… mais j'avais surtout relu…* ***Chercheur :*** *…je me souviens que ce numéro était consacré à l'orientation dans l'école et avaient écrit aussi le responsable de la formation professionnelle Marco Lafranchi et l'économiste de la formation Gianni Ghisla…* ***Giorgio :*** *…ceux-ci sont des noms importants…* ***Chercheur :*** *…et notre article… est-ce que tu te souviens des commentaires au Bureau d'études et de recherches ?* ***Giorgio :*** *Je ne me souviens pas de grands commentaires, à vrai dire. Nous collaborions avec la formation professionnelle, mais rien de plus…* ***Chercheur :*** *…et le débat à l'intérieur de l'établissement… Il y a eu un moment très tendu avec la conseillère en orientation, Milena, et certains enseignants… Comment l'as-tu vécu ?* ***Giorgio :*** *Mais, tu sais, j'étais à mi-temps… le reste je faisais au Bureau d'études et de recherche. Donc j'étais externe…* ***Chercheur :*** *…mais quelle était ton impression ?* ***Giorgio :*** *J'ai entendu des enseignants dire qu'à cause des visites ils perdaient des élèves pendant quelques heures… Celui-ci me semble un problème secondaire, à vrai dire…* ***Chercheur :*** *…secondaire… certes… par rapport aux problèmes discutés jusqu'à maintenant…* ***Giorgio :*** *…certains enseignants se plaignaient parce qu'ils perdaient trois ou quatre élèves… Je me rappelle qu'il nous a semblé d'être restés seuls… C'était surtout le sentiment de Corrado… qui se sentait un peu injustement critiqué. Même si certaines collègues, je pense à Rosita Jardini, ont fait beaucoup pour le projet… Par contre au niveau de*

Ricercatore : *…ma che impressione ne avevi ?* ***Giorgio :*** *Ho sentito docenti dire che a causa delle visite perdevano dei ragazzi durante qualche ora… Mi sembra un problema secondario, a dire il vero…* ***Ricercatore :*** *…secondario… certo… rispetto ai problemi discussi fino ad ora…* ***Giorgio :*** *…alcuni docenti si lamentavano perché perdevano tre o quattro allievi… Ricordo che ci è sembrato di essere rimasti soli... Questa era soprattutto l'impressione di Corrado… che si sentiva un po' ingiustamente criticato. Anche se alcune colleghe, penso a Rosita Jardini, hanno fatto tanto per il progetto… Invece a livello di orientamento, mi sembra che si lavorava meglio con chi ha preceduto Milena… organizzava anche delle visite a dei posti di lavoro il mercoledì pomeriggio… mi sembrava più in sintonia…* ***Ricercatore :*** *…tu e Corrado vi sentivate quindi un po' soli nel portare avanti queste attività…* ***Giorgio :*** *…un po' soli, è vero, e con poche prospettive positive… Devo dire che con il passare degli anni, quello che ho dovuto fare professionalmente cominciava a pesarmi. Da quando ho finito di insegnare alla Magistrale faccio due professioni, con un cumulo di orari non indifferente. E poi finisco metà luglio e ricomincio metà agosto. Durante l'anno scolastico, mi capitava di venire qui a Cadenazzo al mattino e poi di dover correre in ufficio a Bellinzona il pomeriggio… Era decisamente impegnativo e cominciava a pesarmi…* ***Ricercatore :*** *…capisco, certo. E… come avevi vissuto il conflitto con l'ex direttrice ?* ***Giorgio :*** *Devo dire che non ho mai avuto grossi problemi con lei. Non mi dispiaceva affatto, perché perlomeno aveva il pregio della franchezza… Se qualcosa non le andava bene, lo diceva in faccia. Certo, aveva i suoi modi, forse un po' duri, ma anche i suoi pregi. Io ho anche fatto un teatro, assieme a una collega che non penso tu abbia conosciuto.* ***Ricercatore :*** *Bello !* ***Giorgio :*** *Mi ero occupato della scenografia e di realizzare il palco… Poi siamo anche andati a un festival che fanno a Thusis, nei Grigioni. È un festival di teatro al quale partecipavano delle scuole…*	*l'orientation, il me semble qu'on travaillait mieux avec qui a précédé Milena… il organisait également des visites à des lieux de travail le mercredi après-midi… il me semblait plus en accord…* ***Chercheur :*** *…toi et Corrado aviez l'impression d'être un peu seuls dans la conduite de ces activités…* ***Giorgio :*** *…un peu seuls, c'est vrai, et avec peu de perspectives positives… Je dois dire qu'au fil des années, ce que j'ai dû faire professionnellement a commencé à me peser. Depuis que j'ai terminé d'enseigner à la* Magistrale *je fais deux professions, avec un cumul horaire non-négligeable. Et puis, je finis mi-juillet et je recommence mi-août. Pendant l'année scolaire, il m'arrive de venir ici à Cadenazzo au matin et puis de devoir courir au bureau à Bellinzone l'après-midi… C'était décidément exigeant et ça commençait à être lourd…* ***Chercheur :*** *…je comprends, certes. Et… comment avais-tu vécu le conflit avec l'ancienne directrice ?* ***Giorgio :*** *Je dois dire que je n'ai jamais eu de gros problèmes avec elle. Elle ne me déplaisait pas, puisqu'au moins elle avait le mérite de la franchise… Si quelque chose ne lui convenait pas, elle le disait en face. Certes, elle avait ses méthodes, peut-être un peu dures, mais aussi ses qualités. J'ai aussi fait un théâtre, avec une collègue que tu n'as pas connu, au moins je pense.* ***Chercheur :*** *Joli !* ***Giorgio :*** *Je m'étais occupé de la scénographie et de réaliser le podium… Puis nous sommes aussi allés à un festival qu'ils font à Thusis, dans les Grisons. C'est un festival de théâtre auquel participent des écoles…* ***Chercheur :*** *…quelle belle expérience…* ***Giorgio :*** *…oui… nous avons aussi mis en scène des morceaux difficiles. C'était une activité portée par l'établissement, un peu comme aujourd'hui* La nuit du conte*. Nous nous sommes aussi amusés… Certes… je me suis retrouvé un peu par hasard à le faire, un peu comme l'enseignant… Lorsque j'étais jeune, je n'y pensais même pas… j'aimais la chimie… mais au lycée c'était vraiment dur, surtout pour qui, comme moi, venait de la* scuola maggiore*. Alors j'ai fait la* Magistrale *et je suis entré dans l'enseignement… peut-être sans vraiment m'en apercevoir…* ***Chercheur :*** *…ah, voilà…* ***Giorgio :*** *…mais je ne peux pas me plaindre, j'ai fait des choses intéressantes et être enseignant a aussi ses avantages.*

Ricercatore : *…che bella esperienza…* ***Giorgio :*** *…sì… abbiamo anche messo in scena dei pezzi impegnativi. Era diventata un'attività portata avanti dalla sede, un po' come oggi succede con* La notte del racconto*. Ci siamo anche divertiti… Certo… mi sono ritrovato un po' per caso a farlo, un po' come il docente… Quando ero ragazzo, non ci pensavo neanche… mi piaceva la chimica… però al liceo era veramente dura, soprattutto per chi, come me, veniva dalle scuole maggiori. Così ho fatto la Magistrale e sono entrato nell'insegnamento… senza forse neanche rendermi conto veramente…* ***Ricercatore :*** *…ah, ecco…* ***Giorgio :*** *…però non mi posso lamentare, ho fatto delle cose interessanti ed essere docente ha anche i suoi vantaggi.* ***Ricercatore :*** *Sicuramente… Bene… Grazie Giorgio… Hai detto tanto… ti ringrazio.*	***Chercheur :*** *Certainement… Bien… Merci Giorgio…. Tu as dit beaucoup… je te remercie.*



Entretien avec *Grazia Polti*

(15 mars 2016 – collège de Cadenazzo – 30 minutes)

Grazia est une professeure d'allemand. Après avoir suivi une formation pour devenir maître d'école primaire, elle a étudié la littérature italienne à l'Université de Zurich. Lorsqu'elle est rentrée au Tessin, elle a été engagée en 1984 comme enseignante d'allemand auprès du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, où elle est restée jusqu'à maintenant. Après avoir enseigné pendant quelques années aussi l'italien, elle s'est à nouveau concentrée uniquement sur l'allemand, qui doit être appris par les collégiens à partir de la deuxième année. En troisième et quatrième, en mathématiques et en allemand, dans la configuration actuelle, les élèves sont subdivisés en deux différents niveaux, ouvrant des opportunités scolaires et professionnelles différentes. Par rapport à la *Cité des Métiers*, Grazia a organisé régulièrement une visite auprès du cabinet vétérinaire de Grono, dans les Grisons italiens, où elle habite.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie… Grazia… per esserti messa a disposizione per questa intervista. In primo luogo, potresti raccontare brevemente il tuo percorso professionale che ti ha portato a insegnare a Cadenazzo ?* ***Grazia :*** *Prima?*	***Chercheur :*** *Merci… Grazia… de t'être mise à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, pourrais-tu parler succinctement de ton parcours professionnel qui t'a conduite à enseigner au collège de Cadenazzo-Vira ?* ***Grazia :*** *Auparavant ?*

Ricercatore : *Sì.* ***Grazia :*** *Ho cominciato subito ad insegnare nelle scuole medie.* ***Ricercatore :*** *Quando ?* ***Grazia :*** *Nel 1984. Prima ho frequentato le magistrali e poi sono andata all'Università di Zurigo. Ho studiato italiano… come materia principale, francese e tedesco… come materie secondarie. Era uno studio che mi avrebbe permesso di insegnare anche nella Svizzera tedesca. Poi… ho fatto il concorso qui e sono stata assunta per insegnare tedesco in Ticino. Non era proprio la mia materia privilegiata.* ***Ricercatore :*** *Sì…* ***Grazia :*** *…in quel periodo cercavano molto insegnanti di tedesco. Quindi ho iniziato con il tedesco e… sono andata avanti. Poi ho fatto tre anni di italiano, ma ho abbandonato di nuovo… preferivo tedesco. Insegnare le lingue 2 è in realtà molto diverso che insegnare la lingua madre, cioè l'italiano.* ***Ricercatore :*** *E dove hai iniziato a insegnare ?* ***Grazia :*** *Ho insegnato qui, come sede di servizio ho sempre avuto Cadenazzo. Però ho avuto anche altre sedi. Prima avevo Cadenazzo e Cevio, poi Cadenazzo e Vira per diversi anni, poi ho avuto Cadenazzo con Lodrino, con Castione e poi di nuovo con Lodrino a distanza di anni. È molto interessante perché vedi l'avvicendarsi dei colleghi… docenti. Quest'anno ho anche una classe a Bellinzona 2 per completare l'orario, visto che mi mancavano tre ore. È un po' faticoso lo spostamento, però è anche interessante, si vedono sedi diverse e modi diversi di affrontare le cose. Soprattutto per quanto riguarda l'aspetto organizzativo della sede. I colleghi di materia lavorano come me, non c'è una grande differenza. Siamo stati preparati per quello.* ***Ricercatore :*** *Durante le lezioni di tedesco hai un libro di testo che offre una traccia ai docenti ?* ***Grazia :*** *Abbiamo un libro di testo che non è utilizzato da tutti gli insegnanti, non è obbligatorio. Però è stato preso da quasi tutti. È fatto abbastanza bene. È lo stesso metodo che usiamo sia al* Corso A*, sia al* Corso B. *Lo stesso metodo, ma viene svolto in modo diverso… naturalmente.*	***Chercheur :*** *Oui.* ***Grazia :*** *J'ai commencé immédiatement à enseigner au collège.* ***Chercheur :*** *Quand as-tu commencé ?* ***Grazia :*** *Au cours de l'année 1984. Avant je me suis engagée dans une formation pour devenir maître de l'école primaire, ensuite j'ai été à l'Université de Zurich. J'ai suivi des cours de littérature italienne… c'était ma discipline principale, alors que le français et l'allemand… étaient mes disciplines secondaires. Il s'agissait d'un parcours d'études qui m'aurait permis d'enseigner aussi en Suisse alémanique. Et puis… j'ai fait le concours ici et j'ai été engagée pour enseigner la langue allemande au Tessin. Je dois avouer que ce n'était pas mon sujet favori.* ***Chercheur :*** *Oui…* ***Grazia :*** *…à l'époque, on avait besoin d'enseignants d'allemand. Alors j'ai commencé avec l'allemand et… j'ai continué. Ensuite, j'ai enseigné la langue italienne pendant trois ans, mais j'ai abandonné à nouveau… je préférais l'allemand. Enseigner les langues 2 [des langues étrangères par rapport à l'italien] est différent qu'enseigner la langue maternelle, c'est-à-dire l'italien.* ***Chercheur :*** *Où as-tu commencé à enseigner ?* ***Grazia :*** *J'ai enseigné ici, j'ai toujours eu Cadenazzo comme établissement de service. Mais j'ai enseigné aussi dans d'autres collèges. Dans un premier temps, j'ai eu Cadenazzo et Cevio, ensuite Cadenazzo et Vira pendant de nombreuses années, puis Cadenazzo avec Lodrino, avec Castione et encore avec Lodrino quelques années plus tard. C'est quelque chose de vraiment intéressant, puisqu'on peut observer la succession des collègues… des enseignants. Pendant cette année scolaire, j'ai une classe au collège de Bellinzona 2 afin de compléter mon horaire de travail, parce qu'ils me manquaient trois heures. Le déplacement est un petit peu fatigant, mais aussi intéressant, tu peux observer des écoles différentes et des manières différentes de traiter les choses. Surtout pour ce qui concerne l'aspect organisationnel du collège. Les collègues de ma discipline travaillent comme moi, il n'y a pas une grande différence. Nous avons été préparés pour cela.* ***Chercheur :*** *Pendant les leçons d'allemand as-tu un manuel qui offre une piste aux enseignants ?* ***Grazia :*** *Nous avons un manuel qui n'est pas utilisé par tous les enseignants, il n'est pas obligatoire. Mais presque tous ont*

Ricercatore :
E… i corsi a livello ci sono alla fine della seconda media [in prima non c'è il tedesco]. Cosa implica nell'insegnamento del tedesco in seconda, in terza e in quarta ?

Grazia :
In seconda, si deve stare molto attenti a dare il consiglio adeguato, ma non è sempre così evidente. L'esperienza aiuta, però capita anche di… non centrare l'obiettivo, o perché si è sopravvalutato il ragazzo, o sottovalutato, o magari il ragazzo in seconda media è molto immaturo e poi… cambia. In terza comincia questo processo della pubertà e c'è un grande cambiamento. La maggior parte delle volte il consiglio è centrato. Però capita ancora qualche volta dove magari non si riesce bene a definire il ragazzo. Poi in terza e quarta ci sono i Corsi A e B *che… secondo me… comunque… sono positivi. So che tanti lo mettono in discussione, dicendo che sarebbe meglio averli tutti assieme… Non lo so… Forse sì, se le classi fossero meno numerose, probabilmente sarebbe anche positivo, perché i più forti potrebbero anche aiutare i più deboli. Ci potrebbe essere un aiuto reciproco. Però con le classi numerose che abbiamo adesso, no ! Sarebbe veramente molto faticoso tenerli assieme. Lo vedo già in seconda…*

Ricercatore :
E… quante classi hai quest'anno in seconda ?

Grazia :
Quest'anno abbiamo delle belle classi in seconda. Sono tre e ci sono ventun allievi per classe. Quest'anno, veramente, abbiamo delle belle classi. Dei ragazzi non particolarmente forti scolasticamente, però… educati. E… se c'è l'educazione si può lavorare. Il fatto che sono deboli si può sempre, come dire, affrontare. Se c'è l'atmosfera giusta per lavorare è già un bel presupposto. Direi…

Ricercatore :
…cosa intendi dire per classi poco numerose ?

Grazia :
A gruppi ridotti, diciamo tra dieci e dodici allievi. Sarebbe bello. In quel caso si potrebbero avere tutti insieme.

Ricercatore :
Questo per il tedesco ?

Grazia :
Soprattutto per il tedesco…

Ricercatore :
…come vedono il tedesco i ragazzi ?

Grazia :
Io parlo per me. I ragazzi dicono che è difficile e non hanno tutti i torti. Per noi è una lingua abbastanza ostica : non è una lingua neolatina, il vocabolario è

décidé d'en faire usage. Il est assez bon. C'est la même méthode que nous utilisons soit pour le Niveau A *soit pour le* Niveau B. *La même méthode, mais utilisée d'une manière différente… ça va sans dire.*

Chercheur :
Et… à la fin de la deuxième année il y a les cours à niveaux [en première il n'y a pas l'allemand]. Qu'est-ce que cela signifie pour l'enseignement de l'allemand en deuxième, en troisième et en quatrième ?

Grazia :
En deuxième, il faut être très attentifs à donner toujours le conseil adéquat, ce qui n'est pas toujours évident. L'expérience aide, mais quelquefois… on n'atteint pas l'objectif, soit parce qu'on a surestimé le jeune, soit sous-estimé, parfois un jeune en deuxième année est encore immature et ensuite… il change. En troisième, commence ce processus de la puberté et il y a un grand changement. La plupart du temps, le conseil qu'on donne est correct. Mais parfois on n'arrive pas à bien définir le jeune. Ensuite, en troisième et en quatrième, il y a les Niveaux A et B *qui… à mon avis… pourtant… sont positifs. Je suis consciente que plusieurs personnes les mettent en discussion, en disant que ce serait mieux de les garder tous ensemble… Je ne sais pas… Peut-être, si les classes pouvaient être moins nombreuses, ce serait probablement aussi positif, parce que les plus forts pourraient aussi aider les plus faibles. Il pourrait y avoir une aide réciproque. Mais avec les classes nombreuses qu'on a maintenant, non ! Ce serait vraiment très laborieux de les tenir ensemble. Je vois ça déjà en deuxième…*

Chercheur :
Et… combien de classes as-tu en deuxième pendant cette année scolaire ?

Grazia :
Cette année, on a de bonnes classes en deuxième. Ce sont trois classes, chacune de vingt-et-un élèves. Cette année, vraiment, on a de bonnes classes. Il s'agit de jeunes qui ne sont pas particulièrement forts au niveau scolaire, mais… ils sont éduqués. Et… quand il y l'éducation, on peut travailler avec eux. Le fait qu'ils soient fragiles peut toujours être, comment dire, abordé. S'il y a une bonne ambiance pour travailler, c'est déjà une bonne condition préalable. Je dirais…

Chercheur :
…qu'est-ce que signifie pour toi avoir des classes peu nombreuses ?

Grazia :
Des petits groupes, disons entre dix et douze élèves. Ce serait agréable. Dans ce cas, on pourrait les garder tous ensemble.

Chercheur :
Tu te réfères seulement à l'allemand ?

Grazia :
Surtout pour l'allemand…

completamente diverso, la pronuncia è abbastanza difficile, si deve studiare… anche se il metodo cerca di essere divertente… però, senza studio… non… È vero che ci sono delle regole abbastanza precise e quindi è come costruire un mosaico. Una volta che si hanno tutti i pezzi funziona. Ci vuole anche una certa maturità e… non è per tutti, secondo me. Alcuni fanno veramente fatica…

Ricercatore :
…bene ! Torniamo sulla sede di Cadenazzo. Tu l'hai vissuta dal 1984 fino a oggi. Come è cambiata questa sede in trent'anni ?

Grazia :
Come struttura è peggiorata [ride]. Piano piano… si è logorata e c'è stato un peggioramento, in quel senso. Non è stato fatto nessun lavoro di ristrutturazione, di rinnovamento. Il personale è cambiato molto, c'è stato un cambio generazionale. All'inizio ero una delle più giovani, poi tutti i miei colleghi sono andati in pensione... Praticamente adesso rimangono pochi colleghi anziani e gli altri sono tutti giovani. E… trovo che le nuove generazioni sono molto ben preparate. Forse più preparate di quanto lo eravamo noi. Questo come preparazione, poi… l'esperienza fa tanto in questo lavoro.

Ricercatore :
Certo…

Grazia :
…però, trovo che i giovani sono molto ben preparati… scolasticamente. Forse c'è anche una certa selezione e quando arrivano qui sono, in generale, persone in gamba.

Ricercatore :
E i ragazzi ?

Grazia :
I ragazzi… sono ragazzi. Cioè io penso che è sempre stato così… La società pone dei problemi che una volta non c'erano. Non i ragazzi, la società. I telefonini, internet, tutte queste minacce e difficoltà. Già è difficile per gli adulti muoversi in un mondo così tecnologico, così colmo di stimoli. Per un ragazzino di dodici, tredici, quattordici anni… lo è ancora di più. Certi problemi sono sempre esistiti, però adesso, effettivamente, ci sono dei pericoli in più… Però dati dalla società e dai cambiamenti che ci sono stati. Alcuni dicono che è stata un'evoluzione… io non lo so…

Ricercatore :
…e com'è evoluta la dinamica interna alla sede in questi trent'anni: le relazioni tra i colleghi, la disponibilità a fare attività assieme ?

Grazia :
Trovo che l'onere di lavoro sia aumentato rispetto a una volta. Anche perché non avevamo a disposizione

Chercheur :
…quoi pensent les élèves de l'allemand ?

Grazia :
Je peux parler pour moi-même. Les jeunes disent qu'il s'agit d'une langue difficile et ils n'ont pas tous les torts. Pour nous, l'allemand est une langue plutôt complexe : ce n'est pas une langue néo-latine, le vocabulaire est totalement différent, la prononciation est assez difficile, il faut étudier… même si la méthode qu'on utilise cherche d'être amusante… mais, sans étude… ce n'est pas... Il est vrai que les règles sont assez précises, donc c'est un peu comme composer une mosaïque. Quand on a tous les morceaux, ça fonctionne. Il est nécessaire d'avoir une certaine maturité et… ce n'est pas pour tous, à mon avis. Nous avons des élèves qui ont réellement de la peine…

Chercheur :
…bien ! Revenons au collège de Cadenazzo. Tu l'as vécu depuis 1984. Peux-tu expliquer comment il a changé en trente ans ?

Grazia :
Si l'on considère la structure, elle s'est détériorée [elle rit]. Petit à petit… il y a eu une usure, une dégradation, dans ce sens-là. Aucun travail de restructuration, de rénovation, a été fait. Le personnel a fortement changé, il y a eu un renouvellement générationnel. Au début, j'étais l'une des plus jeunes, ensuite tous mes collègues ont pris leur retraite… Aujourd'hui restent certains de nos collègues âgés, les autres sont tous des jeunes. Et… à mon avis, les nouvelles générations sont très bien formées. Peut-être elles sont mieux formées que nous-mêmes. Ceci en ce qui concerne la préparation, puis… dans ce travail, l'expérience est fondamentale.

Chercheur :
Bien sûr…

Grazia :
…je pense que les jeunes sont très bien préparés… académiquement. Peut-être il y a aussi une certaine sélection et quand ils arrivent ici, ils sont, en général, des bons éléments.

Chercheur :
Et les élèves ?

Grazia :
Les élèves… sont des élèves. C'est-à-dire, je pense qu'il a toujours été ainsi… La société pose des problèmes qu'une fois n'existaient pas. Ce ne sont pas les jeunes, mais la société. Les portables, internet, toutes ces menaces et difficultés. Les adultes déjà, rencontrent des difficultés dans un monde aussi technologique, si riche en sollicitations. Pour un garçon de douze, treize, quatorze ans… c'est encore plus difficile. Certains problèmes ont toujours été présents, mais maintenant, effectivement, il y a des dangers en plus… Cependant, ils sont produits par la société et par les changements qui se sont produits au cours de ces dernières années. Certaines disent qu'il y a eu une évolution… moi je ne sais pas…

certi strumenti tecnologici. Se non si faceva una cosa oggi, si poteva farla domani… In più, le informazioni arrivavano molto più lentamente. Oggi, tutto è in tempo reale. Siamo sottoposti a un carico di lavoro in generale piuttosto pesante. Bisogna fare mille cose assieme e bisogna essere sempre… al massimo.

Ricercatore :
E questo cosa significa a livello di vita di sede ?

Grazia :
Il fatto che abbiamo tutte queste cose da fare… fa sì che le persone sono anche stanche. In più hanno una vita privata, com'è giusto che sia. Così tante volte è difficile conciliare le due cose e… magari… diventa complicato fare un lavoro di squadra, a gruppi o di materia, per mancanza di tempo… certe volte. Io lavoro con le mie nuove colleghe, che sono molto preparate. Tante volte, però, è pesante ed è difficile riuscire a conciliare i nostri incontri e la nostra vita privata. C'è veramente tanto da fare.

Ricercatore :
Certo. Passiamo alla questione dell'orientamento. Tu come la vedi da insegnante di tedesco ? Sei stata docente di classe ?

Grazia :
Solo una volta…. Il tedesco lo inizio in seconda e poi dalla terza ci sono i Corsi A e B*, per cui non ho mai un biennio con tutta la classe. Potrei fare la docenza in seconda ma non ha molto senso farlo soltanto un anno…. Ecco ! Qual era la domanda ?*

Ricercatore :
Quindi, dal tuo punto di vista, come vivi la questione dell'orientamento nella scuola media?

Grazia :
Rispetto al tedesco, i ragazzi mi chiedono spesso informazioni a riguardo di un certo percorso professionale. Mi chiedono se è necessario sapere parlare in tedesco. Io… di solito, li dirigo verso l'orientatrice professionale, io non sono al corrente di tutto. Ci sono tanti cambiamenti. Prima era necessario il tedesco per certe professioni e adesso non più. Mi sembra comunque che qui da noi in Ticino il tedesco sia abbastanza richiesto, almeno in forma orale. Nell'ambito del turismo serve. Abbiamo tanti svizzeri tedeschi e germanici che vengono in vacanza. Nel settore alberghiero le lingue sono fondamentali. Consiglio ai ragazzi, anche durante l'estate, di frequentare dei corsi… per approfondire. Penso che sia importante.

Ricercatore :
Quando Corrado Biasca ha proposto la Città dei Mestieri *assieme a Cristiana Lavio, che poi è andata a Tesserete, ti ricordi come lo avevi vissuto ?*

Grazia :
L'avevo trovata una buona idea. Corrado è un

Chercheur :
…peux-tu essayer d'expliquer l'évolution de la dynamique interne au collège de Cadenazzo depuis trente ans ? Je pense aux rapports entre collègues, la disponibilité à faire des activités ensemble…

Grazia :
Je trouve que la charge de travail a augmenté par rapport au passé. Aussi parce que nous n'avions pas à disposition certains instruments technologiques. Si on ne faisait pas quelque chose aujourd'hui, on pouvait la faire demain... De plus, les informations arrivaient beaucoup plus lentement. Maintenant, tout est en temps réel. Nous sommes soumis à une charge de travail en général plutôt lourde. Il faut faire mille choses en même temps et il faut être toujours… au maximum.

Chercheur :
Qu'est-ce que cela implique au niveau de la vie du collège ?

Grazia :
Le fait que nous avons toutes ces choses à faire… fait en sorte que les personnes sont aussi fatiguées. Elles ont aussi, bien évidemment, une vie privée. Et alors souvent il est compliqué de combiner les deux choses et… peut-être… il devient difficile de faire un bon travail d'équipe, en groupes ou par discipline scolaire, il n'y a pas le temps… certaines fois. Moi, je travaille avec mes nouvelles collègues, qui sont très qualifiées. Mais, quelquefois, il est difficile de concilier nos réunions et notre vie privée. Il y a vraiment beaucoup de choses à faire.

Chercheur :
Certes. Il est temps de parler d'orientation. Qu'est-ce que tu en penses comme enseignante d'allemand ? As-tu été professeure principale par le passé ?

Grazia :
Seulement une fois…. Je commence l'allemand en deuxième et puis dès la troisième il y a les Niveaux A et B*, donc je n'ai jamais une période de deux ans avec toute la classe. Je pourrais être professeure principale en deuxième, mais ça n'a aucun sens de le faire seulement une année scolaire… Voilà ! Quelle était la question ?*

Chercheur :
De ton point de vue, donc, comment ressens-tu la question de l'orientation dans un collège ?

Grazia :
Par rapport à l'allemand, les élèves me demandent souvent des informations concernant un certain parcours professionnel. Ils me demandent s'il est nécessaire de parler l'allemand. Moi… en général, je les envoie vers la conseillère en orientation, moi je ne suis pas au courant de tout. Il y a eu nombreux changements. Par le passé, il était nécessaire de parler l'allemand dans certaines professions, mais plus maintenant. J'ai quand même l'impression que chez nous, au Tessin, l'allemand est une langue assez requise, au moins dans sa forme orale. Dans le domaine du tourisme, elle est utile. Nous avons beaucoup de suisses allemands et d'allemands qui viennent ici en vacances. Les langues sont

bravissimo insegnante, lavorava a metà tempo e aveva delle energie da dedicare per queste cose. Io dovevo… sempre… lavorare a tempo pieno, cioè tra l'80 % e il 100 %, e… per me cominciava a diventare un po' faticoso. Secondo me, comunque, è una cosa utile. Soprattutto in questa fascia d'età. I ragazzi devono prendere delle decisioni non indifferenti.

Ricercatore :
Hai collaborato con lui per tanti anni ?

Grazia :
Per la nostra materia ?

Ricercatore :
Sì.

Grazia :
Per il tedesco mi ha aiutata tanto. Anche durante i tre anni in cui ho provato a insegnare italiano.

Ricercatore :
E che ruolo aveva Corrado all'interno della sede ?

Grazia :
Non ha mai potuto esprimere pienamente, come dire… le sue potenzialità. Era una persona veramente molto valida, secondo me. Una persona intelligente, sensibile e attenta ai bisogni degli allievi. Non è mai stato valorizzato in modo adeguato, ed è un peccato. Ci sono persone che potrebbero dare tantissimo alla scuola, solo che per qualche motivo non vengono valorizzati… non si dà loro il giusto valore.

Ricercatore :
La Città dei Mestieri *era nata poco dopo l'arrivo di Giancarlo De Bernardi. Come avevi vissuto la partenza un po' burrascosa della direttrice che lo ha preceduto?*

Grazia :
Ma queste cose… vengono…

Ricercatore :
…vai, non preoccuparti.

Grazia :
L'ho vissuta bene… la partenza dell'ex direttrice [sorride]. Si erano creati dei problemi abbastanza grossi sotto la sua direzione. Lei era una persona con dei problemi relazionali. Molto intelligente e capace, ma disastrosa nella sua capacità a essere in relazione con gli altri. Quando è partita, non ha lasciato un grande rimpianto. Mi spiace dirlo… ma è la verità. Poi è arrivato Giancarlo e anche lì, va bè… E… non lo so. Penso che la direzione è un aspetto molto importante di una sede, perché dà un'impronta, diciamo così. È chiaro che non è un ruolo facile. Io non lo farei mai, per esempio. È impegnativo e coinvolge molto, soprattutto se lo vuoi fare bene. Quindi… non è da tutti. Ma proprio per questo, forse, le persone dovrebbero essere scelte con particolare

fondamentales si l'on pense au secteur hôtelier. Je conseille aux jeunes, aussi pendant l'été, de suivre des cours… pour approfondir. Je crois que c'est important.

Chercheur :
Quand Corrado Biasca a proposé la Cité de Métiers *avec Cristina Lavio, ensuite partie à Tesserete, comment as-tu vécu cela ?*

Grazia :
Je la considérais une bonne idée. Corrado est un très bon enseignant, il travaillait à mi-temps et il avait des énergies à consacrer à ces choses. Moi je devais… toujours… travailler à plein temps, c'est-à-dire entre 80 % et 100 %, et… pour moi ça commençait à devenir un peu fatiguant. Je crois, toutefois, qu'il s'agit d'une chose utile. Surtout dans cette tranche d'âge. Les jeunes doivent prendre des décisions non-indifférentes.

Chercheur :
As-tu collaboré avec lui pendant beaucoup d'années ?

Grazia :
Au sein de notre discipline ?

Chercheur :
Oui.

Grazia :
Pour l'allemand il m'a aidée beaucoup. Aussi pendant les trois années scolaires dans lesquelles j'ai essayé d'enseigner l'italien.

Chercheur :
Quel rôle jouait Corrado au sein du collège de Cadenazzo ?

Grazia :
Il n'a jamais pu exprimer pleinement, comment dire… ses potentialités. Il était une personne vraiment valable, à mon avis. Une personne intelligente, sensible et attentive aux besoins des élèves. Il n'a jamais été valorisé de manière adéquate, et c'est dommage. Il y a des personnes qui pourraient donner une grande contribution à l'école, seulement que pour quelque raison, elles ne sont pas valorisées… on ne leur donne pas la juste valeur.

Chercheur :
La Cité des Métiers *est née peu après l'arrivée de Giancarlo De Bernardi. Comment avais-tu vécu le départ un peu orageux de la directrice qui l'a précédé ?*

Grazia :
Mais ces choses-là… elles viennent…

Chercheur :
…ne te préoccupe pas, vas-y.

Grazia :
Je l'ai bien vécu… le départ de l'ancienne directrice [elle sourit]. Des problèmes assez graves sont apparus sous sa direction. C'était une personne avec des problèmes relationnels. Très intelligente et capable, mais désastreuse

cura, guardando anche alle loro caratteristiche, soprattutto umane. Sicuramente devono avere una preparazione accademica, ma anche… tante qualità umane. Non è così ovvio. E devono avere soprattutto amore per il lavoro e la scuola.

Ricercatore :
Torniamo alla Città dei Mestieri*. Mi ricordo che tu hai collaborato su un punto, organizzando in modo regolare per diversi anni le visite allo studio veterinario di Grono [nel Canton Grigioni di lingua italiana]. Come ti è nata l'idea e come funzionavano queste visite ?*

Grazia :
Non ricordo più se io ho pensato di essere la persona adatta o se qualcuno lo ha pensato per me… Comunque, ho vissuto a lungo in questa zona, conosco bene lo studio veterinario e conosco le persone che operano lì, per cui mi sembrava anche logico che andassi io con i ragazzi. È stato interessante. Oltre a visitare lo studio abbiamo passato qualche ora insieme, si parlava anche di altri argomenti all'infuori della scuola. È sempre un momento di relazione con loro. E per loro poteva essere un bel momento. Alcuni si interessavano proprio alla professione di aiuto veterinario. Anche veterinario, ma è già una cosa più impegnativa, è come studiare medicina… non umana, ma insomma. È stato interessante, l'ho fatto per diversi anni.

Ricercatore :
L'hai fatto per sei o sette anni.

Grazia :
Sì.

Ricercatore :
Ed erano soprattutto ragazze da quello che ricordo.

Grazia :
Sì. Non so come mai sono più interessate le ragazze. Le ragazze sono interessate all'aiuto veterinario e qualche ragazzo, forse, al veterinario. Pochi però.

Ricercatore :
In generale erano motivati i ragazzi che venivano ?

Grazia :
A me sembrava di sì. Facevano delle domande. Il veterinario, molto disponibile, faceva visitare la clinica e poi spiegava quello che fanno lì e rispondeva alle domande dei ragazzi. Le domande riguardavano un po' la formazione, però anche l'operato del veterinario e del suo aiuto.

Ricercatore :
E… ti pesava organizzare queste uscite ?

Grazia :
No.

dans la capacité à être en relation avec les autres. Quand elle est partie, elle n'a pas laissé de gros regrets. C'est regrettable de le dire… mais c'est la vérité. Ensuite, est arrivé Giancarlo et aussi dans ce cas-là… bon… Et… je ne sais pas. Je pense que la direction est un aspect très important dans un collège, parce qu'elle caractérise l'école, on peut dire ça. Il s'agit d'un rôle qui n'est clairement pas simple. Moi, je ne voudrais jamais l'assumer, par exemple. C'est une chose difficile, qui implique beaucoup, surtout si l'on veut bien travailler. Donc… ce n'est pas pour tous. Mais justement pour cela, peut-être, les personnes devraient être choisies avec une grande attention, en regardant aussi leurs caractéristiques, surtout humaines. Sans doute, ils doivent posséder une bonne préparation académique, mais aussi… beaucoup de qualités humaines. Ce n'est pas si évident. Et ils doivent surtout avoir de l'amour pour le travail et pour l'école.

Chercheur :
Revenons à la Cité des Métiers*. Je me souviens que tu as collaboré sur un point, en organisant avec régularité pendant plusieurs années des visites auprès du cabinet vétérinaire de Grono [dans le Canton des Grisons de langue italienne]. Comment as-tu eu cette idée et comment se déroulaient ces visites ?*

Grazia :
Je ne me souviens pas si j'ai moi-même pensé d'être la bonne personne ou si quelqu'un l'a pensé pour moi… En tout cas, j'ai longtemps vécu dans cette région, je connais bien le cabinet vétérinaire et je connais les personnes qui y opèrent, donc il me semblait normal d'y aller avec les élèves. C'était intéressant. Au-delà de la visite chez le cabinet, nous avons passé quelques heures ensemble, en parlant aussi d'autres arguments en dehors du cadre scolaire. Il s'agit chaque fois d'un moment de relation avec eux. Et pour eux, il pouvait être un beau moment. Certains élèves étaient intéressés au métier d'assistante vétérinaire. Aussi au métier de vétérinaire, mais il s'agit déjà d'une chose plus difficile, c'est comme étudier la médecine… non pas humaine, mais presque. En tout cas, c'était intéressant, je l'ai fait pendant plusieurs années.

Chercheur :
Tu l'as fait pendant six ou sept ans.

Grazia :
Oui.

Chercheur :
Et participaient surtout des jeunes filles, si je me souviens bien.

Grazia :
Oui. Je ne sais pas pourquoi, mais les jeunes filles étaient les plus intéressées. Les filles sont principalement intéressées à la profession d'assistant vétérinaire et les garçons, peut-être, au métier de vétérinaire. Pourtant pas beaucoup.

Chercheur :
En général, les jeunes qui venaient étaient-ils motivés ?

Ricercatore : *Ti dava qualcosa da un punto di vista umano e professionale ?* ***Grazia :*** *Ma… professionale non molto, umano sì. Vedere i ragazzi fuori dalla scuola è diverso che vederli in classe. Si crea un altro tipo di dinamica.* ***Ricercatore :*** *Certo.* ***Grazia :*** *Questa era una delle poche attività che ho fatto fuori dalla classe. A parte qualche gita scolastica. È utile anche per questo.* ***Ricercatore :*** *E come vivevi, questa volta non come organizzatrice, il fatto che i ragazzi venissero presi da delle lezioni per andare a gruppetti all'uscita ? Tu accompagnavi i ragazzi a Grono, però ti capitava di non avere in classe qualche allievo che andava in un'altra uscita...* ***Grazia :*** *…questo capitava, ma anche per altre attività.* ***Ricercatore :*** *Aveva creato una certa tensione all'interno della sede.* ***Grazia :*** *Questo succede spesso...* ***Ricercatore :*** *…come lo hai vissuto ?* ***Grazia :*** *Succede… anche per altre questioni. Recentemente ci sono state queste mattinate sul cyberbullismo. Secondo me può creare problemi se si sa a breve termine. È possibile che un insegnante abbia fissato una verifica e che certi allievi non siano quindi presenti. Se si è informati con un certo anticipo, magari di qualche settimana, ci si organizza e si fissa la verifica in un altro momento. Se invece lo si dice all'ultimo momento, non va. È una questione di tempi, secondo me. Poi il resto si può risolvere.* ***Ricercatore :*** *E… sulle altre attività della* Città dei Mestieri*, oltre alle visite, c'è qualcosa che ti è rimasto impresso ?* ***Grazia :*** *In che senso ?* ***Ricercatore :*** *Le altre attività, ad esempio i convegni che si organizzavano. Corrado aveva iniziato invitando un gran consigliere, Fabio Regazzi. Poi c'erano gli incontri con i genitori…*	***Grazia :*** *À mon avis oui. Ils posaient des questions. Le vétérinaire, très disponible, donnait la possibilité de visiter la clinique et ensuite expliquait ce qu'ils font ici et il répondait aux questions des jeunes. Les questions concernaient un peu la formation, mais aussi l'action du vétérinaire et de son assistant.* ***Chercheur :*** *Et… pour toi, était-il fatiguant d'organiser cette visite ?* ***Grazia :*** *Non.* ***Chercheur :*** *Est-ce qu'elle t'apportait quelque chose d'un point de vue humain et professionnel ?* ***Grazia :*** *Mais… sur le plan professionnel pas beaucoup, sur le plan humain oui. Observer les jeunes en dehors du cadre scolaire est différent que les voir en classe. Il se crée une autre typologie de dynamique.* ***Chercheur :*** *Bien sûr.* ***Grazia :*** *Celle-ci était l'une des rares activités que j'ai faite en dehors de la classe. À l'exception de quelque course d'école. C'est utile aussi pour cela.* ***Chercheur :*** *Et comment vivais-tu, cette fois non pas comme organisatrice, le fait que les élèves pouvaient quitter des leçons pour aller en petits groupes à la visite ? Tu amenais les jeunes à Grono, mais il pouvait arriver que des élèves qui allaient à une autre visite n'étaient pas en classe…* ***Grazia :*** *…il s'agit d'une chose qui pouvait arriver, mais aussi pour d'autres activités.* ***Chercheur :*** *Cet aspect avait généré une certaine tension au sein du collège.* ***Grazia :*** *Ce qui peut arriver souvent…* ***Chercheur :*** *…comment l'as-tu vécu ?* ***Grazia :*** *Ça peut arriver… aussi pour d'autres questions. Récemment, il y a eu ces matinées sur le cyberharcèlement. À mon avis, cela peut créer des problèmes, si on le sait seulement peu de temps avant son déroulement. Il est possible qu'un enseignant ait fixé une épreuve écrite et que certains élèves ne soient ainsi pas présents. Si on est informés à l'avance, peut-être quelques semaines, on s'organise et on fixe l'épreuve prévue à un autre moment. Si par contre on le communique à la*

Grazia :
…ho assistito ad alcuni incontri. Non ho fatto molto, a dire la verità. Però trovavo che fosse una buona cosa, anche perché venivano coinvolti i genitori e non hanno molte occasioni per essere coinvolti in un'attività scolastica. Poi c'era il rapporto con i loro figli, con gli altri allievi… la trovavo una cosa positiva. Qualcuno che ha vissuto sulla sua pelle qualcosa, la racconta sempre in modo diverso, più intenso.

Ricercatore :
Nel 2007, in particolare, c'era stato un plenum piuttosto teso nel quale la Città dei Mestieri *era stata contestata dall'orientatrice Milena Piccoli e dall'insegnante Flavio Sartori. Erano piuttosto polemici e Corrado l'aveva sentita personalmente. La* Città dei Mestieri *è stata votata ed il progetto è stato prolungato, ma Corrado si era poi tirato indietro. Ti ricordi qualcosa di questo periodo ?*

Grazia :
No, non mi ricordo. So che Corrado era un po' amareggiato per tante cose. Percepiva forse delle cose che gli altri non vedevano. Non poterle realizzare e vedere gli altri mettere il bastone fra le ruote o essere criticato per qualcosa che aveva un suo valore… Posso immaginare che per lui sia stata una delusione.

Ricercatore :
A proposito degli incontri con i genitori, c'era stato un momento in cui avevamo lanciato un film, Generazione 1000 euro*. C'era un protagonista giovane, un po' precario, che aveva detto alcune parolacce. Corrado aveva proposto poco prima il film* Il genio ribelle *e anche lì c'era qualche parolaccia. Aveva creato una polemica all'interno della sede. Umberto Rossini, in particolare, era intervenuto e anche Nicola Desponds. Come vedi questa problematica di un linguaggio che può essere considerato inaccettabile all'interno di una scuola ?*

Grazia :
Anch'io ho fatto vedere il film Stand by me*. È abbastanza ricco di parolacce, anche abbastanza pesanti. Se sono contestualizzate non ho mai avuto problemi con le parolacce. Ho fatto vedere diverse volte quel film. Contiene tante tematiche : l'amicizia, la morte, la famiglia… c'è di tutto. Se le parolacce sono contestualizzate e hanno un perché, può andare. Questi personaggi hanno un passato particolare, per cui le parolacce ci stanno in quella realtà. Io l'ho sempre spiegato ai ragazzi e lo hanno sempre capito. Non ci sono mai stati problemi, neanche da parte dei genitori. Ho anche fatto vedere dei film in cui non ci sono delle parolacce ma le tematiche sono toste, come* Die Welle*. Anche lì non ho avuto problemi. Se lo spiega in un certo modo e lo si discute con i ragazzi, non è un problema. Forse è quando lo si demonizza, che diventa un problema. Queste cose esistono e il nostro compito di educatori è proprio quello di spiegarle.*

dernière minute, cela ne va pas. C'est une question de temps, à mon avis. Puis le reste, peut être réglé.

Chercheur :
Et… sur les autres activités de la Cité des Métiers*, au-delà des visites, y a-t-il quelque chose qui t'est resté à l'esprit ?*

Grazia :
C'est-à-dire ?

Chercheur :
Les autres activités, par exemple les colloques qui étaient organisés. Corrado avait commencé en invitant un représentant du Grand Conseil, Fabio Regazzi. Puis il y avait les rencontres avec les parents d'élèves…

Grazia :
…j'ai assisté à quelques rencontres. Je n'ai jamais fait beaucoup, à vrai dire. Cependant, je trouvais que c'était une bonne chose, aussi parce que les parents étaient impliqués et ils n'ont pas beaucoup d'occasions pour être impliqués dans une activité scolaire. Puis, il y avait aussi le rapport avec leurs fils, avec les autres élèves... C'était une chose positive. Quelqu'un qui a vécu sur sa peau une expérience, la raconte toujours différemment, avec plus d'intensité.

Chercheur :
En 2007, en particulier, il y a eu une réunion plénière plutôt tendue au cours de laquelle la Cité des Métiers *a été critiquée par la conseillère en orientation Milena Piccoli et par l'enseignant Flavio Sartori. Ils étaient plutôt polémiques et Corrado avait été affecté personnellement. La* Cité des Métiers *a été votée et le projet a été prolongé, mais Corrado s'était ensuite désengagé. Est-ce que tu te rappelles quelque chose de cette période ?*

Grazia :
Non, je ne me rappelle pas. Je sais que Corrado était un peu aigri par beaucoup de choses. Il percevait peut-être des choses que les autres ne voyaient pas. Ne pas pouvoir les réaliser et voir les autres lui mettre les bâtons dans les roues ou être critiqué pour quelque chose qui avait sa valeur… Je peux imaginer que c'était une déception pour lui.

Chercheur :
À propos des rencontres avec les parents des élèves, il y a eu un moment où nous avions proposé un film, Génération 1000 euros*. Le protagoniste était un jeune, un peu précaire, qui avait utilisé certains gros mots. Corrado avait proposé peu avant le film* Le Destin de Will Hunting *et là aussi, il y avait quelques gros mots. Cela avait amené une certaine controverse au sein de l'établissement. En particulier Umberto Rossini était intervenu et aussi Nicola Desponds. Comment vois-tu cette problématique d'un langage qui peut être considéré inacceptable au sein d'une école ?*

Grazia :
Moi aussi, j'ai montré le film Stand by Me*. Il est assez riche en gros mots, aussi plutôt forts. S'ils sont mis en contexte, je n'ai jamais eu de problèmes. J'ai montré plusieurs fois ce film. Il aborde de nombreuses thématiques : l'amitié, la mort, la famille… il y a de tout. Si les gros mots sont mis en contexte*

Ricercatore :
Poi Corrado ha smesso con la Città dei Mestieri*… [lei lo interrompe].*

Grazia :
…poi scusa, se si potessero registrare le parolacce… in sede, penso che ci sia un elenco molto ricco, sia allievi, sia docenti…

Ricercatore :
…quando Corrado ha lasciato la Città dei Mestieri *mi sono messo in primo piano io e ho collaborato con Cristina Milanese e poi con dei ragazzi. Come ti sembra questa idea di animare la* Città dei Mestieri *con dei ragazzi ?*

Grazia :
La trovo una bella idea. In fondo… è una cosa che riguarda il loro futuro, facendo così, sono responsabilizzati. Sono resi attori di qualcosa. Non è sempre solo ascoltare… È una bella cosa.

Ricercatore :
Bene. Siamo puntualissimi.

Grazia :
Abbiamo concluso ?

Ricercatore :
Sì… Un'ultima cosa : se dovessi dare un consiglio all'orientamento rispetto a come vedi i ragazzi, c'è qualcosa che vuoi dire alla sede ?

Grazia :
[sospira] Non è facile a questa età. Però io credo che ad esempio gli stages siano una buona cosa. Bisogna mandarli sul campo… farli provare. È un tempo limitato, una settimana, due, però quella è una buona cosa. Vivono in prima persona, scoprono l'ambiente, si rendono conto, forse, della realtà. La vivono sulla loro pelle.

Ricercatore :
Bene. Ti ringrazio.

et ils ont une raison d'être, ça peut aller. Ces personnages ont un vécu particulier, donc les gros mots sont acceptables au sein de cette réalité. Je l'ai toujours expliqué aux élèves et ils l'ont toujours compris. Je n'ai jamais eu de problèmes, même pas de la part des parents. J'ai aussi montré des films dans lesquels il n'y a pas de gros mots, mais les thématiques sont fortes, comme Die Welle*. Là aussi, je n'ai pas eu de problèmes. Si on l'explique dans une certaine manière et on le discute avec les élèves, ce n'est pas un problème. C'est quand on le diabolise, peut-être, qu'il devient un problème. Ces choses existent et notre devoir d'éducateur est justement de les expliquer.*

Chercheur :
Et puis, Corrado a arrêté de s'occuper de la Cité des Métiers*… [elle l'interrompt]*

Grazia :
…puis excuse-moi, si l'on pouvait enregistrer les gros mots... dans l'établissement, je pense qu'il y aurait une liste très riche, soit des élèves, soit des enseignants…

Chercheur :
…quand Corrado a quitté la Cité des Métiers *je me suis mis en avant et j'ai collaboré avec Cristina Milanese et puis avec des élèves. Qu'est-ce que tu penses de cette idée d'animer la* Cité des Métiers *avec des jeunes ?*

Grazia :
Je trouve que c'est une belle idée. Au fonds… c'est une chose qui concerne leur avenir, en faisant ainsi, ils sont responsabilisés. Ils sont rendus acteurs de quelque chose. Il ne s'agit pas seulement d'écouter… C'est une belle chose.

Chercheur :
Bien. Nous sommes très ponctuels.

Grazia :
Est-ce que nous avons terminé ?

Chercheur :
Oui… Une dernière chose : si tu devais donner un conseil par rapport à la question de l'orientation, en fonction de ton regard sur les jeunes, est-ce qu'il y aurait quelque chose que tu voudrais dire à l'établissement ?

Grazia :
[elle soupire] Ce n'est pas facile à cet âge. Je crois, pourtant, que par exemple les stages sont une bonne chose. Il faut les envoyer sur le terrain… les faire essayer. C'est une période limitée, une semaine, deux, mais c'est une bonne chose. Ils vivent en première personne, découvrent un milieu, se rendent compte, peut-être, de la réalité. Ils la vivent sur leur peau.

Chercheur :
Bien. Je te remercie.



Entretien avec *Nicola Desponds*
(26 mai 2015 – collège de Cadenazzo – 47 minutes)

Nicola est un professeur de sciences naturelles. Il a commencé à enseigner au collège après avoir travaillé quelque temps dans le secteur forestier. Il est arrivé à Cadenazzo-Vira Gambarogno au tournant du siècle, au même moment du nouveau chef d'établissement Giancarlo De Bernardi. Parallèlement à son engagement professionnel, il a entrainé depuis son adolescence des jeunes filles dans une société de gymnastique artistique. Il a contribué à l'animation du groupe DAASI, qui a réalisé une autoanalyse de l'établissement scolaire. Il a pris sa retraite au terme de l'année scolaire 2014/2015.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Nicola di esserti messo a disposizione per questa intervista. In un primo tempo, potresti indicarmi il tuo percorso professionale nella scuola media.*	***Chercheur :*** *Merci Nicola de t'être mis à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, pourrais-tu m'indiquer ton parcours professionnel au sein du collège.*
Nicola : *Il mio percorso professionale... Ho cominciato alle scuole elementari a Losone, poi al ginnasio di Locarno per cinque anni, al collegio Papio per tre anni, poi al Politecnico a Zurigo in ingegneria forestale per quattro anni, poi ho fatto un anno di pratica.*	***Nicola :*** *Mon parcours professionnel… J'ai commencé à l'école primaire de Losone, puis au gymnase de Locarno pendant cinq ans, au collège Papio pour trois ans, puis au Polytechnique de Zurich en ingénierie forestière pendant quatre ans, puis j'ai fait une année de pratique.*
Ricercatore : *Questa è la tua formazione. Poi una volta finita ?*	***Chercheur :*** *Celle-ci est ta formation. Et une fois que tu l'as terminée ?*
Nicola : *Una volta finita la formazione, ho fatto qualche lavoretto forestale e alcune supplenze. L'anno dopo ho fatto una supplenza da Natale fino alla fine dell'anno perché c'era una collega che aspettava un bambino. Ho cominciato ad insegnare un po' per caso ed ho fatto l'abilitazione, che ai tempi era molto facile, richiedeva solo alcuni pomeriggi di formazione. In un anno ho fatto l'abilitazione.*	***Nicola :*** *Une fois terminée la formation, j'ai travaillé un peu dans le secteur forestier et j'ai fait des remplacements à l'école. Une année plus tard, j'ai fait un remplacement depuis Noël jusqu'à la fin de l'année, parce qu'une collègue était en maternité. J'ai commencé à enseigner un peu par hasard et j'ai fait la formation pédagogique, qui à l'époque était très simple, demandant seulement quelques après-midis de formation. Après une année, j'étais qualifié pour enseigner.*
Ricercatore : *Il tuo percorso professionale, l'hai fatto interamente nelle scuole medie ?*	***Chercheur :*** *Ton parcours professionnel, l'as-tu-fait entièrement au sein du collège ?*
Nicola : *Praticamente sempre.*	***Nicola :*** *Pratiquement toujours.*
Ricercatore : *E da quando sei a Cadenazzo ?*	***Chercheur :*** *Et depuis quand es-tu à Cadenazzo ?*
Nicola : *Dal 1999, con Giancarlo.*	***Nicola :*** *Dès 1999, avec Giancarlo.*
Ricercatore : *Quindi non hai vissuto il conflitto con la direttrice.*	***Chercheur :*** *Donc tu n'as pas vécu le conflit avec la directrice.*
Nicola : *Ne ho solo sentito parlare.*	***Nicola :*** *J'en ai seulement entendu parler.*

Ricercatore : *E come hai trovato la sede ?*	***Chercheur :*** *Et comment as-tu trouvé l'établissement ?*
Nicola : *Venivo da Locarno e quindi l'ho trovata meglio : era normale e vivibile.*	***Nicola :*** *Je venais de Locarno et donc je l'ai trouvé mieux : il était normal et vivable.*
Ricercatore : *Insegni scienze. Hai sempre insegnato scienze ?*	***Chercheur :*** *Tu enseignes les sciences naturelles. As-tu toujours enseigné les sciences ?*
Nicola : *Ho insegnato matematica in una classe per due anni, ma non avevo l'abilitazione adeguata.*	***Nicola :*** *Oui.*
Ricercatore : *Quindi hai fatto sempre scienze.*	***Chercheur :*** *Et comment a changé ta façon d'enseigner, la manière de vivre l'école en tant qu'enseignant, depuis le début de ta carrière ?*
Nicola : *Sì.*	***Nicola :*** *L'école a changé dans le sens qu'il y a plus de problèmes avec les élèves et leurs familles, donc il y a toujours moins de motivation. Je trouve qu'il y a toujours de bons élèves, mais qu'il y a de plus en plus d'élèves qui ont de la peine, puisqu'ils ne veulent pas réussir… ne faisant pas, ne participant pas et n'ayant pas d'enthousiasme.*
Ricercatore : *E come è cambiato il tuo modo di insegnare, il modo di vivere la scuola come docente, da quando hai iniziato la carriera ?*	***Chercheur :*** *Plus que par le passé ?*
Nicola : *La scuola è cambiata nel senso che ci sono più problemi con gli allievi e le loro famiglie, per cui c'è sempre meno motivazione. Trovo che gli allievi bravi ci sono sempre, però ci sono molti più allievi che fanno fatica, perché sono proprio loro che non vogliono riuscire… non fanno, non partecipano e non hanno entusiasmo.*	***Nicola :*** *Disons que par le passé je faisais plus de sciences et moins de choses administratives, aujourd'hui je suis contraint de faire beaucoup de travail de mise en discipline, de devoirs pas exécutés, de rappels… certaines fois je me trouve aussi avec des classes moins brillantes. Je considère que pas tous font le minimum, beaucoup ne font presque plus rien. Dans ma discipline, c'est depuis toujours ma philosophie, je travaille beaucoup sur l'activité, sur des observations qu'ils doivent faire eux-mêmes. Je ne pense pas de proposer des leçons ennuyeuses et frontales.*
Ricercatore : *Di più che in passato ?*	***Chercheur :*** *Ah, voilà. Et quelle est ton explication de cette évolution ?*
Nicola : *Diciamo che in passato facevo più scienze e meno cose amministrative, oggi sono costretto a fare tanto lavoro disciplinare, di compiti non eseguiti, di richiami… a volte mi trovo anche con classi meno brillanti. Trovo che il minimo non lo facciano tutti, tanti non fanno quasi più niente. Nella mia materia, già da sempre è una mia filosofia, lavoro molto sull'attività, su osservazioni che devono fare loro. Non penso di fare delle lezioni noiose e frontali.*	***Nicola :*** *Je pense que c'est à cause du changement dans la société et dans l'école. Le terrain de football n'existait pas les premières années que j'enseignais et il y avait plus de respect pour les espaces ouverts.*
Ricercatore : *Ah, ecco. E come ti spieghi questa evoluzione ?*	***Chercheur :*** *Et maintenant, il y a régulièrement des bouts de papier par terre…*
Nicola : *Penso che sia a causa del cambiamento della società e della scuola. Il campo da calcio non esisteva nei primi anni che insegnavo e c'era più rispetto per gli spazi aperti.*	***Nicola :*** *…nous avons essayé de les ramasser. J'avais proposé que chaque classe aurait dû aller une fois par semaine à les ramasser, pour se sensibiliser, mais les résultats n'ont pas été brillants. Il y a aussi des anciens élèves ou des élèves qui facilement jettent ces papiers.*
Ricercatore : *E adesso, ci sono regolarmente più cartacce per terra…*	

Nicola :
…abbiamo provato a raccoglierle. Sono stato l'iniziatore del progetto che ogni classe sarebbe dovuta andare una volta alla settimana a raccoglierle, per sensibilizzarsi, ma i risultati non sono stati brillanti. Ci sono anche ex allievi o allievi che facilmente buttano cartacce.

Ricercatore :
Quindi c'è una perdita di rispetto verso la scuola.

Nicola :
Verso le cose e verso le persone. Secondo me gli allievi bravi sono quelli più rispettosi. Sicuramente io ero un bravo allievo, anche oggi ci sono degli allievi veramente bravi. C'è però un aumento della fascia degli allievi problematici e… non solo a livello scolastico.

Ricercatore :
Oltre ad occuparti della scuola, hai fatto l'allenatore in una società di ginnastica artistica.

Nicola :
Questo lo faccio da una vita, più o meno da venti anni. Mi hanno chiesto di fare l'allenatore, ma mi ricordo che già al ginnasio mi hanno assunto come responsabile di un gruppo di piccolini con due colleghe più giovani di me. Ai tempi si responsabilizzava di più la gente, quando ero sedicenne facevo già l'allenatore. Durante gli studi, ho continuato ad allenare, ma un po' meno. Poi ho preso un gruppo di ginnastica artistica femminile ad Ascona, ancora oggi insegno per tre ore alla settimana in palestra.

Ricercatore :
Ma per riuscire in quell'ambito ci vuole tanto impegno.

Nicola :
Ci vuole tanto impegno e costanza, anche tanti corsi.

Ricercatore :
E cos'è che spinge queste ragazze a dedicare così tanta energia a fare ginnastica ?

Nicola :
È difficile da spiegare, anche se chiedessi alle più piccole. Praticamente vivrebbero per quello, per loro è un gioco molto serio. Loro vedono i progressi, lavorano con il loro corpo, con la mente e alla fine è una cosa che più fanno più hanno voglia di fare. Di solito, la fanno fino all'adolescenza, dove smettono per problemi fisici. Trovo che la lasciano in modo sereno. Oggi lavoro ancora con delle ragazze che fanno quindici ore alla settimana di allenamento.

Ricercatore :
Posso immaginare che questa loro esperienza di impegno, di costanza, di serietà si ritrova a scuola. Tu hai avuto casi di ragazze che a scuola non riuscivano

Chercheur :
Il y a donc une perte de respect à l'égard de l'école.

Nicola :
Vers les choses et vers les personnes. À mon avis les bons élèves sont les plus respectueux. Moi j'étais certainement un bon élève, aussi aujourd'hui il y a des élèves vraiment remarquables. Il y a cependant un accroissement de la part des élèves problématiques et… non seulement au niveau scolaire.

Chercheur :
Au-delà de ton engagement scolaire, tu as été entraîneur dans une société de gymnastique artistique.

Nicola :
Je le fais depuis toujours, plus ou moins depuis vingt ans. Ils m'ont demandé de faire l'entraîneur, mais je me souviens que déjà au gymnase ils m'avaient engagé comme responsable d'un groupe de petits avec deux collègues plus jeunes que moi. À l'époque on responsabilisait plus les personnes, quand j'avais seize ans j'étais déjà entraîneur. Pendant les études, j'ai continué à entrainer, mais un peu moins. Puis j'ai pris un groupe de gymnastique artistique à Ascona, encore aujourd'hui j'enseigne trois heures par semaine dans une salle de sport.

Chercheur :
Pour réussir dans ce sport il faut beaucoup d'engagement.

Nicola :
Il faut beaucoup d'engagement et de persévérance, aussi de nombreux cours.

Chercheur :
Et qu'est-ce qui pousse ces élèves à consacrer autant d'énergies à faire de la gymnastique ?

Nicola :
C'est difficile à expliquer, même si je devais demander aux plus petites. Pratiquement elles vivraient pour cela, pour elles c'est un jeu très sérieux. Elles voient les progrès, travaillent avec leur corps, avec leur mental et à la fin c'est une chose que plus elles font, plus elles ont envie de faire. En règle générale, elles le font jusqu'à l'adolescence, ou elles arrêtent pour des problèmes physiques. Je trouve qu'elles quittent d'une façon paisible. Aujourd'hui encore je travaille avec des filles qui font quinze heures d'entrainement par semaine.

Chercheur :
Je peux imaginer que cette expérience d'engagement, de persévérance, de sérieux se retrouve à l'école. Est-ce que tu as eu des cas d'élèves que ne réussissaient pas à avoir à l'école le même sérieux qu'en gymnastique ?

Nicola :
Je peux dire que l'écrasante majorité réussit bien ou très bien à l'école, sauf quelques rares exceptions de filles qui ont eu des problèmes scolaires depuis l'école primaire, mais 95 %, malgré toutes les heures d'entraînement, réussissent bien. Les enseignants ne se plaignent pas, parce qu'elles font

ad avere la stessa serietà che hanno a ginnastica ?

Nicola :
Posso dire che la stragrande maggioranza va bene o molto bene a scuola, tranne quelle rarissime eccezioni di ragazze che sono andate male a scuola fin dalle elementari, ma il 95 %, malgrado tutte le ore d'allenamento, riescono bene. I docenti non si lamentano, perché fanno regolarmente i compiti. I maestri dicono che sono veramente fantastiche in confronto ai ragazzi che provengono da altri sport. Quindi non c'è solo lo sforzo fisico ma c'è anche quello mentale. Questo aiuta per la vita, penso che sia una scuola di vita veramente importante.

Ricercatore :
Certo ! All'interno della scuola, so che sei stato presidente del plenum, nel 2008/2009 e nel 2009/2010. Come hai vissuto questa esperienza ?

Nicola :
Essendo già in diverse associazioni, non ho mai avuto problemi. Ho cercato di gestire al meglio questi plenum. L'ho fatto perché me lo ha chiesto la direzione e mi sembrava giusto. Si dovrebbe fare come esperienza.

Ricercatore :
Hai avuto altre esperienze di questo tipo… di responsabilità ? Eri anche nel gruppo che ha fatto il bilancio della sede, il gruppo DAASI…

Nicola :
…ai tempi, un gruppo simile al DAASI a Locarno affrontava il tema della violenza a scuola e anche lì ho partecipato per due anni.

Ricercatore :
Avviciniamoci alla Città dei Mestieri*. Appare nel 2003/2004. Tu hai un ricordo dei suoi primi passi, quando la tematica è stata proposta da Cristiana Lavio, che poi è andata a Tesserete, e da Corrado Biasca ?*

Nicola :
Non mi ricordo se sono stato attivo, se avevo collaborato, ma sicuramente ero favorevole, soprattutto perché era in fase sperimentale e di solito queste cose le apprezzo. Sicuramente ero positivo.

Ricercatore :
Dai verbali che ho letto, non mi sembra che tu abbia avuto all'inizio un ruolo importante, però sembrava che avessi uno sguardo positivo. C'era stato un problema che si è posto abbastanza rapidamente e che tutto sommato è rimasto fino ad oggi. Il primo anno, quando bisognava passare per la prima volta ai fatti, c'è stata la Riforma 3 della scuola media e il referendum sull'ora in più di insegnamento, che aveva creato un clima di pesantezza nella sede e un certo scetticismo nel fare attività in più. E addirittura Mauro Tettamanti aveva detto che se questo

régulièrement les devoirs. Les collègues disent qu'elles sont vraiment fantastiques par rapport aux jeunes qui proviennent d'autres activités sportives. Il n'y a pas seulement l'effort physique mais aussi celui mental. Ce qui aide pour la vie, je pense que c'est une école de vie vraiment importante.

Chercheur :
Certes ! À l'intérieur de l'école, je sais que tu as été le président de l'assemblée des enseignants, en 2008/2009 et 2009/2010. Comment as-tu vécu cette expérience ?

Nicola :
En étant déjà actif dans diverses associations, je n'ai jamais eu de problèmes. J'ai essayé de gérer au mieux ces assemblées plénières. Je l'ai fait parce que la direction me l'a demandé et je le trouvais correct. Il faudrait le faire comme expérience.

Chercheur :
Est-ce que tu as eu d'autres expériences de ce type… des responsabilités ? Tu étais aussi au sein du groupe qui a fait le bilan de l'établissement, le groupe DAASI…

Nicola :
…à l'époque, un groupe similaire au DAASI à Locarno avait abordé la question de la violence à l'école et là aussi j'ai participé pendant deux ans.

Chercheur :
Quant à la Cité des Métiers*, elle est apparue en 2003/2004. Est-ce que tu as un souvenir de ses premiers pas, lorsque la thématique a été proposée par Cristiana Lavio, qui ensuite est allée à Tesserete, et par Corrado Biasca ?*

Nicola :
Je ne me souviens pas si j'ai été actif, si j'avais collaboré, mais certainement j'étais favorable, surtout parce que c'était dans une phase expérimentale et en général ces choses je les apprécie. J'étais certainement positif.

Chercheur :
Des procès-verbaux que j'ai lus, je n'ai pas eu l'impression qu'au début tu avais un rôle important, mais il semblait que tu avais un regard positif. Il y avait eu un problème qui s'est posé assez rapidement et qui, somme toute, est resté jusqu'à aujourd'hui. Au cours de la première année, quand il fallait passer pour la première fois à la pratique, il y a eu la Réforme 3 du collège et le référendum sur l'heure en plus d'enseignement, qui avait créé un climat assez lourd au sein de l'établissement et un certain scepticisme à s'engager dans une activité supplémentaire. Mauro Tettamanti avait même dit que si ce référendum était refusé et l'heure en plus acceptée, alors nous n'aurions pas dû faire des activités supplémentaires à la fin de l'année. Un climat dans lequel l'autorité semblait demander toujours plus, en enlevant en même temps du prestige et de la valorisation aux enseignants. Quel est ton avis sur cette problématique ?

Nicola :
À mon avis, chaque enseignant a sa propre manière de travailler et de concevoir l'école. Si j'enseigne, c'est parce que je l'aime. Je suis habitué à faire du bénévolat, puisque

referendum veniva bocciato e l'ora in più accettata, allora non avremmo dovuto fare delle attività in più alla fine dell'anno. Un clima nel quale l'autorità sembrava chiedere sempre di più, togliendo allo stesso tempo prestigio e valorizzazione ai docenti. Come vedi questa problematica ?

Nicola :
Secondo me ogni docente ha il suo modo di lavorare e di fare scuola. Se insegno è perché mi piace. Sono abituato a fare del volontariato, perché ho sempre fatto delle cose extra. Ho partecipato allo studio assistito e sono sempre andato ad accompagnare i ragazzi al corso di sci… Ci sono altri problemi… Il disagio a dover insegnare in queste condizioni, non l'ora in più non pagata. Per me, non è una questione di soldi.

Ricercatore :
Ok ! Personalmente non hai guardato questo aspetto. Le attività della Città dei Mestieri *iniziano con l'invito di personalità a scuola e facendo delle visite a delle imprese. Come vedevi queste iniziative ?*

Nicola :
Allora… andare verso le imprese lo trovo positivo, adesso io non mi ricordo se i ragazzi dovevano scrivere un rapporto…

Ricercatore :
…abbiamo cercato di renderlo obbligatorio negli ultimi due anni e io ho fatto in modo che facessero un rapporto.

Nicola :
Questo forse era importante, magari già dall'inizio. Perché io all'inizio ho fatto un'esperienza dove effettivamente i ragazzi sembrava che fossero venuti così. Sono rimasto un po' deluso e mi sembrava che i ragazzi andavano per saltare scuola. E invece per quello che riguarda le attività in sede, sono un po' scettico. Tanti, purtroppo, ci vanno per avere delle ore di libertà. Quando ho partecipato, c'era abbastanza attenzione, erano abbastanza tranquilli. Da quel lato lì è funzionato bene. Poi sul tema dell'economia è una questione personale. Che il mondo sia gestito solo dall'economia, uno può essere d'accordo. I ragazzi sembravano mediamente interessati e non sono mai successe cose negative.

Ricercatore :
È importante che ci sia un certo impegno e una certa serietà. Quale è stato il problema durante la visita che hai citato ?

Nicola :
Quando uno spiega, pochi ascoltano e di domande se ne fanno poche. È chiaro che il conferenziere ci è rimasto un po' male e i ragazzi non sembravano tanto motivati. Forse un maestro si sarebbe detto che è normale che solo pochi sono attenti, invece una persona di un'impresa ha pensato di aver sprecato

j'ai toujours réalisé des activités en plus. J'ai participé à l'étude assistée et je suis toujours allé accompagner les élèves au cours de ski... Il y a d'autres problèmes… Le malaise à devoir enseigner dans ces conditions, non pas l'heure en plus non payée. Pour moi, ce n'est pas une question d'argent.

Chercheur :
Ok ! Personnellement, tu n'as pas regardé cette dimension. Les activités de la Cité des Métiers *débutent en invitant des personnalités à l'école et en allant faire des visites à des entreprises. Quel était ton regard sur ces initiatives ?*

Nicola :
Alors… aller vers les entreprises je le trouve positif, maintenant je ne me rappelle pas si les élèves devaient écrire un rapport…

Chercheur :
…nous avons essayé de le rendre obligatoire au cours des deux dernières années et j'ai fait en sorte qu'ils fassent un rapport.

Nicola :
Cet aspect devait être important, peut-être déjà au début. Parce que j'ai fait l'expérience au début que les élèves semblaient être venus un peu par hasard. Je suis resté un peu déçu, puisque j'avais l'impression que les élèves n'avaient venaient pour courber l'école. Une partie d'entre eux, malheureusement, y vont pour avoir des heures de liberté. Lorsque j'ai participé, il y avait assez d'attention, ils étaient plutôt tranquilles. De ce côté, ça a plutôt bien fonctionné. Puis sur la thématique de l'économie, c'est une question personnelle. Que le monde soit géré uniquement par l'économie, quelqu'un peut être d'accord. Les élèves semblaient moyennement intéressés et jamais il n'y a eu des épisodes négatifs.

Chercheur :
Il est important qu'il y ait un certain engagement et un certain sérieux. Quel a été le problème pendant la visite que tu as indiqué ?

Nicola :
Lorsque quelqu'un explique, peux écoutent et il n'y a presque pas de questions. Il est clair que le conférencier est déçu et les élèves ne semblaient pas tellement motivés. Peut-être un enseignant aurait pensé qu'il était normal que peux d'élèves soient attentifs, alors qu'une personne d'une entreprise a l'impression d'avoir perdu deux heures de son temps de travail. Il était resté un peu déçu, il semblait qu'ils n'avaient pas d'enthousiasme.

Chercheur :
Après cette expérience négative, tu n'as plus participé ?

Nicola :
Non, mais aussi pour beaucoup d'autres choses.

Chercheur :
Il s'était posé un autre problème. C'était celui d'enlever les élèves des cours. Aller faire une visite avec neuf élèves

due ore del suo tempo di lavoro. Era rimasto un po' deluso, sembrava che non avessero entusiasmo.

Ricercatore :
Dopo questa esperienza negativa, non hai più partecipato ?

Nicola :
No, ma anche per tante altre cose.

Ricercatore :
Si è posto un altro problema. Era quello di togliere dei ragazzi da delle lezioni. Andare ad una visita con nove ragazzi significa che saltano delle lezioni. Questo aspetto ha creato molte discussioni nella sede. Come la vedevi ? Creava un'ineguaglianza di conoscenze, perché comunque durante le uscite si imparavano delle cose.

Nicola :
Anche lì, se si parla dei bravi allievi, recuperano a casa ; ma gli allievi fragili tendono a non farlo, rendendo il lavoro degli insegnanti più difficile. Magari sono stati assenti molte volte, lo noto soprattutto in quarta, quando fanno degli stages. Con questi allievi faccio fatica, visto che sono uno che controlla i classificatori e mi accorgo che non hanno il materiale necessario, quindi li penalizza di più nello studio e nelle verifiche.

Ricercatore :
È un problema per gli allievi che non seguono, che non prendono sul serio la scuola.

Nicola :
Esatto, in quel senso lì.

Ricercatore :
È un problema di attitudine verso la scuola.

Nicola :
Si potrebbe pensare che se si riceve l'opportunità di passare un pomeriggio intero in un'azienda, si cercherà di recuperare quello che si è perso.

Ricercatore :
Nel maggio del 2007, attorno a queste tematiche, c'era stato un plenum anche piuttosto teso, nel quale c'era chi sosteneva che le visite rubavano dei ragazzi e l'orientatrice Milena Piccoli che diceva che le visite confondevano le idee. C'è stato un momento di tensione. Tu te lo ricordi questo plenum ? Alla fine con un solo voto contrario e sei astenuti si è deciso di continuare la Città dei Mestieri*. Ci sono stati interventi piuttosto critici verso le attività proposte. Ti ricordi ?*

Nicola :
A dir la verità non mi ricordo molto, perché ci sono stati diversi plenum tesi. E mi ricordo una mancanza di trasparenza. Ogni tanto, certi allievi erano assenti dai corsi, senza che si sapesse veramente il motivo. signifie qu'ils ne suivent pas des leçons. Cet aspect a créé de nombreuses discussions dans l'établissement. Quel était ton avis ? Elle amenait à créer une inégalité d'accès aux connaissances, parce qu'en tous cas pendant les visites on apprenait des choses.

Nicola :
Là aussi, si l'on parle des bons élèves, ils récupèrent à la maison ; mais les élèves fragiles tendent à ne pas le faire, rendant le travail des enseignants plus difficile. Peut-être ils ont été absents beaucoup de fois, je le remarque surtout en quatrième, quand ils participent à des stages. Avec ces élèves j'ai de la peine, parce que je suis un enseignant qui contrôle les classeurs et je m'aperçois qu'ils n'ont pas le matériel nécessaire, donc ils sont encore plus pénalisés quand ils étudient et au moment des épreuves écrites.

Chercheur :
C'est un problème pour les élèves qui ne suivent pas, qui ne prennent pas au sérieux l'école.

Nicola :
Exact, dans ce sens.

Chercheur :
C'est un problème d'attitude envers l'école.

Nicola :
Ou pourrait s'imaginer que si on reçoit l'opportunité de passer tout un après-midi en entreprise, on essayera de récupérer ce qu'on a perdu.

Chercheur :
En mai 2007, autour de ces thématiques, il y a eu une assemblée plénière plutôt tendue, dans laquelle il y avait qui disait que les visites enlevaient des élèves et la conseillère en orientation Milena Piccoli qui disaient que les visites déroutaient. Il y a eu un moment de tension. Est-ce que tu te rappelles cette assemblée ? À la fin avec un seul vote contraire et six abstentions il a été décidé de continuer la Cité des Métiers*. Il y a eu des interventions plutôt critiques à l'égard des activités proposées ? Est-ce que tu te souviens ?*

Nicola :
À vrai dire je ne me rappelle pas beaucoup parce qu'il y a eu diverses assemblées tendues. Et je me souviens d'une certaine absence de transparence. Quelquefois, certains élèves étaient absents des cours, sans que l'on sache vraiment pourquoi. Il est clair qu'un enseignant qui voit le tableau et s'aperçoit que des élèves sont absents a des doutes. Peut-être ça a été une des causes pour lesquelles ils ont voté contre. Je dois dire que faire un billet avec écrit qu'un élève est absent, serait mieux. Si non, on risque vraiment de désorganiser le fonctionnement de l'établissement.

Chercheur :
Il faut être attentif à l'information. Et à propos des absences, tu étais intervenu dans une assemblée plénière en 2009, le premier septembre 2009… Tu es intervenu en disant que les absences n'étaient pas indiquées de façon correcte dans les registres, parce qu'il n'y avait pas encore le système GAGI [un système informatique qui permet en particulier

Forse è stata una delle cause per cui hanno votato contro. Devo dire che fare un bigliettino su cui c'è scritto che manca un allievo, sarebbe meglio. Se no, si rischia veramente di disorganizzare il funzionamento della sede scolastica.

Ricercatore :
Bisogna essere attenti all'informazione. E a proposito di assenze, tu eri intervenuto in un plenum del 2009, il primo settembre 2009… Sei intervenuto dicendo che le assenze non venivano indicate correttamente sui registri, perché non c'era ancora il sistema GAGI [un sistema informatico che permette in particolare di registrare le assenze degli allievi]. Le assenze dovute a delle visite della Città dei Mestieri *e a degli stage non sempre venivano marcate. Queste assenze legate alle visite non ti piacevano.*

Nicola :
Ma non c'entra con le visite, c'entra con tutto. Do la colpa soprattutto ai docenti. Ho sempre il triplo controllo : ho la cartella delle assenze, il sistema GAGI e anche il registro settimanale. Questa storia si tira avanti da sempre, però il problema esiste non per queste visite, ma in generale per qualsiasi assenza. Per me il sistema GAGI non ha mai funzionato. Durante ogni settimana, perdo un'ora per le assenze. Ma non è legato alla Città dei Mestieri.

Ricercatore :
Ma pensi che questa moltiplicazione delle attività abbia contribuito a diminuire il controllo sui ragazzi e che loro ne approfittino ? Pensi che lì ci sia una ragione interna alla scuola ?

Nicola :
Ma ci sono tante ragioni. Una ragione è quella e un'altra ragione è l'età, visto che sono ancora piuttosto immaturi. Il fatto di poter andar via poneva problemi, con le quarte è difficile. Per tante contingenze. Magari uno può essere assente perché è andato a sostegno [pedagogico]… Ci sono veramente tante cose che aiutano il furbo di turno.

Ricercatore :
Ritorniamo alla Città dei Mestieri. *Dopo la partenza di Giorgio Mossi e Corrado Biasca, che hanno lanciato il progetto, sono arrivato io e ho preso in mano l'organizzazione. In un primo tempo con Cristina Milanese e poi con dei ragazzi. Come hai visto questo cambiamento ?*

Nicola :
Penso che ognuno ha il suo stile. A volte hai fatto un po' per conto tuo, magari avresti dovuto coinvolgere di più i colleghi. Il tuo lavoro lo hai fatto sicuramente con coscienza e con entusiasmo, mi ricordo che hai preso i ragazzi perché non c'erano più docenti.

Ricercatore :
Tu come trovi questa idea che i ragazzi assumano delle responsabilità nell'organizzazione di d'enregistrer les absences des élèves]. Les absences liées à des visites de la Cité des Métiers *et à des stages n'étaient pas toujours indiquées. Ces absences liées aux visites ne te plaisaient pas.*

Nicola :
Mais ce n'est pas lié aux visites, c'est lié à l'ensemble de la situation. Je donne la responsabilité surtout aux enseignants. J'ai toujours le triple contrôle : j'ai le fichier des absences, le système GAGI et aussi le registre hebdomadaire. Cette histoire se répète depuis longtemps, mais le problème n'existe pas à cause de ces visites, mais en général pour toute absence. À mon avis le système GAGI n'a jamais fonctionné. Pendant chaque semaine, je perds une heure pour les absences. Mais ce n'est pas lié à la Cité des Métiers.

Chercheur :
Est-ce que tu penses que cette multiplication des activités a contribué à diminuer le contrôle sur les élèves et que les élèves en profitent ? Est-ce que tu penses que là il y a une raison intérieure à l'école ?

Nicola :
Mais il y a de nombreuses raisons. L'une est celle-ci, l'autre est liée à leur âge, puisqu'ils sont encore plutôt immatures. Le fait de pouvoir sortir de l'école posait des problèmes, avec les quatrièmes c'est difficile. Peut-être quelqu'un est absent parce qu'il est allé voir le soutien [pédagogique]… Il y a vraiment beaucoup de choses qui aident le malin.

Chercheur :
Revenons à la Cité des Métiers. *Après le départ de Giorgio Mossi et Corrado Biasca, qui ont lancé le projet, je suis arrivé et j'ai pris en main l'organisation. Dans un premier temps avec Cristina Milanese et après avec des élèves. Comment as-tu vu ce changement ?*

Nicola :
Je pense que chacun a son style. Certaines fois tu as fait un peu par toi-même, peut-être aurais-tu dû impliquer plus les collègues. Tu as certainement fait ton travail avec conscience et avec enthousiasme, je me souviens que tu as pris des élèves parce qu'il n'y avait plus des enseignants.

Chercheur :
Comment trouves-tu cette idée que des élèves assument des responsabilités dans l'organisation d'une activité ?

Nicola :
C'est certainement positif. Il s'agissait d'élèves intelligents. Mais… je n'ai jamais compris si les animateurs se rencontraient pendant l'horaire scolaire ou en dehors.

Chercheur :
Au début ils le faisaient pendant une heure d'école et puis nous l'avons fait en dehors des cours.

Nicola :
Si, pour un tel engagement, quelqu'un est motivé, c'est une bonne chose.

un'attività ?

Nicola :
È sicuramente positivo. Erano dei ragazzi svegli. Ma… non ho mai capito se gli animatori s'incontravano durante l'orario scolastico o al di fuori.

Ricercatore :
All'inizio lo facevano durante un'ora di scuola e poi lo abbiamo fatto fuori scuola.

Nicola :
Se, per un tale impegno, qualcuno è motivato, ben venga.

Ricercatore :
Andiamo avanti. La Città dei Mestieri *ha organizzato altre attività, in particolare dei film alla fine della terza. Questi film avevano incontrato già all'inizio una critica da parte di Umberto Rossini sul linguaggio usato. Abbiamo mostrato il film* Il genio ribelle *di Gus Van Sant, dove c'erano una serie di parolacce e lui aveva detto che non gli sembrava adeguato fare una cosa di questo tipo nella scuola media. Qualche anno dopo, nel 2010, durante un incontro con dei genitori, avevo proposto io un film,* Generazione 1000 euro. *Anche lì c'era qualche parolaccia e poi tu eri intervenuto in un plenum dicendo, un po' sulla scia di Umberto, che la scuola non può permettersi un linguaggio diseducativo. Cosa ti ha portato a fare questo intervento ?*

Nicola :
Secondo me la scuola deve educare. Fare vedere un film con rutti, peti e parolacce, lo so che i ragazzi si divertono, ma secondo me dobbiamo prenderli con altre cose. Quello lo possono fare a casa, al cinema, oggi con internet chissà quante cose vedono e sentono. Secondo me la scuola deve anche dare l'esempio, e quindi le parolacce non si devono sentire in un film.

Ricercatore :
Al di là dell'aspetto delle parolacce, il fatto di mostrare un film alla fine della terza per introdurre al mondo del lavoro, come ti sembra ?

Nicola :
Quello va bene, perché il film comunque è una cosa che prende i ragazzi, però si deve scegliere il film adatto. Il film adatto per te non è necessariamente adatto per me, io non lo avrei scelto.

Ricercatore :
L'importante è che il film abbia dei canoni di serietà e di sensibilità educativa.

Nicola :
Io sono piuttosto severo da quel lato lì.

Ricercatore :
E altre attività ? Ti ricordi la signora Galfetti-

Chercheur :
Poursuivons. La Cité des Métiers *a organisé d'autres activités, en particulier des films à la fin de la troisième. Ces films ont rencontré dès le début une critique de la part de Umberto Rossini sur le langage utilisé. Nous avons montré le film* Le Destin de Will Hunting *de Gus Van Sant, où il y avait une série de gros mots et lui avait dit qu'il ne considérait pas adéquat de proposer quelque chose de ce genre au collège. Quelques années plus tard, en 2010, pendant une rencontre avec des parents, j'avais proposé un film,* Génération 1000 euro*, et il y avait aussi quelques gros mots, et puis tu étais intervenu dans une assemblée en disant, un peu sur l'élan de ce que disait Umberto, que l'école ne peut pas se permettre un langage qui soit mauvais pour l'éducation des élèves. Qu'est-ce qui t'as conduit à faire ce discours ?*

Nicola :
À mon avis l'école doit éduquer, montrer un film avec des rots, des pets et des gros mots, je sais que les élèves s'amusent, mais à mon avis il faut les prendre avec d'autres moyens. Cela ils peuvent le faire à la maison, au cinéma, aujourd'hui avec internet qui sait combien de choses ils voient et ils écoutent. À mon avis l'école doit aussi donner l'exemple, et alors il ne faut pas entendre des gros mots dans un film.

Chercheur :
Au-delà de l'aspect des gros mots, le fait de montrer un film à la fin de la troisième pour introduire au monde du travail, comment te semblait-il ?

Nicola :
C'est bien, puisqu'un film est en tout cas quelque chose qui implique les élèves, mais il faut choisir un film adapté. Le film qui te semble adéquat ne l'est pas forcément pour moi, je ne l'aurais pas choisi.

Chercheur :
L'important est que le film possède le sérieux et la sensibilité éducative nécessaires.

Nicola :
Je suis plutôt sévère de ce côté-là.

Chercheur :
Et les autres activités ? Est-ce que tu te souviens de Madame Galfetti-Schneider ? Elle venait au début de la deuxième et puis en première à raconter des contes de fées et des fables sur le travail. En tant que professeur principal en première et en deuxième, tu as peut-être vécu cette activité…

Nicola :
…non, peut-être j'étais professeur principal en troisième et en quatrième.

Chercheur :
Cette activité t'est restée plutôt externe. Au cours de la semaine passée, j'ai interviewé Tiziana Leonardi et elle m'a dit qu'autour de cette activité elle proposait une réflexion autour de quelques nouvelles liées au monde du travail. Qu'est-ce que tu penses de cette entrée dans le monde du travail non seulement à travers des conférences mais aussi

Schneider ? Veniva all'inizio in seconda e poi in prima a raccontare delle fiabe e delle favole sul lavoro. Come docente di classe in prima e in seconda, magari hai vissuto questa attività…	*par la didactique des enseignants ? Est-ce que tu te verrais à organiser des activités en sciences naturelles avec des problématiques liées au monde du travail ?*
Nicola : *…no, forse ero docente di terza o di quarta.*	***Nicola :*** *Je pars du présupposé que si l'enseignant est motivé et d'accord, c'est très bien. C'est un peu comme pour moi, en négatif, qui ne suis pas un cinéphile… un amant du cinéma.*
Ricercatore : *Questa attività ti è rimasta piuttosto esterna. Nel corso della scorsa settimana ho intervistato Tiziana Leonardi e mi ha detto che attorno a questa attività impostava una riflessione attorno a qualche racconto legato al mondo del lavoro. Cosa pensi di questa entrata nel mondo del lavoro non soltanto con delle conferenze ma anche attraverso la didattica dei docenti ? Ti ci vedresti a fare delle attività di scienze con delle problematiche legate al mondo del lavoro ?*	***Chercheur :*** *Je comprends…*
Nicola : *Parto dal presupposto che se il docente è motivato e d'accordo, va benissimo. È un po' come per me, in negativo, che non sono un cinefilo… un amante del cinema.*	***Nicola :*** *…par conséquent je n'ai jamais accompagné une classe à Castellinaria à voir un film, parce que je ne suis pas motivé. Je ne l'aime pas. Si pourtant un enseignant prépare la classe, pour moi, c'est bon. C'est mon opinion. Si un enseignant est obligé à le faire, je ne suis pas d'accord. Alors que si quelqu'un se propose, très bien. Pour les sciences disons que je ne le ferais pas, aussi parce que j'ai déjà tellement de choses pratiques à proposer. C'est donc une question personnelle, non pas parce que je ne le trouve pas juste, mais parce que je ne me sens pas de transmettre cela aux élèves.*
Ricercatore : *Capisco…*	***Chercheur :*** *À ce propos, non pas comme enseignant de sciences naturelles, mais bien en tant que professeur principal, comment ressentais-tu toute la problématique de l'orientation des élèves ?*
Nicola : *…per cui io non ho mai portato una classe a Castellinaria a vedere un film, perché non sono motivato. Non mi piace. Però se un docente prepara la classe, mi sta bene. Questa è la mia opinione. Se un docente è obbligato a farlo, non sono d'accordo. Mentre se qualcuno si propone, ben venga. Per le scienze, diciamo che non lo farei, anche perché ho talmente tante cose pratiche da proporre. Quindi è una questione personale, non perché non lo trovo giusto, ma perché non mi sento di trasmettere questo agli allievi.*	***Nicola :*** *Lorsque j'ai eu des quatrièmes, je travaillais beaucoup sur l'orientation, par exemple je forçais les élèves à aller chez la conseillère en orientation, même s'ils avaient déjà leur idée. Je suis aussi allé à Expoprofessions et j'ai fait un petit questionnaire, où apparaissait que 80 % n'a pas changé d'avis. J'ai demandé si cette visite a aidé ou est servie. Même si seulement 20 % a trouvé une indication utile, pour moi, c'est bien. À mon avis, c'est vraiment un âge où ils sont peu intéressés, peut-être ils ne vont même pas voir le tableau de l'orientation. S'il est vrai qu'aujourd'hui il y a peu d'emplois disponibles, il est aussi vrai qu'un nombre élevé d'élèves s'intéressent peu. La conseillère en orientation est certainement capable, mais si l'élève n'est pas motivé, elle ne peut pas faire grand-chose.*
Ricercatore : *A questo proposito, non come docente di scienze, ma come docente di classe, come vivevi tutta la problematica dell'orientamento dei ragazzi ?*	***Chercheur :*** *De quelle façon pourrait-on intervenir ? Le choix qu'ils entreprennent à la fin de la scolarité obligatoire est très important. Il est évident que les notes indiquent déjà un peu la route, elles disent ce qu'il faudrait faire…*
Nicola : *Quando ho avuto le quarte, lavoravo tanto sull'orientamento, ad esempio obbligavo i ragazzi ad andare dall'orientatrice, anche se loro avevano la loro idea. Sono andato anche a Espoprofessioni e ho fatto un piccolo questionario, dove risultava praticamente che l'80 % non ha cambiato idea. Io ho chiesto se ha aiutato o è servito. Anche se fosse solo il 20 % che magari ha trovato uno spunto, va bene. Secondo me è proprio l'età dove sono poco interessati, magari non vanno neanche a vedere l'albo dell'orientamento. Se è vero che oggi ci sono pochi posti di lavoro, è anche vero che tanti si interessano poco. Quindi l'orientatrice è sicuramente brava, però se l'allievo non è motivato, non sa cosa fare.*	***Nicola :*** *…il faut essayer de faire avec eux. Je sais que dans la différenciation curriculaire ils font beaucoup dans cette direction. Peut-être il y a des élèves qui ont de la peine et alors ils sont aidés, il y a aussi la conseillère en orientation et il y a ces activités de la* Cité des Métiers*. Je pense que tout peut aider, mais à mon avis l'efficacité est plutôt faible.*
	Chercheur : *Donc le problème reste et il n'est pas simple d'intervenir.*

Ricercatore :
Come si potrebbe intervenire ? La scelta che fanno alla fine della scuola dell'obbligo è molto importante. È chiaro che le note indicano già un po' la strada, dicono cosa bisognerebbe fare…

Nicola :
…bisogna cercare di fare con loro. So che nella differenziazione curricolare fanno tanto in quel senso lì. Magari ci sono degli allievi che fanno un po' fatica e vengono aiutati, c'è anche l'orientatrice e ci sono queste cose della Città dei Mestieri*. Penso che tutto possa aiutare, però secondo me l'efficienza è bassa.*

Ricercatore :
Quindi il problema resta e non è facile intervenire.

Nicola :
Non è facile intervenire, ma sarebbe anche sbagliato non fare niente. Con tutti i problemi che ha la società e quelli propri all'adolescenza, molti ragazzi si ritrovano alla licenza e non sanno cosa fare.

Ricercatore :
È anche forse per l'ambiente degradato di cui parlavi all'inizio, che sicuramente non aiuta. Quindi ci sarebbe da agire sui ragazzi ma anche sulla società, affinché dia un senso di responsabilità ai ragazzi.

Nicola :
Ma come fai a cambiare la società ? Ci vogliono decenni… Non si sa bene in che direzione si andrà. Io non sono uno storico, ma ormai è così. Poi la globalizzazione è sicuramente un problema, ci sono aspetti positivi ma anche negativi. Se magari una volta la Svizzera era diversa dall'Italia, adesso è tutto uguale.

Ricercatore :
C'è stata effettivamente una certa armonizzazione... Torniamo ancora alla Città dei Mestieri *e ai conflitti. Ci sono stati altri due momenti di conflitto, anche se non ti toccavano direttamente. A me interessa sapere come li hai vissuti. Il primo era nel 2008 e nel 2009, sulle visite, che hanno creato le maggiori tensioni. Ad un certo punto, c'era una quarta di Sandro Maglio, che era il docente di classe di una quarta molto difficile, e c'era un allievo che si era iscritto ad un'uscita, ma il docente si è rifiutato di portarlo. Io avevo detto che se il docente non se la sentiva, poteva farlo. Invece Sandro si è arrabbiato, dicendo che è una discriminazione verso un ragazzo problematico, che meritava di essere aiutato. Questo si sommava ad altre eventuali discriminazioni subite dalla sua classe e aveva creato una certa tensione. Poi il ragazzo a questa visita non ci è andato. Questo episodio ha anche contribuito ad allontanare Sandro dalla sede, visto che poi è andato a Gordola. Ti ricordi questi momenti di tensione ?*

Nicola :
Personalmente sono abbastanza rigido, nel senso che

Nicola :
Il n'est pas simple d'intervenir, mais il serait faux de ne rien faire. Avec tous les problèmes qu'a la société et ceux propres à l'adolescence, de nombreux jeunes se retrouvent à la licence et ne savent pas très bien quoi faire.

Chercheur :
C'est aussi peut-être à cause d'un environnement dégradé, duquel tu parlais au début, qui certainement n'aide pas. Il faudrait donc intervenir sur les élèves mais aussi sur la société, de sorte qu'elle donne un sens de responsabilité aux jeunes.

Nicola :
Mais comment peux-tu changer la société ? Il faut des décennies… On ne sait pas bien dans quelle direction on ira. Je ne suis pas historien, mais désormais c'est ainsi. Puis la globalisation est certainement un problème, il y a des aspects positifs mais aussi négatifs. Si peut-être une fois la Suisse était différente de l'Italie, maintenant tout est égal.

Chercheur :
Il y a eu effectivement une certaine harmonisation… Revenons encore à la Cité des Métiers *et aux conflits. Il y a eu deux autres moments conflictuels, même s'ils ne te concernaient pas directement. Je suis intéressé à savoir de quelle façon tu les as vécus. Le premier était en 2008 et en 2009, sur les visites, qui ont créé le plus de tensions. À un certain moment, il y avait une quatrième de Sandro Maglio, le professeur principal d'une quatrième très difficile, et il y avait un élève qui s'était inscrit à une visite, mais l'enseignant s'était refusé de l'amener. J'avais dit que si l'enseignant ne se sentait pas en mesure de l'amener, il pouvait le faire. Sandro, en revanche, s'était fâché, en disant qu'il s'agissait d'une discrimination d'un élève problématique qui méritait d'être aidé. Ceci s'ajoutait à d'autres éventuelles discriminations vers sa classe et cela avait créé une certaine tension. Puis l'élève n'est pas allé à cette visite. Cet épisode a aussi contribué à éloigner Sandro de l'établissement, puisqu'ensuite il est allé à Gordola. Est-ce que tu te souviens de ces moments de tension ?*

Nicola :
Personnellement je suis assez rigide, au sens que si un élève ne le mérite pas, un enseignant a raison s'il lui dit de ne pas venir. Et puis… évidemment… chaque enseignant a son opinion. Moi je suis plutôt libéral, mais si les limites sont outrepassées trop de fois… probablement avec cet élève j'aurais dit non, j'aurais soutenu cette solution. C'est une chose qui m'est personnelle.

Chercheur :
Entre la compréhension nécessaire et le nécessaire respect des règles, la balance penche vers le nécessaire respect des règles. L'autre conflit me concernait directement. C'était avec deux élèves qui étaient mes assistants. En 2011 j'avais organisé une course d'école à Zurich et pendant l'un de ces jours ces élèves devaient se voir avec moi, pour poursuivre l'organisation des activités, mais naturellement j'étais absent. Nous nous rencontrions dans la salle d'informatique de l'époque, par commodité. J'ai dit aux élèves ce qu'ils devaient faire sans moi. Cela a entrainé une réaction, puisque

se un allievo non se lo merita, un docente ha ragione a dirgli di non venire. E poi… chiaramente… ogni docente ha la sua opinione. Io sono piuttosto liberale, ma se i paletti vengono oltrepassati troppe volte… probabilmente con quell'allievo avrei detto no, avrei appoggiato questa soluzione. È una cosa mia personale.

Ricercatore :
Tra la necessaria comprensione e il necessario rispetto delle regole, la bilancia va verso il necessario rispetto delle regole. L'altro conflitto mi riguardava. Era con due ragazzi, che erano miei assistenti. Nel 2011 ero andato in passeggiata a Zurigo e quei ragazzi dovevano vedersi con me, per proseguire nell'organizzazione delle attività, ma naturalmente io non c'ero. Noi ci vedevamo nell'aula d'informatica all'epoca, per comodità. Ho detto ai ragazzi cosa dovevano fare senza di me. Questo ha scatenato una reazione, perché i ragazzi non possono andare da soli in aula d'informatica. Anche lì si è posto il quesito di rispettare le regole fino in fondo o di avere un margine un po' più pragmatico in funzione della tipologia delle persone. Cosa ne pensi ?

Nicola :
Se c'è una regola, sono una persona che la rispetta. Se si comincia a fare delle eccezioni, è rapidamente il caos. Secondo me, avresti dovuto pensarci. Questa è la mia opinione. Io ci tengo alle regole e quindi esigo che siano rispettate da tutti. Nel DAASI abbiamo parlato di regole da rispettare e degli insegnanti che non le rispettavano. A me sembra che il fatto stesso di rispettare questo principio, va bene. Magari anche a me è capitato di mandare un allievo bravo in aula d'informatica e tutto è andato bene. Se qualcuno mi avesse detto qualcosa, gli avrei risposto che ha ragione. Sono importanti per me i principi e le regole.

Ricercatore :
Bene ! Magari un'ultimissima domanda, siamo quasi arrivati alla fine, sei stato molto preciso. Se dovessi guardare indietro dall'anno 2003/2004, più di un decennio, che bilancio faresti di questo progetto ?

Nicola :
È difficile fare un bilancio, non sono stato molto coinvolto… penso che il bilancio lo dovete fare voi. Sicuramente a qualcuno è servito. Però non ho mai avuto l'occasione di parlarne con i ragazzi. Non ho molto da dire. Io sono positivo, anche se poi sono un po' scettico sull'efficacia. Ma non è per questo che non bisogna farlo.

Ricercatore :
Questo è un bilancio, una positività verso l'attività, però uno scetticismo verso l'efficacia.

Nicola :
Ma non per come è organizzata, ma per il contesto in cui siamo.

les élèves ne peuvent pas aller seuls en salle d'informatique. Là aussi s'est posée la question de respecter les règles jusqu'au bout ou d'avoir une marge un peu plus pragmatique en fonction de la typologie des personnes. Qu'est-ce que tu en penses ?

Nicola :
S'il y a une règle, je suis une personne qui la respecte. Si l'on commence à faire des exceptions, c'est tout de suite le chaos. À mon avis, tu aurais dû y penser. C'est mon opinion. J'y tiens aux règles et donc j'exige qu'elles soient respectées par tous. Dans le DAASI nous avons parlé de règles à respecter et des enseignants qui ne les respectaient pas. Déjà le fait de respecter le principe, me semble positif. Peut-être il m'est aussi arrivé d'envoyer un bon élève en salle d'informatique et tout s'est bien passé. Si quelqu'un m'avait dit quelque chose, je lui aurais répondu qu'il a raison. Les principes et les règles sont pour moi importants.

Chercheur :
Bien ! Peut-être une toute dernière question, nous sommes presque arrivés à la fin, tu as été très précis. Si tu devais regarder en arrière depuis l'année 2003/2004, plus d'une décennie, quel bilan ferais-tu de ce projet ?

Nicola :
C'est difficile de faire un bilan, je n'ai pas été très impliqué… je pense que c'est vous qui devez le faire. Certainement pour quelqu'un ça a été utile. Mais je n'ai jamais eu l'occasion d'en parler avec les élèves. Je n'ai pas beaucoup à dire. Je suis positif, mais si je suis un peu sceptique par rapport à son efficacité. Mais ce n'est pas une raison pour rien faire.

Chercheur :
Tu viens de faire un bilan, positif par rapport à l'activité, mais sceptique au regard de son efficacité.

Nicola :
Mais non pas par rapport à son organisation, mais bien en fonction du contexte dans lequel nous sommes.

Chercheur :
Je te remercie.

Ricercatore : *Ti ringrazio.*	



Entretien avec *Sandra Bohrer*

(13 mars 2016 – bistrot sur la promenade de Ascona – 48 minutes)

Sandra est une enseignante d'allemand. Son parcours professionnel est irrégulier. Après avoir terminé le lycée linguistique, elle a voyagé, avant de devenir maîtresse d'école primaire. Puis elle s'est occupée de l'éducation de ses trois enfants, avant de reprendre, en enseignant l'allemand dans divers collèges, où manquaient des professeurs d'allemand. C'est ainsi qu'elle s'est retrouvée à Cadenazzo pendant cinq ans, entre 2009 et 2014. Par la suite, elle est retournée à l'école primaire, en travaillant dans divers instituts de la région de Locarno, où elle habite. Elle a organisé pendant quatre ans pour la *Cité des Métiers* une visite au Bureau du tourisme de Locarno, complétée par un déplacement dans un hôtel de la région.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Sandra di esserti messa a disposizione per questa intervista.* ***Sandra :*** *Prego.* ***Ricercatore :*** *La prima domanda che vorrei porti è se puoi, in maniera sintetica, indicare il tuo percorso professionale, che ti ha portato a insegnare alla scuola media di Cadenazzo-Vira Gambarogno.* ***Sandra :*** *Lo sai che ho un percorso professionale tortuoso, non classico. Bene… Allora tanti anni fa ho finito il liceo linguistico, poi ho viaggiato parecchio, tornando, ho fatto la scuola magistrale. Quindi il mio diploma è un diploma di insegnante di scuola elementare, infatti ho lavorato in Vallemaggia a tempo pieno per sei anni bellissimi. Davvero bellissimi. Poi ho fatto la mamma, ho avuto tre figlioli, sono stata a casa da brava mammina, mi sono dedicata a loro, ho messo a posto una casa, loro tre. Dopo sette, otto anni, ho detto : « Adesso va bene, ho fatto tutto. Ho voglia di riprendere ». La questione è che in quegli anni non c'era molto spazio nella scuola elementare, anzi non ce n'era per niente. Quindi, mentre cercavo, c'è stato un buco nella scuola media e necessitavano di docenti di tedesco. Visto che sono di lingua madre tedesca, e visto che ho un po' di conoscenze, mi è arrivata la telefonata da parte della direttrice di Minusio, che si trovava in emergenza. Così mi chiese se volevo fare la maestra di tedesco, la supplente di una maestra che era andata in congedo gravidanza, quindi era lunga come supplenza. E davvero non trovavano nessuno. Ho detto di sì e mi sono buttata in questa nuova avventura, e devo dire che mi è piaciuto molto, da*	***Chercheur :*** *Merci Sandra de t'être mise à disposition pour cet entretien.* ***Sandra :*** *De rien.* ***Chercheur :*** *La première question que je voudrais te poser est si tu peux, de manière succincte, indiquer ton parcours professionnel, qui t'as conduite à enseigner au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.* ***Sandra :*** *Tu sais que j'ai un parcours professionnel tortueux, il n'est pas classique. Bien… Il y a de nombreuses années, j'ai terminé le lycée linguistique, puis j'ai voyagé beaucoup, en revenant j'ai fait l'école normale. Mon diplôme est donc un diplôme d'enseignante d'école primaire, en effet, j'ai travaillé dans la Vallemaggia à plein temps pendant six très belles années. Vraiment adorables. Puis j'ai fait la maman, j'ai eu trois enfants, je suis restée à la maison en tant que bonne-maman, je me suis consacrée à la famille, j'ai rangée une maison, les trois. Après sept, huit ans, j'ai dit : « Maintenant ça va, j'ai tout fait. J'ai envie de reprendre ». La question est que pendant ces années, il n'y avait pas beaucoup d'espace à l'école primaire, en fait, il n'y en avait pas du tout. Alors, pendant que je cherchais, il y a eu un trou au collège et ils avaient besoin d'enseignants d'allemand. Puisque je suis de langue maternelle allemande, et puisque j'ai un peu de connaissances, j'ai reçu un coup de téléphone de la part de la directrice de Minusio, qui était dans une situation d'émergence. Elle m'a demandé si je voulais être une enseignante d'allemand, la remplaçante d'une maîtresse qui avait pris un congé maternité, donc c'était un long remplacement. Et ils ne trouvaient vraiment personne. J'ai accepté et je me suis jeté dans cette nouvelle aventure, et je dois dire que j'ai aimé beaucoup, depuis le début. Donc j'ai fait… j'ai enseigné une année à Minusio et puis, une fois*

subito. Quindi ho fatto... ho insegnato un anno a Minusio e poi finito quell'anno, ero di nuovo punto e a capo. Cosa faccio ? Torno alla scuola elementare, rimango alla scuola media ? Non sapevo bene cosa fare, quando mi arriva una seconda telefonata, e questa volta era dalla scuola di Villa Erica, dove le suore avevano bisogno di qualcuno. Hanno saputo che davvero il tedesco io lo sapevo bene, e quindi hanno chiesto a me. Così ho detto di sì e ho fatto un'altra esperienza con i ragazzi di Villa Erica come insegnante di tedesco. Sarebbe stato... era il decimo anno [un anno supplementare per chi non trova uno sbocco dopo i nove anni di scuola primaria e secondaria]. Quindi dopo la scuola media. Un bel gruppo di venticinque ragazzi e hanno lavorato molto bene. Sotto le suore mi è servito perché erano precisissime e molto esigenti. Effettivamente, ho ripreso molto bene il tedesco. Ecco, finito quell'anno, comunque ho capito che non era la mia strada, perché... un anno va bene, però di più no. Anche perché si guadagnava poco. Davvero poco, troppo poco per arrivare bene alla fine del mese, quindi ero di nuovo... Adesso cosa faccio ? Scuola elementare ? Scuola media ? Terza telefonata, questa volta è stato Giancarlo. Anche lui aveva bisogno, e ho detto : « Ma sì, dai ! Mi è piaciuto così tanto... ». Quindi ho iniziato a Cadenazzo, dove ci siamo conosciuti, e quello che è sempre stato un incarico limitato, si è rinnovato per… i seguenti cinque anni. Quindi in totale ho insegnato tedesco per sette anni con i ragazzi di scuola media. Una bellissima età, bella perché anche i miei figli avevano quell'età, quindi per me è stato molto arricchente. Poi purtroppo un 28 giugno dal Dipartimento [ministero] mi è arrivata la chiamata e mi hanno detto che non si poteva più, per motivi burocratici. Quindi sono tornata alla scuola elementare, con grande gioia devo dire. Perché adesso è il secondo anno e mi piace molto. Solo che... Lo sai che sono al Sant-Eugenio e che ho di nuovo perso il lavoro ? La scuola chiude a giugno. Quindi di nuovo, l'anno prossimo, vedremo dove sarò...

Ricercatore :
...un'eterna ricerca...

Sandra :
...sì, ma ci sono delle possibilità. Adesso ci sono. Guarda che otto anni fa non c'erano proprio... o iniziavi come supplente...

Ricercatore :
...penso che nella scuola elementare adesso c'è bisogno...

Sandra :
...adesso c'è bisogno, adesso cercano. Quindi non ci sarà problema, è un po' peccato perché adesso era veramente il top. Al Sant'Eugenio con le colleghe andava benissimo, ci sono le logopediste, c'è il sostegno pedagogico, c'è un team. Non lavori da sola ma lavori con un team. Questa è una bella cosa. Mettiamo a posto di tutto. Un bambino autistico o un

terminée cette année, j'étais à nouveau à la case de départ. Qu'est-ce que je fais ? Je reviens à l'école primaire, je reste au collège ? Je ne savais pas très bien quoi faire, lorsque j'ai reçu un deuxième appel, et cette fois c'était de l'école de Villa Erica, où les bonnes sœurs avaient besoin de quelqu'un. Elles ont su que je connaissais vraiment bien l'allemand, et alors elles m'ont demandé. J'ai à nouveau accepté et j'ai fait une autre expérience avec les élèves de Villa Erica en tant qu'enseignante d'allemand. Ça aurait été… c'était la dixième année [une année supplémentaire pour qui ne trouve pas un débouché après les neuf années d'école primaire et secondaire]. C'était donc après le collège. Un beau groupe de vingt-cinq élèves et ils ont très bien travaillé. Être avec les bonnes sœurs m'a aidé puisqu'elles étaient très précises et très exigeantes. Effectivement, j'ai très bien repris l'allemand. Voilà, terminée cette année, j'ai quand même compris que ce n'était pas ma voie, puisque… une année ça va, mais plus pas. Aussi parce que l'on gagnait peu. Vraiment peu, trop peu pour bien arriver à la fin du mois, donc j'étais à nouveau… Qu'est-ce que je fais ? École primaire ? Collège ? Troisième coup de téléphone, cette fois de Giancarlo. Lui aussi avait besoin, et j'ai dit : « Mais oui, allons-y ! J'ai tellement aimé… ». J'ai alors commencé à Cadenazzo, où nous nous sommes connus, et celui qui a toujours été un mandat limité, s'est renouvelé pour… les cinq années suivantes. Au total, donc, j'ai enseigné l'allemand pendant sept ans avec des élèves du collège. Un âge très beau, beau puisque aussi mes enfants avaient cet âge, donc pour moi ça a été très enrichissant. Puis, malheureusement, un 28 juin le Département [ministère] m'a appelé pour me dire qu'on ne pouvait plus, pour des raisons bureaucratiques. Je suis alors revenue à l'école primaire, avec une grande joie, je dois dire. Puisque maintenant c'est la deuxième année et j'aime beaucoup. Seulement que… Tu sais que je suis au Saint-Eugène et j'ai à nouveau perdu mon emploi ? L'école ferme en juin. Donc, à nouveau, l'année prochaine, on verra où je serai…

Chercheur :
…une éternelle recherche…

Sandra :
…oui, mais il y a des opportunités. Maintenant, il y en a. Il y a huit ans, c'était pratiquement impossible… ou tu commençais comme remplaçante…

Chercheur :
…je pense que maintenant il y a besoin à l'école primaire…

Sandra :
…maintenant il y a besoin, maintenant ils cherchent. Donc il n'y aura pas de problème, c'est un peu dommage parce que maintenant c'était vraiment le top. Au Saint-Eugène avec les collègues c'était très bien, il y a les logopédistes, il y a le soutien pédagogique, il y a une équipe. Tu ne travailles pas seule mais dans une équipe. Celle-ci est une belle chose. Nous réussissons à arranger tout. Un enfant autiste ou un enfant légèrement retardé, un enfant qui souffre de mutisme sélectif… on arrange tout, s'il y a une équipe. C'est très beau, fermer une école pareille, je te jure… c'est toujours comme ça où je finis [elle rit].

bambino leggermente ritardato, un bambino che soffre di mutismo selettivo... metti a posto tutto, se sei un'équipe. Proprio bello, chiudere una scuola così, ti giuro... è sempre così dove finisco io [ride].

Ricercatore :
E la tua esperienza alla scuola media di Cadenazzo come l'hai vissuta ?

Sandra :
Bene. Mi è piaciuto tantissimo. Era il « Bronx », ragazzi difficili, ragazzi proprio... di tutti gli strati sociali. Ma a me è piaciuto, soprattutto la collaborazione fra colleghi, il mio ruolo, forse mi ero proprio fatta la mia identità di docente di tedesco, soprattutto con i ragazzi. Ho avuto una bella esperienza, anche dei bei tornaconti, tanti sono andati al liceo, poi li incontri per caso, ti salutano. Sono carini, ragazzi genuini, non cittadini come qui a Locarno. A me è piaciuto, una bella esperienza.

Ricercatore :
Hai anche insegnato alle classi che avevo io, dove ero io il docente di classe, una classe piuttosto impegnativa, era la 4E e la 4E. E poi due anni fa la 3A, con la quale eravamo anche andati in passeggiata in Svizzera francese. Che ricordi hai ?

Sandra :
Sono i momenti più belli, quando esci, vai. Siamo stati bene, era bello, interessante, sono stati carini i ragazzi. Ecco sono anche loro, che quando li incontro... mi è davvero dispiaciuto lasciarli, dopo la fine della terza. Poi avevo il corso base, un altro gruppo, con cui ho lavorato molto bene. Facevamo dei bei lavoretti di gruppo, hanno risposto bene.

Ricercatore :
La gita iniziale ti ha dato qualcosa per poi costruire una buona relazione ?

Sandra :
È importante, è bella la gita iniziale di inizio terza. È una buona idea, perché così crei un'esperienza comune che fa sì che poi si crei un legame. Non c'è niente come il fare insieme qualcosa che crea legami, questo è un presupposto importante per stare bene tutto l'anno.

Ricercatore :
E invece la classe precedente, quella con Pasquale ? Ti aveva fatto soffrire un po' di più ?

Sandra :
No, Pasquale no, con me era molto carino. Era qualcun altro che era arrivato dopo, svizzero tedesco, te lo ricordi ?

Ricercatore :
Forse Claudio ?

Chercheur :
Et comment as-tu vécu ton expérience au collège de Cadenazzo ?

Sandra :
Bien. Je l'ai beaucoup aimée. C'était le « Bronx », des élèves difficiles, des jeunes vraiment… de toutes les catégories sociales. Mais je l'ai aimé, surtout la collaboration entre les collègues, mon rôle, je m'étais bâti mon identité d'enseignante d'allemand, surtout avec les élèves. J'ai eu une belle expérience, aussi de belles satisfactions, plusieurs sont allés au lycée, puis tu les rencontres par hasard, ils te saluent. Ils sont mignons, des jeunes authentiques, non pas des citadins comme ici à Locarno. Je l'ai aimée, une belle expérience.

Chercheur :
Tu as aussi enseigné dans des classes que j'avais, où j'étais le professeur principal, une classe plutôt difficile, c'était la 3E et la 4E. Et puis il y a deux ans la 3A, avec laquelle nous sommes allés en course d'école en Suisse romande. Quels sont tes souvenirs ?

Sandra :
Ce sont les moments les plus beaux, lorsque tu sors, tu vas. Nous avons passé un beau moment, c'était beau, intéressant, les élèves ont été adorables. Eux aussi, lorsque je les revois… j'étais vraiment désolé de devoir les quitter, après la fin de la troisième. Puis j'avais le cours de base, un autre groupe, avec lequel j'ai très bien travaillé. Nous faisons de beaux travaux en groupe, ils ont bien répondu.

Chercheur :
Et la course initiale t'a donné quelque chose pour ensuite bâtir une bonne relation ?

Sandra :
C'est important, c'est beau la course initiale au début de la troisième. C'est une bonne idée, puisque de cette manière, tu construis une expérience commune qui fait en sorte qu'ensuite se constitue un lien. Il n'y a rien de mieux que faire ensemble quelque chose qui crée des liens, c'est un présupposé important pour être bien ensemble pendant toute l'année.

Chercheur :
Et en revanche la classe antérieure, celle avec Pasquale ? Elle avait fait souffrir un peu plus ?

Sandra :
Non, Pasquale pas, il était très mignon avec moi. C'était quelqu'un d'autre, qui est arrivé après, un suisse allemand, tu te le rappelles ?

Chercheur :
Peut-être Claudio ?

Sandra :
Voilà, lui, justement parce qu'il était arrivé de la Suisse alémanique, il parlait suisse allemand, il provoquait assez. C'étaient ces deux ou trois. Il y avait aussi des élèves très mignons : Alessio… Puis, en tout cas, on travaillait à un

Sandra :
Ecco, lui, proprio perché era arrivato dalla Svizzera interna, parlava svizzero tedesco, provocava abbastanza. Erano quei due o tre. Ce n'erano anche tanti carini : Alessio... Poi comunque si lavorava a ritmo sostenuto… non è mai andato a discapito del lavoro, erano un po' di provocazioni maschiliste da parte di... c'era quel trio... Claudio, Pasquale e l'altro, piccolino... che chiacchierava tantissimo. Come si chiama ? Il figlio del giornalista. Quei tre facevano un po' i maschilisti, avevano un problema con la femmina, cioè con la maestra donna. Quindi ho dovuto tirare fuori le unghie e la frusta [ride]. Però è andata.

Ricercatore :
Magari ancora una cosa sull'insegnamento. Come hai vissuto il passaggio tra insegnare alle scuole elementari e insegnare una materia specifica, il tedesco, alle scuole medie ?

Sandra :
Spiace un po', perché quando arrivi alla scuola media è solo una… disciplina. Tu hai una disciplina da insegnare, con degli obiettivi che davvero sono... possono essere anche abbastanza... tanti e elevati. Trovo che... forse proprio in questi ultimi anni gli obiettivi che vengono pretesi dai ragazzini così giovani, sono eccessivi. Sono da qualche parte... troppi, no ? E quindi, ecco, tutto quel bel lavoro che invece c'è alla scuola elementare, che ho anche ripreso adesso, dove davvero ritrovi il senso di quello che stai facendo, di quello che è la tua giornata con un gruppo di bambini o ragazzi che siano.... Tutto quello che puoi dare tu e che puoi ricevere, questo continuo scambio che c'è per stare bene insieme, per crescere insieme... Questo, alla scuola media, così frammentata, così suddivisa in discipline che pretendono, viene a cadere. Ecco, in questo senso è un po' un peccato, questo è il negativo della scuola media, che poi puoi compensare, perché io ricordo che comunque con le classi avevo avuto un bel rapporto, un bel feedback, anche. Ma... non li puoi ascoltare. Non hai il tempo per ascoltarli, non hai il tempo per davvero stare dietro a ciascuno di loro. Forse come docente di classe, sicuramente molto di più, o come docente di italiano... Come docente di tedesco è tutta un'altra cosa : li vedi tre ore alla settimana, in più ci sono tutte le ore che vengono a cadere per svariati motivi... sai che il programma è denso, ed è importante. Quello che pretendono al liceo è veramente tanto... Io come mamma vedo la fatica dei miei ragazzi, anche se io gli sto dietro, c'è un gradino così... che si pretende dai ragazzi a quell'età... un gradino che non c'è. Alla scuola media noi non arriviamo lì dove loro pretendono che loro siano a settembre della prima liceo. Quindi ? Cosa fanno ? Lo pretendono... pretendono il miracolo da parte dell'allievo che così, non so, sogna gli obiettivi che loro pretendono, in un'estate miracolosa. Questa è la cosa un po' triste. Quindi sei effettivamente un po' più stressato come docente di disciplina.

rythme élevé… Le travail en a jamais souffert, il y avait un peu de provocations machistes de la part de… il y avait ce trio… Claudio, Pasquale et l'autre, le petit… qui parlait énormément. Comment s'appelle-t-il ? Le fils du journaliste. Les trois étaient un peu des machistes, ils avaient un problème avec la femme, c'est-à-dire avec la maîtresse femme. J'ai donc dû sortir les griffes et le fouet [elle rit]. Mais ça a marché.

Chercheur :
Peut-être encore une chose sur l'enseignement. Comment as-tu vécu le passage entre enseigner à l'école primaire et enseigner une discipline particulière, l'allemand, au collège ?

Sandra :
C'est un peu dommage, parce que lorsque tu arrives au collège c'est seulement une… discipline. Tu as une discipline à enseigner, avec des objectifs qui vraiment sont… peuvent être aussi assez… élevés et nombreux. Je trouve que… peut-être justement au cours de ces dernières années les objectifs qui sont exigés des élèves si jeunes, sont excessifs. Ils sont quelque part… trop nombreux, ou pas ? Et donc, voilà, tout ce beau travail que l'on fait à l'école primaire, que j'ai aussi repris maintenant, où vraiment on retrouve le sens de ce que l'on est en train de faire, de ce qu'est une journée avec un groupe d'enfants ou bien de jeunes... Tout ce que tu peux donner et que tu peux recevoir, cet échange continu pour être bien ensemble, pour croître ensemble… Tout cela, au collège, si fragmenté, si subdivisé en disciplines qui exigent, doit être laissé de côté. Voilà, en ce sens c'est un peu dommage, c'est l'aspect négatif du collège, que l'on peut compenser, parce que je me souviens qu'avec les classes j'avais eu un bon rapport, un beau feedback, aussi. Mais… tu ne peux pas les écouter. Tu n'as pas le temps pour les écouter, tu n'as pas le temps pour les suivre vraiment individuellement. Peut-être en tant que professeur principal, certainement beaucoup plus, ou comme enseignant d'italien… En tant qu'enseignante d'allemand, c'est toute une autre chose : tu les voix trois heures par semaine, en plus il y a toutes les heures que l'on perd pour différentes raisons… le programme est très riche, et il est important. Ce qu'ils exigent au lycée est vraiment beaucoup… En tant que mère je vois l'effort de mes enfants, même si je les suis de près, il y a un saut comme ça… que l'on exige des élèves à cet âge… un saut exagéré. Au collège, nous ne réussissons pas à arriver là où ils exigent qu'ils soient en septembre de la première année du lycée. Donc ? Qu'est-ce qu'ils font ? Ils l'exigent… exigent un miracle de la part de l'élève qui ainsi, je ne sais pas, rêve les objectifs qu'ils exigent, pendant un été qui devrait être en quelque sorte miraculeuse. Celle-ci est la chose un peu triste. Tu es donc effectivement quelque peu stressé comme enseignant d'une discipline.

Chercheur :
Et l'existence des niveaux en allemand ? Est-ce qu'elle amenait une pression ?

Sandra :
Non, je suis celle qui… à mon avis, je pourrais aussi abolir les niveaux. S'il y a un bon professeur principal, qui travaille convenablement avec toute la classe, la classe unie, je suis

Ricercatore :
E l'esistenza dei livelli a tedesco ? Creava una pressione ?

Sandra :
No, io sono quella che... secondo me, io li potrei anche abolire i livelli. Se c'è un buon docente di classe, che lavora bene con tutta la classe, la classe intera, sono a favore della differenziazione. È importante che la classe rimanga compatta, evidentemente devi differenziare, devi differenziare tantissimo, perché quelli che poi ambiscono al liceo devono anche loro avere il diritto di andare avanti e di poter imparare tutto quello che hanno da imparare. Mentre quelli che non ce la fanno... hanno il diritto di essere spronati da quelli che... potrebbe esserci un livello di equilibrio in classe. Quante cose i ragazzi imparano lavorando insieme, collaborando, cooperando, stimolandosi ? Mentre è vero che se metti insieme solo il corso base, rischi di perdere veramente questi adolescenti.

Ricercatore :
A questo proposito, com'era riuscire a motivare i ragazzi del corso base ?

Sandra :
È tosta. È questo il punto.

Ricercatore :
Quindi dici che tenerli assieme permette di trovare più facilmente una motivazione che mettendo quelli più fragili in un angolino ?

Sandra :
Non bisogna ghettizzarli. È chiaro. Questo per me è sempre stato... Come adesso alla scuola elementare riesci davvero ad integrare i bambini... Io davvero ho un bambino che dovrebbe essere alla scuola speciale, ma i genitori non lo accettano per dei motivi più che comprensibili, io dico... ma sai come ci sta bene con noi ? E quanta dolcezza porta anche a noi ? Perché avere un bimbo così in classe, ti dà anche. Dà tanto. Dopo è chiaro che è una scommessa, devi davvero darti da fare e volere bene a tutti quanti. Questo sì. E così anche soprattutto con la tua classe, che era una bella classe, quando siamo stati in gita, abbiamo fatto tutto insieme, ed è stato quasi peccato poi, per me, trovarne solo la metà. La metà, più ancora un altro gruppetto di un'altra classe, quindi si creano tutt'altre dinamiche. E lì, chi è che fa il lavoro della dinamica di classe ? Non possiamo farlo noi, docenti di disciplina. Lì, in quel caso, lo può fare solo il docente... il docente di classe. Invece tutti dovrebbero poterlo fare. Questa è l'idea, dopo è chiaro che se vai a dirla ai docenti di matematica ti « ammazzano », però secondo me la chiave di lettura del futuro è assolutamente la differenziazione all'interno di un gruppo unito.

Ricercatore :
Certo.

favorable à la différenciation. C'est important que la classe reste unie, évidemment, il faut différencier, il faut différencier beaucoup, parce que ceux qui ensuite ont l'ambition d'aller au lycée doivent aussi avoir le droit de poursuivre et de pouvoir apprendre tout ce qu'ils ont à apprendre. Alors que ceux qui ne réussissent pas… ont le droit d'être encouragés par ceux qui… il pourrait y avoir un niveau d'équilibre au sein de la classe. Combien de choses les élèves apprennent en travaillant ensemble, en collaborant, en coopérant, en s'encourageant ? Alors qu'il est vrai que si tu réuni uniquement ceux du cours de base, tu risques vraiment de perdre ces adolescents.

Chercheur :
À ce propos, comment c'était de réussir à motiver les élèves du cours de base ?

Sandra :
C'est dur. C'est le point central.

Chercheur :
Tu dis donc que les garder ensemble permet de trouver plus facilement une motivation qu'en mettant ceux plus fragiles dans un coin ?

Sandra :
Il ne faut pas les mettre dans un ghetto. C'est clair. Pour moi ça a toujours été… Comme maintenant à l'école primaire, on peut vraiment intégrer les enfants… J'ai véritablement un enfant qui devrait être à l'école spéciale, mais les parents ne l'acceptent pas pour des raisons plus que compréhensibles, je dis… mais tu sais comment il est bien avec nous ? Et combien de douceur il nous apporte ? Parce qu'avoir un gamin comme ça en classe, est aussi très enrichissant. Il donne beaucoup. Ensuite, il est clair que c'est un pari, tu dois vraiment faire beaucoup et aimer chacun. C'est clair. Et cela aussi surtout avec ta classe, qui était une belle classe, lorsque nous sommes allés faire la sortie, nous avons tout fait ensemble, et c'était presque dommage ensuite, pour moi, en trouver seulement la moitié. La moitié, plus encore un autre petit groupe d'une autre classe, avec donc la création de toutes autres dynamiques. Et là, qui fait le travail de la dynamique de classe ? Nous ne pouvons pas le faire, en tant qu'enseignants des diverses disciplines. Là, dans ce cas, le travail peut être fait uniquement par le professeur… le professeur principal. Alors que tous devraient pouvoir le faire. Celle-ci est l'idée, puis il est clair que si tu vas la dire aux enseignants de mathématiques, ils te « tuent », mais à mon avis la grille de lecture du futur est absolument la différenciation à l'intérieur d'un groupe uni.

Chercheur :
Certes.

Sandra :
Il est vrai que l'enseignant dans tout ça doit être soutenu et aidé, parce qu'il ne faut pas le laisser là seul. Mais on pourrait commencer à faire des travaux de groupe, justement sur les objectifs à atteindre du… du cours de base ou les objectifs du cours plus exigeant, mais à l'intérieur de la même classe. Donc peut-être réalisé des matériaux différents, des

Sandra :
È vero che il docente in tutto questo va sostenuto e aiutato, perché non è che lo lasci lì da solo. Ma si potrebbe iniziare a fare dei lavori di gruppo, proprio su quali devono essere gli obiettivi del... del corso base o gli obiettivi del corso attitudinale, però nella stessa classe. Quindi magari creare dei materiali diversi, dei lavori di gruppo diversi. Non lo so... dei gruppi di ricerca dove si trovano, si provano delle strategie.

Ricercatore :
Mi sembra giusto. E i ragazzi come vivevano il tedesco ? Qual era il loro rapporto con il tedesco ? Cosa li stimolava di più e cosa li metteva in difficoltà ?

Sandra :
Il tedesco è una materia difficile...

Ricercatore :
...la grammatica soprattutto, la struttura della frase, i casi…

Sandra :
...la vivono davvero come.... in Ticino c'è il « Röstigraben » [il « fossato del Rösti » tra la Svizzera tedesca e quella latina], non è che non ci sia. E loro da qualche parte sono proprio convinti che vivere al sud delle Alpi significhi non avere mai niente a che fare con il resto, soprattutto del nord. E questa lingua fa paura, quindi... è chiaro che... io, per dire, adesso alla scuola elementare sto facendo un corso di tedesco con i piccoli. E questa è l'età, quarta e quinta elementare, dove hanno voglia di cantare, di giocare... Questo è il lavoro che manca in Ticino. Vedo, con questo gruppo, tutti i giochi che riesco a fare e le canzoni... Sai come cantano ? Sono quelle attività che non riesci più a fare alla scuola media…

Ricercatore :
...magari ancora una domanda sugli obiettivi che dicevi molto alti per chi va al liceo. Potresti dare un esempio concreto di un obiettivo di prima liceo che vedi come difficile da preparare alle scuole medie ?

Sandra :
Sai che... dipende tantissimo da docente a docente. Anche lì veramente non è che c'è una regola, perché con tre figli e tre docenti diversi, ogni volta era un'altra storia. Vedo che le difficoltà più grandi sono proprio sicuramente a livello grammaticale, dove tutto ad un tratto si pretende tutto. Ma anche il « Wortschatz » [il vocabolario] che... insomma, loro dovrebbero sapere. Ad un tratto la difficoltà aumenta di un gradino e quindi i testi, le letture, le comprensioni sia orali che di lettura, sono... hanno molto, molto più vocabolario. Quindi per il ragazzo è molto più difficile, già capisce la metà o i tre quarti di quello che ascolta o legge... e in più ci sono tutti i tranelli nelle domande. Quindi per loro è doppiamente difficile, si sentono con le spalle al muro e in poco tempo ci mettono una croce sopra.

travaux de groupe différents. Je ne le sais pas… des groupes de recherche où l'on trouve, où l'on essaye des stratégies.

Chercheur :
Il me semble correct. Et les élèves comment vivent-ils l'allemand ? Quel était leur rapport avec l'allemand ? Qu'est-ce qui les stimulaient le plus et qu'est-ce qui les mettait en difficulté ?

Sandra :
L'allemand est une discipline difficile…

Chercheur :
...la grammaire surtout, la structure des phrases, les cas…

Sandra :
…ils la vivent vraiment comme… au Tessin il y a le « Röstigraben » [le « fossé du Rösti » entre la Suisse alémanique et celle latine], il est bien là. Et eux sont en quelque sorte convaincus que vivre au sud des Alpes signifie n'avoir jamais rien à faire avec le reste, surtout avec le nord. Et cette langue fait peur, donc… il est clair que… je, pour dire, maintenant à l'école primaire, je suis en train de faire un cours d'allemand pour les petits. Et celui-ci est l'âge, en quatrième et cinquième année d'école primaire, où ils ont envie de chanter, de jouer… Celui-ci est le travail qui manque au Tessin. Je vois, avec ce groupe, tous les jeux que je réussi à faire et les chansons… Tu sais comme ils chantent bien ? Ce sont ces activités que l'on ne réussit plus à faire au collège…

Chercheur :
…peut-être encore une question sur les objectifs, que tu disais très élevés pour ceux qui vont au lycée. Pourrais-tu donner un exemple concret d'un objectif de première année du lycée que tu vois comme difficile à préparer au collège ?

Sandra :
Tu sais… ça dépend beaucoup de professeur à professeur. Là aussi, vraiment, il n'y a pas une règle, parce qu'avec trois enfants et trois différents enseignants, chaque fois, c'était une autre histoire. Je vois que les difficultés plus grandes sont certainement au niveau de la grammaire, où du jour au lendemain, on prétend tout. Mais aussi le « Wortschatz » [le vocabulaire] qu'ils… en somme, qu'ils devraient savoir. Soudainement, la difficulté augmente d'un échelon et donc les textes, les lectures, les compréhensions orales et de lecture, sont… ont beaucoup, beaucoup plus de vocabulaire. Pour l'élève, il est donc énormément plus difficile, il comprend déjà seulement la moitié ou les trois-quarts de ce qu'il écoute ou lit… et en plus il y a tous ces pièges dans les questions. Pour eux, la difficulté est double, ils se sentent avec les épaules au mur et en peu de temps, ils font une croix dessus.

Chercheur :
C'est effectivement le risque.

Sandra :
Et il y en a encore beaucoup, malheureusement. J'ai vu qu'en deuxième année de lycée les écoutes étaient des vraies transmissions de la télévision allemande, peut-être techniques, même. Où moi aussi, j'écoutais et… mon Dieu !

Ricercatore :
Questo è il rischio, certo.

Sandra :
E ce ne sono ancora tanti, purtroppo. Ho visto che in seconda liceo gli ascolti erano delle vere trasmissioni della televisione tedesca, magari tecniche, anche. Dove anch'io, sentivo questa cosa e... mamma mia ! Non è solo una questione di capire il vocabolario, ma di capire il contesto. Quell'ascolto era ambientato in Arabia Saudita, era il progetto di una nuova città, che costruivano sulla sabbia con tutte le nuove tecnologie. Quindi puoi immaginare quanto il vocabolario era preciso, specifico, capillare. Mio figlio Ezechiele è arrivato a casa e mi ha detto : « Mamma, ma se io non avessi per puro caso sentito di questo (l'aveva letto su una rivista), avrei capito... zero ! ». Questo non è motivante. Ma questo è un altro tema.

Ricercatore :
È interessante. Andiamo oltre e arriviamo alla questione dell'orientamento, che è una dimensione importante della scuola media. La parte finale della scuola dell'obbligo deve preparare i ragazzi a scegliere la strada che sembra più adeguata al loro futuro scolastico o professionale. Come ti sembra questa questione dell'orientamento all'interno della scuola media ? Come l'hai vissuta come docente, e anche come mamma ?

Sandra :
È un tema delicato… Per i ragazzi è difficile sapere… cosa vogliono fare dopo la scuola media… cosa vogliono fare della loro vita… fare delle scelte… prendere delle decisioni. Secondo me la cosa più importante è che la famiglia ci sia, che ci sia una famiglia che li accompagni e faccia loro da specchio. Subito dopo la famiglia, c'è la scuola. Quindi davvero devo dire che il tuo progetto della Città dei Mestieri *mi è subito piaciuto molto, proprio perché... non solo per i ragazzi, che magari hanno una famiglia un po' fragile, ma per tutti, offre la possibilità di avvicinarsi al mondo del lavoro. È vero che oggigiorno la scuola è sotto una campana di vetro, il mondo del lavoro è un'altra cosa, parliamo di due sfere spesso ben separate. Ed è molto difficile creare dei ponti tra le due sfere. Questo è sicuramente un progetto che può aiutare i docenti, gli allievi e i responsabili professionali... a incontrarsi, in qualche modo.*

Ricercatore :
I docenti... cosa intendi dire ?

Sandra :
I docenti sì, perché... anche per noi docenti non è facile agganciare la società. Io ricordo che a tedesco cerchi di creare delle situazioni-problema che somiglino... che motivino, perché se tu crei una situazione-problema che assomiglia alla società, puoi motivare. Però cercare sempre queste situazioni non è così evidente. Ed è… ogni tanto ce la fai, ogni tanto risulta... non kitsch, ma una situazione un po' Ce n'est pas simplement une question de comprendre le vocabulaire, mais de comprendre le contexte. Cette écoute se déroulait en Arabie Saoudite, c'était le projet d'une nouvelle ville, qu'ils construisaient sur le sable avec toutes les nouvelles technologies. Tu peux donc imaginer combien le vocabulaire était précis, spécifique, capillaire. Mon fils Ezechiele est arrivé à la maison et il m'a dit : « Maman, mais si je n'avais pas par pur hasard entendu de ce projet (il l'avait lu sur une revue), j'aurais compris… zéro ! ». Cela n'est pas motivant. Mais c'est une autre question.

Chercheur :
C'est intéressant. Passons outre et arrivons à la question de l'orientation, qui est une dimension importante du collège. La dernière partie de l'école obligatoire doit préparer les élèves à choisir la voie qui semble plus adéquate à leur futur scolaire et professionnel. Quel est ton avis sur cette question de l'orientation au sein du collège ? Comment l'as-tu vécue en tant qu'enseignante, et aussi comme maman ?

Sandra :
Il s'agit d'une thématique délicate… Pour les élèves, il est difficile de savoir… ce qu'ils veulent entreprendre après le collège… ce qu'ils veulent faire de leur vie… faire des choix… prendre des décisions. À mon avis, la chose la plus importante est que la famille soit présente, qu'il y ait une famille qui puisse les suivre et qui fasse de miroir. Juste après la famille, il y a l'école. Je dois donc vraiment dire que ton projet de la Cité des Métiers *m'a tout de suite plu beaucoup, justement parce qu'il… non seulement pour les élèves qui ont peut-être une famille un peu fragile, mais pour tous, offre la possibilité de se rapprocher du monde du travail. Il est vrai qu'aujourd'hui l'école est dans une bulle, le monde du travail est une autre chose, on parle de deux sphères souvent bien éloignées. Et il est très difficile de créer des ponts entre ces deux sphères. Celui-ci est certainement un projet qui peut aider les enseignants, les élèves et les responsables professionnels… à se rencontrer, quelque part.*

Chercheur :
Les enseignants… qu'est-ce que tu veux dire ?

Sandra :
Les enseignants oui, parce que… aussi pour les enseignants, il n'est pas facile d'accrocher à la société. Je me souviens qu'en allemand, on essaye de créer des situations-problèmes qui ressemblent… qui motivent, puisque si l'on met en place une situation-problème qui ressemble à la société, on peut motiver. Chercher en permanence ces situations n'est pourtant pas si évident. Et c'est… certaines fois on réussit, quelquefois ça ressemble… non pas kitsch, mais à une situation un peu artificielle. Lorsque, en revanche, cette tentative devient réalité, ou bien on peut l'accrocher à la réalité, et aussi les élèves ressentent justement cette saveur de vérité, d'authenticité, à ce point il devient plus facile pour tous.

Chercheur :
Est-ce que tu as un exemple d'une situation-problème que tu as élaboré ?

artificiale. Quando invece questo tentativo diventa realtà, oppure lo puoi agganciare alla realtà, e anche i ragazzi sentono proprio quel sapore di vero, di autentico, a quel punto diventa più facile per tutti.

Ricercatore :
Hai un esempio di una situazione- problema che hai costruito ?

Sandra :
Io ho sempre detto loro, dall'inizio dell'anno : « So che il tedesco non vi piace, ma siamo in Ticino, siamo trecentomila che parliamo l'italiano. La Svizzera... i posti di lavoro... dobbiamo aprire una porta. E voi volete, no ? Volete uscire di casa... ». Se vuoi uscire di casa, devi avere il coraggio di aprire questa porta. E qui ci vogliono le lingue. La domanda era però un'altra... Noi con le unità che abbiamo c'è sempre all'inizio... si tenta di rendere le situazioni più reali possibili. Un esempio che ti posso portare, non l'ho fatto a Cadenazzo, l'ho fatto al Papio [una scuola media privata ad Ascona dove ha insegnato parallelamente], era la gita che abbiamo organizzato a Zurigo. Siamo stati tutto il giorno a Zurigo, abbiamo visitato la città, e questa visita l'hanno preparata loro prima. In aula computer hanno avuto più di un mese di tempo per scegliere la tematica che volevano presentare. È stato geniale perché poi in quella giornata... c'era… l'addetto alla videocamera, l'addetto alle foto… Abbiamo avuto una giornata di sole fantastica, abbiamo avuto dieci postazioni, ci siamo mossi in tutta la città e alcuni facevano le guide turistiche a tutti gli altri. È stata una giornata fantastica, proprio bellissima. E devi vedere che qualità di tedesco. Non è che dovevano sapere tutto a memoria, avevano comunque il loro foglio, ma si erano così preparati... e lì vedi la motivazione… Perché c'era questa grande motivazione e il risultato era davvero eccellente. Perché era agganciato alla realtà, cioè essere una guida turistica.

Ricercatore :
Molto bello.

Sandra :
Sì, molto bello. Mi dispiace che a Cadenazzo non abbiamo mai avuto... io avevo già l'idea...

Ricercatore :
…io in quarta porto i ragazzi a Zurigo.

Sandra :
Infatti, ma poi io ho finito in terza...

Ricercatore :
…purtroppo, sì.

Sandra :
Ci vuole un po' di tempo per coltivare le reti, le relazioni con i vari docenti per programmare, cooperare. Io e te sicuramente, già dopo l'uscita a Losanna, l'avremmo fatta con quella classe, la stessa

Sandra :
Je leur ai toujours dit, depuis le début de l'année : « Je sais que l'allemand ne vous plaît pas, mais nous sommes au Tessin, nous sommes trois cent mille à parler l'italien. La Suisse… les places de travail… nous devons ouvrir une porte. Et est-ce que vous voulez, ou bien pas ? Est-ce que vous voulez sortir de la maison… ? ». Si l'on veut sortir de la maison, il faut avoir le courage d'ouvrir cette porte. Et ici, il faut les langues. La question était pourtant différente… Dans les unités que nous avons il y a toujours au début… on essaye de rendre les situations proches de la réalité. Un exemple que je peux apporter, je ne l'ai pas fait à Cadenazzo, je l'ai fait au Papio [un collège privé ad Ascona où elle a enseigné parallèlement], était celui où nous avons organisé une course d'école à Zurich. Nous sommes restés toute la journée à Zurich, nous avons visité la ville, et cette visite a été préparée auparavant par eux. Dans la salle d'informatique, ils ont eu plus d'un mois de temps pour choisir la thématique qu'ils voulaient présenter. Ça a été génial puisque pendant cette journée… il y avait… le responsable de la caméra, le responsable des photos… Nous avons eu une journée de soleil fantastique, nous avons préparé dix postes différents, nous nous sommes déplacés dans toute la ville et certains faisaient le guide touristique à tous les autres. C'était une journée fantastique, vraiment très belle. Et il fallait voir la qualité de l'allemand. Ce n'est pas qu'ils devaient savoir tout par cœur, ils avaient quand même une feuille, mais ils s'étaient si bien préparés… Et là, on voit la motivation… Parce qu'il y avait une grande motivation et le résultat a été vraiment excellent. Parce qu'il était lié à la réalité, à savoir être un guide touristique.

Chercheur :
Très beau.

Sandra :
Oui, très beau. Je suis désolé qu'à Cadenazzo nous n'avons jamais eu… j'avais déjà cette idée…

Chercheur :
…en quatrième j'amène les élèves à Zurich…

Sandra :
En effet, mais puis j'ai terminé en troisième…

Chercheur :
…malheureusement, oui.

Sandra :
Il faut un peu de temps pour cultiver les réseaux, les relations avec les différents enseignants pour faire un programme, coopérer. Toi et moi certainement, déjà après la sortie à Lausanne, nous l'aurions fait avec cette classe, la même chose. Toutefois, je j'ai fait seulement au Papio.

Chercheur :
Certes.

Sandra :
Celles-ci sont de belles activités, de belles journées, puis sur Facebook, il fallait voir ce qu'ils ont mis, ça a été merveilleux, vraiment. Voilà, la Cité des Métiers*… non*

cosa. Invece l'ho fatta solo al Papio.

Ricercatore :
Certo.

Sandra :
Sono belle attività, belle giornate, poi su Facebook devi vedere cosa non hanno messo, è stato meraviglioso, veramente. Ecco, la Città dei Mestieri*... non abbiamo fatto la guida turistica, ma li ho portati all'Ente turistico.*

Ricercatore :
Tra un attimo ci arriviamo. Prima volevo ancora... parlare del collegio Papio. Qual è la differenza, come insegnante, e magari anche come allievo, tra la scuola pubblica e al Papio ?

Sandra :
Allievo o maestro ?

Ricercatore :
I due.

Sandra :
Non penso che sia così grande… la differenza. La cosa fantastica al collegio Papio è che abbiamo le lavagne interattive. Per le lingue avere internet, la lavagna interattiva, avere immagini... ecco, lo trovo bello. E un'aula computer davvero funzionante... Se no l'infrastruttura... sì, chiaramente il Papio è più curato, più bello, più cultura... non so... più muri di sasso vero che a Cadenazzo, dove la struttura era abbastanza... da Burundi [ride]. Con queste tende rotte [ride]... però non è tanto questo che fa... perché io a Cadenazzo ho sempre lavorato benissimo. Adesso comunque ho il beamer e anche il mio computer portatile, faccio alla scuola elementare lezioni con il beamer e il computer. I piccolini hanno davvero bisogno delle immagini. Ti prepari i tuoi PowerPoint ed è bellissimo portarli a discutere. Avrei potuto farlo prima, però ero anche io un po' acerba, un po'... hai bisogno di un po' di tempo per entrare... Poi, avendo al collegio Papio la lavagna interattiva, non è che pensi... però, è vero, la tecnologia è importante. Dall'aula computer funzionante, a qualche beamer in classe in più... Ce ne sono adesso a Cadenazzo ?

Ricercatore :
Adesso sì, qualcosa in più. Ci sono tre aule, anzi quattro, con la lavagna interattiva.

Sandra :
No ! [stupita]. Non è giusto, ho smesso io ed è arrivata la lavagna interattiva.

Ricercatore :
Questo ci porterebbe a una lunga riflessione su come mai Cadenazzo era un po' indietro tecnologicamente. Ha molto a che vedere anche con la gestione di Giancarlo che, in un modo o nell'altro, non ha spinto in questo senso.

n'avons pas fait le guide touristique, mais je les ai amenés à l'Office du tourisme.

Chercheur :
Dans un instant nous y arrivons. Avant je voulais encore… parler du collège Papio. Quelle est la différence, en tant qu'enseignante, et peut-être aussi comme élève, entre l'école publique et le Papio ?

Sandra :
Élève ou enseignant ?

Chercheur :
Les deux.

Sandra :
Je ne pense pas qu'elle soit si grande… la différence. La chose fantastique au collège Papio est que nous avons les tableaux interactifs. Pour les langues avoir internet, le tableau interactif, avoir des images… voilà, je le trouve beau. Et une salle d'informatique vraiment efficace… Si non l'infrastructure… oui, clairement le Papio est plus soigné, plus beau, plus culture… je ne sais pas… plus de murs de vraie pierre qu'à Cadenazzo, où la structure était assez… de Burundi [elle rit]. Avec ces rideaux cassés [elle rit]… mais ce n'est pas tellement cela qui fait… parce que à Cadenazzo j'ai toujours très bien travaillé. Maintenant, pourtant, j'ai le beamer et aussi mon portable, je fais à l'école primaire des cours avec le beamer et l'ordinateur. Les petits ont vraiment besoin des images. On prépare des PowerPoint et il est très beau de les amener discuter. J'aurais pu le faire avant, mais j'étais aussi un peu âpre, un peu… on a besoin d'un peu de temps pour entrer… Puis, en ayant au collège Papio le tableau interactif, on ne pense pas… mais, c'est vrai, la technologie est importante. Depuis la salle d'informatique qui marche, à quelque beamer en classe en plus… Est-ce qu'il y en a maintenant à Cadenazzo ?

Chercheur :
Maintenant oui, quelque chose en plus. Il y a trois salles, voire quatre, avec un tableau interactif.

Sandra :
Non ! [elle est surprise]. Ce n'est pas juste, j'ai arrêté et le tableau interactif est arrivé.

Chercheur :
Cela nous amènerait à une longue réflexion sur pourquoi Cadenazzo est un peu en retard technologiquement. Ça renvoie à la gestion de Giancarlo qui, d'une façon ou d'une autre, n'a pas poussé en ce sens.

Sandra :
Il a un peu négligé cet aspect…

Chercheur :
…j'ai encore une question sur les situations-problème. Les visites que tu as organisées à Ascona, aux hôtels, à l'Office du tourisme… est-ce qu'elles t'ont aidé dans ton enseignement quotidien ? Est-ce qu'elles t'ont donné des idées que tu as pu utiliser d'une manière ou d'une autre ?

Sandra : *Ha un po' trascurato questo...* ***Ricercatore :*** *…ho ancora una domanda sulle situazioni-problema. Le visite che hai organizzato ad Ascona, agli alberghi, all'Ufficio del turismo... ti hanno aiutato anche nel tuo insegnamento quotidiano ? Ti hanno dato delle ispirazioni che hai potuto in un modo o nell'altro utilizzare ?* ***Sandra :*** *Appunto, in questo caso non così tanto, perché non erano quasi mai miei allievi. Quindi ho fatto queste giornate per altri allievi, ma a livello personale, quello sicuramente sì. Perché quando fai le differenti unità, ce ne sono diverse, anche solo il viaggio, le uscite, la città, il paese... Ecco, quello che sarebbe bello, è avere la possibilità di portare fuori i tuoi allievi. Fare tutte le foto che hai da fare, le interviste che hai da fare... In questo la* Città dei Mestieri*... secondo me l'obiettivo era forse un altro. Lì sarebbe spettato a me come docente organizzare l'uscita con la mia classe, magari fare una cosa un po' simile, non così mirata, non così precisa. Non c'era bisogno di vedere davvero tutti i mestieri che ci sono nell'albergo.* ***Ricercatore :*** *Quello che mi interessa, è anche... quello che è stato detto durante queste uscite da parte dei responsabili. Se in un modo o nell'altro ti ha permesso di avere una riflessione più approfondita su come insegnare il tedesco.* ***Sandra :*** *Penso che in questo senso il nostro metodo sia già molto improntato sulla comunicazione. È un metodo molto comunicativo. In questo devo dire che la scuola ticinese è messa bene, perché il metodo che è scelto è... è concreto. È reale, ci sono un sacco di interviste quando inizi... una volta per lo sport, una volta per i mestieri, una volta per i viaggi, una volta per... comunque situazioni concrete.* ***Ricercatore :*** *Bene. Entriamo veramente nella* Città dei Mestieri*. Ti ricordi cos'era nel suo insieme ?* ***Sandra :*** *Nel suo insieme era il dare l'opportunità, la possibilità ai ragazzi di... di agganciarsi, di entrare, di mettere il naso e gli occhi nel mondo dei mestieri che a loro interessavano.* ***Ricercatore :*** *Attraverso quali attività ?* ***Sandra :*** *Prima le tue, giusto ? Eri tu che quando erano in prima o in seconda facevi delle introduzioni teoriche ? Non, mi ricordo più...*	***Sandra :*** *Justement, dans ce cas pas tellement, parce qu'il ne s'agissait presque jamais de mes élèves. J'ai donc fait ces journées pour d'autres élèves, mais au niveau personnel, certainement. Parce que lorsque l'on fait une unité, il y en a beaucoup, comme le voyage, les visites, la ville, le pays… Voilà, ce qui serait bien, serait avoir la possibilité de sortir avec tes élèves. Faire toutes les photos qu'il faut, les interviews qu'il faut… En cela la* Cité des Métiers*… à mon avis l'objectif était peut-être différent. Là, j'aurais dû comme enseignante organiser la sortie avec ma classe, peut-être faire une chose un peu similaire, mais moins ciblé, moins précis. Il ne fallait pas observer vraiment tous les métiers qu'il y a dans un hôtel.* ***Chercheur :*** *Ce qui m'intéresse, c'est aussi… ce qui a été dit pendant ces visites de la part des responsables. Si d'une façon ou d'une autre cela t'a permis d'avoir une réflexion plus approfondie sur comment enseigner l'allemand.* ***Sandra :*** *Je pense qu'en ce sens notre méthode est déjà largement centrée sur la communication. C'est une méthode très communicative. Sur ce plan, je dois dire que l'école tessinoise est bien en marche, puisque la méthode choisie est… est concrète. Elle est réelle, il y a un nombre élevé d'interviews quand on commence… une fois pour le sport, une fois pour les métiers, une fois pour les voyages, une fois pour… dans tous les cas des situations concrètes.* ***Chercheur :*** *Bien. Entrons véritablement dans la* Cité des Métiers*. Est-ce que tu te souviens de quoi s'agissait-il dans son ensemble ?* ***Sandra :*** *Dans son ensemble c'était donner l'opportunité, la possibilité aux élèves de… d'accrocher, d'entrer, de mettre le nez et les yeux dans le monde des métiers qui les intéressaient.* ***Chercheur :*** *Par le biais de quelles activités ?* ***Sandra :*** *Tout d'abord les tiennes, c'est juste ? C'était toi qui faisais, lorsqu'ils étaient en première ou en deuxième, des introductions théoriques ? Non, je ne me souviens plus…* ***Chercheur :*** *…je faisais dans mes classes, les autres enseignants devaient faire dans les leurs. Tu te rappelles les visites, surtout.* ***Sandra :*** *Je me souviens les visites, je me rappelle que ce n'était pas ma tâche, que quelqu'un d'autre faisait la publicité…* ***Chercheur :*** *…et les colloques, tu te les rappelles ?* ***Sandra :*** *Juste ! Voilà ce que c'était ! Je suis aussi venue une ou deux fois, où tu invitais des parents… ou des personnes qui se*

Ricercatore :
…facevo nelle mie classi, gli altri docenti dovevano fare nelle loro. Tu ti ricordi le visite, soprattutto.

Sandra :
Io mi ricordo le visite, ricordo che non era compito mio, era qualcun altro che le pubblicizzava...

Ricercatore :
…e i convegni, te li ricordi ?

Sandra :
Giusto ! Ecco cos'era ! Sono anche venuta una o due volte, dove tu invitavi i genitori... o persone che si mettevano a disposizione per parlare del loro mestiere. Giusto, è vero.

Ricercatore :
Passiamo alle visite. Tu hai organizzato per diversi anni, per quattro anni, delle visite all'Ufficio del turismo di Ascona...

Sandra :
…di Locarno.

Ricercatore :
Locarno. Poi anche negli alberghi. Puoi magari spiegare un po' più nel dettaglio ?

Sandra :
Nel dettaglio... andavamo appunto all'Ufficio del turismo, dove c'era il signore responsabile, di cui in questo momento non ricordo il nome, che molto gentilmente si metteva a disposizione. Andavamo in una saletta, con una bella tavola rotonda, per sedersi, ricevendo un blocco di fogli, la pubblicità tipica di un ufficio del turismo… A questo punto comincia con il suo PowerPoint, spiegando tutte le attività organizzate, per le quali le conoscenze linguistiche sono importanti, perché evidentemente se lavori con i turisti, devi conoscere le lingue.

Ricercatore :
E a Locarno soprattutto il tedesco.

Sandra :
Il tedesco, ma non solo. Facevano anche vedere quanti letti venivano occupati durante l'anno sia negli alberghi che nelle case di vacanza... Appunto, tutto questo settore che di solito non è tanto ben tangibile... Che cos'è l'Ente turistico ? Cosa vuol dire lavorare nel turismo ? Lui ci ha spiegato bene. Sono comunque parecchie persone che ci lavorano, è un business di... adesso non ricordo le cifre perché è passato qualche anno, però è un business di un sacco di persone che arrivano, vengono e vanno. Implica quindi tanti mestieri diversi. Non è solo il pernottamento, bensì il ristorante, il bar, la piazza, ma era anche la cura dei sentieri di montagna, per dire. C'è anche la pulizia delle spiagge, del lago... appunto, la cura del territorio, affinché il turista sia interessato a venire. Lì c'erano diversi ragazzi che dicevano : « Ma allora mettaient à disposition pour parler de leur métier. Juste, c'est vrai.

Chercheur :
Passons aux visites. Tu as organisé pendant diverses années, pendant quatre ans, des visites au Bureau du tourisme à Ascona…

Sandra :
…à Locarno.

Chercheur :
Locarno. Puis aussi dans les hôtels. Est-ce que tu peux expliquer un peu plus dans le détail ?

Sandra :
Dans le détail… nous allions justement au Bureau du tourisme, où il y avait un monsieur responsable, dont je ne me rappelle pas le nom, qui gentiment se mettait à disposition. Nous allions dans une petite salle, avec une belle table ronde, pour s'y asseoir, en recevant un bloc de feuilles, la publicité typique d'un office du tourisme… À ce point, il commence avec son PowerPoint, en expliquant toutes les activités organisées, pour lesquelles les connaissances linguistiques sont importantes, puisqu'évidemment, si tu travailles avec les touristes, tu dois connaître les langues.

Chercheur :
Et à Locarno surtout l'allemand.

Sandra :
L'allemand, mais pas seulement. Ils montraient aussi combien de lits étaient occupés pendant l'année, autant dans les hôtels que dans les maisons de vacances… Justement, tout ce secteur qui généralement n'est pas si simple à cerner… Qu'est-ce que l'Office du tourisme ? Qu'est-ce que c'est travailler dans le tourisme ? Il nous a tout bien expliqué. Ce sont en fait beaucoup de personnes qui y travaillent, c'est un business de… maintenant je ne me souviens plus les chiffres parce que c'était déjà il y a quelques années, mais c'est un business d'un grand nombre de personnes qui arrivent, viennent et vont… Il implique donc un grand nombre de métiers différents. Ce n'est pas seulement l'hébergement, mais aussi le restaurant, le bar, la place, ou encore le soin des sentiers de montagne, pour donner un exemple. Il y a aussi l'entretien des plages, du lac… justement, les soins du territoire, pour que le touriste soit intéressé à venir. Là, il y avait des élèves qui disaient : « Mais alors être jardinier est intéressant ». Ce n'est pas seulement le petit jardin privé, mais on peut travailler pour le Canton. Ce ne sont que quelques souvenirs…

Chercheur :
…sans oublier toutes les activités culturelles et artistiques, qui sont très importantes.

Sandra :
Certainement.

Chercheur :
Locarno et Ascona offrent…

fare il giardiniere è interessante ». Non è solo per il giardinetto privato, ma puoi lavorare per il Cantone. Questi sono solo alcuni ricordi... ***Ricercatore :*** *...senza contare tutte le attività culturali e artistiche, che sono molto importanti.* ***Sandra :*** *Certamente.* ***Ricercatore :*** *Locarno e Ascona offrono…* ***Sandra :*** *…le attività gastronomiche, il* Festival delle camelie*, il* Festival del film*, i festival che ci sono in Ticino, che effettivamente son una marea e non tutti i ragazzi… conoscono. Addirittura… il festival del film, che a me sembrava una cosa scontata, così grande, non è detto che i ragazzi sanno che cos'è. Infatti, c'erano tanti che non sapevano proprio che cosa fosse… Cos'è il festival del film ? [ride] Boh ! E poi, ecco, appaiono altri lavori, di grafico, di pubblicitario…* ***Ricercatore :*** *…certo.* ***Sandra :*** *E di vendita… La vendita del Canton Ticino, la vendita del territorio e la vendita di noi stessi per attrarre il turismo, ecco. Eravamo entrati un po' in questa dimensione.* ***Ricercatore :*** *Interessante.* ***Sandra :*** *Era interessante. Durava un'oretta… molto concentrata… ai ragazzi è piaciuto. Attentissimi…* ***Ricercatore :*** *...e poi andavate a visitare un albergo…* ***Sandra :*** *...l'albergo Ibis, che è proprio vicino a Locarno.* ***Ricercatore :*** *Io ho scritto ad Ascona.* ***Sandra :*** *Perché all'inizio volevamo andare ad Ascona, ma poi… avevamo scartato questa ipotesi perché avremmo dovuto ancora prendere un bus, c'era una questione di trasporto, di tempo, non sarei riuscita a fare tutto in una mezza giornata.* ***Ricercatore :*** *Una mezza giornata…* ***Sandra :*** *...siamo andati all'hotel Ibis, tra l'altro molto*	***Sandra :*** *…les activités gastronomiques, il y avait le* Festival des camélias*, le* Festival du film*, les festivals qu'il y a au Tessin, qui sont effectivement nombreux et que pas tous les élèves… connaissent. Même… le festival du film, qui me semblait une chose évidente, si grand, il n'est pas sûr que les élèves sachent ce que c'est. En effet, beaucoup ne savaient vraiment pas ce que c'était… Qu'est-ce que c'est le festival du film ? [elle rit] Je n'en sais rien. Et puis, voilà, apparaissent d'autres emplois, de graphiste, de publicitaire…* ***Chercheur :*** *…certes.* ***Sandra :*** *Et la vente… La vente du Canton du Tessin, la vente du territoire et la vente de nous-mêmes pour attirer le tourisme, voilà. Nous étions entrés un peu dans cette dimension.* ***Chercheur :*** *Intéressant.* ***Sandra :*** *C'était intéressant. Ça durait une petite heure… très concentrée… aux élèves ça a plu. Très attentifs…* ***Chercheur :*** *…et puis vous alliez visiter un hôtel…* ***Sandra :*** *…l'hôtel Ibis, qui est juste près de Locarno.* ***Chercheur :*** *Moi j'ai écrit Ascona.* ***Sandra :*** *Au début nous voulions aller effectivement à Ascona, mais ensuite… nous avons écarté cette hypothèse puisque nous aurions dû prendre encore un bus, il y avait la question du transport, du temps, je n'aurais pas pu tout faire en une demie journée.* ***Chercheur :*** *Une demi-journée…* ***Sandra :*** *…nous sommes allés à l'hôtel Ibis, ils étaient tous très disponibles, très… très efficaces. La directrice qui venait, c'était toujours la même personne, elle nous accueillait de façon courtoise, polie, elle nous apportait toujours un rafraîchissement. Au début autant qu'à la fin, aussi avec des biscuits. Puis elle nous montrait la zone de la réception, de l'accueil des touristes, puis la cuisine, toute l'activité cachée, qui permet au touriste de manger… et enfin les chambres. Elle nous montrait depuis la chambre jusqu'à la suite, le travail de nettoyage, de gestion des étages…* ***Chercheur :*** *…l'ensemble des métiers de l'hôtel, en somme. Et les élèves, comment vivaient-ils cette…*

disponibili, molto… molto performanti. La direttrice che veniva, alla fine era sempre la stessa, ci accoglieva in maniera gentile, educata, ci portava sempre un rinfresco. Sia all'inizio che alla fine, anche con i biscottini. Poi ci mostrava le zone della reception, dell'accoglienza del turista, poi la cucina, tutta l'attività che c'è dietro, che permette al turista di mangiare… e alla fine le stanze. Ci mostrava dalla camera alla suite, il lavoro di pulizia, di gestione dei piani…	***Sandra :*** *…très excités. L'idée d'entrer dans une chambre, une chambre petite, la suite… ils aimaient beaucoup.*
Ricercatore : *…quindi l'insieme dei mestieri dell'albergo. E i ragazzi come vivevano questa…*	***Chercheur :*** *Et puis, à la fin de la visite, y avait-il une suite possible ? Quelqu'un demandait, peut-être, de faire un stage ?*
Sandra : *…eccitatissimi. L'idea di entrare nella stanza, la stanza piccola, la suite… piaceva molto.*	***Sandra :*** *Exacte. Nous avons eu une fille qui a effectivement eu la possibilité de faire un stage, non pas auprès de l'hôtel Ibis, parce qu'ils n'avaient pas besoin, mais toujours cette dame l'a aidée à trouver un stage auprès de l'hôtel* Giardino *d'Ascona. Il est d'ailleurs plus grand, beau, performant en tout. Et je sais qu'elle a eu cette possibilité de faire un stage.*
Ricercatore : *E poi, alla fine della visita, c'era un seguito possibile ? Qualcuno magari chiedeva di poter fare uno stage ?*	***Chercheur :*** *C'était une fille un peu particulière…*
Sandra : *Esatto. Abbiamo avuto una ragazza che effettivamente ha avuto poi una possibilità di fare uno stage, non presso l'albergo Ibis, perché erano già a posto, sempre questa signora l'ha aiutata a trovare uno stage presso l'albergo* Giardino *di Ascona. Tra l'altro più grande, bello, performante in tutto. E so che lei ha avuto la possibilità di fare questo stage.*	***Sandra :*** *…un peu naïve, arrivée depuis une année de Saint-Domingue, mais très gentille, très attentive à se soigner… Et peut-être la dame a tout de suite compris que… elles se sont trouvées. Si tu te rappelles, elle avait vraiment peu de motivation à venir à l'école, ses absences étaient très nombreuses, aussi parce qu'elle avait aussi d'autres problèmes à la maison. Voilà, cette journée lui a été utile… et puis certainement à partir du stage, après je ne sais pas parce que ce n'était pas mon élève, elle était une élève de Alessia… Je ne sais pas comment ça s'est terminé… Je me souviens qu'Alessia était désespérée avec cette fille. Elle ne savait pas quoi faire. Et ce jour-là, voilà, peut-être elle a trouvé la motivation pour…*
Ricercatore : *Era una ragazza un po' particolare…*	***Chercheur :*** *…pour se relancer.*
Sandra : *…un po' sprovveduta, arrivata da un anno da Santo Domingo, ma molto gentile, molto dedita alla cura… E forse la signora ha subito capito che… si sono trovate. Ti ricordi lei aveva davvero poca motivazione a venire a scuola, le sue assenze erano tantissime, anche perché aveva anche altri problemi a casa. Ecco, quella giornata le è servita… e poi sicuramente dallo stage, dopo non so perché non era allieva mia, era allieva di Alessia… Non so come sia andata a finire… So che comunque Alessia era disperata con questa ragazza. Non sapeva cosa fare. E quel giorno li, ecco magari le ha dato una motivazione per…*	***Sandra :*** *Pour se relancer, pour revenir à l'école et terminer… terminer de façon acceptable et décente et… avoir la possibilité de travailler, pour être intégrée, non ?*
Ricercatore : *…per rilanciarsi.*	***Chercheur :*** *Pourquoi as-tu organisé cette visite ? Qu'est-ce qui t'avais poussé à l'organiser ? Tu as dit avant parce que tu trouvais le projet intéressant…*
Sandra : *Per rilanciarsi, tornare a scuola e finire… finire con decenza e decoro e… e avere la possibilità di lavorare, per essere integrati, no ?*	***Sandra :*** *…projet intéressant, puis celle-ci est mon territoire, la région de Locarno, Ascona. Ensuite comme enseignante d'allemand, je me suis dit : « Qu'est-ce que je peux faire avec l'allemand ? ». J'ai pensé que le tourisme est certainement un métier où l'allemand est nécessaire. Non pas seulement l'allemand, mais toutes les langues sont nécessaires. J'ai donc eu cette idée. J'aurais pu en faire d'autres, mais, voilà… c'est allé comme ça… et tous ont été très disponibles et très professionnels dans l'accueil des élèves. J'ai trouvé un monde du travail ouvert. Ouvert et heureux d'accueillir.*
Ricercatore : *Tu perché hai organizzato questa visita ? Cosa ti aveva spinto a organizzarla ? Hai detto prima perché trovavi il progetto interessante…*	***Chercheur :*** *Ça c'est beau.*

Sandra :
…progetto interessante, poi questa è la mia zona, il Locarnese, Ascona. Poi come insegnante di tedesco, mi sono detta : « Cosa posso fare con il tedesco ? ». Ho pensato che il turismo effettivamente è un ambito dove il tedesco è necessario. Non solo il tedesco ma tutte le lingue sono necessarie. Quindi mi era venuta quell'idea. Avrei potuto farne altre, però, così… è andata così… e sono stati tutti molto disponibili e molto professionali nell'accoglienza dei ragazzi. Ho trovato il mondo del lavoro aperto. Aperto e contento di accogliere.

Ricercatore :
Bello questo.

Sandra :
Effettivamente è stato bello. Non sempre gli stages vanno bene, o questi momenti di incontro, no ? Perché le persone devono comunque avere un'apertura nei confronti dell'adolescente o… la disponibilità nel raccontare anche con un linguaggio semplice quello che fanno e come funziona il loro mestiere.

Ricercatore :
E a te cosa ha dato ?

Sandra :
Divertimento, prima di tutto. Perché uscire da scuola è sempre bello… e… ecco… questo sì. Principalmente quello.

Ricercatore :
E verso i ragazzi ?

Sandra :
Verso i ragazzi vederli fuori dal contesto scolastico, è troppo bello, perché sono… cambiano completamente. Si comportano bene, sono educati, crescono di dieci centimetri subito. Sono responsabili, sono… sono subito diversi. Ma questo anche con i bambini. Ti ricordi anche noi a Losanna, li porti e loro si comportano bene. Li porti in un ambiente professionale e sono tutti bravi… la novità anche fa. Ma poi ci si occupa di loro in maniera seria, loro questo lo sentono.

Ricercatore :
Dicevi prima, peccato che solo una parte di questi ragazzi erano ragazzi che avevi tutti i giorni come docente. Con loro magari si instaurava un rapporto di fiducia ?

Sandra :
Certo.

Ricercatore :
E verso la direzione scolastica ? Il tuo era un ruolo comunque… ogni anno doveva essere rinnovato, quindi un ruolo anche di una certa precarietà, in qualche modo. Ti poteva dare una mano verso la direzione organizzare questo o tutto sommato… non

Sandra :
Effectivement, ça a été beau. Pas toujours les stages marchent bien, ou ces moments de rencontre, ou non ? Parce que les personnes doivent quand même avoir une ouverture par rapport à l'adolescent ou… la disponibilité à raconter aussi avec un langage simple ce qu'ils font et comment fonctionne leur métier.

Chercheur :
Et toi, qu'est-ce que tu en as eu ?

Sandra :
Du plaisir, tout d'abord. Parce que sortir de l'école est toujours beau… et… voilà… certainement. Principalement cela.

Chercheur :
Et par rapport aux élèves ?

Sandra :
Par rapport aux élèves, les voir en dehors du contexte scolaire, c'est trop beau, parce qu'ils sont… ils changent complètement. Ils se comportent bien, ils sont bien élevés, ils croissent de quelques centimètres tout de suite. Ils sont responsables, ils sont… ils sont tout de suite différents. Mais cela, on le voit aussi avec les enfants. Tu te souviens nous aussi à Lausanne, on les amène et ils se comportent correctement. On les amène dans un milieu professionnel et ils sont tous sages… la nouveauté aide. Si l'on s'occupe d'eux d'une façon sérieuse, ils le ressentent.

Chercheur :
Tu disais avant, dommage que seulement une partie de ces jeunes étaient des élèves que tu avais tous les jours comme enseignant. Se construisait-il peut-être avec eux un rapport de confiance ?

Sandra :
Certes.

Chercheur :
Et par rapport à la direction de l'école ? Ton rôle était quand même… chaque année il devait être renouvelé, donc un rôle aussi d'une certaine précarité, en quelque sorte. Est-ce qu'organiser cela pouvait t'aider par rapport à la direction ou somme toute… tu n'as jamais pensé dans ces termes…

Sandra :
…jamais, absolument. Aussi parce que la direction m'a toujours soutenue et appréciée beaucoup. Le fait d'avoir seulement un mandat limité pour eux était presque une gêne, une souffrance. C'était presque plus un problème pour eux qu'effectivement pour moi…

Chercheur :
…ils étaient un peu embarrassés…

Sandra :
…embarrassant, source d'embarras puisqu'ils m'aimaient tous bien, ils ont tous apprécié le travail que je faisais. Je sais que lorsque j'ai eu la nouvelle que je ne pouvais plus travailler, ils ont été les premiers à être un peu découragés,

hai mai pensato in questi termini… ***Sandra :*** *…mai, assolutamente. Anche perché la direzione mi ha sempre sostenuta e apprezzata molto. Il fatto di avere solo un incarico limitato per loro era quasi più una vergogna, una sofferenza. Era quasi più un problema per loro che effettivamente per me…* ***Ricercatore :*** *…erano un po' imbarazzati…* ***Sandra :*** *…imbarazzante, fonte di imbarazzo perché mi volevano tutti bene, hanno tutti apprezzato il lavoro che facevo. So che quando ho avuto la notizia che non potevo più lavorare, sono rimasti loro per primi un po' scoraggiati, me l'hanno detto in diversi. È importante per la sede avere dei buoni collaboratori. Non sai chi arriva, poi soprattutto il tedesco è difficile. È bello avere collaboratori in ordine. Invece se si pedala contro i docenti poi i migliori se ne vanno… Infatti, ci sono sedi che funzionano bene, dove tutti vogliono andare, e ci sono sedi dove ci sono delle lacune o dove vengono trascurate delle cose e tutti scappano. E alla fine ci sono sedi di livello A e sedi di livello B. Questa è una realtà. Bisognerebbe lottare contro queste dinamiche…* ***Ricercatore :*** *…avresti, alla luce della tua esperienza, un consiglio da dare per rendere queste visite, per rendere questi momenti ancora più utili ai ragazzi ?* ***Sandra :*** *Penso che… andava veramente bene. Li infarinavi bene all'inizio, coinvolgevi bene i genitori, poi si faceva davvero l'uscita che è anche motivante, anche solo per il fatto di cambiare, uscire dalla routine. E poi il feedback è sempre stato positivo.* ***Ricercatore :*** *Ho spulciato le duecentodieci visite fatte dai ragazzi negli ultimi due anni, e nell'80 % dei casi appaiono i termini « molto buono, molto bello, interessante ». Questi termini escono in maniera eclatante.* ***Sandra :*** *Bene.* ***Ricercatore :*** *Ti ringrazio.*	*divers d'entre eux me l'ont dit. C'est important pour un établissement avoir de bons collaborateurs. On ne sait pas qui arrive, puis l'allemand surtout, est difficile. C'est bien d'avoir des collaborateurs en ordre. Si, en revanche, on agit contre les enseignants, les meilleurs s'en vont… En effet, il y a des établissements qui marchent bien, où tous veulent aller, et il y a des établissements où apparaissent des défauts ou certaines choses sont négligées et tous s'en vont. Et à la fin, il y a des établissements de niveau A et d'autres de niveau B. C'est une réalité. Il faudrait lutter contre ces dynamiques…* ***Chercheur :*** *…est-ce que tu aurais, à la une de ton expérience, un conseil à donner pour rendre ces visites, pour rendre ces moments encore plus utiles aux élèves ?* ***Sandra :*** *Je pense que… c'était vraiment bien. Tu les préparais bien au début, tu impliquais bien les parents, puis on faisait vraiment la visite qui était aussi motivante, même seulement pour le fait de changer, sortir de la routine. Et puis le feedback a toujours été positif.* ***Chercheur :*** *J'ai épluché les deux cent dix visites faites par les élèves au cours des deux dernières années, et dans 80 % des cas apparaissent les termes « très bien, très beau, intéressant ». Ces termes ressortent de façon éclatante.* ***Sandra :*** *Bien.* ***Chercheur :*** *Je te remercie.*



Entretien avec *Sandro Maglio*
(5 novembre 2015 – collège de Cadenazzo – 70 minutes)

Sandro est un professeur de latin et d'italien. Après avoir terminé le lycée de Bellinzone en 1993, il s'est inscrit à la faculté des lettres de l'Université de Milan, où il s'est diplômé en linguistique. Après quelques remplacements, il a été engagé comme enseignant de latin, puis aussi d'italien. Il a enseigné pendant sept ans au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, en participant activement à la vie de l'établissement, en particulier en devenant l'un des animateurs du conseil des représentants. Ensuite, il s'est déplacé au collège de Gordola, où il a poursuivi sa trajectoire professionnelle.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene ! Grazie Sandro per esserti messo a disposizione. In un primo tempo, mi piacerebbe che raccontassi il tuo percorso, che ti ha portato prima ad insegnare a Cadenazzo e poi a Gordola.*	***Chercheur :*** *Bien ! Merci Sandro de t'être mis à disposition. Dans un premier temps, j'aimerais que tu racontes ton parcours qui t'as conduit avant à enseigner à Cadenazzo et puis à Gordola.*
Sandro : *Sì. Allora… ho frequentato il liceo classico, che ho concluso nel 1993. Su suggerimento del mio docente di latino, e anche perché ho la passione per il mondo antico, mi sono iscritto a lettere all'Università degli studi di Milano, dove mi sono laureato in glottologia, con una tesi sui dialetti della regione lombardo-alpina. Ho fatto un concorso per diventare un docente di scuola media ticinese, ho affrontato una lezione di latino, è andata molto bene e sono stato assunto nel 2002. E in seguito ho anche avuto la possibilità di abilitarmi all'insegnamento dell'italiano. Ho fatto la formazione all'Alta scuola pedagogica, oggi è il Dipartimento della formazione e apprendimento. Ho ricevuto la nomina e tuttora insegno alle medie. Ho insegnato per sette anni a Cadenazzo come docente di italiano e latino. Ho avuto la fortuna di lavorare su tutti i quattro anni come docente di classe e di italiano, partecipando attivamente alle varie proposte di sede, sia per quanto concerne le attività interne che per quelle parascolastiche. Ho anche contribuito a dei progetti relativi al benessere della sede. Queste attività hanno coinvolto gli allievi come i docenti…*	***Sandro :*** *Oui. Alors… j'ai fréquenté le lycée classique, que j'ai terminé en 1993. Sur un conseil de mon professeur de latin, et aussi parce que j'ai la passion pour le monde ancien, je me suis inscrit en lettres à l'Université des études de Milan, où je me suis diplômé en linguistique, avec une thèse sur les dialectes de la région lombardo-alpine. J'ai fait le concours pour devenir un enseignant du collège tessinois, j'ai affronté une leçon en latin, ça s'est très bien passé et j'ai été engagé en 2002. Ensuite, j'ai également eu la possibilité de devenir un enseignant d'italien. J'ai suivi la formation auprès de la Haute école pédagogique, aujourd'hui Département de formation et d'apprentissage. J'ai été nommé à mon poste et j'enseigne encore aujourd'hui au collège. J'ai enseigné pendant sept ans à Cadenazzo en tant que professeur d'italien et de latin. J'ai eu la chance de travailler sur toutes les quatre années comme professeur principal et d'italien, en participant activement aux différents projets de l'établissement, soit en ce qui concerne les activités internes, soit celles parascolaires. J'ai également contribué à des projets relatifs au bien-être de l'établissement. Ces activités ont impliqué autant les élèves que les enseignants…*
Ricercatore : *…nel Consiglio dei rappresentanti in particolare. Poi magari ci torniamo.*	***Chercheur :*** *…au sein du conseil des représentants en particulier. Après, nous y revenons peut-être.*
Sandro : *Ho insegnato per sette anni a Cadenazzo e poi ho voluto provare una nuova esperienza, rimettermi in gioco in un'altra sede. Difatti insegno a Gordola da otto anni.*	***Sandro :*** *J'ai enseigné pendant sept ans à Cadenazzo et puis j'ai voulu essayer une nouvelle expérience, me remettre en jeu dans un autre établissement. En fait, j'enseigne à Gordola depuis huit ans.*
Ricercatore : *Quando te ne sei andato ?*	***Chercheur :*** *Quand tu t'en es allé ?*
Sandro : *Nel 2009.*	***Sandro :*** *En 2009.*

Ricercatore : *A fine anno del 2008/2009. L'abilitazione al latino l'hai fatta a Cadenazzo.*	***Chercheur :*** *À la fin de l'année 2008/2009. Tu as fait à Cadenazzo la formation à l'enseignement du latin.*
Sandro : *Sì. In latino e italiano.*	***Sandro :*** *Oui. Du latin et de l'italien.*
Ricercatore : *Quindi eri qui un anno prima di me, perché io ero arrivato alla fine dell'abilitazione, che oltretutto avevamo fatto assieme. Tu in latino ed io in storia. Io avevo finito l'abilitazione a Morbio Inferiore.*	***Chercheur :*** *Tu étais donc ici une année avant moi, parce que je suis arrivé au terme de la qualification à l'enseignement, que de surcroît nous avons fait ensemble. Toi en latin et moi en histoire. J'avais terminé la qualification à Morbio Inferiore.*
Sandro : *Tra l'altro il progetto* Città dei Mestieri *l'ho visto nascere. Tu non eri ancora qui. Ho già sentito parlare chi ti ha preceduto nell'organizzazione di questo progetto.*	***Sandro :*** *Par ailleurs, j'ai vu naître le projet de la* Cité des Métiers. *Tu n'étais pas encore ici. J'ai déjà entendu parler celui qui t'a précédé dans l'organisation de ce projet.*
Ricercatore : *Ci torniamo. Volevo tornare all'abilitazione. Mi ricordo che l'anno dell'abilitazione, o quello dopo, eravamo andati assieme a Grottolella, vicino ad Avellino, a vedere i luoghi della tua origine. È stato affascinante. Poi anche a Napoli, la Costa amalfitana e Caserta… che bellissimi ricordi. Poi eravamo andati ad Alassio, un luogo della mia origine. Abbiamo avuto anche una certa collaborazione. Tu come hai vissuto l'inizio di questa abilitazione ? Da qualche parte eravamo colleghi di abilitazione, con il mio arrivo a Cadenazzo siamo diventati colleghi di sede, quindi abbiamo costruito una relazione professionale.*	***Chercheur :*** *Nous y revenons. Je voulais revenir à la qualification. Je me souviens de l'année de la qualification, ou de celui suivant. Nous étions allés ensemble à Grottolella, près de Avellino, pour visiter les lieux de ton origine. C'était fascinant. Puis aussi à Naples, la Côte amalfitaine et Caserte… des beaux souvenirs. Puis nous étions allés à Alassio, un endroit de mon origine. Nous avons eu aussi une certaine collaboration, avec mon arrivée à Cadenazzo nous sommes devenus des collègues du même établissement, nous avons donc bâti une relation professionnelle.*
Sandro : *Sicuramente proficua, perché comunque abbiamo avuto la fortuna di trovarci quando tu hai avuto l'occasione di abilitarti in italiano. In ogni caso, come docente di latino ho avuto per due anni una tua classe di latinisti. Ho avuto questa occasione di confrontarmi con i tuoi allievi per farli crescere. Sicuramente questa è stata un'esperienza interessante, uno scambio di opinioni, anche contrapposte.*	***Sandro :*** *Certainement fructueuse, parce que nous avons eu la chance de nous retrouver lorsque tu as eu l'opportunité de te former à l'enseignement de l'italien. De toute façon, en tant que professeur de latin j'ai eu pendant deux ans l'une de tes classes de latinistes. J'ai eu cette expérience de me confronter avec tes élèves pour leur permettre de grandir. Celle-ci a certainement été une expérience intéressante, un échange d'opinions, aussi opposées.*
Ricercatore : *Io ricordo una collaborazione per un'uscita che avevamo fatto nel 2004 a Uster.*	***Chercheur :*** *Je me souviens d'une collaboration pour une sortie que nous avions fait en 2004 à Uster.*
Sandro : *Sì.*	***Sandro :*** *Oui.*
Ricercatore : *Eravamo andati a visionare questa cittadina, che è un simbolo della nascita dell'industria in Svizzera, vicino al Lago di Zurigo. Avevamo visto questo percorso didattico sulla storia e poi avevamo preparato delle domande da fare durante la visita del percorso. Avevano distribuito dei fascicoli con delle domande, poi i ragazzi andavano a gruppi e rispondevano.*	***Chercheur :*** *Nous étions allés visionner cette petite ville, qui est un symbole de la naissance de l'industrie en Suisse, près du Lac de Zurich. Nous avions vu ce parcours didactique sur l'histoire et puis nous avions préparé des questions à poser pendant la visite du parcours. Nous avions distribué des fascicules avec des questions, puis les élèves allaient en groupes et répondaient.*
Sandro : *Eravamo andati con tutte le terze. Avevo già pensato di proporre un'attività, io percepisco le gite come un*	***Sandro :*** *Nous étions allés avec toutes les troisièmes. J'avais déjà pensé de proposer une activité, je conçois les visites comme un moment d'ouverture et de connaissance du territoire. Elles permettent de rencontrer la population locale avec ses usages et ses pratiques, ainsi que d'en connaître la langue. Pendant*

momento di apertura e conoscenza del territorio. Permette di incontrare la popolazione locale con i suoi usi e costumi e conoscerne la lingua. I ragazzi durante la gita devono usare il francese e il tedesco o anche l'inglese, ma probabilmente non devono sapere il latino, non c'è occasione di parlare con qualcuno in latino. Mi interessava riuscire a preparare una gita che coinvolgesse i ragazzi, ma soprattutto mostrare loro che è possibile usare gli strumenti imparati a scuola per conoscere il territorio e la popolazione che vi vive. In tal senso Uster è un interessante luogo di conoscenza, che permette al ragazzo di applicare tutte le conoscenze di storia, di geografia e di tedesco per comunicare. Uster si trova in effetti nella zona germanofona della Svizzera. Ti ricordi che siamo passati dal San Bernardino, perché la galleria del Gottardo era chiusa ? Quindi il San Bernardino è una vera e propria valvola di sfogo del traffico. Quindi i ragazzi possono imparare qualcosa sul traffico, la geografia, sull'utilizzo delle vie di comunicazione. Come sai, il San Gottardo è una delle arterie più importanti d'Europa. Tu hai accennato che Uster è interessante in quanto propone questo percorso sull'industrializzazione con dei pannelli molto chiari, chiaramente in lingua tedesca. Però era un percorso che aiuta il ragazzo a toccare e vedere cosa significa avviare l'industrializzazione di un territorio. Abbiamo visto le macchine a vapore, le turbine che fanno viaggiare l'acqua dappertutto, le fabbriche... Abbiamo visto anche come gli industriali hanno anche pensato all'aspetto sociale, con la costruzione di abitazioni pere gli operai e di asili nido. A Uster si costruivano le fabbriche e si offriva un servizio per famiglie e bambini, portati all'asilo nido mentre gli adulti andavano a lavorare. È bello perché comunque non è una specie di museo, è camminare attraverso la città e vedere come l'urbanistica abbia accompagnato l'industrializzazione. Quindi una Uster, di fatto, moderna. C'è una parte che risale al 1850, quando sono nate queste industrie, ma poi questa città è sopravvissuta e ha continuato ad espandersi, a cambiare ed a vivere diverse epoche. In Italia c'è una realtà molto simile a quella di Uster, un villaggio vicino a Bergamo, adesso mi sfugge il nome… ah, sì, Crespi d'Adda, dove una famiglia ha fondato una città artificiale intorno a questa industria, che sfrutta anche l'acqua per l'energia idroelettrica. Oggi è un museo. C'è questo villaggio industriale creato apposta. Invece Uster è una città viva. È interessante. Quindi c'è un aspetto legato alle materie geografia, storia e tedesco. Per quanto mi riguarda, ho anche lavorato con i ragazzi. Per italiano, ho chiesto loro un commento scritto, un testo di natura espositiva, in alcuni casi ho chiesto di argomentare per fare delle riflessioni. Non semplicemente dire cosa hanno visto, ma perché queste industrie si sono sviluppate in modo economico e umano. Ho introdotto anche l'aspetto dell'italiano.

Ricercatore :

Ti ringrazio molto per la precisazione. C'è un altro punto sul quale avevamo collaborato, non in maniera la visite, les élèves doivent utiliser le français et l'allemand, voire même l'anglais, mais, probablement, ils ne doivent pas connaître le latin, il n'y a pas l'opportunité de parler avec quelqu'un en latin. J'étais intéressé à préparer une visite qui puisse impliquer les élèves, mais surtout leur montrer qu'il est possible d'utiliser les instruments appris à l'école pour connaître le territoire et la population qui y vit. Dans ce sens, Uster est un lieu intéressant de connaissance, qui permet à l'élève d'appliquer toutes les connaissances de l'histoire, de la géographie et de l'allemand pour communiquer. Uster se trouve en effet dans la partie germanophone de la Suisse. Est-ce que tu te souviens que nous sommes passés du San Bernardino, parce que la galerie du Gothard était fermée ? Le San Bernardino est donc une sorte de soupape de sécurité du trafic. Les élèves ont ainsi pu apprendre quelque chose sur le trafic, la géographie, sur l'utilisation des voies de communication. Comment tu sais, le Saint Gothard est l'une des artères les plus importantes d'Europe. Tu as indiqué que la ville de Uster est intéressante, puisqu'elle propose ce parcours sur l'industrialisation, avec des panneaux très clairs, évidemment en langue allemande. Mais c'était un parcours qui aide l'élève à toucher et voir ce que signifie démarrer l'industrialisation d'un territoire. Nous avons vu les machines à vapeur, les turbines qui permettent à l'eau d'arriver partout, les fabriques... Nous avons vu aussi comment les industriels ont également pensé à la dimension sociale, en construisant des logements pour les ouvriers et des crèches. À Uster, on construisait les fabriques et on offrait un service pour les familles et les enfants, amenés à la crèche alors que les adultes allaient travailler. C'est bien, puisque ce n'est pas une sorte de musée, il s'agit de marcher à travers la ville et voir comment l'aménagement urbain a accompagné l'industrialisation. Donc une ville, en réalité, moderne. Il y a une partie qui remonte au 1850, lorsque ces industries ont vu le jour, mais puis cette ville a survécu et a continué à se développer, à changer, à vivre les diverses époques. En Italie il y a une réalité proche de celle d'Uster, un village près de Bergame, maintenant je ne me souviens pas du nom… ah, oui, Crespi d'Adda, où une famille a constitué une ville artificielle autour d'une industrie qui utilise aussi l'eau pour l'énergie hydroélectrique. Aujourd'hui c'est un musée. Il y a ce village industriel crée exprès. En Uster en revanche est une ville vivante. C'est intéressant. Il y a donc un aspect lié aux disciplines géographie, histoire et allemand. En ce qui me concerne, j'ai également travaillé avec les élèves. En italien, je leur ai demandé un commentaire écrit, un texte qui expose, dans certains cas, j'ai demandé d'argumenter pour faire des réflexions. Non pas simplement dire ce qu'ils ont vu, mais pourquoi ces industries se sont développées d'une façon économique et humaine. J'ai introduit également l'aspect de l'italien.

Chercheur :

Je te remercie beaucoup pour ton éclaircissement. Il y a un autre point sur lequel nous avions collaboré, non pas d'une manière si intense, mais nous avions fait un fascicule pour la Journée cantonale de la mémoire, *qui était le résultat de notre collaboration. C'est une journée où l'on parle du drame de la Shoah, pour aborder avec les élèves de quatrième, qui affrontent la thématique de la Seconde guerre mondiale, ce douloureux passage historique. Il s'agit d'une demi-journée où les enseignants organisent des activités qui permettent de*

così intensa, ma avevamo fatto un fascicolo assieme per la Giornata cantonale della memoria*, che era il risultato della nostra collaborazione. È una giornata in cui si parla del dramma della Shoah, per affrontare con i ragazzi di quarta, che affrontano il tema della Seconda guerra mondiale, questo doloroso passaggio storico. È una mezza giornata dove i docenti organizzano delle attività, che permettono di riflettere non solo sul passato ma anche sul presente. E avevamo collaborato assieme ad altri colleghi.*

Sandro :
Lì è stato interessante, perché era partita come idea… bisogna essere onesti, perché è difficile anche per quelli che sono parenti di quelli che hanno combattuto per la libertà in Europa. Infatti, la Giornata cantonale della memoria *permette di ricordare che siamo quello che siamo perché qualcuno è morto per la nostra libertà. Quello che mi ha sorpreso è che sentivo un po' questa esigenza di collaborare tra colleghi. Abbiamo cercato di far capire ai ragazzi del mondo odierno che cosa è successo della nostra Europa, che oggi consente a chiunque di spostarsi liberamente e di esprimere le proprie idee. Mi è piaciuto molto perché ho visto un collega di storia che aveva nei suoi archivi un sacco di documenti, era Luigi Rossini. Era un collega che sembrava impossibile da coinvolgere, ma in realtà ha mostrato un certo entusiasmo ed ha portato i documenti. Davvero molto interessante. Un'altra collega addirittura ha mostrato ai ragazzi un fumetto, tu hai proposto delle canzoni. Questo in un linguaggio adatto a dei ragazzi di quattordici o quindici anni. Noi abbiamo la fortuna di vivere in uno stato democratico. Non è facile trasmettere certi argomenti, certi valori, in così poco tempo, anche per voi docenti di storia. Penso che due ore a settimana per insegnare tutta la storia umana è pochissimo. È come riempire con l'oceano un bicchierino. Devo dire che c'è stata un'interessante sinergia tra i docenti, un entusiasmo... Non so quanto veramente i ragazzi abbiano imparato, ma se su cinquecento di loro anche solo il 5 % di loro ha colto qualche idea, è un bel risultato. Il nostro lavoro trasmette certi valori, ma non a tutti i ragazzi, perché e impossibile, ma avere la fortuna di trasmettere ai ragazzi questi valori, che quando saranno adulti potranno trasmetterli ad altri è affascinante. Personalmente m'interessa sempre nelle mie lezioni creare un effetto domino, che questi valori si moltiplichino e creare una specie di onda che trasmetta questi valori della vita umana, della libertà e di accettare l'opinione altrui, anche se non la condivido. Io ho un'idea A e tu hai un'idea B, ci confrontiamo e non è detto che A sia giusto o B sia giusto. Facciamo qualcosa di buono con entrambi. È importante che permetta a tutti di esprimersi e, attraverso la discussione, di interrogare la propria identità.*

Ricercatore :
Dicevi che tu hai vissuto l'inizio della Città dei Mestieri*. Ti chiederei di raccontare quello che ti ricordi : come hai vissuto i primi passi della* Città dei *réfléchir non seulement sur le passé, mais aussi sur le présent. Nous avions collaboré avec d'autres collègues.*

Sandro :
Là ça a été intéressant, parce que c'est parti comme une idée… il faut être honnête, puisque c'est difficile aussi pour ceux qui sont des parents de ceux qui se sont battus pour la liberté en Europe. En effet, la Journée cantonale de la mémoire *permet de rappeler que nous sommes ce que nous sommes parce que quelqu'un est mort pour notre liberté. Ce qui m'a surpris est que je remarquais un peu cette exigence de collaborer entre collègues. Nous avons essayé de faire comprendre aux jeunes du monde actuel ce qui s'est passé dans notre Europe, qui aujourd'hui permet à chacun de se déplacer librement et d'exprimer ses idées. J'ai apprécié, puisque j'ai vu un collègue d'histoire qui avait dans ses archives un grand nombre de documents, c'était Luigi Rossini. Il s'agissait d'un collègue qui semblait impossible à impliquer, mais qui en réalité a montré un certain enthousiasme et a amené des documents. Vraiment très intéressant. Une autre collègue a même montré aux élèves une bande dessinée, tu as proposé des chansons. Celui-ci est un langage adapté à des élèves de quatorze et quine ans. Nous avons la chance de vivre dans un état démocratique. Il n'est pas simple de transmettre certains arguments, certaines valeurs, en si peu de temps, aussi pour vous enseignants d'histoire. Je pense que deux heures pour enseigner toute l'histoire humaine sont très peux. C'est comme remplir un océan avec un petit verre. Je dois dire qu'il y a eu une intéressante synergie entre les enseignants, un enthousiasme… Je ne sais pas combien les élèves ont vraiment appris, mais si sur cinq-cents d'entre eux aussi seulement le 5 % d'entre eux a appris quelques idées, c'est un beau résultat. Notre travail transmet certaines valeurs, mais non pas à tous les élèves, puisque c'est impossible, mais avoir la chance de transmettre aux élèves ces valeurs, qu'ils pourront transmettre aux autres lorsqu'ils seront adultes, est fascinant. Personnellement, j'essaye toujours dans les cours de créer un effet domino, que ces valeurs se multiplient et créent une espèce d'onde qui transmette ces valeurs de la vie humaine, de la liberté et d'accepter l'opinion des autres, même si je ne la partage pas. J'ai une idée A et tu as une idée B, nous nous confrontons et ce n'est pas sûr que A soit correct ou B le soit. Faisons quelque chose de bien avec les deux. Il est important qu'elle permette à tous de s'exprimer et, par la discussion, de questionner leur propre identité.*

Chercheur :
Tu disais que tu avais vécu le début de la Cité des Métiers*. Je te demanderais de raconter ce que tu te rappelles : comment as-tu vécu les premiers pas de la* Cité des Métiers *?*

Sandro :
Je aussi arrivé ici en réalité en 2002.

Chercheur :
Avant as-tu déjà eu des expériences de remplacements ?

Sandro :
J'ai déjà fait des remplacements, mais des petits remplacements. J'ai fait un long remplacement pour un enseignant d'histoire et de latin pendant quatre mois au

Mestieri *?*

Sandro :
Io sono arrivato qui in realtà nel 2002.

Ricercatore :
Prima hai già avuto delle esperienze di supplenze ?

Sandro :
Ho già fatto delle supplenze, ma piccole supplenze. Ho fatto una supplenza lunga per un docente di storia e latino per quattro mesi alla scuola media di Locarno 2. Mi hanno anche chiesto di tenere delle riunioni con i genitori. Come ben sai, si può lavorare bene anche come supplente, però quattro mesi sono pochi. Non conosci bene le persone e i ragazzi. Di esperienze ne ho fatte per capire cosa significa stare in un'aula. A Locarno ho intuito cosa significa stare in una sede, però non avevo la possibilità di intervenire, perché non potevo assumere un rapporto scolastico ufficiale. Teoricamente, non potevo neanche convocare i genitori. Poteva farlo solo il direttore. Questa esperienza è comunque servita per capire se davvero avevo la stoffa per farlo. Poi è arrivato l'inizio ufficiale come docente, incaricato di fare l'abilitazione nel 2002. Mi sono ritrovato in una situazione idilliaca… con due classi di latinisti. In totale, erano nove allievi, cinque in terza e quattro in quarta. Io ho avuto la fortuna o la sfortuna di avere pochi allievi. Era una fortuna perché finivo presto, ma è vero che durante la mia formazione a Locarno, quando gli altri docenti in formazione presentavano i lavori di gruppo, io ridevo perché di fatto questa tipologia di attività non le potevo svolgere, mi mancavano gli allievi. A parte questa cosa simpatica, ho iniziato a lavorare qui a Cadenazzo come docente di latino per nove ore. Il direttore mi ha subito coinvolto nelle attività di sede, mi chiedeva di fare delle supplenze dove c'era bisogno, aiutavo nella gestione della mensa. Comunque mi teneva d'occhio. Il direttore aveva elaborato il piano orario e sapeva le mie ore. Mi ha proposto un anno come docente di classe e di italiano per una terza media. Ho iniziato a vivere l'esperienza del plenum docenti, cosa che non avevo vissuto come supplente. E per la prima volta durante un plenum ho sentito i colleghi che hanno dato avvio alla Città dei Mestieri*, cioè Corrado Biasca e Cristiana Lavio. Ho cominciato a sentir parlare della* Città dei Mestieri *e avevo apprezzato molti aspetti interessanti, anche perché, se devo essere onesto, il nostro ruolo di docenti è di preparare dei futuri cittadini. Un po' come dicevo prima, trasmettiamo dei valori e delle idee e anche il senso civico. Il fatto di sapere che domani si sarà parte di una comunità. E la* Città dei Mestieri *è nata con questo intento, quello di far capire ai ragazzi che fanno parte di una comunità, una comunità che dovrebbe collaborare, la società. In latino la* societas *è l'insieme dei soci, degli alleati, cioè quelli che portano qualcosa di proprio, il proprio talento.*

collège de Locarno 2. Ils m'ont aussi demandé de gérer les réunions avec les parents. Comme tu sais, on peut bien travailler aussi en tant que remplaçant, mais quatre mois, c'est peu. On ne connaît pas bien les personnes et les élèves. J'ai fait des expériences pour comprendre que signifie être dans une salle de classe. À Locarno j'ai deviné ce que signifie être dans un établissement, mais je n'avais pas la possibilité d'intervenir, parce que je ne pouvais pas assumer un rapport scolaire officiel. Théoriquement, je ne pouvais même pas convoquer les parents. Seulement le chef d'établissement pouvait le faire. Cette expérience m'a quand même été utile pour comprendre si j'avais vraiment les qualités pour le faire. Puis est arrivé le début officiel comme enseignant, chargé de me qualifier à l'enseignement en 2002. Je me suis retrouvé dans une situation idyllique… avec deux classes de latinistes. Au total, ils étaient neuf élèves, cinq en troisième et quatre en quatrième. J'ai eu la chance ou la malchance d'avoir peu d'élèves. C'était une chance parce que je finissais tôt, mais c'est aussi vrai que pendant ma formation à Locarno, lorsque les autres enseignants en formation présentaient des travaux en groupe, je riais parce que, de fait, je ne pouvais pas entreprendre cette typologie d'activité, n'ayant pas des élèves en nombre suffisant. À part cette chose sympathique, j'ai commencé à travailler ici à Cadenazzo en tant qu'enseignant de latin pendant neuf heures. Le chef d'établissement m'a immédiatement impliqué dans la vie de l'établissement, il me demandait de faire des remplacements où il y avait besoin, j'aidais dans la gestion de la cantine. De toute façon, il me contrôlait. Le chef d'établissement avait élaboré le plan horaire et il connaissait mes heures. Une année, il m'a proposé comme professeur principal et d'italien pour une troisième année. J'ai commencé à vivre l'expérience de l'assemblée des enseignants, que je n'avais pas vécue comme remplaçant. Et pour la première fois pendant une assemblée, j'ai entendu les collègues qui ont démarré la Cité des Métiers*, à savoir Corrado Biasca et Cristiana Lavio. J'ai commencé à entendre parler de la* Cité des Métiers *et j'avais apprécié divers aspects intéressants, aussi parce que, si je dois être honnête, notre rôle d'enseignants est de préparer des futurs citoyens. C'est un peu comme je disais auparavant, nous transmettons des valeurs et des idées et aussi le sens civique. Le fait de savoir que demain on sera partie prenante d'une communauté. Et la* Cité des Métiers *est née avec cet objectif, celui de faire comprendre aux élèves qu'ils sont partie prenante d'une communauté, une communauté qui devrait collaborer, la société. En latin la* societas *est l'ensemble des associés, des alliés, c'est-à-dire ceux qui portent quelque chose de particulier, leur propre talent.*

Chercheur :
À travers le travail ?

Sandro :
Oui, ça aussi. C'est-à-dire faire comprendre aux élèves que le travail n'est pas seulement ce qui me permet de gagner le nécessaire, mais c'est ce qui m'intègre dans une société, où il y a de nombreuses personnes qui collaborent à son développement. C'est l'esprit de collaboration. Je sais qu'en tant qu'enseignant, je dois éduquer les élèves et les instruire. Ici, nous avons les chemins de fer, qui représentent un service public, je sais que je peux me déplacer avec un moyen de

Ricercatore :
Attraverso il lavoro ?

Sandro :
Sì, anche questo. Cioè far capire ai ragazzi che il lavoro non è soltanto quello che mi fa guadagnare, ma è quello che integra in una società, dove ci sono molte persone che collaborano al suo sviluppo. È lo spirito collaborativo. Io so che come docente devo educare i ragazzi ed istruirli. Qui abbiamo la ferrovia che è un servizio pubblico, so che posso spostarmi con un mezzo pubblico. Ma cosa c'è dietro alla ferrovia ? Ci sono degli operai, degli ingegneri, ci sono gli impiegati che danno il loro tempo, perché questo servizio ferroviario funzioni. E così tante altre professioni, che fanno parte della società moderna e che ci permettono di vivere in uno stato di benessere. È una società moderna, civilizzata di tipo occidentale, abbiamo la fortuna o sfortuna, dipende dal punto di vista, di poter disporre di certi servizi che non sono lì per caso, ma perché qualcuno li usa. Questa società funziona come alleanza, perché ha anche una stabilità, c'è una legge che regola tutte queste attività.

Ricercatore :
Che clima si era creato in sede di fronte a questa proposta ? Come l'hai vissuta tu è molto bello ! Ma attorno a te com'era ?

Sandro :
Come ogni novità, bisogna capire quali idee proporre. Inizialmente ho visto un po' i colleghi Corrado Biasca e Cristiana Lavio da una parte molto motivati e dall'altra scontrarsi con un muro di gomma. Una novità porta una situazione non dico di diffidenza, ma di rottura di un equilibrio. Quindi bisogna rompere un equilibrio per reimpostarne uno nuovo.

Ricercatore :
Certo !

Sandro :
Chiaramente, un novellino fresco, voglioso e scatenato, ha vissuto questo in modo molto entusiasta. Vedo due colleghi che hanno proposto qualcosa di molto sostanzioso. È piccolo in origine, ma in prospettiva poteva essere qualcosa di interessante, perché di fatto, è un nostro compito di noi adulti e docenti. In un primo momento i colleghi non li ho visti così convinti, una debole convinzione dovuta al fatto che il progetto non era ancora chiaro. Non do la colpa ai colleghi Biasca e Lavio, ma neanche ai miei colleghi che componevano il corpo docenti nel 2002. Ovviamente ti presentano quelle cinque idee insieme, ma nessuno sa cosa succede. Devo dire che loro sono partiti lentamente, prima c'era una scintilla, poi un fuoco e poi… un incendio.

Ricercatore :
Poi Cristiana Lavio non lo ha più fatto. È stata sostituita da Giorgio Mossi. Come avevi visto questo transport public. Mais qu'est-ce qu'il y a derrière les chemins de fer ? Il y a des ouvriers, des ingénieurs, il y a des employés qui donnent leur temps, pour que ce service ferroviaire fonctionne. Et ainsi beaucoup d'autres professions qui sont partie prenante de la société moderne et qui nous permettent de vivre dans un état de bien-être. C'est une société moderne, civilisée de type occidental, nous avons la chance ou la malchance, ça dépend des points de vue, de pouvoir disposer de certains services, qui ne sont pas là par hasard, mais parce que quelqu'un les utilise. Cette société fonctionne comme une alliance, parce qu'elle a aussi une certaine stabilité, il y a une loi qui règle toutes ces activités.

Chercheur :
Quel était le climat au sein de l'établissement à la suite de cette proposition ? Comment tu l'as vécue, c'est très beau ! Mais autour de toi, c'était comment ?

Sandro :
Clairement, un novice tout frais, désireux et déchaîné, a vécu tout ça d'une façon très enthousiaste. Je vois deux collègues qui ont proposé quelque chose de très substantiel. C'est petit au début, mais en perspective ça pouvait être quelque chose d'intéressant, parce que de fait, c'est l'une de nos tâches d'adultes et d'enseignants. Dans un premier temps, je n'ai pas vu les collègues particulièrement convaincus, une faible conviction liée au fait que le projet n'était pas encore clair. Je ne donne pas la faute aux collègues Biasca e Lavio, mais non plus à mes collègues qui composaient le corps professoral en 2002. Évidemment, on présente quelques idées toutes ensemble, mais personne ne sait vraiment ce qui se passe. Je dois dire qu'ils sont partis lentement, avant il y avait une étincelle, puis le feu et après… un incendie.

Chercheur :
Puis Cristiana Lavio ne l'a plus fait. Elle a été substituée par Giorgio Mossi. Comment avais-tu vu ce changement ?

Sandro :
Je dois dire la vérité, le collègue Biasca et la collègue Lavio étaient des enseignants d'italien. Je ne sais pas si c'était bien ou mal que c'étaient eux à conduire la Cité des Métiers*. Dans ces projets, il vaut la peine de créer un contraste d'idées pour faire quelque chose de positif. Le collègue Giorgio Mosso, qui était un enseignant du cours pratique [qui s'appellera ensuite différenciation curriculaire], donc aidait les élèves, avait entre autres beaucoup de contacts professionnels, soutenait aussi les élèves de quatrième qui avaient des difficultés à trouver un emploi. Et voilà donc qu'est entré en jeu l'aspect du monde professionnel, non seulement l'aspect philosophique, mais aussi l'aspect pratique. À mon avis, c'était intéressant, parce qu'on ne peut pas connaître le monde du travail uniquement à travers la dimension philosophique, les implications de nature sociale vers les autres, mais aussi envers moi-même, de sorte à trouver par le travail un certain bien-être. Il vaut mieux être balayeur et être heureux, qu'être médecin et être malheureux. Évidemment être médecin signifie avoir plus de possibilités économiques, mais si l'on revient à la maison et on est déprimés, on pourrait bien se poser quelques questions. À mon avis, quelque chose a pris forme, une espèce de développement, un pas en avant.*

cambiamento ?

Sandro :
Devo dire la verità, il collega Biasca e la collega Lavio erano docenti di italiano. Non so se sia stato un bene che fossero loro due a portare avanti la Città dei Mestieri. *Per questi progetti vale la pena creare un contrasto di idee per fare qualcosa di positivo. Il collega Giorgio Mossi, che era docente di corso pratico, quindi aiutava i ragazzi, tra l'altro aveva molti contatti professionali, sosteneva anche i ragazzi di quarta che avevano difficoltà a trovare un lavoro. E quindi ecco che è subentrato l'aspetto del mondo professionale, non solo l'aspetto filosofico, ma anche l'aspetto pratico. Secondo me è stato interessante, perché non si può conoscere il mondo del lavoro solo con l'aspetto filosofico, le implicazioni di natura sociale non solo verso gli altri, ma anche verso di me, in modo che il lavoro mi dia benessere. Meglio fare il netturbino ed essere felice, che svolgere l'attività professionale del medico ed essere infelice. Ovviamente il medico dà più possibilità economiche, però se si torna a casa depressi qualche domanda me la porrei. Secondo me lì è apparso qualcosa, una specie di sviluppo, un passo in avanti.*

Ricercatore :
Ti ricordi del primo anno ? Perché tu stai già parlando del 2003 e del 2004. Cosa puoi dire delle prime attività ? Alla fine dell'anno, in maggio e giugno, avevamo fatto delle visite a delle imprese, rapidamente si erano sviluppate due assi di sviluppo del progetto, che poi ne incontreranno altre ancora. La prima asse era di andare a vedere dei posti di lavoro e la seconda asse era di far venire in sede delle personalità del mondo del lavoro a parlare ai ragazzi. Questi sono rimasti negli anni due punti importanti. Hai qualche ricordo legato al primo anno ?

Sandro :
Io non ho tanto questi grandi ricordi, so solo che queste visite sono organizzate dai colleghi e che la scuola va verso il mondo del lavoro. Io non ho mai partecipato alle visite.

Ricercatore :
Ho controllato negli archivi e tu non hai mai partecipato. Perché ?

Sandro :
Ma semplicemente ero già impegnato con un'altra attività…

Ricercatore :
…il Consiglio dei rappresentanti.

Sandro :
Sì. E mi portava via tanto tempo. Se uno arriva al 100 % delle sue energie, non va a fare altro. Evitiamo di bruciarci già da giovani. È comunque un'attività che ho sempre apprezzato e le visite erano interessanti, ho avuto dei feedback da parte degli

Chercheur :
Est-ce que tu te souviens de la première année ? Parce que tu es déjà en train de parler de 2003 et de 2004. Qu'est-ce que tu peux dire du déroulement des premières activités ? À la fin de l'année, en mai et juin, nous avons fait des visites à des entreprises, rapidement ont pris forme deux axes de développement du projet, qui ensuite en rencontreront d'autres encore. Le premier axe, était d'aller voir des places de travail, et le deuxième était de faire venir dans l'établissement des personnalités du monde du travail pour parler aux élèves. Ceux-ci sont restés au cours des années deux points importants. Est-ce que tu as des souvenirs liés à la première année ?

Sandro :
Je n'ai pas tellement ces grands souvenirs, je sais seulement que ces visites sont organisées par des collègues et que l'école se rapproche du monde du travail. Je n'ai jamais participé aux visites.

Chercheur :
J'ai contrôlé dans les archives et tu n'as jamais participé. Pourquoi ?

Sandro :
Mais simplement parce que j'étais déjà engagé dans une autre activité…

Chercheur :
…le conseil des représentants.

Sandro :
Oui. Et il me prenait beaucoup de temps. Si quelqu'un arrive au 100 % de ses énergies, il ne va pas faire autre chose. Il faut éviter de se brûler déjà en tant que jeune. C'est pourtant une activité que j'ai toujours appréciée et les visites étaient intéressantes, j'ai eu une série de feedback de la part des élèves qui participaient, ils étaient convaincus, ils disaient que c'était quelque chose de plus pour leur expérience. J'ai trouvé intéressante l'idée d'inviter des personnes du monde du travail ou liées au monde du travail. On parle tellement de l'école qui se doit rapprocher du travail, mais au cours de ces années, on faisait peu. Aujourd'hui, c'est déjà différent, il y a plus d'attention à cela. J'ai trouvé intéressant le fait de contacter ces personnalités.

Chercheur :
En regardant les archives, est apparu pendant la première année, en 2003 et 2004, une critique : c'était de dire que nous nous mettions à disposition pour développer un nouveau projet, pour développer un axe d'intervention que certainement fait partie des tâches des enseignants, mais en même temps les autorités, au lieu de venir vers nous, nous soutenir et nous aider, ils nous ont donné une heure en plus d'enseignement. C'était aussi l'année du débat qui a porté à une votation perdue par les enseignants, qui auront cette heure en plus. Comment as-tu vu cet affrontement entre deux dynamiques opposées ? En regardant les procès-verbaux, cela a pesé. Je me souviens qu'un collègue, qui avait un grand poids au sein de l'assemblée des enseignants, disait…

allievi che partecipavano, erano convinti, dicevano che era qualcosa in più per la loro esperienza. Ho trovato interessante l'idea di invitare persone del mondo del lavoro o legate al mondo del lavoro. Si parla tanto della scuola che si deve avvicinare al lavoro ma in quegli anni si faceva poco. Oggi è già diverso, c'è più attenzione a questo. Ho trovato interessante il fatto di contattare queste personalità.

Ricercatore :
Guardando negli archivi, è emerso durante il primo anno, nel 2003 e 2004, una critica : era quello di dire che noi ci mettiamo a disposizione per sviluppare il nuovo progetto, per sviluppare un'asse di intervento che sicuramente fa parte dei compiti dei docenti, ma allo stesso tempo le autorità, invece di venirci incontro, sostenerci ed aiutarci, ci hanno dato un'ora in più d'insegnamento. È stato anche l'anno del dibattito che ha portato ad una votazione persa dai docenti, che si ritroveranno quest'ora in più. Tu come hai visto questo scontrarsi tra due dinamiche opposte ? Vedendo nei verbali, questo ha pesato. Mi ricordo che un collega, che aveva un grande peso in un plenum, che era Mauro Tettamanti, diceva…

Sandro :
…devo sottolineare che era socialista.

Ricercatore :
E poi è diventato vicesindaco di Bellinzona.

Sandro :
È anche una figura importante all'interno del Partito socialista ticinese.

Ricercatore :
Lui aveva detto esplicitamente : « Se perdiamo il referendum, dobbiamo smettere queste attività », tra le quali intendeva anche la Città dei Mestieri.

Sandro :
È chiaro, ma il discorso è sempre quello, bisognerebbe quantificare il lavoro dei docenti, che non hanno venticinque ore, ma molte di più. Perché se dovessimo calcolare le ore di lavoro, potrei… Gian Franco, ti rispetto e capisco che tu hai un desiderio, quello di realizzare la Città dei Mestieri*, ma personalmente io potrei dirti che vorrei avere un po' più di tempo libero. Ci hanno aggiunto un'ora in più e ho visto che quest'ora d'insegnamento in più significava soprattutto che nella somma totale delle ore disponibili in un istituto scolastico si perdevano delle possibilità di lavoro per i nuovi insegnanti.*

Ricercatore :
Come giovane docente che cerca di entrare nella scuola era un problema.

Sandro :
La mia preoccupazione era questa : si arriva più rapidamente a avere un orario completo con ventiquattro ore che con venticinque.

Sandro :
Je dois souligner qu'il était socialiste.

Chercheur :
Il est ensuite devenu l'adjoint au maire de Bellinzone.

Sandro :
C'est également une figure importante au sein du Parti socialiste tessinois.

Chercheur :
Lui avait dit de façon explicite : « Si nous perdons le référendum, nous devons arrêter ces activités », parmi lesquelles il voulait dire aussi la Cité des Métiers.

Sandro :
C'est clair, mais le discours est toujours le même, il faudrait quantifier le travail des enseignants, qui n'ont pas vingt-cinq heures, mais beaucoup plus. Parce que si nous devions calculer les heures de travail, je pourrais… Gian Franco, je te respecte et je comprends que tu as un désir, celui de réaliser la Cité des Métiers*, mais personnellement, je pourrais te dire que je voudrais avoir un peu plus de temps libre. Ils nous ont ajouté une heure en plus et j'ai vu que cette heure d'enseignement supplémentaire signifiait surtout que dans la somme totale des heures disponibles dans un établissement s'évanouissaient des possibilités de travail pour les nouveaux enseignants.*

Chercheur :
En tant que jeune enseignant, qui essaye d'entrer dans l'école, c'était un problème.

Sandro :
Ma préoccupation était celle-ci : on arrive plus rapidement à avoir un horaire complet avec vingt-quatre heures qu'avec vingt-cinq.

Chercheur :
Certes !

Sandro :
Cette heure en plus peut être prise par divers collègues, on peut ainsi imaginer d'avoir quelque plein temps en plus, non pas à Cadenazzo, c'est vrai, puisque c'est un établissement plutôt petit, mais dans un établissement avec cinq-cents élèves, pour chaque plein temps on enlève diverses possibilités, avec une heure de travail en plus. Une heure en plus signifie que quelqu'un ne travaille pas, parce que c'est ainsi. Il faut être honnête. En réalité, au cours des années, j'ai découvert que beaucoup n'ont pas le plein temps parce qu'ils ont d'autres intérêts, d'autres activités, ou d'autres exigences. Il y a cette possibilité et on le fait. Peut-être des collègues qui ont une famille et le mari qui travaille et elles réussissent ainsi à compenser. Mais je me demande… la profession de l'enseignant doit elle se limiter au comptage des heures que l'on y consacre ?

Chercheur :
Certes…

Ricercatore :
Certo !

Sandro :
Quell'ora in più se la possono prendere vari colleghi, si possono così fare più orari completi, non a Cadenazzo, è vero, perché resta una sede piuttosto piccola, ma in una sede con cinquecento allievi, per ogni tempo pieno si tolgono diverse possibilità, con un'ora di lavoro in più. Un'ora in più significa che qualcuno non lavora, perché è così. Bisogna essere onesti. In realtà negli anni ho scoperto che molti non fanno il tempo completo perché hanno altri interessi, altre attività o altre esigenze. C'è questa possibilità e lo si fa. Magari le colleghe che hanno una famiglia e il marito che lavora, riescono così a compensare. Però mi chiedo… ma la professione di docente si deve limitare a contare le ore che tu dedichi alla tua attività ?

Ricercatore :
Certo…

Sandro :
…mi vedo come un docente di italiano. Ho questa fortuna. E se lavoro sempre con ragazzi di prima media o di seconda, ogni anno sono diversi, con una cultura diversa, con conoscenze diverse e questo mi stimola ad aggiornarmi, a cambiare le prospettive. Quando ero qui a Cadenazzo e c'era un progetto di lettura in comune, si presentavano tutte le serie fantasy, perché avevo una fascia d'età di ragazzi che divoravano le varie saghe che io non conoscevo e che adesso adoro. Adesso non ho questi ragazzi, perché non c'è un'attività culturale di questo tipo. Quindi mi aggiorno, mi preparo e mi motivo su altri aspetti. Loro fanno le richieste e io ho due possibilità : o non faccio niente oppure cerco di capire. Ad esempio, ho un ragazzo di prima media che è un motore di ricerca, ne sa più lui del docente. Un ragazzino così può essere uno stimolo.

Ricercatore :
Certo !

Sandro :
Per me, ma anche per i miei colleghi. Non ci si può fermare solo sulle proprie conoscenze. Mi chiedo se il docente è solo colui che entra a scuola con la sua borsa, entra in aula, svolge la sua lezione, magari una lezione che sta riciclando da anni, o se invece da professori si professa… perché professare implica portare avanti la materia. I docenti si devono aggiornare.

Ricercatore :
Molto interessante. Ora andiamo avanti perché ci sono diverse cose da guardare. C'era un'altra critica che era emersa : i ragazzi vanno a fare delle visite, escono dalle aule e questo gli fa perdere delle lezioni, creando una disparità di apprendimento. Come pensi di questo argomento ?

Sandro :
…je me considère comme un enseignant d'italien. J'ai cette chance. Et si je travaille toujours avec des élèves de première ou de deuxième, chaque année, ils sont différents, avec une autre culture, des connaissances diverses et cela me stimule à me tenir au courant, à changer mon optique. Lorsque j'étais ici à Cadenazzo et il y avait un projet de lecture en commun, on présentait toutes les séries fantasy, parce que j'avais une tranche d'âge d'élèves qui adoraient les divers feuilletons, que je ne connaissais pas et que maintenant j'adore. Maintenant, je n'ai plus ce genre d'élèves, parce qu'il n'y a pas une activité culturelle de ce type. Quand je me tiens au courant, je me prépare et je me motive sur d'autres aspects. Les élèves font des requêtes et moi j'ai deux possibilités : soit je ne fais rien, soit j'essaye de comprendre. Par exemple, l'un de mes élèves de première est un véritable moteur de recherche, il sait plus de choses que le professeur. Un garçon comme ça peut être très stimulant.

Chercheur :
Certainement !

Sandro :
Pour moi, mais aussi pour mes collègues. On ne peut pas se renfermer sur son niveau actuel de connaissances. Je me demande si l'enseignant est seulement celui qui entre dans l'établissement avec son cartable, qui entre dans la salle de classe, qui y effectue son cours, peut-être un cours qu'il est en train de recycler depuis des années, ou si en revanche, en tant que professeurs, on professe… parce que professer implique de développer une discipline. Les enseignants doivent se tenir au courant.

Chercheur :
Très intéressant. Maintenant poursuivons, puisqu'il y a différentes choses à regarder. Il y avait une autre critique qui était apparue : les élèves vont faire des visites, sortent des salles de classe et cela leur fait perdre des cours, en amenant à une sorte de disparité d'apprentissage. Qu'est-ce que tu penses de cet argument ?

Sandro :
En partie il est correct, je peux accepter cette critique. Un collègue qui travaille doit respecter le programme qu'il doit présenter. Je suis donc d'accord avec ce qu'ont dit les collègues : si l'on soustrait un élève, on génère une rupture dommageable dans la continuité didactique. Il aurait été alors plus intéressant de proposer ce projet le même jour pour tous les élèves, de sorte que l'on sait que vendredi 6 novembre, par exemple, les cours s'arrêtent et l'on fait ces visites. Un enseignant d'anglais qui a un groupe réduit, de mathématiques et d'allemand qui a les cours A et B, ou les enseignants des options, savent que le 6 novembre il y a une journée consacrée à cette activité et qu'ils doivent s'y adapter. Ce n'est pas impossible. C'est ce qui se passe avec les courses d'école de quatrième, tous savent que pendant ces jours les classes sont absentes. Il est vrai qu'on les fait en juin les courses de fin d'année, alors que les visites sont proposées jusqu'en mars. Il faut simplement connaître la période pendant laquelle on fait l'activité, ainsi le jour choisi est bloqué pour les visites. Mais une autre chose est aussi vraie : il serait regrettable de lui nier la possibilité de découvrir un

Sandro :
In parte è vero, posso accettare questa critica. Un collega che lavora ha il suo programma, che comunque deve sviluppare. Quindi sono d'accordo con quello che hanno detto i colleghi : se si porta via un ragazzo, si genera una rottura dannosa nella continuità didattica. Allora sarebbe stato più interessante se questo progetto fosse stato proposto lo stesso giorno per tutti gli allievi, così si sa che in sede il venerdì 6 novembre, per esempio, le lezioni si fermano e si fanno queste uscite. Un docente di inglese che ha il gruppo ridotto, di matematica e di tedesco che ha i corsi A e B, o i docenti delle opzioni, sanno che il 6 novembre c'è una giornata dedicata a queste attività e devono adeguarsi. Non è impossibile. È quello che capita anche con le gite di quarta, tutti sanno che quei giorni le classi non ci sono. È vero che si fanno a giugno le gite di fine anno, mentre le visite si fanno fino a marzo. Bisogna semplicemente sapere il periodo in cui si fa l'attività, così quel giorno è bloccato per le uscite. Però è anche vera un'altra cosa : sarebbe un peccato negargli la possibilità di scoprire un terreno professionale, perché io come docente gli posso presentare una professione, mostrargli delle immagini o anche un bel filmato. Però rimane un filmato. Se invece hanno la possibilità di andare sul posto di lavoro, magari tutto il giorno, affrontando la trasferta con le implicazioni legate al traffico, conoscono veramente il posto di lavoro, lo vedono direttamente. Vedono un operaio lavorare, manipolare i materiali, lo vedono confrontarsi con un ordine e lo vedono anche andare in pausa. È importante secondo me.

Ricercatore :
Certo. È difficile organizzare una giornata di questo tipo. La forza delle visite della Città dei Mestieri*, quando si sono strutturate in maniera definitiva, era quella di fare una serie di gruppetti di sette fino a dieci persone, guidati da dei docenti che hanno addirittura proposto i luoghi in cui andare. I ragazzi che si iscrivevano da qualche parte erano motivati e lo si vedeva anche dai loro commenti. Il grado di soddisfazione e di interesse era alto. Una semplice giornata per una cosa così, dove si devono mettere in una casella tutti…*

Sandro :
…non è facile, perché è la scuola che entra nel mondo del lavoro.

Ricercatore :
Eh, sì.

Sandro :
E la scuola ha i suoi ritmi. Bisogna trovare un punto d'incontro. Nel mondo dell'utopia questo progetto è il top*, ma purtroppo noi non abbiamo questo mondo…*

Ricercatore :
…vado avanti. È molto interessante quello che hai detto. Poi le attività si allargano e su proposta di terrain professionnel, parce que moi, comme enseignant, je peux lui présenter une profession, lui montrer des images ou aussi un beau documentaire. Mais il reste un documentaire. Si, en revanche, ils ont la possibilité d'aller sur le lieu de travail, peut-être toute la journée, en affrontant le déplacement avec les implications liées au trafic, ils connaissent vraiment le lieu de travail, ils le voient directement. Ils voient un ouvrier travailler, manipuler des matériaux, ils le voient se confronter avec un ordre et le voient aussi aller en pause. C'est important, à mon avis.

Chercheur :
C'est vrai. Il est difficile d'organiser une journée de ce type. La force des visites de la Cité des Métiers*, lorsqu'elles se sont structurées d'une manière définitive, était de mettre sur pied une série de petits groupes de sept jusqu'à dix personnes, conduits par des enseignants, qui ont carrément proposé les endroits dans lesquels aller. Les élèves qui s'inscrivaient, étaient motivés et on le voyait aussi de leurs commentaires. Le degré de satisfaction et d'intérêt était élevé. Une simple journée pour un tel type de projet, où il faut insérer tous dans une case…*

Sandro :
… ce n'est pas facile, parce que c'est l'école qui entre dans le monde du travail.

Chercheur :
Eh, oui.

Sandro :
Et l'école a ses rythmes. Il faut trouver un point de rencontre. Dans le monde de l'utopie, ce projet est le top*, mais nous n'avons malheureusement pas ce monde…*

Chercheur :
Je poursuis. C'est très intéressant ce que tu as dit. Puis les activités s'élargissent et sur une proposition de Corrado on développe aussi la vision de films. Corrado en particulier avait proposé un film qui a fait discuter, qui a suscité aussi diverses critiques. C'était Le Destin de Will Hunting *de Gus Van Sant. Il s'agit de l'histoire d'un vilain garçon qui, aidé par un enseignant de mathématiques, réussit lentement à s'accrocher à l'école. Ce film a une valeur éducative incontestée. Mais le problème de ce garçon, en étant un vilain garçon, est qu'il dit plusieurs gros mots pendant le film. Cela avait amené quelques collègues à avoir une attitude critique, en affirmant qu'une école ne peut pas se permettre de proposer un tel langage.*

Sandro :
De quoi est-on en train de parler ? De la réalité ou de la fantaisie ? Parce que le garçon est dans un monde réel, non pas dans la fantaisie. Sur la valeur éducative, je suis le premier à affirmer qu'il ne faut pas utiliser de gros mots. Lorsque j'ai l'opportunité de travailler avec les élèves de troisième et de quatrième en italien, je consacre diverses leçons aux gros mots, à l'étude des gros mots. Nous éduquons les élèves à utiliser les gros mots. Ce film, je ne l'ai pas vu, c'est probablement un film américain, s'il n'y a pas un gros mot il n'est pas américain. Je ne sais pas si ce film correspond à la réalité, s'il pourrait faire partie d'une réalité

Corrado si sviluppa anche la visione di film. Corrado in particolare aveva proposto un film che aveva fatto discutere, che ha suscitato anche diverse critiche. Era Il genio ribelle *di Gus Van Sant. È la storia di questo ragazzaccio che grazie ad un insegnante di matematica riesce piano piano ad agganciarsi alla scuola. Questo film ha un valore educativo non contestato. Però il problema di questo ragazzo, essendo un ragazzaccio, è che dice tante parolacce durante il film. Questo aveva portato qualche collega ad avere un atteggiamento critico, dicendo che una scuola non può permettersi di proporre questo linguaggio.*

Sandro :
Di che cosa si sta parlando ? Della realtà o della fantasia ? Perché il ragazzo è in un mondo reale, non nella fantasia. Sul valore educativo io sono il primo a dire che le parolacce non si devono usare. Quando io ho la fortuna di lavorare con i ragazzi di terza e di quarta a italiano, dedico diverse lezioni alle parolacce, allo studio della parolaccia. Educhiamo i ragazzi ad usare le parolacce. Io questo film non l'ho visto, probabilmente è un film americano, se non c'è dentro una parolaccia non è americano. Non so se questo film corrisponde alla realtà, se potrebbe fare parte di una realtà come la nostra. Capisco il fatto dei colleghi, la scuola non dovrebbe proporre questo linguaggio. Però rappresenta la realtà. E purtroppo non è il mondo Disney.

Ricercatore :
È vero.

Sandro :
Non mi sento di criticare la scelta del collega, se questa scelta ha dietro una riflessione.

Ricercatore :
Certo.

Sandro :
Se c'è dietro una riflessione.

Ricercatore :
Questo lo avevi detto in un plenum del 23 febbraio 2006 : « Chi potrebbe dare un giudizio per validare il film ? ».

Sandro :
Davvero, ho detto questo ? Ero così bravo [ride] ?

Ricercatore :
E Corrado ti aveva risposto che questo lo poteva decidere il direttore, che è, tra l'altro, un animatore del festival del film Castellinaria.

Sandro :
Ecco !

Ricercatore :
Corrado ti aveva detto che il direttore doveva

comme la nôtre. Je comprends les collègues, l'école ne devrait pas proposer ce langage. Mais il représente la réalité. Et malheureusement ce n'est pas le monde Disney.

Chercheur :
C'est vrai.

Sandro :
Je ne me sens pas de critiquer le choix du collègue, si elle s'appuie sur une réflexion.

Chercheur :
Certes.

Sandro :
Si elle s'appuie sur une réflexion.

Chercheur :
C'est ce que tu avais dit lors de l'assemblée des enseignants du 23 février 2006 : « Qui pourrait donner un jugement pour valider ce film ?».

Sandro :
C'est vraiment ce que j'ai dit ? Étais-je si bon [il rit] ?

Chercheur :
Et Corrado t'avait répondu que le chef d'établissement pouvait le décider, d'autant plus qu'il était, entre autres, un animateur du festival du film Castellinaria.

Sandro :
Voilà !

Chercheur :
Corrado t'avait dit que le chef d'établissement devait avoir le rôle d'évaluer le film, donc il était dans la même logique que tu viens de présenter maintenant. Je me permets de souligner qu'il y a eu un autre moment très tenu, c'était en 2007, en particulier au cours de l'assemblée des enseignant du mois de mai, le 24 mai 2007, où la Cité des Métiers *a vraiment vacillé. En relisant les procès-verbaux et en discutant avec les collègues, je me suis rendu compte qu'on est arrivé à un point où la* Cité des Métiers *pouvait même s'arrêter, pas tellement à cause d'une faible solidité du projet dans la réalité des faits, mais à cause des tensions qui s'étaient accumulées au sein de l'établissement. En particulier, il y avait une double critique, de la part de Milena Piccoli, la conseillère en orientation, qui disait que les activités de la* Cité des Métiers *plus qu'éclaircir l'esprit des élèves, l'embrouillait. Et Flavio Sartori qui disait que le groupe des animateurs, à savoir Corrado, Giorgio et moi-même, étions « une forteresse imprenable ».*

Sandro :
Mais lui était contre vous ?

Chercheur :
Il avait dit que c'était « une forteresse imprenable » et il a ajouté : « Maintenant, je me retire, ce n'est pas possible de collaborer avec eux ». Et puis il y a eu un vote, qui à la fin a été net, une personne s'est opposée et il y avait six abstenus, aussi parce que le chef d'établissement était intervenu d'une

svolgere il ruolo di valutare i film, quindi è in linea con quello che hai detto adesso. Mi permetto di dire che c'è stato un altro momento di tensione forte, era nel 2007, in particolare era un plenum del mese di maggio, il 24 maggio 2007, dove la Città dei Mestieri *ha veramente traballato. Rileggendo i verbali e discutendo con i colleghi, mi sono accorto che lì si è arrivati a un punto dove la* Città dei Mestieri *poteva addirittura finire, non tanto per la poca solidità del progetto nei fatti, ma per le tensioni che si erano create in sede. In particolare, c'era una doppia critica: da un lato, da Milena Piccoli, l'orientatrice, che diceva che le attività della* Città dei Mestieri *più che schiarire la mente dei ragazzi la confondevano, e dall'altro, da Flavio Sartori che diceva che il gruppo degli animatori, cioè Corrado, Giorgio ed io eravamo « una fortezza inespugnabile ».*

Sandro :
Ma lui era contro di voi ?

Ricercatore :
Aveva detto che era « una fortezza inespugnabile » e ha aggiunto: « Adesso io mi tiro indietro, non è possibile collaborare con voi ». E poi c'era stato un voto, che alla fine è stato netto, una persona si è opposta e c'erano sei astenuti, anche perché il direttore era intervenuto in maniera abbastanza chiara, dicendo : « Il progetto deve andare avanti » e addirittura « mi metto con gli animatori ». Alla fine, però, non lo ha fatto, ma ha dato il messaggio.

Sandro :
Come abbiamo visto fino ad ora, io sostengo questi progetti, però mi arrogo il diritto di criticare. Secondo me avete commesso un errore grave, che è stato quello di far pensare ai ragazzi di essere i sostituti di Milena. Avete forse perso un po' l'aspetto filosofico di questo progetto. Avete dato più spazio all'aspetto pratico, ecco perché lei ha detto che confondevano le visite con gli stages. Si era un po' sbilanciato il progetto, è venuto a mancare l'aspetto filosofico, di riflessione, cioè far riflettere più in generale il ragazzo. Avete dimenticato la forza del progetto, che era quella di riflettere sul significato del lavoro. Effettivamente, avete commesso quell'errore di diventare quasi dei sostituti dell'orientamento. La realtà ticinese, purtroppo, è quella nella quale tu « non puoi pestare i piedi a chi occupa certi seggiolini… ». Capito ?

Ricercatore :
Sì.

Sandro :
Me ne sono accorto anch'io, quindi bisogna stare attenti a quello che si dice e si fa per non invadere il campo degli altri, perché quello è il loro regno. Avete fatto l'errore di invadere un campo che non è vostro.

Ricercatore :
Sì. Questo lei lo dice abbastanza esplicitamente, anche nell'intervista lei dice che i ruoli devono essere

façon assez claire en disant : « Le projet doit se poursuivre » et en ajoutant même « je me mets avec les animateurs ». À la fin, pourtant, il ne l'a pas fait, mais il a donné le message.

Sandro :
Comme nous avons vu jusqu'à maintenant, je soutiens ces projets, mais je m'arroge le droit de critiquer. À mon avis, vous avez commis une erreur grave, qui a été de faire croire aux élèves d'être les substituts de Milena. Vous avez peut-être un peu perdu l'aspect philosophique de ce projet. Vous avez donné plus de place à la dimension pratique, voilà parce qu'elle a dit qu'ils confondaient les visites avec les stages. Le projet s'est un peu déséquilibré.
Il a perdu l'aspect philosophique, de réflexion, c'est-à-dire faire réfléchir plus en général l'élève. Vous avez oublié la force du projet, qui était celle de réfléchir sur la signification du travail. Effectivement, vous avez commis cette erreur de devenir presque des substituts de l'orientation. La réalité tessinoise, malheureusement, est celle où tu « ne peux pas marcher sur les pieds de qui occupe certains sièges… ». Compris ?

Chercheur :
Oui.

Sandro :
Je m'en suis aperçu moi aussi, donc il faut être attentif à ce que l'on dit et ce que l'on fait, pour ne pas envahir le champ des autres, parce que celui-ci est leur règne. Vous avez fait l'erreur d'envahir un champ qui n'est pas le vôtre.

Chercheur :
Oui. Elle le dit assez explicitement, même dans l'interview, elle dit que les rôles doivent être assez clairs.

Sandro :
Au fond elle était aussi contente du projet. Même si elle a eu ce moment de forte critique à votre égard. Parce que nous enseignants nous ne sommes pas assez préparés pour aborder le monde du travail. C'est un peu la tâche des conseillers en orientation. Eux aussi ont de la peine à suivre ce monde du travail en évolution continue.

Chercheur :
Certes !

Sandro :
Il faudrait donc se tenir au courant un peu tous et aider les enseignants à connaître le monde du travail. C'est ce que nous sommes en train de faire en ce moment à Gordola. Nous sommes en train de partir avec une activité très proche de la Cité des Métiers*. Pourtant, ce problème a été soulevé par certains collègues et il est apparu que nous ne connaissons pas le monde du travail, nous ne savons pas où guider les élèves.*

Chercheur :
Certes. J'ai aussi une question de ta part sur qui pouvait juger les conférenciers que nous invitions et Corrado avait répondu que moi, à partir de ma formation d'histoire économique et de mon activité liée au cours d'économie, je pouvais faire ce choix.

abbastanza chiari.

Sandro :
Sotto sotto anche lei era contenta del progetto. Anche se ha avuto questo momento di forte critica nei nostri confronti. Perché noi docenti non siamo così preparati ad affrontare il mondo del lavoro. È un po' il compito degli orientatori professionali. Anche loro fanno fatica a seguire questo mondo del lavoro in continua evoluzione.

Ricercatore :
Certo !

Sandro :
Quindi bisognerebbe aggiornarsi un po' tutti ed aiutare i docenti a conoscere il mondo del lavoro, che è quello che stiamo facendo in questo momento a Gordola. Noi siamo partendo con un'attività molto simile alla Città dei Mestieri. *Però questo problema è stato sollevato da certi colleghi ed è risultato che noi non conosciamo il mondo del lavoro, cioè non sappiamo dove indirizzare i ragazzi.*

Ricercatore :
Certo. Ho anche una tua domanda su chi poteva giudicare i conferenzieri che invitavamo e Corrado aveva risposto che io, vista la mia formazione di storia economica e la mia attività legata al corso di economia, potevo fare questa scelta.

Sandro :
Ma sono tutte domande per rinforzare il progetto, per far capire che c'è qualcosa in gioco. Tutto lì.

Ricercatore :
C'è ancora un elemento conflittuale che era emerso con te nel 2008/2009, che era l'anno che porterà alla tua partenza. Riguarda una quarta, la 4C, penso che fosse con Bruno Zanelli. C'era un'uscita in cui si era iscritto un ragazzo della tua classe, un allievo piuttosto difficile, e il collega aveva detto : « Non me la sento di portarlo, perché potrebbe comportarsi in modo maleducato ». A te non sembrava giusto. Avevi anche scritto una lettera alla quale avevo risposto con Cristina Milanese, dicendo che non spetta a noi entrare nel merito della scelta del collega. Visto che lui ha organizzato, non ce la sentivamo di dirgli di non portarlo o di portarlo.

Sandro :
Io questo ragazzo l'ho avuto per quattro anni, conoscevo la sua situazione famigliare molto difficile. È stato un ragazzo che ho avuto molte difficoltà a gestire, però con lui ho trovato un equilibrio nell'ultimo anno. Devo dire che quando entravo al mattino in sede era una guerra, una guerra anche contro di me, perché probabilmente davo fastidio a qualcuno, perché io le cose le dico in faccia, non alle spalle. Però ci sono altri motivi per cui me ne sono andato perché… siamo docenti o siamo… pavoni ? Negare ad un ragazzo questa possibilità significa non

Sandro :
Mais il s'agit simplement de questions pour renforcer le projet, pour faire comprendre qu'il y a quelque chose en jeu. C'est tout.

Chercheur :
Il y a encore un élément conflictuel qui est apparu avec toi en 2008/2009, qui était l'année qui a amené à ton départ. Il concerne une quatrième, la 4C, je pense que c'était avec Bruno Zanelli. Il y avait une visite à laquelle s'était inscrit un élève de ta classe, un élève plutôt difficile et le collègue avait dit : « Je ne me sens pas de l'amener puisqu'il pourrait se comporter de façon impolie ». Tu ne le trouvais pas correct. Tu avais aussi écrit une lettre à laquelle j'avais répondu avec Cristina Milanese, en disant que ce n'était pas notre tâche d'entrer dans le détail du choix du collègue. Puisque c'est lui qui a organisé la visite, nous ne pensions pas avoir le droit de lui dire de l'amener ou de ne pas l'amener.

Sandro :
Moi j'ai eu cet élève pendant quatre ans, je connaissais sa situation familiale très difficile. C'était un élève que j'ai eu de la peine à gérer, mais avec lui, j'ai trouvé un équilibre au cours de la dernière année. Je dois dire que lorsque j'entrais le matin dans l'établissement, c'était une guerre, une guerre aussi contre moi, parce que, probablement, je dérangeais quelqu'un, parce que je dis les choses en face, pas derrière les épaules. Mais il y a d'autres raisons pour lesquelles j'ai quitté parce que… sommes-nous des enseignants ou des… paons ? Nier à un élève cette opportunité signifie ne pas lui concéder les instruments pour choisir dans les limites de sa liberté. Mais il est vrai que l'élève était mal élevé : il n'a pas fait la semaine à San Bernardino en deuxième [la semaine de glissement sur la neige].

Chercheur :
En deuxième ?

Sandro :
Oui. C'est exact. Je me suis arrogé le droit de ne pas l'apporter à San Bernardino, non pas parce qu'il a fait des dégâts, mais simplement avec cet élève et avec cinq de ses camarades, j'ai fait un contrat. J'ai dit assez clairement que je leur donnais un mois de temps pour me démontrer qu'ils méritaient la semaine blanche. Cinq ont compris qu'ils devaient être des agneaux et ils l'ont fait jusqu'à la fin de l'année. Lui pensait d'être supérieur et alors j'ai convoqué la mère en direction, j'ai expliqué les faits et le chef d'établissement a dit qu'il restait à l'école. Ce n'était pas moi à dire que l'élève ne pouvait pas venir, parce que je n'avais pas l'autorité pour le faire, mais c'est le chef d'établissement qui a décidé à la fin. Mais j'avais donné une chance à ce jeune. Les autres cinq sont venus et lui pas. Toi aussi, tu avais eu des problèmes, mais tu as réussi à le gérer.

Chercheur :
Oui, ça allait.

Sandro :
Pourquoi un élève problématique se conduisait-il convenablement avec certains enseignants et pas avec d'autres ? Ne se comportait-il pas négativement justement

concedergli gli strumenti per scegliere nei limiti della libertà. Però, è vero, il ragazzo era un maleducato, lui non ha fatto la settimana a San Bernardino in seconda [la settimana di scivolamento sulla neve].

Ricercatore :
In seconda ?

Sandro :
Sì. Esatto. Mi sono arrogato il diritto di non portarlo a San Bernardino, non perché abbia fatto danni, ma semplicemente con questo ragazzo e altri cinque suoi compagni ho fatto un contratto. Ho detto molto chiaramente che gli davo un mese di tempo per dimostrarmi che meritavano la settimana bianca. Cinque hanno capito che dovevano fare gli agnellini e lo hanno fatto fino a fine anno. Lui pensava di essere superiore e allora ho convocato la madre in direzione, ho spiegato i fatti ed il direttore ha detto che rimane a scuola. Non sono stato io a dire che il ragazzo non poteva venire, perché non avevo l'autorità per farlo, ma è il direttore che ha deciso alla fine. Però avevo dato la possibilità a questo ragazzo. Gli altri cinque sono venuti e lui no. Aveva creato qualche problema anche a te, ma tu sei riuscito a gestirlo.

Ricercatore :
Sì, funzionava.

Sandro :
Come mai un ragazzo problematico si comporta bene con certi insegnanti e invece con altri no ? Non si comportava negativamente proprio con quelli che lo provocavano ? E il nostro ruolo è di essere degli insegnanti, cioè degli educatori… Sulla questione del collega che non lo ha voluto portare, forse aveva paura di fare brutte figure. Va bene, facciamo la selezione. Lascio a te la conclusione.

Ricercatore :
Interessante ! Volevo ancora chiederti qualcosa sul corso d'economia che organizzavo. Cosa ne pensi dell'esistenza di un corso di economia nella scuola media ?

Sandro :
Non ho avuto l'occasione di conoscere i contenuti di questo corso, quindi ti do una risposta basata sull'esperienza dei ragazzi. Io ho visto dei ragazzi molto entusiasti di questo corso. Non so che cosa tu abbia detto loro, cos'hai fatto vedere. Comunque li vedevo presi, convinti anche perché tu hai questa formazione in storia economica. Hai sicuramente le basi per spiegare i meccanismi dell'economia. Vedevo negli allievi convinzione ed entusiasmo e nelle attività che hai preparato con loro li vedevo molto partecipi. Mi sono basato sulle loro reazioni, ritengo che sia stata una cosa positiva.

Ricercatore :
Ancora una domanda, dopo ti lascio andare, sei stato gentile, è molto interessante quello che hai detto.

avec ceux qui le provoquaient ? Et notre rôle est d'être des enseignants, c'est-à-dire des éducateurs… Sur la question du collègue qui ne l'a pas voulu amener, peut-être avait-il peur de donner une mauvaise image de lui-même. D'accord, faisons de la sélection. Je te laisse la conclusion.

Chercheur :
Intéressant ! Je voulais encore te demander quelque chose sur le cours d'économie que j'organisais. Qu'est-ce que tu penses de l'existence d'un cours d'économie au collège ?

Sandro :
Je n'ai pas eu l'occasion de connaître les contenus de ce cours, donc je te donne une réponse qui s'appuie sur l'expérience des élèves. J'ai vu des élèves très enthousiastes de ce cours. Je ne sais pas ce que tu leur as expliqué, ce que tu leur as montré. Cependant, je les voyais impliqués, convaincus aussi parce que tu as cette formation en histoire économique. Tu as certainement les bases pour expliquer les mécanismes de l'économie. Je voyais dans les élèves la conviction et l'enthousiasme et dans les activités préparées avec eux, ils étaient très engagés. Je me suis appuyé sur leurs réactions, il me semble que c'était une chose positive.

Chercheur :
Encore une question, après je te laisse partir, tu as été gentil, c'est très intéressant ce que tu as dit. Ce que tu disais sur l'élève et sur la sensibilité à leur évolution, c'est quelque chose que tu as toujours eu. Je l'ai vue aussi dans les procès-verbaux de l'établissement, en 2007, le 24 mai, vous avez eu une discussion sur le conseil des représentants. Une collègue avait proposé de faire suspendre du rôle de représentant un élève qui s'était mal comporté, et tu avais exprimé des réserves sur ce type de sanction. Il avait été nommé, et nous, depuis le haut de notre autorité, lui voulions enlever ce rôle de représentant, qu'il s'était en quelque sorte conquis. Finissons sur cela.

Sandro :
Je ne réponds pas. Je m'arroge le droit de garder le silence.

Chercheur :
Ok. Bien !

Sandro :
Je t'ai laissé un entretien qui a mis beaucoup de pain sur la planche.

Chercheur :
Je te remercie beaucoup.

Quello che dicevi sull'allievo e sulla sensibilità alla crescita dei ragazzi, che è qualcosa che hai sempre avuto. L'ho vista anche nei verbali della sede, nel 2007, il 24 maggio, avete avuto una discussione sul Consiglio dei rappresentanti. Una collega aveva proposto di far sospendere dal ruolo di rappresentante un allievo che si è comportato male e tu avevi espresso qualche dubbio su questo tipo di sanzione. Era stato nominato, e noi, dall'alto della nostra autorità, gli toglievamo questo ruolo di delega, che lui si era guadagnato in qualche modo. Finiamo su questo. ***Sandro :*** *Non rispondo. Io mi arrogo il diritto di mantenere il silenzio.* ***Ricercatore :*** *Ok. Bene !* ***Sandro :*** *Ti ho lasciato un'intervista che ti ha dato molti spunti.* ***Ricercatore :*** *Ti ringrazio molto.*	



Entretien avec *Sara Brugnano*
(20 mai 2015 – collège de Cadenazzo – 73 minutes)

Sara est une professeure de géographie. Après la maturité gymnasiale, elle a étudié à l'Université de Lausanne, où elle a obtenu une bourse d'études de cinq mois pour réaliser une recherche au Niger. À l'issue de cette expérience, elle est rentrée au Tessin et a immédiatement commencé à enseigner au collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Elle a ainsi poursuivi une tradition familiale, puisque son grand-père, son père, son oncle, sa tante et sa sœur enseignent. Au sein du collège, elle a longtemps animé un projet de solidarité avec le Niger, qui a conduit à financer la mise en place d'une école dans la localité de Sanam. Entre les années scolaires 2006/2007 et 2009/2010, elle a été élue membre du conseil de direction du collège.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Sara di esserti messa a disposizione per questa intervista. Potresti presentare il tuo percorso all'interno della scuola media ?* ***Sara :*** *Ho finito gli studi all'università…* ***Ricercatore :*** *…a Losanna ?* ***Sara :*** *Sì. Mi hanno chiamata per delle supplenze. Avevo terminato il lavoro di tesi, ma non avevo ancora fatto*	***Chercheur :*** *Merci Sara de t'être mise à disposition pour cet entretien. Pourrais-tu présenter ton parcours au sein du collège ?* ***Sara :*** *J'ai terminé mes études à l'université...* ***Chercheur :*** *…à Lausanne ?* ***Sara :*** *Oui. Ils m'ont appelée pour des remplacements. J'avais terminé mon travail de mémoire, mais je n'avais pas encore fait les examens finaux et ils m'ont appelé le 30 août 2000,*

gli esami finali e mi hanno chiamata il 30 agosto 2000, perché c'era una supplenza annuale. Io l'ho accettata. È stato un anno molto duro. Non volevo tornare subito in Ticino e invece sono stata buttata a capofitto in quattro programmi diversi, dalla prima alla quarta. Dovevo anche preparare gli esami.

Ricercatore :
In che sede ?

Sara :
Subito qua, a Cadenazzo. Anche nella sede di Bellinzona 2. Quindi è stato un anno bello tosto [ride].

Ricercatore :
L'inizio è sempre duro…

Sara :
...però è stata la via migliore. Nella primavera seguente ho fatto la lezione di prova [per essere ingaggiata] e poi l'abilitazione, ma avendo già fatto un anno di esperienza, è stato quello la mia abilitazione. C'erano dei colleghi molto disponibili a Bellinzona, che mi aiutavano. Secondo me, è stato quell'anno il vero apprendistato con l'aiuto dei colleghi.

Ricercatore :
E su cosa avevi fatto il lavoro di tesi ?

Sara :
Ero partita in Africa e l'ho fatto sullo sfruttamento delle risorse naturali e l'impatto sull'ambiente di una regione povera del Niger.

Ricercatore :
Quindi eri già stata in Niger.

Sara :
Sono stata cinque mesi con una borsa di studio dell'Università di Losanna assieme ad un'altra ragazza. Avevo postulato per un master, per un posto di ricerca in Niger. Solo che mi hanno chiamata per una supplenza. Io ho accettato la supplenza e dopo due settimane sono arrivate risposte positive. Il destino ha voluto così e mi è toccato insegnare. Le altre due proposte erano di sei mesi al massimo.

Ricercatore :
Quindi sei entrata nel mondo del lavoro.

Sara :
Era qualcosa di sicuro. La cooperazione allo sviluppo e l'insegnamento erano i due ambiti in cui volevo lavorare. Magari prima la cooperazione e poi l'insegnamento.

Ricercatore :
Comunque tu vieni da una famiglia di insegnanti.

puisqu'il y avait un remplacement annuel. Je l'ai accepté. Ce fut une année très dure. Je ne voulais pas revenir tout de suite au Tessin et, en revanche, j'ai été plongée en quatre programmes différents, de la première à la quatrième. Je devais également préparer les examens.

Chercheur :
Dans quel collège ?

Sara :
Tout de suite ici, à Cadenazzo. Aussi dans l'établissement de Bellinzone 2. Donc ce fut une année bien difficile [elle rit].

Chercheur :
Le début est toujours difficile…

Sara :
…mais ça a été la meilleure voie. Au cours du printemps suivant j'ai fait la leçon d'épreuve [pour être engagée] et puis la formation pour devenir enseignante, mais en ayant déjà fait une année d'expérience, qui a été ma véritable formation. Il y avait des collègues très disponibles à Bellinzone, qui m'aidaient. À mon avis, cette année-là a été le vrai apprentissage avec l'aide des collègues.

Chercheur :
Et sur quel sujet avais-tu fait ton travail de mémoire ?

Sara :
J'étais partie en Afrique et je l'ai fait sur l'exploitation des ressources naturelles et sur l'impact environnemental dans une région pauvre au Niger.

Chercheur :
Donc tu étais déjà allée au Niger.

Sara :
J'avais été cinq mois avec une bourse d'études de l'Université de Lausanne avec une autre étudiante. J'avais postulé pour un master, pour une place de recherche au Niger. Seulement qu'ils m'ont appelée pour faire un remplacement. J'ai accepté le remplacement et deux semaines plus tard, sont arrivées les réponses positives. Le destin a voulu ainsi et j'ai dû enseigner. Les deux autres propositions étaient de six mois au maximum.

Chercheur :
Donc tu es entrée dans le monde du travail.

Sara :
C'était quelque chose de sûr. La coopération au développement et l'enseignement étaient les deux domaines dans lesquels je voulais travailler. Peut-être avant la coopération et ensuite l'enseignement.

Chercheur :
Cependant tu viens d'une famille d'enseignants.

Sara :
Mon père, mon oncle, mon grand-père, ma tante et ma sœur, ils sont tous des enseignants.

Sara :
Mio papà, mio zio, mio nonno, mia zia e mia sorella, sono tutti insegnanti.

Ricercatore :
Ah !

Sara :
Ma in ambiti scolastici diversi. Il nonno alle elementari, gli zii alle medie…

Ricercatore :
…tuo zio è anche stato direttore della Scuola media di Viganello…

Sara :
…abbiamo fatto cambio : lui è andato in pensione e io ho iniziato. Il mondo della scuola è sempre stato presente nella nostra famiglia.

Ricercatore :
Il papà, in particolare, che ha insegnato al liceo.

Sara :
Ha insegnato fisica. E mia sorella è alle elementari.

Ricercatore :
Interessante... Dopo l'entrata nelle scuole medie hai partecipato a questo progetto per mantenere il contatto con l'Africa, un progetto per costruire una scuola nel Niger... A Sanam, nell'ovest del paese.

Sara :
Sì.

Ricercatore :
Puoi raccontare ?

Sara :
È stata un'esperienza bellissima. Essendo stata giù cinque mesi ho conosciuto dei professori universitari, tra cui uno che mi ha seguito per la tesi. Era già un docente che lavorava per un'università, ma soprattutto stava facendo un dottorato tra Losanna e il Niger, tre anni di dottorato. Durante questi tre anni faceva il dottorato per sei mesi a Losanna e sei mesi in Niger. Mi ha raccontato che questo progetto era suo. Voleva creare una scuola media nel suo villaggio natale, perché ce n'era bisogno.

Ricercatore :
Bene.

Sara :
Da quando esiste la scuola elementare, da loro, solo in quindici hanno continuato a studiare. Dopo le elementari, dovevano andare in una scuola a cento chilometri di distanza a casa, quindi le famiglie perdevano l'aiuto dei figli nei campi. E lui è molto convinto dell'importanza dell'educazione e lo sono anch'io.

Chercheur :
Ah !

Sara :
Mais dans des niveaux scolaires différents... Mon grand-père à l'école primaire, mes oncles au collège…

Chercheur :
…ton oncle a aussi été le chef d'établissement du Collège de Viganello…

Sara :
…nous avons fait un échange : il a pris sa retraite et moi j'ai commencé. Le monde de l'école a toujours été présent dans notre famille.

Chercheur :
En particulier ton père, qui a enseigné au lycée.

Sara :
Il a enseigné la physique. Et ma sœur enseigne à l'école primaire.

Chercheur :
Intéressant... Après l'entrée au collège, tu as participé à ce projet pour conserver le lien avec l'Afrique, un projet pour la construction d'une école au Niger… À Sanam, dans l'ouest du pays.

Sara :
Oui.

Chercheur :
Est-ce que tu peux raconter ?

Sara :
C'était une très belle expérience. Ayant été au Niger pendant cinq mois, j'ai connu des professeurs universitaires, dont un qui m'a suivie pour le mémoire. Il était déjà un professeur qui travaillait pour une université, mais surtout il était en train de faire un doctorat entre Lausanne et le Niger, trois années de doctorat. Pendant ces trois années, il faisait le doctorat pour six mois à Lausanne et six mois au Niger. Il m'a raconté que ce projet était le sien. Il voulait créer une école dans son village natal parce qu'il y en avait besoin.

Chercheur :
Bien.

Sara :
Depuis qu'il y avait l'école primaire, seulement quinze élèves ont poursuivi les études. Après l'école primaire, ils devaient aller dans un établissement à cent kilomètres de leur maison, donc les familles perdaient l'aide de leurs fils dans les champs. Il est très convaincu de l'importance de l'éducation et je le suis aussi.

Chercheur :
Bien sûr.

Ricercatore :
Certo.

Sara :
Perché qualcuno che sa leggere e scrivere non si fa imbrogliare e se prosegue negli studi può fare qualcosa di utile per aiutare il suo villaggio. Mi aveva parlato di questa idea, mi aveva proposto di fare un mercatino per raccogliere dei soldi da portare giù per comprare il materiale scolastico. Loro avevano creato questa scuola di paglia, però mancava tutto. Allora con 1'500 franchi [svizzeri ; cioè 1'320 euro] ho comprato i libri, le righe per la lavagna, delle penne… e avevo documentato la loro realtà con delle foto. Era stata fatta una mostra fotografica e poi mi hanno chiesto se potessimo fare una scuola media vera. Ho fondato una piccola associazione, per costruire una scuola servono parecchi soldi. Il direttore del Dipartimento di geografia aveva creato uno statuto e aveva fondato l'associazione con delle persone che erano state in Niger o dell'università. Questa associazione ha contribuito per tutto l'anno. Ci sono stati degli eventi organizzati dai genitori, degli allievi che erano stati coinvolti, il mercatino organizzato da dei genitori, che si sono affezionati e lo volevano portare avanti. Dieci anni dopo, ci sono otto aule costruite in cemento, i bagni e la recinzione del terreno. Prima c'erano cento sessantasei studenti e adesso sono seicento settant'uno. Oltre alla scuola, si è sensibilizzato all'importanza dell'educazione. Un'aula può costare fino a 12'000 franchi [10'560 euro].

Ricercatore :
Quindi è una scuola media per tutta una regione.

Sara :
La regione conta otto villaggi. Nella cooperazione è molto importante responsabilizzare gli abitanti. Noi abbiamo fornito il materiale, loro si occupano della costruzione. L'anno scorso abbiamo inaugurato la scuola.

Ricercatore :
Bello ! Un progetto che ha accompagnato questi dieci anni del tuo insegnamento a Cadenazzo.

Sara :
Sono stati coinvolti i ragazzi, quindi è stato un progetto educativo.

Ricercatore :
Un progetto che ha accompagnato la tua passione per la geografia.

Sara :
Ma anche dell'educazione alla cittadinanza…

Ricercatore :
…certo. E oltre al progetto sei stata anche nel consiglio di direzione della sede.

Sara :
Puisque quelqu'un qui sait lire et écrire ne se fait pas avoir et s'il progresse dans les études il peut faire quelque chose pour aider son village. Il m'avait parlé de cette idée, il m'a proposé d'organiser une vente pour récolter de l'argent à amener là-bas pour acheter du matériel scolaire. Ils avaient réalisé cette école en paille, mais tout manquait. Alors avec 1'500 francs [suisses ; c'est-à-dire 1'320 euros] j'ai acheté des livres, des règles pour le tableau, des stylos… et j'avais rendu compte de leur réalité avec des photos. On a organisé une exposition photographique et puis ils m'ont demandé si nous pouvions réaliser un véritable collège. J'ai constitué une petite association, car pour construire une école il faut beaucoup d'argent. Le directeur du Département de géographie avait élaboré un statut et il avait constitué l'association avec des personnes qui avaient été au Niger ou de l'université. Cette association a contribué pendant toute l'année. Il y a eu des manifestations organisées par les parents, des élèves ont été impliqués, la vente organisée par des parents, qui se sont liés au projet et voulait le faire poursuivre. Dix ans plus tard, il y a huit salles de classe construites avec du ciment, les sanitaires et la clôture du terrain. Avant il y avait cent-soixante-six élèves et maintenant ils sont six-cent-soixante-et-onze. Au-delà de l'école, on a sensibilisé à l'importance de l'éducation. Une salle de classe peut coûter jusqu'à 12'000 francs [10'560 euros].

Chercheur :
Il s'agit donc d'un collège pour toute une région.

Sara :
La région compte huit villages. Dans la coopération, il est très important de responsabiliser les habitants. Nous avons fourni le matériel, ils s'occupent de la construction. L'année passée, nous avons inauguré l'école.

Chercheur :
Très beau ! Un projet qui a accompagné ces dix années de ton enseignement à Cadenazzo.

Sara :
Les élèves ont été impliqués, donc il a été un projet éducatif.

Chercheur :
Un projet qui a accompagné ta passion pour la géographie.

Sara :
Mais aussi de l'éducation à la citoyenneté…

Chercheur :
…bien sûr. Et, au-delà du projet, tu as aussi été dans le conseil de direction de l'établissement.

Sara :
Oui.

Chercheur :
Comment as-tu vécu cette expérience ?

Sara :
Je l'ai bien vécue pendant les premières années. En enseignant géographique à plein temps, j'ai douze classes,

Sara : *Sì.* ***Ricercatore :*** *Come hai vissuto questa esperienza ?* ***Sara :*** *L'ho vissuta bene i primi anni. Facendo geografia a tempo pieno, sono dodici classi, con più di centoquaranta allievi. Mi piace il fatto di organizzare, di prendere parte alle decisioni… mi piaceva molto quell'aspetto lì. Mi piaceva svolgerlo, soprattutto i primi anni. Però, essendo collaboratrice di direzione, quando c'erano delle lamentele le assorbivo tutte io. Dopo un po' era diventato piuttosto pesante. Assorbivo solo cose negative, quindi ho smesso.* ***Ricercatore :*** *Quanti mandati hai fatto ?* ***Sara :*** *Ho fatto due mandati. È stata comunque un'esperienza positiva.* ***Ricercatore :*** *Chiaro.* ***Sara :*** *Mi ha dato un altro punto di vista sulla scuola media e l'ho trovato importante. Mi è piaciuto, se non lo avessi fatto, probabilmente lo rifarei. Però preferisco insegnare.* ***Ricercatore :*** *Il terzo pilastro della tua attività è stata la differenziazione curricolare.* ***Sara :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Com'è stata questa esperienza ?* ***Sara :*** *Sono quattro anni che svolgo la differenziazione curricolare. Negli anni precedenti, mi sono resa conto che avevo una certa affinità con i ragazzi più difficili. Creavo dei bei legami. Quando è andato in pensione il docente di differenziazione curricolare, mi sono detta che sarebbe stato interessante provare questa esperienza.* ***Ricercatore :*** *Il docente era Giorgio Mossi... Ha avuto un ruolo importante nella nascita della* Città dei Mestieri. ***Sara :*** *Massimo [il futuro direttore] ed io avevamo preso il suo posto. Per tutto quello che riguarda la manualità, ho decisamente meno esperienza di Giorgio.*	*avec plus de cent-quarante élèves. J'aimais le fait de pouvoir organiser, d'être partie prenante des décisions… j'aimais beaucoup cet aspect. J'aimais le faire, surtout pendant les premières années. Cependant, en étant une collaboratrice de la direction, quand il y avait des plaintes, je devais les absorber toutes moi. Après un certain temps, c'était devenu plutôt lourd. J'absorbais seulement les choses négatives, donc j'ai arrêté.* ***Chercheur :*** *Combien de mandats as-tu fait ?* ***Sara :*** *J'ai fait deux mandats. C'était pourtant une expérience positive.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Sara :*** *Elle m'a donnée un autre point de vue sur le collège et je l'ai trouvé important. J'ai aimé, si je ne l'avais pas fait, je le referai probablement. Pourtant, je préfère enseigner.* ***Chercheur :*** *Le troisième pilier de ton activité a été la différenciation curriculaire.* ***Sara :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Comment a été cette expérience ?* ***Sara :*** *Ce sont quatre ans que je fais de la différenciation curriculaire. Au cours des années passées, je me suis aperçue que j'avais une certaine affinité avec les élèves les plus difficiles. Je réussissais à créer des bons liens. Quand l'enseignant de différenciation curriculaire a pris sa retraite, je me suis dit qu'il aurait été intéressant d'essayer cette expérience.* ***Chercheur :*** *L'enseignant était Giorgio Mossi… Il a eu un rôle important dans la naissance de la* Cité des Métiers. ***Sara :*** *Massimo [le futur chef d'établissement] et moi-même avions pris sa place. Pour tout ce qui concerne la dextérité avec les mains, j'avais décidément moins d'expérience par rapport à Giorgio.* ***Chercheur :*** *Ah.* ***Sara :*** *Alors j'ai centré mon travail de différenciation curriculaire sur un parcours de développement scolaire et un peu sur l'orientation professionnelle, même si je n'ai pas les contacts sur le territoire qu'avait Giorgio. Par contre j'ai consacré seulement une partie minime au travail manuel. Sur la base*

Ricercatore :
Ah.

Sara:
Allora ho concentrato il mio lavoro di differenziazione curricolare su un percorso di sviluppo scolastico e un po' sull'orientamento professionale, anche se non ho i contatti sul territorio che aveva Giorgio. Invece ho dedicato solo una minima parte al lavoro manuale. In base alla tipologia del ragazzo che arriva, si deve impostare in modo particolare l'intervento. Negli ultimi anni ho avuto soprattutto dei ragazzi che richiedevano un supporto scolastico. È la cosa che mi piace di più. Sono molto soddisfatta. Sono felice quando vedo che migliorano, acquisiscono sicurezza ed autonomia. Li vedo cambiare. È uno spazio privilegiato. Se questi ragazzi sono inseriti in un piccolo gruppo, si riesce a insegnare loro meglio. Da quest'anno sto seguendo una formazione specifica.

Ricercatore :
Ecco.

Sara :
Per due anni.

Ricercatore :
Il primo pilastro è la manualità, il secondo è il recupero scolastico e il terzo è l'orientamento. A livello di orientamento cosa fai ?

Sara :
Innanzitutto, li aiuto a scoprire il sito dell'orientamento, vedere come fare per cercare i posti di tirocinio, gli stages. Li aiuto anche a scrivere il loro curriculum vitae*, gli insegno come scrivere una lettera e li aggiorniamo quando fanno uno stage. Scriviamo anche delle lettere per i posti di lavoro. Devo stimolarli nella ricerca.*

Ricercatore :
La progressiva ricerca di un posto d'apprendistato…

Sara :
…sì, una volta che loro sanno cosa fare. Se magari hanno due scelte, li aiutiamo. Purtroppo, non riusciranno sempre ad ottenere la licenza [l'equivalente del brevet *francese]*.

Ricercatore :
Certo.

Sara :
Per fare il cuoco pretendono di sapere il tedesco. Le esigenze sono veramente alte e questo mi fa un po' dispiacere. Ci sono dei ragazzi che sono manualmente bravissimi, sono sicura che in un posto di lavoro sarebbero capacissimi. Ma magari non vengono scelti per le loro deboli note scolastiche. A livello pubblico cantonale, dovrebbero cercare di dare un apprendistato a questi ragazzi.

de la typologie de l'élève qui nous arrive, il faut concevoir d'une façon spécifique notre intervention. Au cours des dernières années, j'ai eu surtout des élèves qui demandaient un support scolaire. C'est ce que j'aime le plus. Je suis très satisfaite. Je suis heureuse quand je vois qu'ils améliorent, acquérant une certaine confiance et de l'autonomie. Je les vois changer. C'est un espace privilégié. Si ces élèves sont insérés dans un petit groupe, on arrive à mieux leur faire apprendre. Cette année, je suis en train de suivre une formation spécifique.

Chercheur :
Voilà.

Sara :
Pendant deux ans.

Chercheur :
Le premier pilier est le travail manuel, le deuxième le suivi scolaire et le troisième l'orientation. Qu'est-ce que tu fais sur ce dernier plan ?

Sara :
Tout d'abord, je les aide à découvrir le site de l'orientation, voir comment faire pour trouver une place d'apprentissage, des stages. Je les aide aussi à écrire leur curriculum vitae*, je leur apprends à écrire une lettre et nous faisons le point après un stage. Nous écrivons aussi des lettres pour des places de travail. Je dois les stimuler dans la recherche.*

Chercheur :
La recherche progressive d'une place d'apprentissage…

Sara :
…oui, une fois qu'ils ont décidé ce qu'ils veulent faire. S'ils ont deux choix, nous les aidons. Malheureusement, ils ne réussiront pas toujours à obtenir la licence [l'équivalent du brevet *français]*.

Chercheur :
Certes.

Sara :
Pour devenir cuisinier ils prétendent que l'on sache l'allemand. Les exigences sont vraiment élevées et je le regrette un peu. Il y a des élèves qui sont très capables d'un point de vue manuel, je suis sûre qu'ils seraient très capables sur une place de travail. Mais peut-être ils ne sont pas choisis à cause de leurs faibles résultats scolaires. Au niveau public cantonal, ils devraient essayer de donner un apprentissage à ces jeunes.

Chercheur :
Sur la base de ton expérience de quatre ans, qu'est-ce qui t'as apporté la différenciation curriculaire ?

Sara :
La relation que j'arrive à instaurer avec eux, ce qui fait en sorte que les élèves s'engagent plus. Je les aide à obtenir quelque succès scolaire. Ce qui les motive à s'améliorer. Puis il faut les responsabiliser, pour faire en sorte qu'ils s'engagent. De temps en temps, je leur dis de s'améliorer

Ricercatore : *A partire dalla tua esperienza di quattro anni, cosa ti ha dato la differenziazione curricolare ?* ***Sara :*** *Nella relazione che riesco ad instaurare con loro, quello fa sì che i ragazzi si impegnino di più. Li aiuto a ottenere qualche successo scolastico. Questo li motiva a migliorarsi. Poi bisogna responsabilizzarli, per fare in modo che loro si impegnino. Ogni tanto dico di migliorare in qualche cosa, li preparo ad essere indipendenti o li faccio fare dei lavoretti da soli. In questo modo si possono migliorare.* ***Ricercatore :*** *Bene.* ***Sara :*** *Chiaramente non faccio miracoli. Li aiuto ad organizzarsi, a preparare dei riassunti…* ***Ricercatore :*** *Devo dire che per quanto riguarda i ragazzi che hai seguito, quelli recenti della 4D, dei passi avanti ci sono stati. Una ragazza, in particolare, ha fatto dei notevoli passi avanti. C'è anche un ragazzo che ha fatto bene, anche se ha avuto diversi problemi con la grammatica.* ***Sara :*** *Non lo sapevo.* ***Ricercatore :*** *Il problema è che la grammatica è la parte più dura. Ci sono altri aspetti della materia che sono più facili da imparare.* ***Sara :*** *Il mio lavoro è più facile quando c'è la collaborazione con i docenti di materia.* ***Ricercatore :*** *Bisognerebbe collaborare di più ?* ***Sara :*** *I docenti aiutano tanto. Nicola Desponds, ad esempio, il docente di scienze, mi ha detto che alcuni allievi avevano il classificatore in disordine. Almeno me lo ha detto. Ogni tanto mi arrivano degli allievi che non sanno neanche cosa devono studiare. Queste collaborazioni sono utili.* ***Ricercatore :*** *Anche la parte comportamentale è difficile da gestire. Ad esempio, la regolarità nello svolgimento dei compiti. Bisognerebbe fare ancora di più. C'è un margine su cui si può migliorare. Arriviamo alla* Città dei Mestieri*. Essa appare nel 2003/2004. Nei verbali che ho consultato tu eri apparsa come responsabile delle quarte con Marco. Eravamo partiti alla grande. Come avevi vissuto la nascita della* Città dei Mestieri *?*	*dans quelque chose, je les prépare à être indépendants ou je leur fais faire seuls des petits travaux. De cette manière, ils peuvent s'améliorer.* ***Chercheur :*** *Bien.* ***Sara :*** *Évidemment je ne fais pas des miracles. Je les aide à s'organiser, à préparer des résumés…* ***Chercheur :*** *Je dois dire que par rapport aux jeunes que tu as suivi, ceux de la récente 4D, des pas en avant ont eu lieu. Une fille, en particulier, a fait des gros progrès. Il y a aussi un garçon qui a bien fait, même s'il a eu divers problèmes avec la grammaire.* ***Sara :*** *Je ne le savais pas.* ***Chercheur :*** *Le problème est que la grammaire représente la partie plus difficile. Il y a d'autres aspects de la discipline qui sont plus faciles à apprendre.* ***Sara :*** *Mon travail est plus simple quand il y a la collaboration avec les enseignants des diverses disciplines.* ***Chercheur :*** *Faudrait-il plus de collaboration ?* ***Sara :*** *Les enseignants aident beaucoup. Nicola Desponds, par exemple, l'enseignant de sciences, m'a dit que certains élèves avaient le classeur en désordre. Au moins il me l'a dit. Je reçois parfois des élèves qui ne savent même pas ce qu'ils doivent étudier. Ces formes de collaborations sont utiles.* ***Chercheur :*** *Aussi la partie liée au comportement est difficile à gérer. Par exemple, la régularité dans la réalisation des devoirs. Il faudrait faire encore plus. Il y a une marge pour s'améliorer. Passons à la* Cité des Métiers*. Elle apparaît en 2003/2004. Dans les procès-verbaux consultés, tu étais apparue comme responsable des quatrièmes avec Marco. Nous étions bien partis. Comment avais-tu vécu la naissance de la* Cité des Métiers *?* ***Sara :*** *Le projet m'a semblé d'emblée intéressant. Je ne me rappelle même pas d'avoir été impliquée…* ***Chercheur :*** *…en réalité vous aviez fait peu de chose. Est-ce que tu te rappelles les débuts du projet ?* ***Sara :*** *Je me souviens de Cristiana Lavio e Corrado Biasca. Ils nous ont présenté ce projet.*

Sara :
Il progetto mi è sembrato subito interessante. Non mi ricordo neanche che ero stata coinvolta…

Ricercatore :
…in realtà avevate fatto poco. Ti ricordi l'apparizione del progetto ?

Sara :
Mi ricordo di Cristiana Lavio e Corrado Biasca. Ci hanno presentato questo progetto.

Ricercatore :
Erano loro due che hanno lanciato la Città dei Mestieri.

Sara :
Poi Cristiana ci ha lasciato…

Ricercatore :
…e al suo posto è arrivato Giorgio Mossi. Perché il progetto ti è sembrato interessante ?

Sara :
È interessante perché è legato ai mestieri e al futuro dei ragazzi. Affrontare questa tematica mi sembra allo stesso tempo importante e interessante. Tanto più che fa parte dei compiti dei docenti. Durante l'ultimo anno, in particolare, dobbiamo occuparci dell'orientamento degli allievi.

Ricercatore :
Per quello lo hanno chiamato « ciclo di orientamento ». Quindi è importante.

Sara :
Sono state fatte delle attività molto interessanti, che mi sono piaciute, come le storie in prima media.

Ricercatore :
La signora Galfetti-Schneider…

Sara :
…è un bel modo di approcciare la tematica del lavoro. C'era anche la visione di film. Ho fatto mente locale quando mi hai chiesto di fare l'intervista. Io non ho mai assistito a nessun convegno, perché avevo lezione, però l'ho sempre trovato interessante. Ero un po' più scettica sulle visite in azienda.

Ricercatore :
Poi ci torniamo. Nel primo anno è apparso abbastanza rapidamente questo dinamismo, poi era scemato anche a causa di una congiuntura esterna poco favorevole. Era stato l'anno del referendum sull'ora di insegnamento in più. Mauro Tettamanti aveva anche detto: « Se perdiamo il referendum e ci sarà l'ora in più, non facciamo niente alla fine dell'anno ». Questa problematica si è espressa in maniera forte. La Città dei Mestieri *per funzionare richiedeva uno sforzo. Come hai vissuto questi anni ?*

Chercheur :
Ils ont été les deux qui ont lancé la Cité des Métiers.

Sara :
Puis Cristiana nous a quitté…

Chercheur :
…et à sa place est arrivé Giorgio Mossi. Pourquoi dis-tu que le projet t'est apparu intéressant ?

Sara :
C'est intéressant puisque c'est lié aux métiers et au futur de élèves. Aborder cette thématique me semble à la fois important et intéressant. D'autant plus qu'elle fait partie des tâches des enseignants. Au cours de la dernière année, en particulier, nous devons nous occuper de l'orientation des élèves.

Chercheur :
C'est la raison pour laquelle ils l'ont appelé « cycle d'orientation ». Donc il est important.

Sara :
Il y a eu des activités très intéressantes, que j'ai appréciées, comme les histoires en première.

Chercheur :
Madame Galfetti-Schneider…

Sara :
…c'est une belle manière d'approcher la thématique du travail. Il y avait aussi la vision de films. J'ai essayé de me rappeler, quand tu m'as demandé de faire cet entretien. Je n'ai jamais assisté à aucun colloque, puisque j'avais des cours, pourtant, je l'ai toujours trouvé intéressant. J'étais un peu sceptique par rapport aux visites aux entreprises.

Chercheur :
Nous allons y revenir. Au cours de la première année ce dynamisme est apparu assez rapidement, puis il s'était estompé aussi à cause d'une conjoncture externe peu favorable. C'était l'année du référendum sur l'heure d'enseignement en plus. Mauro Tettamanti avait aussi affirmé : « Si nous perdons le référendum et il y aura l'heure en plus, nous n'allons rien faire à la fin de l'année ». Cette problématique s'est manifestée d'une façon très forte. La Cité des Métiers *pour fonctionner demandait un effort. Comment as-tu vécu ces années ?*

Sara :
Ne pas avoir été reconnus par l'opinion publique nous a laissé un sentiment de grande frustration. Ce qui a été particulièrement démotivant. Je ne me permettrais jamais de critiquer un maçon pour son travail… Pourquoi les autres doivent-ils critiquer les enseignants ? Il est clair que l'heure en plus a influencé beaucoup. À la fin, ces projets sont très beaux, mais demandent un grand engagement.

Chercheur :
Oui.

Sara : *Non essere riconosciuti dall'opinione pubblica ci ha lasciato un sentimento di grande frustrazione. È stato molto demotivante. Io non mi permetterei mai di criticare un muratore per il suo lavoro… Perché gli altri devono criticare i docenti ? È chiaro che l'ora in più ha influito tanto. Alla fine, questi progetti sono bellissimi, ma richiedono un grande impegno.* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Sara :*** *Anch'io ho messo a disposizione molte ore per il progetto Niger. Sono ore di volontariato. E quando da fuori ti criticano dicendo che lavoriamo poco, che abbiamo troppe vacanze, viene voglia di non fare più niente. Lo si fa perché ci crediamo. Però dà fastidio questa cosa, quindi sicuramente questa cosa ha influito parecchio non solo sulla* Città dei Mestieri*, ma su tutti gli altri progetti educativi della sede. Spesso un progetto viene votato dal plenum dei docenti, ma chi lo porta avanti sono quelli che lo hanno promosso. Anche il progetto per il Niger è stato votato in un plenum, ma poi lavoravo soprattutto io. Ho cercato di coinvolgere i colleghi nel fare qualcosa in più di quello che dovevano fare, ma era difficile. Funziona bene per la* Notte del racconto*. I docenti sanno che quella serata lì sono impegnati. Secondo me questa forma di volontariato del docente funziona bene in una serata singola. Trovo che i docenti della vecchia guardia erano più motivati e più disponibili rispetto ai giovani docenti. Non so se è solo una mia percezione.* ***Ricercatore :*** *E come te lo spieghi ?* ***Sara :*** *Non lo so… Trovo che alcuni colleghi giovani non mostravano alcun coinvolgimento. Io, te, Paolina e Loara siamo sempre stati attivi nella sede. È ora che i docenti giovani facciano qualcosa.* ***Ricercatore :*** *Adesso vediamo cosa faranno Aurelio, Martin e Alessia per la* Città dei Mestieri*. Riusciranno a dare un nuovo vigore al progetto ?* ***Sara :*** *Vediamo…* ***Ricercatore :*** *…siamo anche arrivati in un momento in cui c'era uno spazio per inventare qualcosa di nuovo.* ***Sara :*** *Secondo me manca l'entusiasmo. Forse per il clima sociale esterno, non so dirti per quale motivo, manca proprio l'entusiasmo.* ***Ricercatore :*** *Si nota che manca l'entusiasmo.*	***Sara :*** *Moi aussi j'ai mis à disposition de nombreuses heures pour le projet Niger. Ce sont des heures de bénévolat. Et quand de l'extérieur, ils te critiquent en disant que nous travaillons peu, que nous avons trop de vacances, on a envie de ne plus rien faire. On le fait parce qu'on y croit. Mais cette chose gêne, donc elle a certainement influencé fortement non seulement la* Cité des Métiers*, mais tous les autres projets éducatifs de l'établissement. Un projet peut être adopté par l'assemblée plénière, mais ceux qui le font progresser sont les promoteurs. Le projet pour le Niger a été voté en assemblée plénière, mais ensuite c'était surtout moi qui travaillais. J'ai essayé d'impliquer les collègues afin qu'ils fassent quelque chose en plus de ce qu'ils devaient, mais c'était difficile. Cela marche bien pour la* Nuit du conte*. Les enseignants savent que lors de cette soirée ils sont mobilisés. Selon moi cette forte de bénévolat fonctionne pour une soirée particulière. Je considère que les enseignants de la vieille garde étaient plus motivés et disponibles par rapport aux jeunes collègues. Je ne sais pas si c'est seulement ma perception personnelle.* ***Chercheur :*** *Et comment tu te l'expliques ?* ***Sara :*** *Je ne sais pas… Je considère que certains jeunes collègues ne montrent aucune implication. Moi, toi, Pauline et Loara sommes toujours été actives dans l'établissement. Il est temps que les jeunes enseignants fassent quelque chose.* ***Chercheur :*** *Maintenant nous allons voir ce que Aurelio, Martin et Alessia feront pour la* Cité des Métiers*. Est-ce qu'ils réussiront à donner un nouvel élan au projet ?* ***Sara :*** *Allons voir…* ***Chercheur :*** *…nous sommes également arrivés dans un moment où il y avait de l'espace pour inventer quelque chose de nouveau.* ***Sara :*** *À mon avis il manque un peu d'enthousiasme. Peut-être pour le climat externe, je ne suis pas en mesure de te dire pour quelle raison, il manque vraiment cet enthousiasme.* ***Chercheur :*** *On remarque qu'il manque de l'enthousiasme.* ***Sara :*** *Ils sont moins motivés. Ma motivation et mon enthousiasme dépendent de combien je me sens proche de la thématique, faire quelque chose sur la tolérance, le racisme, les différences… Je me sens très impliquée et participe pour réaliser quelque chose. Il m'a été imposé de participer au DAASI et pour moi ça a été une chose vraiment très lourde.*

Sara : *Sono meno motivati. La mia motivazione ed il mio entusiasmo dipendono da quanto mi sento vicina alla tematica, fare qualcosa sulla tolleranza, il razzismo, le differenze… Io mi sento molto coinvolta e partecipe a fare qualcosa. Mi è stato imposto di partecipare al DAASI e per me è stata una cosa veramente molto pesante.* ***Ricercatore :*** *L'entusiasmo è anche legato al progetto, all'identificazione che si può avere con un progetto. Per il docente questo è importante.* ***Sara :*** *Il nostro entusiasmo è anche un po' settoriale.* ***Ricercatore :*** *E per l'orientamento… È importante nelle scuole medie e lo diventa sempre di più in una dinamica nella quale si orienta di più e forse si seleziona un po' meno. In realtà si seleziona sempre. Far riflettere ai ragazzi cosa vogliono fare acquisisce più importanza nel momento in cui non è semplicemente la nota che sancisce la possibilità di andare verso un determinato futuro scolastico. Come vedi questa evoluzione ?* ***Sara :*** *Se penso al progetto* La scuola che verrà*, che vuole abolire le note…* ***Ricercatore :*** *…abolire le note per accedere alle scuole medio superiori ?* ***Sara :*** *Vogliono proprio abolirle.* ***Ricercatore :*** *No…* ***Sara :*** *…si farà un giudizio sulle competenze.* ***Ricercatore :*** *Ah, in questo senso ! Le competenze dovrebbero però essere espresse in note.* ***Sara :*** *No, sarà tutto scritto.* ***Ricercatore :*** *Diciamo che non è chiara la cosa…* ***Sara :*** *…vogliono puntare sulla responsabilizzazione dei docenti di classe per orientare il ragazzo. Su questo punto sono molto scettica. Non mi piace, perché io non mi sento di assumere questa responsabilità sulla vita di qualcuno... Io posso consigliare, posso aiutare nella scelta, ma non sono la persona che deve dire a un ragazzo cosa deve fare. Chi sono io per aiutare a*	***Chercheur :*** *L'enthousiasme est aussi lié au projet, à l'identification que l'on peut avoir avec un projet. Pour un enseignant c'est important.* ***Sara :*** *Notre enthousiasme est aussi un peu sectoriel.* ***Chercheur :*** *Et pour l'orientation… C'est important au collège et il le devient de plus en plus dans une dynamique dans laquelle on oriente plus et peut-être on sélectionne un peu moins. En réalité en sélectionne toujours. Faire réfléchir les élèves sur ce qu'ils veulent faire acquiert plus d'importance au moment où ce n'est pas simplement la note qui établit la possibilité d'aller vers une voie scolaire bien précise. Comment vois-tu cette évolution ?* ***Sara :*** *Si je pense au projet* L'école qui viendra*, qui veut abolir les notes…* ***Chercheur :*** *…abolir les notes pour accéder au lycée…* ***Sara :*** *…ils veulent vraiment les abolir.* ***Chercheur :*** *Non…* ***Sara :*** *…on fera un jugement à partir des compétences.* ***Chercheur :*** *Ah, dans ce sens ! Les compétences devraient cependant être exprimées en notes.* ***Sara :*** *Non, tout sera écrit.* ***Chercheur :*** *Disons que ce n'est pas très clair…* ***Sara :*** *…ils veulent miser sur la responsabilisation des professeurs principaux pour orienter l'élève. Sur ce point, je suis très sceptique. Je n'aime pas, puisque je ne me sens pas en mesure d'assumer cette responsabilité dans la vie de quelqu'un… Je peux conseiller, je peux aider dans le choix, mais je ne suis pas la personne qui doit dire au jeune ce qu'il doit faire. Qui suis-je pour aider à diriger des jeunes de quatorze ans vers des secteurs professionnels ? C'est une responsabilité énorme… déterminer un choix pour la vie… J'y penserais beaucoup si je devais assumer cette tâche. Par ailleurs, je le vois mal… [on sent une annonce du secrétariat au haut-parleur] …comme enseignant de troisième et de quatrième. Maintenant j'ai dû convoquer des parents pour parler du futur des élèves. Et quand il y a des élèves qui n'ont pas les* Niveaux A*, la moyenne, et l'élève veut aller au lycée, j'essaye d'expliquer à la famille qu'il n'y arrivera jamais. Mais ils ne t'écoutent pas… des fois les parents protestent. Il y avait un*

indirizzare dei quattordicenni verso dei settori professionali ? È un enorme responsabilità… determinare una scelta per la vita... Ci penserei molto bene se dovessi fare io questo compito. Oltretutto lo vedo male… [si sente un annuncio della segreteria all'altoparlante]…come docente di terza e quarta. Adesso ho dovuto convocare i genitori per parlare del futuro dei ragazzi. E quando ci sono dei ragazzi che non hanno i Corsi A*, la media, e il ragazzo vuole andare al liceo, cerco di spiegare alla famiglia che non ce la farà mai. Ma non ti ascoltano… a volte i genitori protestano. C'era un ragazzo che non aveva i risultati richiesti e i genitori mi chiamano a casa dicendo che il loro figlio non può andare al liceo perché è straniero. Ma non era per quello. Era perché a scuola non era bravo. Loro non ti ascoltano, hanno anche tentato di fare l'esame di ammissione e ovviamente non lo hanno passato. Certi genitori hanno delle teste… e non ti ascoltano.*	*élève qui n'avait pas les résultats requis et les parents m'appellent à la maison me disant que leur enfant ne peut pas aller au lycée parce qu'il est étranger. Mais ce n'était pas la raison. C'était parce qu'il n'était pas bon à l'école. Ils ne t'écoutent pas, ils ont aussi essayé de faire l'examen d'entrée et, bien évidemment, ils ne l'ont pas réussi. Certains parents ont des têtes… et ne t'écoutent pas.*
Ricercatore : *È delicato occuparsi di questo ruolo…*	***Chercheur :*** *Il est délicat de s'occuper de ce rôle…*
Sara : *…sì. Secondo me bisogna dare la possibilità di fare diversi stages.*	***Sara :*** *…oui. À mon avis, il faut donner la possibilité de faire divers stages.*
Ricercatore : *Aiutarli a scegliere.*	***Chercheur :*** *Les aider à choisir.*
Sara : *Sì, ma non scegliere per loro…*	***Sara :*** *Oui, mais pas choisir à leur place…*
Ricercatore : *…certo ! Torniamo alla* Città dei Mestieri*. Nel 2007 c'è stato il conflitto più importante che la* Città dei Mestieri *ha vissuto e dove ha rischiato di affondare. Era il plenum del 24 maggio 2007, dove si erano combinate due critiche: una da Milena Piccoli, l'orientatrice scolastica e professionale, che diceva che una serie di attività rischiavano di confondere i ragazzi nella loro scelta, e dall'altra parte una certa amarezza tra i docenti espressa da Flavio, che vedeva in un modo critico il gruppo animatore. All'epoca erano Corrado, Giorgio ed io. Diceva che essi erano chiusi su se stessi, volevano avanzare per la loro strada senza ascoltare gli altri e che rendevano il progetto difficilmente assumibile per i colleghi. In questo plenum, c'è stata una discussione intensa, con Corrado molto preso emotivamente. Alla fine, il voto è stato favorevole, con un solo voto contrario e sei astenuti. Ti ricordi qualcosa di questo momento ?*	***Chercheur :*** *…certes ! Revenons à la* Cité des Métiers*. En 2007, il y a eu le principal conflit que la* Cité des Métiers *a connu et où elle a risqué de sombrer. C'était l'assemblée plénière du 24 mai 2007, où s'étaient combinées deux critiques : l'une de Milena Piccoli, la conseillère en orientation, qui disait qu'une série d'activités risquaient de confondre les élèves dans leur choix, et de l'autre côté une certaine amertume parmi les enseignants exprimée par Flavio, qui avait un regard critique sur le groupe animateur. À l'époque, il s'agissait de Corrado, Giorgio et moi-même. Il disait qu'ils s'étaient renfermés sur eux-mêmes, voulaient poursuivre sur leur route sans écouter les autres et qu'ils ne permettaient pas aux collègues de faire propre le projet. Lors de cette assemblée plénière, il y a eu une discussion intense, Corrado était très impliqué sur le plan émotif. À la fin, le vote a été favorable au projet, avec une seule opposition et six abstentions. Est-ce que tu te rappelles quelque chose de ce moment ?*
Sara : *Mi ricordo…*	***Sara :*** *Je me rappelle…*
Ricercatore : *…era in mensa.*	***Chercheur :*** *…c'était à la cantine.*
Sara : *Io mi ricordo che la cosa che ha creato più disappunto erano le visite.*	***Sara :*** *Je me rappelle que les visites ont amené le plus de mécontentements.* ***Chercheur :*** *Celles-ci ont toujours apporté des tensions. Les choses qui conduisaient à plus de contrariété étaient les visites. De plus, Flavio était très critique par rapport au colloque où nous avions invité une série de femmes qui présentaient leur expérience professionnelle. Il avait l'impression d'avoir fait des propositions qui n'avaient pas été intégrées dans le colloque et alors il a décidé de s'éloigner du projet.* ***Sara :*** *À mon avis les visites étaient le point de friction, avec les enseignants et avec la conseillère en orientation.*

Ricercatore : *Quelle hanno sempre creato tensione. Le cose che creavano più disappunto erano le visite. In più Flavio era molto critico riguardo ad un convegno in cui abbiamo invitato una serie di donne che raccontavano la loro esperienza professionale. Lui sentiva di aver fatto delle proposte che non erano state integrate nel convegno e allora ha deciso di fare un passo indietro.* ***Sara :*** *Secondo me le visite erano il punto di attrito, con i docenti e con l'orientatrice.* ***Ricercatore :*** *L'orientatrice diceva che le visite venivano confuse con gli stages…* ***Sara :*** *…secondo me lì è il nodo. L'idea è buona. All'inizio di quest'anno scolastico ho detto di mantenere le cose positive.* ***Ricercatore :*** *E le visite ?* ***Sara :*** *Per me erano quelle che hanno creato malumore.* ***Ricercatore :*** *Cosa intendi ?* ***Sara :*** *Per più aspetti. Dal punto di vista professionale, il docente si ritrovava spesso le classi senza allievi. Visto che il ragazzo faceva due visite, capitava spesso.* ***Ricercatore :*** *Quindi difficoltà a fare la lezione o far recuperare quello che hanno perso…* ***Sara :*** *…sì. Sul piano professionale, è un po' fastidioso. Le assenze legate alle visite potevano condurre a delle lacune nell'apprendimento degli allievi, difficili da recuperare, anche perché poi non si vedevano più i ragazzi per due settimane. Secondo me per una gran parte di loro era un po' una scappatoia per non venire a scuola. Se era fatto durante il tempo di scuola… non andavano per qualcosa di interessante, ma andavano perché l'amico si iscriveva. Tra le visite c'erano certe che io trovo interessanti e concrete. Altre erano un po' più ludiche, quelle le avrei eliminate, come quelle dell'hockey su ghiaccio.* ***Ricercatore :*** *La squadra dell'Ambrì Piotta e la visita alla televisione ?* ***Sara :*** *La televisione va ancora, è interessante. Più in generale, avrei cambiato la modalità : si fa tutto in una giornata sola… ma è più difficile da organizzare.*	***Chercheur :*** *La conseillère en orientation disait que les visites créaient une confusion avec les stages…* ***Sara :*** *…à mon avis c'est ici le nœud central. L'idée est bonne. Au début de cette année scolaire, j'ai dit de garder les choses positives.* ***Chercheur :*** *Et les visites ?* ***Sara :*** *Selon moi se sont celles-ci qui ont amené à un mécontentement.* ***Chercheur :*** *Qu'est-ce que tu veux dire ?* ***Sara :*** *Sur différents plans. D'un point de vue professionnel, l'enseignant se retrouvait souvent avec des classes sans élèves. Puisque chaque élève faisait deux visites, c'était une situation habituelle.* ***Chercheur :*** *Donc des difficultés à faire un bon cours ou à faire récupérer ceux qui ont perdu…* ***Sara :*** *…oui. Sur le plan professionnel, c'est un peu gênant. Les absences liées aux visites pouvaient conduire à des lacunes dans l'apprentissage des élèves, difficiles à récupérer, d'autant plus que l'on ne voyait plus les élèves pendant deux semaines, avec des risques de répercussions négatives au moment des épreuves… À mon avis, pour une grande partie d'entre eux, c'était un peu une échappatoire pour ne pas venir à l'école. Si c'était pendant le temps d'école… ils n'allaient pas pour voir quelque chose d'intéressant, mais ils y allaient parce qu'un ami s'y inscrivait. Parmi les visites, certaines me semblaient intéressants et concrètes. D'autres, par contre, étaient plutôt ludiques et je les aurais éliminées, comme celles liées au hockey sur glace.* ***Chercheur :*** *L'équipe de l'Ambrì Piotta et la visite à la télévision ?* ***Sara :*** *La télévision ça va, c'est intéressant. De façon plus générale, j'aurais modifié la modalité : on fait tout en une seule journée… mais c'est plus difficile à organiser.* ***Chercheur :*** *Au début Corrado et Giorgio faisaient ainsi.* ***Sara :*** *Tout au cours d'une seule journée, où les enseignants vont en dix endroits différents et amènent chacun dix élèves. Chaque élève s'inscrit de façon individuelle et ensuite on fait les visites. Une telle démarche aurait conduit à moins de tensions. Tous ces enseignants devaient être à disposition ce jour précis.*

Ricercatore : *All'inizio Corrado e Giorgio facevano così.* ***Sara :*** *Tutto in una giornata, dove i docenti vanno in dieci posti diversi e portano ognuno dieci ragazzi. Ogni ragazzo si iscrive separatamente e poi si fanno le visite. Una cosa così avrebbe creato meno attriti. Tutti quei docenti devono essere disponibili quel giorno lì.* ***Ricercatore :*** *Il problema è che i docenti, come i ragazzi, dovevano essere mandati in posti che gli interessano e questo era molto difficile.* ***Sara :*** *Era sicuramente un gran lavoro smistare i ragazzi.* ***Ricercatore :*** *Con la formula più flessibile, il grado di soddisfazione dei ragazzi era grande.* ***Sara :*** *Ma hanno sempre voglia di andare in giro piuttosto che stare in classe. Basta portarli via e sono felici.* ***Ricercatore :*** *È una via per farli aderire al progetto…* ***Sara :*** *…ma non erano le visite ufficiali dell'orientamento, che si svolgevano il mercoledì pomeriggio. In fondo, si facevano altre visite…* ***Ricercatore :*** *…una cosa che mi ha colpito di quel plenum è che è stato un catalizzatore di una tensione che resterà presente anche negli anni seguenti. C'era poi stato anche un certo malumore tra le colleghe donne, in particolare rispetto all'intervento di Corrado. Pensi che ci fosse un problema femminile legato all'organizzazione delle visite ?* ***Sara :*** *Non ti capisco…* ***Ricercatore :*** *…in quel periodo Corrado mi diceva che sentiva un certo attrito con la parte femminile del plenum.* ***Sara :*** *Secondo me non è legato a questo problema. Forse perché in prevalenza siamo donne.* ***Ricercatore :*** *Forse è per quello.* ***Sara :*** *È chiaro che siamo più donne a parlare. Non penso che sia per questo.*	***Chercheur :*** *Le problème est que les enseignants, comme les élèves, devaient être envoyés dans des endroits qui les intéressent et ceci était très difficile.* ***Sara :*** *C'était certainement un grand travail réussir à bien trier les élèves.* ***Chercheur :*** *Avec la formule plus flexible, le degré de satisfaction des élèves était élevé.* ***Sara :*** *Mais ils ont toujours envie de se promener plutôt que de rester en classe. Il suffit de les faire sortir et ils sont heureux.* ***Chercheur :*** *C'est un levier pour les faire adhérer au projet…* ***Sara :*** *…mais il ne s'agissait pas des visites officielles de l'orientation, qui se déroulaient le mercredi après-midi. Au fonds, on faisait d'autres visites…* ***Chercheur :*** *…ce qui m'a frappé de cette assemblée plénière est qu'elle a catalysé une tension qui se poursuivra aussi au cours des années suivantes. Il y avait aussi un certain mécontentement de la part des femmes, en particulier par rapport à l'intervention de Corrado. Est-ce que tu penses qu'il y avait un problème féminin lié à l'organisation des visites ?* ***Sara :*** *Je ne te comprends pas…* ***Chercheur :*** *…dans cette période, Corrado me disait qu'il ressentait une certaine pression avec la partie féminine de l'assemblée plénière.* ***Sara :*** *À mon avis, ce n'est pas lié à cette question. Peut-être parce que nous sommes une majorité de femmes.* ***Chercheur :*** *Peut-être c'est pour cette raison.* ***Sara :*** *Il est évident que nous sommes plus de femmes à parler. Je ne pense pas que c'était pour cela.* ***Chercheur :*** *C'est possible.* ***Sara :*** *Je ne pense pas. Tu sais bien que les femmes font beaucoup de bruit pour tout [elle rit]. Nous sommes un établissement un peu trop féminin.* ***Chercheur :*** *Il est vrai.*

Ricercatore : *Poteva essere.* ***Sara :*** *Ma non penso. Sai che le donne fanno un gran chiasso per tutto [ride]. Siamo una sede un po' troppo femminile.* ***Ricercatore :*** *È vero.* ***Sara :*** *Troppo.* ***Ricercatore :*** *[ride].* ***Sara :*** *Troppe donne non vanno bene assieme.* ***Ricercatore :*** *Io sono l'unico docente maschio del gruppo d'italiano.* ***Sara :*** *Trovo importantissimo che ci siano più uomini in una sede.* ***Ricercatore :*** *Effettivamente sì. Per ritornare al progetto, una volta che Giorgio e Corrado hanno lasciato, sono arrivato io. Il primo anno l'ho fatto con Cristina Milanese e poi con i ragazzi. Come hai vissuto questo passaggio ?* ***Sara :*** *È chiaro che hai fatto bene a trovare degli aiutanti, perché portare avanti questo lavoro da solo era impossibile. E se non c'era un docente disponibile, si dovevano coinvolgere i ragazzi nelle attività. Quello è positivo. A volte i ragazzi venivano a parlare, però non erano molto chiari e non capivi bene. Sarebbe stato il caso che tu mi fossi venuto a dire che i ragazzi sarebbero venuti da me. Almeno ci si capiva un po' meglio. I ragazzi sono ragazzi, per certe cose non ci arrivano e per le comunicazioni non è sempre facile.* ***Ricercatore :*** *Non erano chiari.* ***Sara :*** *O a volte c'erano delle sorprese. Quindi ho trovato un'ottima idea collaborare con i ragazzi, coinvolgerli e responsabilizzarli. Invece, avrei gradito un maggiore contatto diretto con l'insegnante animatore, cioè con te.* ***Ricercatore :*** *Quindi il passaggio delle informazioni non avveniva in modo efficace e chiaro.*	***Sara :*** *Trop.* ***Chercheur :*** *[il rit].* ***Sara :*** *Trop de femmes ensemble, ce n'est pas bien.* ***Chercheur :*** *Je suis le seul enseignant mâle du groupe d'italien.* ***Sara :*** *Je considère très important d'avoir en nombre plus élevé d'hommes au sein d'un établissement.* ***Chercheur :*** *Effectivement, oui. Pour revenir au projet, lorsque Giorgio et Corrado ont quitté, j'ai pris leur place. La première année, j'ai fait avec Cristina Milanese et puis avec des élèves. Comment as-tu vécu ce passage de témoin ?* ***Sara :*** *Il est évident que tu as bien fait à trouver des aides, parce que poursuivre ce travail seul était impossible. Et s'il n'y avait pas un enseignant disponible, il fallait impliquer les élèves dans les activités. C'est une chose positive. Certaines fois les élèves venaient me parler, mais ils n'étaient pas très clairs et on ne comprenait pas bien. Je souhaitais que tu m'informes de la venue des élèves. Au moins on pouvait se comprendre un peu mieux. Les élèves sont toujours des élèves, ils ne sont pas adéquats pour certaines tâches et pour les communications ce n'est pas toujours simple.* ***Chercheur :*** *Ils n'étaient pas clairs.* ***Sara :*** *Ou des fois il y avait des surprises. Donc j'ai trouvé une très bonne idée de collaborer avec des élèves, les impliquer et les responsabiliser. Par contre, j'aurais préféré avoir un contact plus intense avec l'enseignant animateur, c'est-à-dire avec toi.* ***Chercheur :*** *Le passage des informations n'était donc pas efficace et précis.* ***Sara :*** *Certaines fois nous n'avions pas compris ce que nous devions faire. Puisqu'ils étaient seulement des élèves, je voulais avoir un lien plus direct avec toi. Tu aurais pu venir vers moi et, au mieux, les élèves auraient pu venir ensuite. Des fois, je ne comprenais vraiment pas. Je l'ai trouvé un peu dommage, puisque pour moi le dialogue est très important. À un certain point tu t'es aussi renfermé sur toi-même, mais cette année, je te trouve un peu plus ouvert.* ***Chercheur :*** *Mais maintenant je n'ai plus cette responsabilité…*

Sara :
A volte non avevamo capito cosa dovevamo fare. Essendo solamente dei ragazzi, volevo avere un collegamento diretto con te. Tu potevi venire da me e al massimo potevano venire dopo i ragazzi. A volte non capivo proprio. Questo l'ho trovato un po' peccato, per me è importantissimo il dialogo. Ad un certo punto ti sei anche chiuso, ma quest'anno ti trovo un po' più aperto.

Ricercatore :
Ma ora non ho più questa responsabilità…

Sara :
…però chiacchieriamo un po' più spesso. Quando si ha un progetto nella sede è importantissimo parlare. E mi sembrava un po' strano che fossero i ragazzi a parlarmi ed io non capivo di cosa parlassero. Questa dimensione del dialogo non c'era più. L'ho sentito personalmente.

Ricercatore :
È vero che a un certo momento c'è stata una certa fuga in avanti, coinvolgendo i ragazzi, per far fronte a una tensione interna al corpo docenti. Dopo averlo fatto per dieci anni, mi sono detto che era giunto il momento di passare il testimone.

Sara :
È giusto, nel senso che alla fine si è stanchi. Ad esempio: una volta è apparsa in aula docenti una lista e c'era il mio nome… Sono quelle cose che secondo me aumentano l'attrito... Mi sono trovata in quella lista… senza che qualcuno mi avesse avvisata.

Ricercatore :
Per una visita ?

Sara :
Sì… era per qualcosa del genere. Mancava il dialogo, dovevano chiedere prima di mettere il foglio. Questo succede per tutte le cose, vale per tutti e per tutte le scuole. Dopo c'è anche da dire che a scuola dobbiamo fare tanto… troppo. Questo malgrado mi piacesse l'idea di far vedere i film sul lavoro, mi ricordo che anche Corrado lo faceva…

Ricercatore :
Era lui che aveva lanciato quell'idea. Anche tu hai mostrato dei film.

Sara :
Ho mostrato quello…

Ricercatore :
*…quello della fabbrica francese [*Risorse umane*, di Laurent Cantet, del 1999].*

Sara :
Un paio di film li ho visti. Io, come docente di classe e insegnante di geografia, vedo gli allievi tre ore alla settimana. Trovo che mi manca il tempo per portare a

Sara :
…toutefois, nous bavardons un peu plus souvent. Quand on a un projet dans un établissement, il est très important de parler. Et il me semblait un peu étrange que s'étaient des élèves à me parler et je ne comprenais pas de quoi ils parlaient. Cette dimension du dialogue s'était un peu perdue. Je l'ai ressenti personnellement.

Chercheur :
Il est vrai qu'à un certain moment, il y a eu une sorte de fuite en avant, en impliquant les élèves, pour faire face à une tension interne au corps enseignant. Après l'avoir fait pendant dix années, je me suis dit qu'il était arrivé le moment de passer le témoin.

Sara :
C'est juste, au sens qu'à la fin on est fatigué. Par exemple : une fois est apparue dans la salle des maîtres une liste et il y avait mon nom… Ce sont ces choses qui renforcent la tension… Je me suis retrouvée sur cette liste… sans que quelqu'un m'ait informée.

Chercheur :
Pour une visite ?

Sara :
Oui… pour quelque chose du genre. Il manquait le dialogue, ils auraient dû demander avant de poser cette feuille. C'est pour toutes les choses, c'est valable pour tous et pour toutes les écoles. Ensuite, il faut aussi dire qu'à l'école nous devons faire beaucoup… trop. Alors même que j'aimais l'idée de montrer des films sur le travail, je me rappelle que Corrado le faisait aussi…

Chercheur :
C'était lui qui avait lancé cette idée. Tu as aussi montré des films.

Sara :
J'ai montré celui…

Chercheur :
*…de l'usine française [*Ressources humaines*, de Laurent Cantet, du 1999].*

Sara :
Quelques films je les ai effectivement vus. En tant que professeure principal et enseignante de géographie, je vois les élèves trois heures par semaine. Je pense qu'il me manque le temps pour porter à terme l'activité, qui devient alors une charge supplémentaire à devoir réaliser, parmi les nombreuses que nous avons. Voici pourquoi je dis de créer des journées thématiques. Dans cette direction j'aime beaucoup le projet L'école qui verra*. Trouver des journées et les consacrer à cette question, il faut trouver l'espace pour le faire. Le temps de voir toute la durée d'un film, prend déjà les trois heures à disposition. Certaines fois, j'ai dû arrêter et ne pas réussir à voir la fin… Ces travaux faits à moitié, que tu ne réussis pas à bien faire comme tu voudrais, sont presque une charge, parce que tu dois quand même faire les choses bureaucratiques, préparer la course d'école… L'heure de*

termine l'attività, che diventa allora un impegno supplementare a dover fare, tra i tanti che abbiamo. Ecco perché dico di creare delle giornate a tema. In questo senso mi piace molto il progetto La scuola che verrà*. Trovare delle giornate e dedicarle a questa questione, bisogna trovare lo spazio per farlo. Il tempo di vedere tutta la durata di un film, prende già le tre ore a disposizione. Alcune volte ho dovuto fermare la visione e non riuscire a vedere la fine… Quei lavori fatti a metà, che magari non riesci a fare bene come vorresti e diventano quasi un peso, perché devi comunque fare le cose burocratiche, preparare la gita… L'ora di sgravio è ridicola per tutto quello che il docente deve fare.* ***Ricercatore :*** *Il docente di classe deve fare…* ***Sara :*** *…sì. È peccato, perché sono delle belle cose. Faccio quello che riesco.* ***Ricercatore :*** *Effettivamente, una migliore organizzazione sarebbe un punto importante…* ***Sara :*** *…bisognerebbe fare una settimana di orientamento, nella quale tutte le classi fanno delle visite. Io sono più favorevole ad una cosa del genere. Non avrebbe reclamato nessuno. O anche due giorni, perché una settimana è tantissimo. Trovo interessante quello che hanno realizzato quest'anno il mercoledì ed il giovedì, dove tutte le terze sono coinvolte, prima a un incontro con degli invitati esterni e poi a un giorno di stage obbligatorio.* ***Ricercatore :*** *Era il mercoledì mattina.* ***Sara :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *E il giovedì erano a fare gli stages e ai ragazzi è piaciuto tanto.* ***Sara :*** *Erano due giorni puntuali.* ***Ricercatore :*** *Si faceva solo questa attività.* ***Sara :*** *Tutti i ragazzi di terza erano a fare stage.* ***Ricercatore :*** *È stata dura trovare i posti ?*	*dégrèvement est ridicule par rapport à l'ensemble des tâches qu'un enseignant doit assumer.* ***Chercheur :*** *Le professeur principal doit faire…* ***Sara :*** *…oui. C'est dommage, puisqu'il s'agit de belles choses. Je fais ce que je réussis.* ***Chercheur :*** *Effectivement, une meilleure organisation serait un point important…* ***Sara :*** *…il faudrait faire une semaine entièrement consacrée à l'orientation, pendant laquelle toutes les classes font des visites. Je suis plutôt favorable à une solution de ce type. Personne ne se serait plaint. Ou seulement deux jours, puisqu'une semaine est vraiment beaucoup. Je trouve intéressant ce qu'ils ont organisé cette année un mercredi et jeudi, où toutes les troisièmes ont été impliquées, avant dans une rencontre avec des invités externes et ensuite dans une journée de stage obligatoire.* ***Chercheur :*** *C'était le mercredi matin.* ***Sara :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Et le jeudi ils ont suivi des stages, que les élèves ont apprécié.* ***Sara :*** *Il s'agissait de deux journées ponctuelles.* ***Chercheur :*** *On faisait seulement cette activité.* ***Sara :*** *Tous les élèves de troisième ont suivi un stage.* ***Chercheur :*** *A-t-il été difficile de trouver les places ?* ***Sara :*** *Ils se sont débrouillés. Le fait d'avoir joué à l'avance, ils devaient donner le nom de l'entreprise un mois plus tôt, a aidé énormément.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Sara :*** *Les élèves ont été vraiment contents. Certains ont été aidés par leur famille. Des filles sont allées seules à s'informer, une est allée chez un dentiste et l'autre dans un magasin. C'était une chose très positive.*

Sara : *Hanno fatto tutto loro. Il fatto di aver giocato d'anticipo, un mese prima dovevano dare il nome dell'azienda, ha aiutato tanto.* ***Ricercatore :*** *Certo.* ***Sara :*** *I ragazzi sono stati veramente contenti. Ci sono stati anche quelli che sono stati aiutati dalla famiglia. Ci sono state delle ragazze che sono andate da sole a chiedere, una è andata da una dentista e l'altra in un negozio. Quello è stato molto positivo.* ***Ricercatore :*** *Bene ! A proposito di film, c'è stato un momento di conflitto all'inizio, poi si è ripetuto qualche anno dopo, su dei film proiettati, nei quali c'erano delle parolacce. La prima volta era nel film che aveva proposto Corrado,* Il genio ribelle, *del regista Gus Van Sant… c'erano un po' di parolacce. Umberto Rossini si era opposto, dicendo che in una scuola non si possono far sentire ai ragazzi, visto che ne sentono già abbastanza fuori. E poi ad un incontro con dei genitori, io avevo mostrato un estratto di* Generazione 1000 euro*, in cui il protagonista aveva detto una parolaccia. Nicola Desponds è intervenuto per questo.* ***Sara :*** *È chiaro che la scuola dovrebbe educare a usare un certo tipo di linguaggio… Ci vuole buon senso. Secondo me se un docente reputa che un film può essere visto da una classe, si può far vedere. Poi i ragazzi ci vivono dentro le parolacce.* ***Ricercatore :*** *È il loro pane quotidiano…* ***Sara :*** *…se ci fossero delle scene violente, farei più attenzione. Fa niente se si dicono tre parolacce in un film. Anche in* Goodbye Lenin*, che faccio vedere in terza, qualche parolaccia c'è.* ***Ricercatore :*** *Ci sono tanti film così.* ***Sara :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Trovare un film senza parolacce è difficile.* ***Sara :*** *Io preferirei censurare i film violenti. La violenza mi disturba di più che le parolacce. A mio modo di vedere, il nostro ex direttore, che s'intende di cinema, poteva valutare in modo pertinente. Dal momento che lui approvava i film, si poteva mostrare. Sulle parolacce non sarei così severa.*	***Chercheur :*** *Bien ! À propos de films, il y a eu un moment de conflit au début, puis il s'est répété quelques années plus tard, à propos de films projetés, dans lesquels il y avait des gros mots. La première fois, c'était un film proposé par Corrado,* Le Destin de Will Hunting*, du metteur en scène Gus Van Sant… il y avait quelques gros mots. Umberto Rossini s'y était opposé, en disant que dans une école, on ne pouvait pas les proposer, puisqu'ils en écoutent déjà suffisamment dehors. Et puis lors d'une rencontre avec des parents, j'avais montré un extrait de* Génération 1000 euro*, où le protagoniste avait dit un gros mot. Nicolas Desponds était intervenu sur ce point.* ***Sara :*** *Il est évident que l'école devrait éduquer à utiliser un certain type de langage… Il faut du bon sens. Et pourtant, à mon avis, si un enseignant considère qu'un film peut être projeté dans une classe, on peut le montrer. Puis les élèves vivent dans un langage de gros mots.* ***Chercheur :*** *C'est leur pain quotidien…* ***Sara :*** *…s'il y avait des scènes violentes, je ferais plus d'attention. Peu importe s'il y a trois gros mots dans un film. Aussi dans* Goodbye Lenin*, que je montre en troisième, il a quelques gros mots.* ***Chercheur :*** *De nombreux films sont ainsi.* ***Sara :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Trouver un film sans gros mots est difficile.* ***Sara :*** *Je préférerais censurer les films violents. La violence me dérange plus que les gros mots. À mon avis, notre ancien chef d'établissement, qui s'y connaît de cinéma, pouvait évaluer de façon pertinente. Dès le moment où il soutenait la vision d'un film, on pouvait le montrer. Sur les gros mots, je ne serais pas si sévère.* ***Chercheur :*** *Bien ! Il me semble que nous avons beaucoup parlé. Je te demanderais une dernière chose. À partir de ton expérience, est-ce qu'il y aurait quelque chose de nouveau à proposer au niveau de l'orientation ? Est-ce qu'il y aurait quelque chose où tu voudrais faire un pas en avant ? Quel conseil pourrais-tu donner pour améliorer la* Cité des Métiers *?* ***Sara :*** *Je te dis qu'il manque le stage et l'expérience pratique. C'est une belle chose de faire une journée de stage en troisième. Parce qu'en troisième, les élèves peuvent se rendre compte de ce qu'est le travail. Il faut envisager des petits pas qui rapprochent les élèves de la réalité. Une journée de stage est une chose qui manque.*

Ricercatore : *Bene ! Mi sembra che abbiamo parlato molto. Ti chiederei un'ultima cosa. Attraverso la tua esperienza, c'è un qualcosa nell'orientamento che bisognerebbe proporre di nuovo ? C'è qualcosa in cui vorresti fare un passo avanti ? Che consiglio daresti per migliorare la* Città dei Mestieri *?* ***Sara :*** *Ti dico che manca lo stage e l'esperienza pratica. È una bella cosa fare una giornata di stage per le terze. Perché in terza i ragazzi possono rendersi conto di cos'è il lavoro. Sono dei piccoli passi che avvicinano i ragazzi alla realtà. Una giornata di stage è una cosa che manca.* ***Ricercatore :*** *Farla è stato un passo avanti.* ***Sara :*** *Per il resto, si può fare quello che dicevo prima.* ***Ricercatore :*** *Questo è il tuo suggerimento. Fare dei momenti concentrati.* ***Sara :*** *Sì, proporre questo. Un'attività è già stata provata, perché alla fine, si prova a fare le cose.* ***Ricercatore :*** *Bene. Ti ringrazio !* ***Sara :*** *Niente !* ***Ricercatore :*** *Sei stata gentile !*	***Chercheur :*** *La faire a été un pas en avant.* ***Sara :*** *Pour le reste, on peut faire ce que je disais avant.* ***Chercheur :*** *C'est ta suggestion. Organiser des moments où les efforts sont concentrés.* ***Sara :*** *Oui, proposer cette idée. Une activité a déjà été essayée, puisqu'à la fin, on essaye de faire des choses.* ***Chercheur :*** *Bien. Je te remercie !* ***Sara :*** *De rien.* ***Chercheur :*** *T'as été sympa.*



Entretien avec *Tiziana Leonardi*
(18 mai 2015 – collège de Vira Gambarogno – 70 minutes)

Tiziana est une professeure d'italien. Elle a enseigné au collège pendant trois décennies. Après trois années à Giornico, elle est rapidement venue à Cadenazzo-Vira Gambarogno, où elle est restée jusqu'à la retraite, en juin 2014. Par la suite, elle a continué à enseigner dans une école privée de langues à Ascona, près de son lieu de domicile. Elle s'est fortement impliquée dans la *Cité des Métiers*, en proposant aux animateurs la venue des parents d'élèves et en organisant chaque année deux rencontres avec des anciens élèves : l'une avec des lycéens et l'autre avec des apprentis. Elle a également suivi le cours d'introduction au lexique et au langage économiques, en contribuant à la réussite du colloque intitulé *Quelles idées pour le Tessin de demain ?* qui s'est déroulé en mai 2010 en salle de conférence.

transcription en italien	*traduction en français*
Ricercatore : *Bene ! Ti ringrazio Tiziana di esserti messa a disposizione per questa intervista. In un primo tempo potresti presentarmi quello che è stato il tuo percorso all'interno delle scuole medie ?* ***Tiziana :*** *Dall'inizio ?* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Tiziana :*** *Dunque… ho lavorato per tantissimo tempo nella scuola media, penso che siano almeno… non ho mai contato… penso che siano trent'anni e anche di più d'insegnamento. All'inizio ho cominciato a Giornico e dopo tre anni sono venuta a Cadenazzo. Qui ho cominciato la mia attività che è durata fino… a giugno del 2014. Ho sempre insegnato italiano, una materia che adoro. Devo dire che nella scuola media di Cadenazzo mi sono trovata benissimo. Benissimo con i ragazzi, i colleghi e con i vari direttori. Ho lasciato la scuola a malincuore, sono stata obbligata a lasciarla. Io avrei continuato, avrei chiesto di continuare, ma non è stato possibile.* ***Ricercatore :*** *È per il limite d'età…* ***Tiziana :*** *…dirlo è una cosa abnorme. Lo trovo molto discriminante, anche perché questa età io non la sento, non l'ho mai sentita e spero di non sentirla.* ***Ricercatore :*** *E non la si deve sentire.* ***Tiziana :*** *Quindi ho lasciato la scuola con grande rammarico, soprattutto con una grande domanda : come mi sarei potuta reinventare ? Ho sempre desiderato continuare a insegnare, perché è ciò che so fare. Ho pensato a cos'altro potrei fare, però insegnare è la cosa che so fare meglio. Voi avete cominciato il primo giorno di scuola a scuola, io ho cominciato il primo settembre in una scuola privata di lingue ad Ascona. Insegno italiano agli adulti. La studentessa più giovane che ho avrà ventisette anni, quindi è un altro tipo di relazione con questi studenti. E nel tempo che resta faccio anche lezione private, sempre di italiano, a degli adulti, che in genere sono stranieri. Vengono dalla Germania, dalla Spagna, dal Portogallo, dalla Cina e anche dalla Russia. Quindi è un mondo incredibile che mi si è aperto. La prima grossa differenza che ho notato è questa: prima, insegnando nella scuola cantonale in Ticino, io mi sentivo veramente inserita nel Ticino, molto legata a questo ambiente. È chiaro che i ragazzi portano in classe dei problemi legati alla loro terra,*	***Chercheur :*** *Bien ! Je te remercie Tiziana de t'être mise à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, pourrais-tu me présenter ce qu'a été ton parcours à l'intérieur du collège ?* ***Tiziana :*** *Depuis le début ?* ***Chercheur :*** *Oui.* ***Tiziana :*** *Donc… j'ai travaillé longtemps au collège, je pense que c'est au moins… je n'ai jamais compté… je pense que c'est trente ans et peut-être plus d'enseignement. Au début, j'ai commencé à Giornico et après trois ans je suis venue à Cadenazzo. Ici j'ai commencé mon activité qui s'est poursuivie jusque… en juin de 2014. J'ai toujours enseigné l'italien, une discipline que j'adore. Je dois dire qu'au collège de Cadenazzo je me sentais très bien. Très bien avec les élèves, les collègues et avec les différents chefs d'établissement. J'ai quitté l'école à contrecœur, j'ai été contrainte de m'en aller. Moi, j'aurais continué, j'aurais demandé de continuer, mais ce n'a pas été possible.* ***Chercheur :*** *C'est pour avoir atteint l'âge limite…* ***Tiziana :*** *…le dire c'est une chose anormale. Je le trouve discriminant, aussi parce que je ne ressens pas cet âge, je ne l'ai jamais senti et j'espère ne pas le sentir.* ***Chercheur :*** *Et il ne faut pas le sentir.* ***Tiziana :*** *J'ai donc quitté l'école avec un grand regret, surtout avec une grande question : comment aurais-je pu me réinventer ? J'ai toujours désiré continuer à enseigner, parce que c'est ce que je sais faire. J'ai pensé à ce que je pourrais faire d'autre, mais enseigner est la chose que je sais faire le mieux. Vous avez commencé le premier jour d'école à l'école, moi j'ai commencé le premier septembre dans une école privée de langues à Ascona. J'enseigne l'italien aux adultes. L'étudiante plus jeune que j'ai doit avoir vingt-sept ans, donc c'est un autre type de relation avec ces étudiants. Et dans le temps qui me reste, je donne des leçons privées, toujours en italien, à des adultes, qui sont en général des étrangers. Ils viennent de l'Allemagne, de l'Espagne, du Portugal, de la Chine et aussi de la Russie. Ce qui m'a permis de découvrir un monde incroyable. La première grande différence que j'ai remarquée est la suivante : avant, en enseignant dans une école cantonale au Tessin, je me sentis vraiment insérée au Tessin, très liée à ce milieu. Il est évident que les élèves amènent en classe des problèmes liés à leur territoire, à leur pays. Depuis que j'enseigne dans cette école privée, un monde s'est ouvert et le Tessin n'a plus de limites ni d'horizons. Je suis vraiment projeté dans une réalité qui*

al loro paese. Da quando insegno in questa scuola privata, mi si è spalancato un mondo e il Ticino non ha più limiti e orizzonti. Sono davvero proiettata in una realtà che tocca altre nazioni diverse, in cui non si parla italiano. Loro parlano anche della loro terra, della nazione o della loro caratteristica dal punto di vista sociale e religioso, usi e costumi ed altro. Tutto questo è bellissimo.

Ricercatore :
Cosa li porta qui in Ticino ?

Tiziana :
Dunque, qualcuno vuole semplicemente imparare l'italiano perché vive in Ticino o si è trasferito, qualcuno è già in pensione e vive in Ticino e vuole imparare l'italiano. È bellissimo ! La maggior parte desidera reinventarsi un'attività o un lavoro, quindi ha bisogno del Ticino per poter trovare un lavoro. Quindi ci sono molti giovani che vogliono lavorare e quindi imparano l'italiano. Sono studenti estremamente motivati, attenti durante la lezione. Da questo punto di vista, le differenze sono grandi. Alle medie c'è il ragazzo attento, ma ci sono anche quelli che disturbano. Invece in questi piccoli gruppi della scuola privata l'attenzione è sempre molto costante e gli interventi sono frequenti, vogliono davvero imparare e sono fortemente motivati. Vogliono imparare e desiderano che il docente sia preparato e sappia insegnare. In un certo senso mi sono rimessa in gioco, la vita è fatta di sfide.

Ricercatore :
Certo ! Come quella che sto facendo io.

Tiziana :
Ma è bello reinventarsi e cambiare !

Ricercatore :
Evolvere.

Tiziana :
Esatto.

Ricercatore :
C'è un mercato di persone che hanno bisogno di imparare l'italiano ?

Tiziana :
Sì. Nel 2014 ho fatto diverse richieste di insegnamento in scuole private, non necessariamente di lingua. Questa scuola mi ha detto di sì ed ho accettato perché è molto vicina a dove abito, quindi in cinque minuti sono là. È una scuola non molto grande. In tutto siamo una decina di docenti che insegnano tutto quello che c'è. Quindi questa scuola accetta questo tipo di richieste, perché probabilmente la direttrice conosce anche docenti esterni che possono insegnare diverse lingue.

Ricercatore :
Bene. E qual è la differenza ? Su cosa sono esigenti ?

touche d'autres nations différentes, où l'on ne parle pas l'italien. Ils parlent aussi de leur terre, de la nation ou de leur caractéristique d'un point de vue social et religieux, usages et coutumes et autre encore. C'est vraiment incroyable.

Chercheur :
Qu'est-ce qui les amène au Tessin ?

Tiziana :
Donc, quelqu'un veut simplement apprendre l'italien parce qu'il vit au Tessin ou il s'est transféré, quelqu'un est déjà à la retraite et vit au Tessin et veut apprendre l'italien. C'est très beau ! La plus grande partie désire se réinventer une activité ou un travail, donc a besoin du Tessin pour pouvoir trouver un travail. Il y a donc beaucoup de jeunes qui veulent travailler et ils apprennent donc l'italien. Ce sont des étudiants extrêmement motivés, attentifs pendant la leçon. De ce point de vue, les différences sont énormes. Au collège, il y a l'élève très attentif, mais il y a aussi ceux qui dérangent. Dans ces petits groupes de l'école privée, en revanche, l'attention est toujours très élevée et les remarques sont fréquentes, ils veulent vraiment apprendre et sont très motivés. Ils veulent apprendre et désirent que l'enseignant soit préparé et sache enseigner. Dans un certain sens, je me suis remise en jeu, la vie est faite de défis.

Chercheur :
Certes ! Comme celui que je suis en train de relever.

Tiziana :
Mais c'est bien de se réinventer et de changer !

Chercheur :
Évoluer.

Tiziana :
C'est ça.

Chercheur :
Est-ce qu'il y a un marché de personnes qui ont besoin d'apprendre l'italien ?

Tiziana :
Oui. En 2014, j'ai fait différentes requêtes pour enseigner dans des écoles privées, pas forcément de langue. Cette école m'a dit oui et j'ai accepté parce qu'elle est très proche de mon habitation, donc en cinq minutes je suis là-bas. C'est une école qui n'est pas très grande. En tout, nous sommes une dizaine de professeurs qui enseignent tout ce qu'il y a. Donc cette école accepte ce type de requêtes, parce que probablement la directrice connaît des enseignants externes qui peuvent enseigner différentes langues.

Chercheur :
Bien. Et quelle est la différence ? Sur quoi sont-ils exigeants ? Sur quels points as-tu dû changer ?

Tiziana :
La méthode d'enseignement est très différente. On enseigne beaucoup les aspects grammaticaux et je ne me l'attendais pas. J'avais une approche différente vers la grammaire. Une chose c'est enseigner la grammaire italienne à des élèves de

Su cosa hai dovuto cambiare ?

Tiziana :
Il metodo di insegnamento è molto diverso. Si insegnano molto gli aspetti grammaticali e non me lo aspettavo. Io avevo un approccio diverso verso la grammatica. Un conto è insegnare la grammatica italiana a dei ragazzi di lingua madre che hanno già delle conoscenze acquisite dalla nascita, un conto è insegnarla a studenti stranieri. Quindi si tratta dell'uso dei pronomi, dei tempi verbali, delle particelle… ho avuto imparare un nuovo approccio. La prima cosa che ho notato è che vogliono davvero imparare, pretendono e sono esigenti. Ti fermano se non capiscono, quindi si deve essere molto chiari e fare in modo che capiscano. Se non capiscono, criticano e fanno delle osservazioni.

Ricercatore :
Direttamente a te ?

Tiziana :
No. Alla direzione della scuola. È vero che la direttrice vuole sempre dei feedback dagli studenti. Con queste reazioni o osservazioni sul docente vengo a sapere cosa ha funzionato e cosa no. Forse questo è l'aspetto che mi pesa di più. Preferirei se lo dicessero a me.

Ricercatore :
Cioè…

Tiziana :
…in una classe di ragazzi delle medie, lo capisci se è andato tutto bene o no. La stessa sensazione adesso non ce l'ho. Sembra che la lezione sia andata bene, ma poi vengo a sapere che le cose non sono andate bene come pensavo. Sono adulti e sono consapevoli, vogliono imparare e pagano, quindi si possono permettere di fare delle osservazioni. È anche giusto dire se c'è qualcosa che non va.

Ricercatore :
Bene ! Interessante ! Nel 2003-2004, quando è iniziata la Città dei Mestieri*… all'epoca sono stati Giorgio Mossi e Corrado Biasca a proporre questa idea di una serie di attività che avvicinassero la scuola al territorio che la circonda attraverso la scoperta di una serie di professioni, con delle visite o dei conferenzieri che venivano a parlare… tu come hai reagito ? Che impressione avevi di questa proposta ?*

Tiziana :
Il progetto stato proposto da due persone che apprezzavo molto. Giorgio e Corrado sono degli insegnanti per i quali ho sempre nutrito una grande stima. Quindi mi è piaciuto subito… Anche perché permetteva di ristabilire un certo contatto tra il mondo della scuola e quello del lavoro. Gli allievi escono dopo quattro anni di scuola media et alcuni di essi s'inseriscono in una professione attraverso un apprendistato. L'ho travato subito stimolante e

langue maternelle qui ont déjà des connaissances acquises depuis la naissance, une autre est l'enseigner à des étudiants étrangers. Il s'agit donc de l'utilisation des pronoms, des temps verbaux, des particules… j'ai dû apprendre une nouvelle approche. La première chose que j'ai remarquée est qu'ils veulent vraiment apprendre, ils demandent et ils exigent. S'ils ne comprennent pas, ils critiquent et font des remarques.

Chercheur :
À toi directement ?

Tiziana :
Non. À la direction de l'école. Il est vrai que la directrice veut toujours un feedback de la part des étudiants. Avec ces réactions ou remarques sur l'enseignant, j'apprends ce qu'a fonctionné et ce qui ne l'a pas. Peut-être celui-ci est l'aspect qui me pèse le plus. Je préférerais qu'ils me le disent à moi.

Chercheur :
C'est-à-dire…

Tiziana :
…dans une classe d'élèves du collège, tu comprends si le cours s'est bien déroulé ou pas. La même sensation maintenant je ne l'ai pas. Il me semble qu'une leçon se soit bien déroulée, mais puis j'apprends que les choses ne se sont pas bien passées comme je le pensais. Ils sont des adultes et ils sont conscients, ils veulent apprendre et ils payent, donc ils peuvent se permettre de faire des remarques. C'est aussi juste de dire si quelque chose ne va pas.

Chercheur :
Bien ! Intéressant ! En 2003-2004, lorsque la Cité des Métiers *a débuté… à l'époque c'étaient Giorgio Mossi et Corrado Biasca à proposer cette idée d'une série d'activités qui approchent l'école au territoire qui l'entoure à travers la découverte d'une série de professions, avec des visites et des conférenciers qui venaient parler… comment as-tu réagi ? Quelle était ton impression par rapport à cette proposition ?*

Tiziana :
Le projet a été proposé par deux personnes que j'appréciais beaucoup. Giorgio et Corrado sont des enseignants pour lesquels j'ai toujours eu une grande estime. Donc il m'a plu immédiatement… Aussi parce qu'il permettait de rétablir un certain contact entre le monde de l'école et celui du travail. Les élèves sortent après quatre ans de collège et certains d'entre eux s'insèrent dans une profession par un apprentissage. Je l'ai trouvé immédiatement stimulant et intéressant. Et je me suis mise à disposition. La Cité des Métiers *a connu une évolution, lorsqu'ils sont partis, tu as collaboré avec d'autres enseignants. Elle a changé d'une certaine façon, elle s'est améliorée. Certaines choses ont été ajustées et elle s'est enrichie. Nous avons aussi fait des conférences avec des personnages fameux dans divers secteurs de la société tessinoise, que tu as invité. Au début, il n'y avait pas ces personnages publics spécialisés dans divers secteurs. La* Cité des Métiers *a donc grandi. Et je l'ai trouvée toujours plus intéressante. J'ai aussi essayé d'apporter ma contribution personnelle.*

interessante. E mi sono messa a disposizione. La Città dei Mestieri *in seguito è evoluta, quando sono andati via loro ci sei tu che hai collaborato con altri docenti. È cambiata in un certo senso, è migliorata. Sono state aggiustate alcune cose e si è arricchita. Abbiamo anche fatto delle conferenze con i personaggi famosi di vari settori della società ticinese, che tu hai invitato. All'inizio non c'erano questi personaggi pubblici specializzati nei vari settori. Quindi la* Città dei Mestieri *è cresciuta. E io l'ho trovata sempre più interessante. Ho cercato anch'io di contribuire personalmente.*

Ricercatore :
E i tuoi allievi ? Gli allievi che hai avuto sia come docente di italiano sia come docente di classe, in che maniera pensi che la Città dei Mestieri *li abbia potuti, in qualche modo, toccare ?*

Tiziana :
Io penso da ciò che poi mi dicevano. Io sono sempre stata docente di classe in tutti questi anni, quindi responsabile di un gruppo di allievi. Le loro impressioni ed osservazioni apparivano spesso in qualche elaborato scritto, nei temi che dovevano scrivere. Poi avevamo degli scambi orali durante l'ora di classe. Ho sempre avuto solo dei commenti positivi. Erano delle visite che non servivano soltanto per uscire dalla scuola e quindi non fare niente durante un pomeriggio o una mattinata. Erano delle uscite mirate, erano loro che sceglievano le attività a cui volevano partecipare, perché erano interessati. Quando tornavano erano sempre molto entusiasti.

Ricercatore :
Tu ci ritornavi ogni tanto in ora di classe ? Era uno dei temi affrontati ?

Tiziana :
Sì, assolutamente. Questo soprattutto per le terze e le quarte, perché era nata per gli allievi del secondo biennio, poi si è allargata anche al primo.

Ricercatore :
Hai un ricordo di una discussione che avete fatto nell'ora di classe, oltre che un sentimento generale di positività ?

Tiziana :
Tu mi chiedi qualcosa di specifico… Ricordo sempre delle osservazioni positive, qualche volta mi dicevano che volevano fare questo tipo di apprendistato e mi chiedevano consigli.

Ricercatore :
Questo è interessante.

Tiziana :
È già successo che mi chiedessero se potevano andare ad un'uscita. Io dicevo sempre : « Tu hai fatto una scelta e vorresti fare un apprendistato in questo settore, però per curiosità puoi iscriverti ad un'uscita

Chercheur :
Et tes élèves ? Les élèves que tu as eus en tant qu'enseignante d'italien ou bien comme professeure de classe, de quelle façon penses-tu que la Cité des Métiers *a pu, en quelque sorte, les toucher ?*

Tiziana :
Je peux te dire ce qu'ils me disaient. J'ai toujours été professeure de classe pendant toutes ces années, donc responsable d'un groupe d'élèves. Leurs impressions et remarques apparaissaient souvent dans quelques élaborations écrites, dans les dissertations qu'ils devaient écrire. Puis nous avions des échanges oraux au cours de l'heure de classe. J'ai toujours eu que des commentaires positifs. Les visites ne servaient pas seulement à sortir de l'école et donc ne rien faire pendant un après-midi ou une matinée. C'étaient des visites ciblées, c'étaient eux qui choisissaient les activités auxquelles ils voulaient participer, parce qu'ils étaient intéressés. Lorsqu'ils revenaient, ils étaient toujours très enthousiastes.

Chercheur :
Est-ce que tu en discutais quelques fois pendant l'heure de classe ? Est-ce que c'était l'un des thèmes abordés ?

Tiziana :
Oui, absolument. Surtout en troisième et en quatrième, parce qu'elle était née pour les élèves du deuxième cycle, puis elle s'est élargie aussi au premier.

Chercheur :
Est-ce que tu as un souvenir d'une discussion faite pendant l'heure de classe, au-delà d'un sentiment général de positivité ?

Tiziana :
Tu me demandes quelque chose de spécifique… Je me souviens toujours des remarques positives, quelquefois ils me disaient qu'ils voulaient entreprendre ce type d'apprentissage et ils me demandaient des conseils.

Chercheur :
C'est intéressant.

Tiziana :
Il m'est déjà arrivé qu'ils me demandaient s'ils pouvaient aller à une visite. Je leur disais toujours : « Tu as fait un choix et tu voudrais faire un apprentissage dans ce secteur, mais par curiosité tu peux t'inscrire à une sortie qui prévoit d'aller dans un endroit différent de celui de ton choix. Tu as ainsi une vision d'ensemble plus large ». L'un de ces élèves, pourtant, par le biais des stages, aurait ensuite connu le milieu dans lequel il fera l'apprentissage.

Chercheur :
Elles n'étaient donc pas seulement ciblées pour ce que l'on voulait faire, mais aussi pour connaître.

Tiziana :
Précisément. Elles étaient pour connaître la réalité tessinoise.

che prevede di andare in un luogo diverso da quella che è la tua scelta. Così hai una visione d'insieme più allargata ». Uno di questi ragazzi, comunque, attraverso degli stages avrebbe poi conosciuto l'ambiente in cui farà l'apprendistato.

Ricercatore :
Quindi non erano solo mirate a quello che si voleva fare, ma erano per conoscere.

Tiziana :
Esatto. Erano per conoscere la realtà ticinese.

Ricercatore :
Cioè il territorio che ci circonda da un punto di vista professionale. E poi mi ricordo un tuo primo intervento significativo, era durante un incontro con i docenti che avevamo organizzato nel 2005 con Corrado e Giorgio. Ho proposto di chiedere ai docenti delle idee, delle opinioni e noi avevamo informato su cosa volevamo fare durante l'anno per vedere se c'erano proposte per sviluppare il progetto, che era ancora ai suoi inizi. Mi ricordo che tu avevi proposto di invitare dei genitori. Questa idea si è effettivamente concretizzata ed è andata avanti fino a quest'anno. I giovani docenti che si occupano ora della Città dei Mestieri *hanno riproposto un incontro con dei genitori. Come mai avevi proposto questa attività? Cosa ti aveva portato a farla ?*

Tiziana :
Da dove sia partita questa idea non ricordo. Ricordo soltanto che è partito tutto qui da Vira, da una seconda media, quando non si parlava ancora della Città dei Mestieri. *Forse perché parlando con i ragazzi di ciò che fanno e il lavoro dei loro genitori sono emersi dei mestieri interessanti, delle attività particolari.*

Ricercatore :
Questo durante un'attività di italiano…

Tiziana :
…esatto. Non mi ricordo più che cosa ha dato l'input. Ho sempre cercato di invitare persone esterne, a parte i genitori. Una volta mi è capitato di invitare un cacciatore… proprio io che adoro gli animali [sorride]. Quando vedo un animale morire per colpa dell'uomo… Il cacciatore era uno zio di un ragazzo che frequentava la seconda media. Ho sentito dire che i cacciatori amano gli animali e a me sembrava assurdo : li amano e li uccidono ! Sentendolo parlare… lui che ovviamente è arrivato con le sue armi, certo scariche, e delle foto, ha affascinato i ragazzi e… mi sono resa conto che è vero, i cacciatori rispettano gli animali : seguono delle leggi, sanno chi devono colpire e colpiscono per uccidere.

Ricercatore :
Mmh !

Tiziana :
Un colpo secco e basta. È stata un'esperienza

Chercheur :
C'est-à-dire le territoire qui nous entoure d'un point de vue professionnel. Et puis je me souviens de ta première intervention significative, c'était pendant une rencontre avec les enseignants que nous avions organisé en 2005 avec Corrado et Giorgio. J'ai proposé de demander aux enseignants des idées, des opinions et nous avions informé sur ce que nous voulions faire au cours de l'année pour voir s'il y avait des propositions pour développer le projet, qui était encore à ses débuts. Je me souviens que tu avais proposé d'inviter des parents. Cette idée s'est concrétisée et elle s'est poursuivie jusqu'à cette année. Les jeunes enseignants qui s'occupent maintenant de la Cité des Métiers *ont reproposé une rencontre avec des parents. Pourquoi avais-tu proposé cette activité ? Qu'est-ce qui t'avais amené à la faire ?*

Tiziana :
Je ne me souviens pas d'où est partie cette idée. Je me rappelle seulement que tout est parti de Vira, d'une classe de deuxième, lorsqu'on ne parlait pas encore de la Cité des Métiers*. Peut-être parce qu'en parlant avec les élèves de ce qu'ils font et du travail de leurs parents, sont apparus des métiers intéressants, des activités particulières.*

Chercheur :
Ceci pendant une activité d'italien…

Tiziana :
…exactement. Je ne me souviens plus ce qui a donné l'input. J'ai toujours essayé d'inviter des personnes externes, sauf les parents. Une fois il m'est arrivé d'inviter un chasseur… moi qui adore les animaux [elle sourit]. Quand je vois un animal mourir à cause de l'homme… Le chasseur était un oncle d'un élève de deuxième année. On m'a dit que les chasseurs aiment les animaux et je le trouvais absurde : ils les aiment et… ils les tuent ! En l'écoutant parler… lui qui est arrivé avec ses armes, certes déchargées, et ses photos… il a fasciné les élèves et… je me suis aperçue que c'est vrai, les chasseurs respectent les animaux : ils suivent des lois, savent qui atteindre et frappent pour tuer.

Chercheur :
Hum !

Tiziana :
Un coup sec et c'est tout. C'était une expérience extraordinaire. Cette présentation s'est poursuivie pendant deux heures, avec toutes les questions faites par les élèves. Il m'est arrivé aussi d'inviter un douanier. Un père douanier qui travaillait au poste de frontière de Dirinella. J'ai toujours essayé de raviver les leçons et de faire en sorte que les élèves ne se sentent pas dans une réalité pour eux étrangère. J'ai réalisé des contacts avec la réalité externe, soit par les courses d'école et les visites, soit en invitant ces parents. C'est ainsi que j'ai proposé aux élèves de faire venir leurs propres parents. J'ai aussi écrit une lettre à ces parents pour les inviter et expliquer le sens de cette invitation et je dois dire que divers d'entre eux ont répondu. Quelqu'un m'a répondu en disant qu'il ne serait pas venu, qu'il ne se sentait pas à l'aise de parler devant des élèves… la chose m'a beaucoup frappée. Les adultes ne se sentent pas toujours en mesure d'affronter des jeunes. Qui est venu a apprécié. Je me

straordinaria. Questa presentazione è durata due ore, con tutte le domande che i ragazzi hanno fatto. Mi è capitato di invitare anche un doganiere. Un papà doganiere che lavorava alla dogana di Dirinella. Ho sempre cercato di ravvivare le lezioni e fare in modo che i ragazzi non si sentissero in una realtà estranea. Ho realizzato dei contatti con la realtà esterna, sia nelle gite scolastiche e nelle visite, sia invitando questi genitori. Per cui ho proposto ai ragazzi di far venire i propri genitori. Ho scritto anche una lettera a questi genitori per invitarli e spiegare il senso di questo invito e devo dire che hanno risposto in diversi. Qualcuno mi ha risposto dicendo di no, che non se la sentiva di parlare davanti a degli allievi… la cosa mi ha colpita molto. Gli adulti non sempre se la sentono di affrontare dei ragazzi. Chi è venuto si è trovato bene. Mi ricordo che una mamma che faceva l'infermiera all'ospedale San Giovanni di Bellinzona. Lavorava in un reparto di malati terminali, aveva delle difficoltà all'inizio : era nervosa ed era tesa e anche agitata. Poi quando si è seduta alla scrivania ed hanno cominciato a parlare è stata sublime. Ha saputo coinvolgere, era di un'umanità incredibile. Ma anche le esperienze che ha vissuto e ciò che diceva ha colpito veramente i ragazzi. È venuto anche un papà camionista, un direttore dell'aeroporto di Magadino. È venuta una mamma casalinga, perché anche questo è un lavoro.

Ricercatore :
Sì.

Tiziana :
E ricordo anche l'imbarazzo dei ragazzi, temevano che il proprio papà o la mamma facessero una figura un po' meschina davanti ai compagni. Quindi facevano il tifo per i loro genitori.

Ricercatore :
Quindi tu hai proposto questa attività.

Tiziana :
Sì.

Ricercatore :
Poi l'hai portata avanti…

Tiziana :
…anche perché è stato estremamente positivo. È partita in piccolo ed è diventata molto più grande.

Ricercatore :
Ricordo la prima volta in cui abbiamo organizzato l'incontro con i genitori. Era il maggio del 2006. Non ricordo chi fosse il responsabile di questa attività, ma dai verbali della scuola emerge qualche difficoltà a trovare dei genitori disposti a venire. Tu hai detto che non hai avuto problemi, ma per le terze, quella volta, si sono trovati solo cinque genitori.

Tiziana :
Quando ho proposto questa attività, conoscevo già di souviens d'une maman qui était infirmière à l'hôpital Saint-Jean de Bellinzone. Elle travaillait dans un service de malades terminaux, elle avait des difficultés depuis le début : elle était nerveuse et tendue et aussi agitée. Puis lorsqu'elle s'est assise à mon bureau et a commencé à parler, elle a été sublime. Elle a été capable d'impliquer, elle avait une humanité incroyable. Mais aussi les expériences qu'elle a vécues et ce qu'elle disait a vraiment frappé les élèves. Est venu aussi un père camionneur, un directeur de l'aéroport de Magadino. Est venue une mère femme au foyer, puisque c'est aussi un travail.

Chercheur :
Oui.

Tiziana :
Et je me souviens aussi l'embarras des élèves, ils avaient peur que leur père ou leur mère soient ridiculisés par les élèves. Ils supportaient donc leurs parents.

Chercheur :
Tu as donc proposé cette activité.

Tiziana :
Oui.

Chercheur :
Puis tu l'as poursuivie…

Tiziana :
…aussi parce que c'était très positif. Elle est partie en petit et est devenue très grande.

Chercheur :
Je me souviens la première fois que nous avons organisé la rencontre avec les parents. Je ne me rappelle pas qui était le responsable de cette activité, mais les procès-verbaux font apparaître une certaine difficulté à trouver des parents disposés à venir. Tu as dit que tu n'as pas eu de problèmes, mais pour les troisièmes, cette fois-là, on a trouvé seulement cinq parents.

Tiziana :
Lorsque j'ai proposé cette activité, je connaissais déjà personnellement les parents de ma classe. Ils savaient que leur tâche était de parler dans cette classe, mais ce n'est pas évident pour qui ne travaille pas avec les étudiants de parler devant une classe. Ces parents sont certainement des grands professionnels dans leur travail et ils sont sûrs d'eux-mêmes, mais se confronter avec un plateau d'élèves peut faire peur. Je ne suis donc pas surprise de ce que tu me dis, des difficultés à se retrouver dans une salle de classe avec des élèves qu'ils ne connaissent pas.

Chercheur :
C'est correct ! Oui. Puis le projet de la Cité des Métiers *se développe lentement avec des visites à des entreprises, ainsi que les conférenciers qui viennent parler dans l'établissement. Il y a eu un moment où est apparu un conflit plutôt fort. C'était au printemps de l'année 2007. Après trois années de vie du projet. La critique est arrivée d'une part, de façon surprenante, de la conseillère en orientation Milena*

persona i genitori della mia classe. Sapevano che avrebbero parlato in questa classe, ma non è così scontato per chi non lavora con gli studenti parlare davanti a delle classi. Sono genitori che sicuramente nel loro lavoro sono grandi professionisti e sono sicuri di sé, ma confrontarsi con una platea di ragazzi può far paura. Quindi non mi stupisce quello che mi dici, delle difficoltà di trovarsi in un'aula con dei ragazzi che non conoscono.

Ricercatore :
Giusto ! Sì. Poi il progetto della Città dei Mestieri *si sviluppa piano piano con delle visite a delle imprese e i conferenzieri che vengono in sede. C'è stato un momento in cui c'è stato un conflitto piuttosto forte. Era nella primavera del 2007. Quindi dopo tre anni di vita del progetto. La critica è arrivata da una parte, sorprendentemente, dall'orientatrice Milena Piccoli ed era stata portata tra i docenti da Flavio Sartori. Milena diceva che tutto sommato i docenti dovrebbero fare i docenti ed è l'orientatrice che pensa ad orientare. Al limite bisognerebbe rafforzare l'orientamento. Questo è quello che dice. Secondo lei le attività possono essere addirittura d'intralcio a un buon lavoro di orientamento. E Flavio ha detto che gli animatori erano un po' chiusi su se stessi ed hanno costruito una specie di torre d'avorio nella quale era difficile entrare e quindi lui si tirava un pochino indietro. C'è stato un voto in cui solo un docente si è opposto e c'erano degli astenuti, anche perché Giancarlo è intervenuto in maniera abbastanza decisiva per il progetto, che rischiava addirittura di finire. Questo è stato un momento di tensione forte, che ha vissuto soprattutto Corrado, che è stato colui che ha inventato il progetto. Lui metteva a disposizione tante ore per la* Città dei Mestieri*, ancora di più di Giorgio. Giorgio partecipava un po' più esternamente, mentre Corrado lo sentiva come il suo progetto. Aveva quindi vissuto con grande sofferenza queste critiche. Ti ricordi di questo periodo ?*

Tiziana :
No. Onestamente, mentre parlavi ho cercato di riavvolgere il nastro… Io non l'ho sentito… non ho ricordi. Lo sai che io ho questa caratteristica…

Ricercatore :
…fa niente.

Tiziana :
Da un anno all'altro dimentico. Mi dispiace… C'è stato un momento, non so se è stato nel 2007, quando sei subentrato tu… Alcuni docenti erano critici nei tuoi confronti. Io non avevo accettato questo loro atteggiamento, solo perché il tuo modo di fare a loro non piaceva. Questo non poteva toccare le proposte sagge e utili che facevi.

Ricercatore :
Lì era simile, solo che si era cristallizzato in un voto, Giancarlo aveva preso posizione e ci si era accorti che si poteva mostrare una certa distanza, ma non Piccoli et a été diffusée parmi les enseignants par Flavio Sartori. Milena disait que les enseignants, en fin de compte, devraient faire les enseignants et c'est la conseillère en orientation qui s'occupe d'orienter. À la limite, il faudrait renforcer l'orientation. C'est ce qu'elle dit. À son avis, les activités peuvent même être un obstacle à un bon travail d'orientation. Et Flavio a dit que les animateurs étaient un peu renfermés sur eux-mêmes et ont construit une espèce de tour d'ivoire dans laquelle il était difficile d'entrer et que donc il se serait un peu défilé. Il y a eu un vote où seulement un enseignant s'est opposé et il y a eu des abstentions, aussi parce que Giancarlo est intervenu de façon assez décisive pour le projet, qui risquait même de s'arrêter. C'était un moment de grande tension, qu'a vécu surtout Corrado, qui a été l'inventeur du projet. Il mettait à disposition beaucoup d'heures pour la Cité des Métiers*, encore plus que Giorgio. Giorgio participait de façon un peu plus externe, alors que Corrado le considérait comme son projet. Il avait donc vécu avec une grande souffrance ces critiques. Est-ce que tu te souviens de cette période ?*

Tiziana :
Non. Honnêtement, pendant que tu parlais, j'ai essayé de repasser le film… Je ne l'ai pas ressenti… je n'ai pas de souvenirs. Tu sais que j'ai cette caractéristique…

Chercheur :
…tant pis.

Tiziana :
D'une année à l'autre j'oublie. Je suis désolée… Il y a eu un moment, je ne sais pas si c'était en 2007, lorsque tu as substitué… Certains enseignants étaient critiques à ton égard. Je n'avais pas accepté cette attitude de leur part, seulement parce que ta manière de faire ne leur plaisait pas. Cela ne pouvait pas toucher les propositions sages et utiles que tu faisais.

Chercheur :
Là c'était quelque chose de proche, seulement que ça s'était cristallisé dans un vote. Giancarlo avait pris position et on a compris que l'on pouvait montrer une certaine distance, mais on ne pouvait pas toucher le projet.

Tiziana :
C'est ça. Mais lorsque tu dis « cristallisé dans un vote », tu entends seulement un vote contre ?

Chercheur :
Seulement un. Mais l'assemblée a été très tendue. C'était dans la cantine et, pour être exact, c'était le 24 mai 2007. C'était un moment très dur, on l'aperçoit aussi des procès-verbaux. Il y avait aussi un autre argument qui avait été proposé, qui un peu justifiait l'opposition. C'était de dire : « Nous, les enseignants, avons toujours des charges de travail plus importantes, nous devons assumer toujours plus de tâches, la reconnaissance à notre égard, en revanche, tend à diminuer ». La première année de la Cité des Métiers *a été celle où a été introduite l'heure d'enseignement en plus pour les professeurs.*

bisognava toccare il progetto.

Tiziana :
Esatto. Ma quando dici « cristallizzato in un voto », intendi un solo voto contro ?

Ricercatore :
Solo uno. Però l'assemblea è stata molto tesa. Era in mensa e per esattezza era il 24 maggio 2007. Era stato un momento molto duro, lo si legge anche dai verbali. C'era anche un altro argomento che era stato portato avanti, che un po' giustificava l'opposizione. Era quella di dire: « Noi docenti abbiamo sempre dei carichi di lavoro più importanti, dobbiamo sempre svolgere più compiti, il riconoscimento nei nostri confronti invece tende a diminuire ». Il primo anno della Città dei Mestieri *è stato quello in cui è stata introdotta l'ora in più di insegnamento per i docenti.*

Tiziana :
Quindi tutto quello che era extra poteva dare fastidio…

Ricercatore :
…esatto.

Tiziana :
Nonostante tutto questo, questa ora in più non pagata ha dato molto fastidio. Molti docenti si sono comunque messi a disposizione per delle uscite sul territorio. Io ho sempre visto l'elenco delle visite pieno !

Ricercatore :
Certo !

Tiziana :
Penso che pochissimi si sono tirati indietro, anche se tutto questo richiede del lavoro in più. Nel nostro lavoro dovremmo essere abituati al lavoro extra. Molti di noi si portano il lavoro a casa. Quante volte i genitori ci contattano fuori orario ? Quante volte siamo disponibili oltre orario per gli incontri con i genitori ? Lavoriamo il week-end, lavoriamo durante l'estate, lavoriamo sempre per correggere ma anche preparare le lezioni. Dovremmo essere professionalmente abituati a questo. Infatti, io non ho mai visto di buon occhio queste critiche… l'ora in più non pagata… abbiamo tantissime ore in più che non sono pagate. Almeno quelli che si impegnano professionalmente e io penso che a Cadenazzo molti docenti si impegnano veramente tanto anche fuori orario. Posso fare tanti nomi e tu sei tra questi.

Ricercatore :
Certamente ! Bene ! Faccio un piccolo passo avanti, nel 2008 e l'anno dopo il progetto avanza e appare una nuova attività. Non più soltanto nel secondo biennio, ma anche nel primo. Era la venuta della signora Galfetti-Schneider.

Tiziana :
Donc tout ce qui était extra pouvait déranger…

Chercheur :
…c'est ça.

Tiziana :
Nonobstant tout cela, cette heure en plus non payée a fortement gêné. De nombreux enseignants se sont quand même mis à disposition pour des sorties sur le territoire. J'ai toujours vu la liste des visites pleine !

Chercheur :
Certes !

Tiziana :
Je pense que très peu se sont retirés, même si tout cela demande du travail en plus. Dans notre travail, nous devons être prêts à un travail supplémentaire. Beaucoup d'entre nous amènent du travail à la maison. Combien de fois les parents nous contactent en dehors de l'horaire de travail ? Combien de fois nous sommes disponibles au-delà de l'horaire de travail pour des rencontres avec des parents ? Nous travaillons pendant le week-end, au cours de l'été, nous travaillons toujours pour corriger, mais aussi pour préparer les leçons. Nous devrions être professionnellement habitués à cela. En effet, je n'ai jamais vu d'un bon œil ces critiques… l'heure en plus pas payée… nous avons de nombreuses heures qui ne sont pas payées. Au moins ceux qui s'engagent professionnellement et je pense qu'à Cadenazzo de nombreux enseignants s'engagent vraiment beaucoup aussi en dehors de l'horaire. Je peux faire beaucoup de noms et tu es parmi ceux-là.

Chercheur :
Certainement ! Bien ! Je fais un petit pas en avant, en 2008 et l'année suivante le projet se poursuit et apparaît une nouvelle activité. Non plus seulement dans le deuxième cycle, mais aussi dans le premier. C'était la venue de Madame Galfetti-Schneider.

Tiziana :
[elle hoche la tête en signe d'approbation].

Chercheur :
Dans un premier temps, elle est venue en deuxième, puis elle sera amenée en première. Elle racontait des fables et de contes de fées sur le travail. Toi, en tant que professeur d'italien, tu as eu des deuxièmes lorsque Madame Galfetti-Schneider est venue. Comment as-tu vécu cette activité particulière ?

Tiziana :
Intéressant, parce qu'elle amenait des textes liés au monde du travail, peut-être du passé. Et avec tout cela en faisaient des conversations sur comment a changé le travail. J'ai toujours aimé cette activité et elle est vraiment géniale à raconter. Elle mime les histoires et les personnages. Elle est vraiment fascinante. Au-delà des visites fixées officiellement, il nous est arrivé avec Paola Zaninelli de l'inviter une deuxième fois à proposer ses connaissances. C'est

Tiziana *:* *[annuisce].*	*extrêmement positif, soit pour nous enseignants, soit pour les élèves.*
Ricercatore : *È venuta prima in seconda, poi sarà portata in prima. Raccontava delle favole e delle fiabe sul lavoro. Tu, come docente di italiano, hai avuto delle seconde quando la signora Galfetti-Schneider è venuta. Come hai vissuto questa attività particolare ?*	***Chercheur :*** *En règle générale, les élèves appréciaient.*
Tiziana : *Interessante, perché portava dei testi legati al mondo del lavoro, magari nel passato. E con tutto questo si facevano delle conversazioni su come è cambiato il lavoro. Mi è sempre piaciuta molto questa attività e lei è bravissima a raccontare. Mima le storie e i personaggi. È veramente affascinante. Al di là delle visite fissate ufficialmente, ci è capitato con Paola Zaninelli di invitarla una seconda volta a prestare le sue conoscenze. È estremamente positivo, sia per noi docenti sia per i ragazzi.*	***Tiziana :*** *Énormément. Et ainsi ils s'habituaient depuis la deuxième et ensuite aussi en première à cette façon différente d'aborder le monde du travail. Pendant toutes ces années pendant lesquelles j'ai enseigné, j'ai perçu un accroissement de la prise de conscience des élèves par rapport à ce qu'ils voudraient faire dans leur vie adulte, déjà à partir de la première année du collège. Il m'est arrivé l'année dernière de demander aux élèves ce qu'ils désirent faire. Déjà en première, certains élèves savent ce qu'ils veulent faire. Ce n'est pas arrivé souvent.*
Ricercatore : *I ragazzi in generale apprezzavano.*	***Chercheur :*** *C'est-à-dire la conscience de la réflexion sur ce que l'on fera lorsqu'on sera un adulte.*
Tiziana : *Moltissimo. E quindi si abituavano sin dalla seconda e poi anche in prima a questo modo diverso per affrontare il mondo del lavoro. In tutti questi anni durante i quali ho insegnato, ho avvertito un rafforzamento della presa di coscienza dei ragazzi rispetto a ciò che vorrebbero fare nella loro vita adulta, già a partire dalla prima media. Mi è capitato l'anno scorso di chiedere ai ragazzi cosa desiderano fare. Già in prima alcuni ragazzi sanno cosa vogliono fare. Non è capitato spesso.*	***Tiziana :*** *Il est aussi vrai que nos élèves sont plus ouverts à la société, plus attentifs et probablement ils ressentent des problématiques qu'ils abordent aussi à la maison. Ils ont des antennes très ouvertes.*
Ricercatore : *Cioè la consapevolezza della riflessione su cosa fare da grandi.*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu reprenais en classe l'activité réalisée en deuxième avec Madame Galfetti-Schneider ?*
Tiziana : *È anche vero che i nostri ragazzi sono più aperti alla società, più attenti e probabilmente sentono delle problematiche di cui ne parlano anche a casa. Hanno delle antenne molto aperte.*	***Tiziana :*** *Oui ! Nous en parlions, au cours de l'heure de classe, mais aussi pendant les heures d'italien. Je trouvais des liens avec d'autres textes et lectures.*
Ricercatore : *Riprendevi in classe questa attività realizzata in seconda media con la signora Galfetti-Schneider ?*	***Chercheur :*** *Elle a donc influencé ta programmation…*
Tiziana : *Sì ! Ne parlavamo, durante l'ora di classe, ma anche all'interno delle ore di italiano. Trovavo dei legami con altri testi e letture.*	***Tiziana :*** *…il m'est aussi arrivé de proposer des recherches sur certains métiers.*
Ricercatore : *Quindi ha influenzato la tua programmazione…*	***Chercheur :*** *Ah !*
Tiziana : *…mi è anche capitato di proporre delle ricerche su alcuni mestieri.*	***Tiziana :*** *Les élèves allaient faire des recherches auprès des grands-parents… Ils allaient dans les mansardes à chercher des objets liés aux métiers du passé…*
	Chercheur : *…joli !*
	Tiziana : *…des métiers ensuite disparus…*
	Chercheur : *…de fait…*

Ricercatore : *Ah !* *Tiziana :* *I ragazzi andavano a fare delle ricerche presso i nonni… Andavano nelle soffitte a cercare degli oggetti legati ai mestieri del passato…* ***Ricercatore :*** *…bello !* ***Tiziana :*** *…dei mestieri poi spariti…* ***Ricercatore :*** *…di fatto…* ***Tiziana :*** *…ma anche sul piano del linguaggio… del lessico... l'evoluzione del lavoro a portato a dei cambiamenti maggiori, con lo sviluppo dell'informatica e la diffusione dei termini in inglese.* ***Ricercatore :*** *Quindi la venuta della signora Galfetti-Schneider è stata…* ***Tiziana :*** *…molto positiva, anche per affrontare altre tematiche, legate alla mia materia e far realizzare agli allievi delle piccole ricerche.* ***Ricercatore :*** *Una ricerca su degli oggetti.* ***Tiziana :*** *Ma anche attraverso l'evoluzione del linguaggio. I ragazzi sono in grado di capire tante cose… poi hanno tutti internet, ricordo che le ricerche le svolgevano molto volentieri.* ***Ricercatore :*** *Bene. Ti ricordi come mai avevamo trasferito questa attività dalla seconda alla prima ?* ***Tiziana :*** *Lo trovo positivo. Cominciare dalla prima permette di coinvolgere tutte le sezioni. I ragazzi erano incuriositi, in particolare a Vira, e in questo modo si poteva partire già dalla prima media.* ***Ricercatore :*** *Bene. Andiamo avanti, negli anni 2009 e 2010, dopo un breve momento in cui ho animato con Cristina Milanese la* Città dei Mestieri*, l'ho fatto da solo con dei ragazzi che facevano gli assistenti. Come avevi vissuto questa novità? La* Città dei Mestieri *andava avanti con un docente responsabile e con dei ragazzi che lo aiutavano.* ***Tiziana :*** *Erano ragazzi del secondo biennio, di terza o di*	***Tiziana :*** *…mais aussi sur le plan du langage… du lexique… l'évolution du travail a apporté des changements majeurs, avec le développement de l'informatique et la diffusion des termes en anglais.* ***Chercheur :*** *Donc la venue de Madame Galfetti-Schneider a été…* ***Tiziana :*** *…très positive, aussi pour affronter d'autres thématique, liées à ma discipline et faire réaliser aux élèves des petites recherches.* ***Chercheur :*** *Une recherche sur des objets.* ***Tiziana :*** *Mais également à travers l'évolution du langage. Les élèves sont en mesure de comprendre de nombreuses choses… puis ils ont tous internet, je me souviens qu'ils faisaient avec un grand plaisir les recherches.* ***Chercheur :*** *Bien. Est-ce que tu te souviens pourquoi nous avions transféré cette activité de la deuxième à la première ?* ***Tiziana :*** *Je le trouve positif. Commencer depuis la première permet d'impliquer toutes les sections. Les élèves étaient intrigués, en particulier à Vira, et de cette façon on pouvait partir déjà depuis la première année.* ***Chercheur :*** *Bien. Poursuivons, dans les années 2009 et 2010, après un bref moment où j'ai animé avec Cristina Milanese la* Cité des Métiers*, je l'ai fait seul avec des élèves qui étaient mes assistants. Comment as-tu vécu cette nouveauté ? La* Cité des Métiers *se poursuivait avec un enseignant responsable et des élèves qui l'aidaient.* ***Tiziana :*** *Ils étaient des élèves du deuxième cycle, de troisième ou de quatrième, c'étaient des élèves intelligents, parce que je les avais connus. C'étaient des élèves qui venaient de tes classes et te connaissaient, ils savaient déjà collaborer avec toi, ils sont habitués à être indépendants et donc ils savaient faire leur travail.* ***Chercheur :*** *Les choses se passaient plutôt bien.* ***Tiziana :*** *Parce qu'ils étaient des élèves motivés.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu as eu des contacts avec ces élèves ? En tant qu'enseignant qui a dû faire des activités pour la* Cité des Métiers*, as-tu eu des contacts avec eux ?*

quarta, erano ragazzi in gamba, perché li avevo conosciuti. Erano ragazzi che venivano dalle tue classi e ti conoscevano, sapevano già collaborare con te, sono abituati ad essere indipendenti e quindi sapevano svolgere il loro lavoro. ***Ricercatore :*** *Le cose andavano avanti bene.* ***Tiziana :*** *Perché erano ragazzi motivati.* ***Ricercatore :*** *Tu hai avuto contatti con questi ragazzi ? Come docente che ha dovuto fare delle attività per la* Città dei Mestieri *hai avuto contatti con loro ?* ***Tiziana :*** *Non ricordo episodi in particolare, ricordo solo che alcuni allievi, prima erano stati i tuoi allievi, poi li ho avuti io. E dopo sono stati selezionati da te nell'ambito della* Città dei Mestieri. ***Ricercatore :*** *E come vivevano questa esperienza ?* ***Tiziana :*** *Con grande entusiasmo ! Ho notato una cosa, adesso non ricordo in particolare chi, mi ricordo che in classe era un po' timido e insicuro e poi con te ha tirato fuori la sua grinta, facendo bene quello che gli si chiedeva di fare.* ***Ricercatore :*** *Ha vissuto una crescita personale.* ***Tiziana :*** *Sì, perché era responsabilizzato.* ***Ricercatore :*** *È quello che i ragazzi mi stanno dicendo durante le interviste. Loro ne sono consapevoli. Torniamo alle visite che organizzavamo. Si faceva in modo che i ragazzi potessero saltare delle ore di scuola per andare in questi luoghi di lavoro. Tu come vivevi questa novità ? Per una scelta della scuola, potevano non seguire una lezione. Alcuni docenti la consideravano un problema.* ***Tiziana :*** *Per me, per tutto quello che ti ho già detto prima, queste visite sono sempre state molto positive. Offrivano l'opportunità agli allievi di costruire un progetto di lavoro per il loro avvenire.* ***Ricercatore :*** *Quello che davano era superiore a quello che toglievano.* ***Tiziana :*** *Assolutamente, sì. Quindi non li ho mai ostacolati in questi percorsi, non ho mai contestato.*	***Tiziana :*** *Je ne me souviens pas d'un événement particulier, je me rappelle seulement que certains élèves, auparavant étaient tes élèves, puis je les ai eus. Et plus tard, tu les as sélectionnés dans le cadre de la* Cité des Métiers. ***Chercheur :*** *Et comment vivaient-ils cette expérience ?* ***Tiziana :*** *Avec un grand enthousiasme ! J'ai noté une chose, maintenant je ne me souviens plus qui en particulier, je me rappelle qu'en classe il était un peu timide et incertain et puis avec toi il a ressorti sa ténacité, faisant bien ce qu'on lui demandait de faire.* ***Chercheur :*** *Il a vécu une croissance personnelle.* ***Tiziana :*** *Oui, parce qu'il était responsabilisé.* ***Chercheur :*** *C'est ce que les élèves sont en train de me dire dans leurs entretiens. Ils en sont conscients. Revenons aux visites que nous organisions. On faisait en sorte que les élèves puissent renoncer à des heures de cours pour pouvoir aller dans ces lieux de travail. Comment vivais-tu cette nouveauté ? Par un choix de l'école, ils pouvaient ne pas suivre un cours. Certains enseignants le considéraient un problème.* ***Tiziana :*** *Pour ma part, pour tout ce que je t'ai déjà dit avant, ces visites ont toujours été très positives. Elles offraient l'opportunité aux élèves de bâtir un projet de travail pour leur avenir.* ***Chercheur :*** *Ce qu'elles donnaient était supérieur à ce qu'elles enlevaient.* ***Tiziana :*** *Absolument, oui. Je n'ai donc jamais entravé ces parcours, je n'ai jamais contesté.* ***Chercheur :*** *Il faut encourager à faire…* ***Tiziana :*** *…lorsque les élèves revenaient à l'école, je leur disais que pendant l'heure suivante, ils pouvaient présenter l'expérience vécue aux autres élèves. C'est vrai que j'avais six heures de cours par semaine…* *que pendant l'heure de classe suivante, ils parleraient de cette expérience, mais aussi ce qu'ils faisaient pendant les stages. J'avais six heures de cours par semaine…* ***Chercheur :*** *…c'est un nombre élevé d'heures.*

Ricercatore :
Si deve incoraggiare a fare…

Tiziana :
…quando i ragazzi tornavano a scuola, gli dicevo che durante l'ora seguente potevano presentare l'esperienza vissuta agli altri allievi. È vero che avevo sei ore di lezione alla settimana…

Ricercatore :
…sono tante ore alla settimana.

Tiziana :
Mi agganciavo a queste esperienze vissute, perché andavano a vedere attività che non conoscevo. Anche per me era una fonte di conoscenza e gliel'ho sempre detto. Per me era un'occasione di crescita. Per me e per loro. Quindi ben vengano queste possibilità. Insegnare Italiano è un privilegio.

Ricercatore :
Certo !

Tiziana :
Alcuni docenti erano critici e polemici.

Ricercatore :
Passiamo al tuo contributo, oltre a quello di aver proposto l'attività con i genitori. Da quello che ho visto, non hai organizzato delle uscite. Però abbastanza rapidamente, dal… 2010, hai organizzato dei momenti che poi sono andati avanti fino all'anno scorso, in cui dei ragazzi, durante un'ora, di solito all'ultima del pomeriggio, sono venuti a presentare le scuole medie superiori e gli apprendistati. Come ti è venuta questa idea di far venire dei ragazzi in sede ?

Tiziana :
È vero, i ragazzi uscivano volentieri, per… allontanarsi fisicamente da scuola. Ed è comprensibile per dei ragazzi che passano più di sette ore a scuola… Però i nostri allievi uscivano sempre a visitare dei luoghi animati da degli adulti e allora ho pensato di invitare degli ex allievi, perché la loro età è abbastanza vicina a quella dei nostri allievi. Ed era interessante ascoltare le loro esperienze al liceo e alla Scuola cantonale di commercio, o seguire la loro esperienza come apprendisti. Tra loro non c'era un divario d'età troppo grande, quindi ho subito pensato che i nostri ragazzi sarebbero stati portati ad ascoltare più facilmente, con più grande piacere e con una maggiore attenzione. Effettivamente, è andata bene. La platea era sempre…

Ricercatore :
…era piuttosto numerosa.

Tiziana :
Ma contenuta, accettavamo al massimo trentacinque allievi.

Tiziana :
Je m'accrochais à ces expériences vécues, parce qu'ils allaient voir une activité qu'ils ne connaissaient pas. Pour moi aussi, c'était une source de connaissance et je le leur ai toujours dit. Pour moi, c'est une opportunité de croissance. Pour moi et pour eux. Ces possibilités sont donc le bienvenu. Enseigner l'italien est un privilège.

Chercheur :
Certes !

Tiziana :
Certains enseignants étaient critiques et polémiques.

Chercheur :
Passons à ta contribution, au-delà d'avoir proposé l'activité avec les parents. De ce que j'ai vu, tu n'as pas organisé des visites. Mais assez rapidement, depuis… 2010, tu as organisé des moments qui se sont ensuite poursuivis jusqu'à l'année dernière, où des élèves, pendant une heure, en général la dernière de l'après-midi, sont venus présenter les écoles supérieures et les apprentissages. Comment as-tu eu cette idée de faire venir des élèves dans l'établissement ?

Tiziana :
C'est vrai, les élèves sortaient volontiers, pour… s'éloigner physiquement de l'école. Et c'est compréhensible pour des élèves qui passent plus de sept heures à l'école… Cependant, nos élèves sortaient toujours visiter des endroits animés par des adultes et alors j'ai pensé d'inviter des anciens élèves, parce que leur âge est assez proche de celui de nos élèves. Et c'était intéressant d'écouter leurs expériences au lycée et à l'École cantonale de commerce, ou suivre leur expérience en tant qu'apprentis. Entre eux, il n'y avait pas un décalage d'âge trop grand, j'ai donc tout de suite pensé que nos élèves étaient amenés à écouter plus facilement, avec plus de plaisir et avec une plus grande attention. Effectivement, ça s'est bien passé. Le public était toujours…

Chercheur :
…il était plutôt nombreux.

Tiziana :
Mais limité, puisque nous acceptions au maximum trente-cinq élèves.

Chercheur :
C'est vrai. Si pendant les visites, ils étaient au maximum quinze, ici participaient plus que tente. Nombreux puisque la liste de places disponibles se remplissait toujours.

Tiziana :
Ces rencontres étaient toujours appréciées. D'autres élèves demandaient souvent de pouvoir s'inscrire.

Chercheur :
Et est-ce que nous les acceptions en général ?

Tiziana :
Oui.

Ricercatore : *È vero. Se nelle visite erano al massimo quindici, qui ce n'erano più di trenta. Numerosa nel senso che la lista di posti disponibili si riempiva sempre.* ***Tiziana :*** *Questi incontri erano sempre gettonati. Spesso altri ragazzi chiedevano se potevano iscriversi.* ***Ricercatore :*** *E li accettavamo in generale ?* ***Tiziana :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Se venivano a chiedere loro ?* ***Tiziana :*** *Sì. Motivavano perché erano interessanti e noi li accettavamo.* ***Ricercatore :*** *Il tuo scopo era di non avere troppa gente, però se erano motivati li accettavamo.* ***Tiziana :*** *Ricordo che questi allievi erano interessati, facevano interventi e domande ai giovani che hanno presentato.* ***Ricercatore :*** *Tu ti ricordi che cosa emergeva? Ho qui anche la lista degli invitati, puoi vedere, ci sono le date, i conferenzieri e cosa hanno presentato. Magari ti viene in mente qualcosa.* ***Tiziana :*** *Dunque…* ***Ricercatore :*** *…lo scopo non era presentare le scuole da un punto di vista tecnico, ma il vissuto.* ***Tiziana :*** *Questa era la differenza concreta.* ***Ricercatore :*** *Per questo ci sono le giornate delle porte aperte.* ***Tiziana :*** *Le scuole medie superiori hanno sempre organizzato queste giornate, per cui la parte teorica l'avrebbero potuta acquisire in seguito. Invece era interessante mostrare l'esperienza vissuta da parte di questi allievi, che parlavano di queste nuove esperienze scolastiche. Ricordo che sempre quando questi liceali e questi ragazzi delle scuole medie superiori iniziavano la loro presentazione mettevano in evidenza il grande salto fra scuole medie, soprattutto tra la quarta media e la nuova scuola. Nessuno di loro tornerebbe indietro, perché vivevano un'esperienza di vita completamente diversa. Sono finalmente grandi,*	***Chercheur :*** *S'ils venaient le demander ?* ***Tiziana :*** *Oui. Ils justifiaient pourquoi ils étaient intéressés et nous les acceptions.* ***Chercheur :*** *Ton but était de ne pas avoir trop de monde, mais s'ils étaient motivés, nous les acceptions.* ***Tiziana :*** *Je me souviens que ces élèves étaient intéressés, ils faisaient des interventions et posaient des questions aux jeunes qui ont présenté.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens ce qu'apparaissait ? J'ai ici la liste des invités, tu peux voir, il y a les dates, les conférenciers et ce qu'ils ont présenté. Tu te souviens peut-être de quelque chose.* ***Tiziana :*** *Donc…* ***Chercheur :*** *…l'objectif n'était pas de présenter les écoles d'un point de vue technique, mais le vécu.* ***Tiziana :*** *C'était la différence concrète.* ***Chercheur :*** *Pour cela il y a les journées des portes ouvertes.* ***Tiziana :*** *Les écoles supérieures ont toujours organisé ces journées, par conséquent la partie théorique ils l'auraient pu acquérir ensuite. En revanche, il était intéressant de montrer l'expérience vécue par ces élèves, qui parlaient de leurs nouvelles expériences scolaires. Je me souviens que toujours quand ces lycéens et ces élèves des écoles supérieures commençaient leur présentation, ils mettaient en relief le grand saut entre le collège, surtout la quatrième année, et leur nouvelle école. Aucun d'entre eux ne retournerait en arrière, parce qu'ils vivaient une expérience de vie complètement différente. Ils sont finalement grands, libres de choisir et indépendants. C'était la première chose qu'ils mettaient en relief. Et puis ils parlaient des différences dans la manière de vivre la première et la deuxième année. Ils avaient l'impression d'avoir plus de responsabilités, de motivation et d'implication dans la nouvelle école.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu as rencontré des problèmes dans l'organisation de ces moments ? Les élèves invités, par exemple, ne pouvaient pas quitter leur école sans permis. Comment fonctionnait l'organisation concrète. Je me souviens que tu devais demander au chef d'établissement.* ***Tiziana :*** *Le premier pas était de contacter les anciens élèves.*

liberi di scegliere e indipendenti. Questa era la prima cosa che mettevano in evidenza. E poi parlavano della differenza di come vivevano il primo anno o il secondo. Avevano l'impressione di essere più responsabili, più motivati, più coinvolti nella nuova scuola.

Ricercatore :
Hai incontrato dei problemi a organizzare questi momenti ? I ragazzi invitati, ad esempio, non potevano lasciare senza permesso la loro scuola. Come funzionava l'organizzazione concreta. Mi ricordo che dovevi chiedere al direttore.

Tiziana :
Il primo passo era contattare gli ex allievi.

Ricercatore :
Dei ragazzi e delle ragazze…

Tiziana :
…io cercavo sempre di equilibrare tra ragazze e ragazzi.

Ricercatore :
E loro come reagivano al tuo invito ?

Tiziana :
Erano onorati di questo invito e venivano volentieri. Sceglievamo un periodo adatto a loro, in cui non avevano troppi impegni. Quando ricevevo l'accordo degli ex allievi, contattavo il direttore della nostra scuola, mentre i ragazzi contattavano i loro direttori o responsabili professionali. Poi c'era uno scambio di mail tra me e i vari direttori coinvolti. In questo modo tutto era ufficializzato. I ragazzi potevano venire da noi, perdevano un paio di ore di lezione, naturalmente giustificate dalla direzione.

Ricercatore :
Un bell'impegno…

Tiziana :
…la scuola ufficializzava la loro venuta.

Ricercatore :
E le scuole erano sempre d'accordo. Non hai mai avuto opposizioni ?

Tiziana :
Nessuna.

Ricercatore :
Ho qui i nomi di due ragazze che hanno presentato nell'aprile 2010 il liceo e la commercio, e di nuovo loro due sono venute nel febbraio del 2011. Nel marzo 2011 sono venuti degli apprendisti del secondo anno. C'era una ragazza che faceva la designer d'interni e c'era un ragazzo che era architetto di genio civile.

Tiziana :
Era un ingegnere civile.

Chercheur :
Des garçons et des filles…

Tiziana :
…je cherchais toujours un équilibre entre filles et garçons.

Chercheur :
Et comment réagissaient-ils à ton invitation ?

Tiziana :
Ils étaient honorés de cette invitation et ils venaient très volontiers. On choisissait une période qui leur était favorable, où ils n'avaient pas trop d'échéances. Lorsque je recevais l'accord des anciens élèves, je contactais le chef d'établissement de notre école, alors que les élèves contactaient leurs directeurs ou responsables professionnels. Puis il y avait un échange de courriels entre moi et les différents chefs d'établissement impliqués. De cette façon, tout était officialisé. Les élèves pouvaient venir chez nous, ils perdaient quelques leçons, naturellement justifiées par leur direction.

Chercheur :
Un joli effort…

Tiziana :
…l'école officialisait leur venue.

Chercheur :
Et les écoles étaient-elles toujours d'accord. N'as-tu jamais eu des oppositions ?

Tiziana :
Aucune.

Chercheur :
J'ai ici les noms de deux filles qui ont présenté en avril 2010 le lycée et l'école de commerce, et elles sont revenues en février 2011. En mars 2011 sont venus deux apprentis de deuxième année. Il y avait une fille qui était décoratrice d'intérieurs et il y avait un garçon qui était architecte du génie civil.

Tiziana :
Il était un ingénieur civil.

Chercheur :
Et quelle était la différence entre les moments consacrés aux lycéens et ceux dédiés aux apprentissages ?

Tiziana :
Fondamentalement il n'y avait pas de différences, seulement que je devais contacter plus de personnes. Il m'est arrivé de contacter l'employeur pour des apprentis. Dans ce cas, également, il y avait une série de courriels pour permettre aux élèves de se libérer et venir ici.

Chercheur :
Les employeurs étaient-ils d'accord ?

Ricercatore :
E qual era la differenza tra i momenti organizzati per i liceali e quelli dedicati all'apprendistato ?

Tiziana :
Fondamentalmente non era diverso, soltanto che dovevo contattare personalmente più persone. Mi è capitato di contattare il datore di lavoro degli apprendisti. Anche in quel caso c'era un giro di mail per permettere ai ragazzi di assentarsi e venire qua.

Ricercatore :
Erano d'accordo i datori di lavoro ?

Tiziana :
Nessun problema. I ragazzi facevano a gara per venire. Girava la voce e volevano venire a presentare la loro professione. Sono stata colpita da un ragazzo piuttosto agitato, a volte difficile da gestire, che al termine delle medie si era iscritto a un apprendistato presso le officine Ghidoni, nel settore della metallurgia. Quando è venuto si è dimostrato molto maturo e soprattutto riconoscente per quello che abbiamo fatto per lui.

Ricercatore :
Mi ricordo di lui.

Tiziana :
Hai presente…

Ricercatore :
…era uno di quelli che ha trovato lavoro grazie alla Città dei Mestieri*. Eravamo andati alla Ghidoni, lui era un ragazzo problematico e lo avevano preso.*

Tiziana :
Ricordo che quando ha preso la parola, la prima cosa che ha detto… Si è presentato come un ragazzo che alle medie ha creato dei problemi… Era la prima volta che sentivo qualcuno ammetterlo. Ricordo che aveva detto: « Me ne sono reso conto solo dopo, quando ho iniziato a lavorare, quanto sono stato str…, quanti problemi ho creato ». Poi si è rivolto ai nostri allievi, che lo ascoltavano attenti, dicendo : « Non fate quello che ho fatto io, non fate come me. Non fate gli sciocchi come me ». Mi è piaciuto molto il suo intervento. Poi ha parlato del suo lavoro, della sua scelta e di come si è trovato bene nel suo lavoro.

Ricercatore :
Una ditta che lavora i metalli…

Tiziana :
Mi ricordo di questo intervento. Mi è piaciuto questo mea culpa *davanti a tutti.*

Ricercatore :
I ragazzi riuscivano a tenere per un'ora ?

Tiziana :
Sì, l'ora volava velocissima, perché i ragazzi erano a

Tiziana :
Pas de problèmes. Les élèves se basculaient pour venir. Le bruit courait et ils voulaient venir présenter leur profession. J'ai été frappée par un élève plutôt agité, certaines fois plutôt difficile à gérer, qui au terme du collège s'est inscrit à un apprentissage auprès des ateliers Ghidoni, dans le secteur de la métallurgie. Lorsqu'il est venu, il s'est montré très mûr et surtout reconnaissant ce que nous avions fait pour lui.

Chercheur :
Je me souviens de lui.

Tiziana :
Tu te souviens…

Chercheur :
…c'était un de ceux qui a trouvé un travail grâce à la Cité des Métiers*. Nous étions allés aux ateliers Ghidoni, lui était un élève problématique et ils l'avaient pris.*

Tiziana :
Je me souviens que lorsqu'il a pris la parole, la première chose qu'il a dite… Il s'est présenté comme un élève qui au collège a créé des problèmes… C'était la première fois que j'entendais quelqu'un qui l'admettait. Je me rappelle qu'il avait dit : « Je me suis rendu compte seulement après, lorsque j'ai commencé à travailler, combien j'étais conn…, combien de problèmes j'ai créé ». Puis il s'est adressé à nos élèves, qui l'écoutaient attentifs, en disant : « Ne faites pas ce que j'ai fait, ne faites pas comme moi. Ne faites pas les idiots comme moi ». J'ai bien aimé son intervention. Puis il a parlé de son travail, de son choix et de comment il s'est bien trouvé dans son travail.

Chercheur :
Une entreprise qui travaille les métaux…

Tiziana :
Je me souviens de cette intervention. J'ai aimé ce mea culpa *devant tout le monde.*

Chercheur :
Les élèves réussissaient-ils à tenir pendant une heure ?

Tiziana :
Oui, l'heure passait très rapidement, puisque les élèves étaient très à l'aise à parler en public, à entretenir et à présenter. Quelqu'un amenait une présentation en PowerPoint. Ils savaient impliquer leurs camarades. Tout cela était intéressant, puisqu'il ne s'agissait pas des habituels adultes qui parlaient. Les élèves n'aiment pas écouter toujours les adultes. Ils veulent entendre quelqu'un plus près d'eux, qui utilisait un langage plus proche des élèves et donc l'écoutaient avec une plus grande attention. Ils ont une plus grande crédibilité à parler avec nos élèves que nous-mêmes… même si cela est un peu dommage.

Chercheur :
C'est une des idées de la Cité des Métiers*.*

Tiziana :
Oui.

loro agio a parlare in pubblico, a intrattenere e a presentare. Qualcuno portava una presentazione in PowerPoint. Sapevano coinvolgere i loro compagni. Tutto questo era interessante perché non erano i soliti adulti che parlavano. Ai ragazzi non piace ascoltare sempre gli adulti. Vogliono sentire qualcuno più vicino a loro, che usava anche un linguaggio più vicino ai ragazzi e quindi lo ascoltavano con maggior attenzione. Hanno più credibilità a parlare con i nostri allievi che noi stessi… anche se questo è un po' peccato.

Ricercatore :
È una delle idee della Città dei Mestieri.

Tiziana :
Sì.

Ricercatore :
È possibile dare la parola ai giovani.

Tiziana :
Quello che hai fatto tu con i ragazzi.

Ricercatore :
Poi c'era un'altra attività dove tu un ruolo potresti averlo giocato : i film. Avevamo deciso, su proposta di Corrado e di Giancarlo, di mostrare alla fine della terza un film che affrontasse la tematica del lavoro. Potevano scegliere i docenti in funzione della classe. E mi ricordo che tu avevi animato un corso opzionale di cinema.

Tiziana :
Sì, ma questo aspetto non mi riguardava.

Ricercatore :
Non ti ricordi di momenti nei quali hai animato la visione di un film legato al mondo del lavoro ?

Tiziana :
A dire il vero, no.

Ricercatore :
Ma l'idea come ti sembra ?

Tiziana :
Anche quella è estremamente positiva, come tutto quello che è un'occasione per coinvolgere i ragazzi e motivarli, uscendo dalla solita lezione tradizionale. Giancarlo è un grande conoscitore di film e di tecnica cinematografica. Abbiamo lavorato molto assieme per il corso opzionale di cinema [entra una persona a parlare].

Ricercatore :
Ma il linguaggio cinematografico cosa può dare oltre a diversificare il modo di fare scuola ?

Tiziana :
È un linguaggio che piace ai ragazzi, i film li vedono… Adorano i film e la musica, li scaricano. È

Chercheur :
Il est possible de donner la parole aux jeunes.

Tiziana :
Ce que tu as fait avec les élèves.

Chercheur :
Il y avait une autre activité où tu pourrais avoir joué un certain rôle : les films. Nous avions décidé, sur proposition de Corrado et Giancarlo, de montrer à la fin de la troisième un film qui aborde la thématique du travail. Nous pouvions choisir les enseignants en fonction de la classe. Et je me souviens que tu avais animé un cours optionnel de cinéma.

Tiziana :
Oui, mais cet aspect ne me concernait pas.

Chercheur :
Tu ne te souviens pas de moments dans lesquels tu as animé la vision d'un film lié au monde du travail ?

Tiziana :
À vrai dire, non.

Chercheur :
Mais qu'est-ce que tu penses de cette idée ?

Tiziana :
Elle est à nouveau très positive, comme tout ce qui représente une opportunité pour impliquer les élèves et les motiver, en sortant de l'habituelle leçon traditionnelle. Giancarlo est un grand connaisseur de films et de technique cinématographique. Nous avons travaillé beaucoup ensemble pour le cours optionnel de cinéma [entre une personne à parler].

Chercheur :
Mais le langage cinématographique qu'est-ce qu'il peut donner en plus d'une diversification de la façon de faire l'école ?

Tiziana :
C'est un langage qui plaît aux jeunes, ils voient des films… Ils adorent les films et la musique, ils les téléchargent. C'est donc un langage très proche d'eux, très immédiat. Puis il s'agit de les faire réfléchir sur les contenus, sur les thématiques proposées par les films.

Chercheur :
Nous avons eu un débat lors d'une assemblée des enseignants, encouragé par Nicola Desponds et Umberto Rossini, sur des films que nous avions proposés où il y avait quelques gros mots. Je me souviens le film de Gus Van Sant proposé par Corrado : Le Destin de Will Hunting. *Dans une introduction à une rencontre, j'avais proposé un extrait de* Génération 1000 *euros et là aussi, il y avait des gros mots. Nicola et Umberto ont dit que l'école ne peut pas se permettre de proposer un langage qui dépasse les limites, grossier et inapproprié à un établissement scolaire.*

quindi un linguaggio molto vicino a loro, molto immediato. Poi si tratta di farli riflettere sul contenuto, sulle tematiche proposte dai film.

Ricercatore :
Abbiamo avuto un dibattito in un plenum, incoraggiato da Nicola Desponds e Umberto Rossini, su dei film che avevamo proposto in cui c'era qualche parolaccia. Mi ricordo il film di Gus Van Sant che aveva proposto Corrado : Il genio ribelle*. In un'introduzione a un incontro avevo proposto un estratto di* Generazione 1000 euro *e anche lì c'erano delle parolacce. Nicola e Umberto hanno detto che la scuola non può permettersi di proporre un linguaggio fuori dalle righe, maleducato e non consono ad un'istituzione scolastica.*

Tiziana :
Ammetto che Il genio ribelle *è un film che mi piace moltissimo e che ho proposto anch'io. Il protagonista del film frequenta un mondo problematico e non può che parlare così. È giusto non censurare questo linguaggio, perché fa parte di questo contesto, soprattutto quando il protagonista vive dei momenti difficili. Poi si deve spiegare ai ragazzi perché questo ragazzo si esprime così. Poi lui evolve, riesce a cambiare moltissimo e fa la sua scelta professionale perché ha potuto trovare qualcuno che lo ha stimolato ad andare in una direzione diversa. Quindi è bellissimo vedere questa evoluzione dall'inizio alla fine. Prima usa un linguaggio maleducato e poi si evolve e incontra persone speciali che lo hanno aiutato e stimolato. Quindi perché censurarlo ? La scuola può ufficializzare la visione di questo film, tenendo presente che questo linguaggio i ragazzi lo usano.*

Ricercatore :
Nel 2009/2010 tu avevi partecipato ad un'attività della Città dei Mestieri *un po' particolare : il corso di economia. Il corso ci aveva portato ad organizzare il convegno* Quali idee per il Ticino di domani*, dove erano venuti dei conferenzieri di rilievo, come Luigi Giacomelli, che era il responsabile dell'IBM per il Ticino, il vicedirettore di Ticino Turismo, Charles Barras, e Roberto Meyer, il direttore della ditta Ecoenergy, che realizza pannelli solari, Nicola Probst, un architetto, Nicola Fontana, un sindacalista, e poi il nostro direttore, venuto a parlare di scuola. Ti ricordi questo convegno ?*

Tiziana :
Avrei voluto sempre essere presente a queste conferenze, ma non ho sempre potuto esserci. Penso che tu abbia chiesto la mia partecipazione per preparare un buffet finale.

Ricercatore :
Lo avevi fatto…

Tiziana :
…sì !

Tiziana :
Je dois admettre que Le Destin de Will Hunting *est un film que j'aime beaucoup et que j'ai aussi proposé. Le protagoniste du film fréquente un monde problématique et ne peut que parler de cette façon. Il est correct de ne pas censurer ce langage, parce qu'il fait partie de ce contexte, surtout lorsque le protagoniste vit des moments difficiles. Puis il faut expliquer aux élèves pourquoi ce jeune s'exprime de cette façon. Puis il évolue et arrive à changer énormément et fait son choix professionnel, parce qu'il a pu trouver quelqu'un qui l'a stimulé à s'acheminer dans une direction différente. C'est donc très beau de voir cette évolution du début à la fin. Avant il utilise un langage grossier et puis il évolue et rencontre des personnes spéciales qui l'ont aidé et stimulé. Pourquoi faudrait-il le censurer ? L'école peut officialiser la vision de ce film, étant donné que c'est un langage utilisé par les jeunes.*

Chercheur :
Au cours de l'année 2009/2010 tu avais participé à une activité un peu particulière de la Cité des Métiers *: le cours d'économie. Le cours nous avait amené à organiser le colloque « Quelles idées pour le Tessin de demain », où étaient venus des conférenciers importants, comme Luigi Giacomelli, qui était le responsable de l'IBM pour le Tessin, le vice-directeur de Tessin Tourisme, Charles Barras, ainsi que Roberto Meyer, le directeur de l'entreprise Ecoenergy, qui réalise des panneaux solaires, Nicola Probst, un architecte, Nicola Fontana, un syndicaliste, et aussi notre chef d'établissement, venu parler d'école. Est-ce que tu te souviens de ce colloque ?*

Tiziana :
J'aurais toujours voulu être présent à ces conférences, mais je n'ai pas toujours pu y être. Je pense que tu as demandé ma participation pour préparer un buffet final.

Chercheur :
Tu l'avais fait…

Tiziana :
…oui !

Chercheur :
Le cours et puis le colloque…

Tiziana :
…moi…

Chercheur :
Et puis il y avait aussi le buffet.

Tiziana :
Ok ! Je voudrais toujours être présente. Je ne pouvais pas parce que j'avais des cours. J'ai participé au cours d'économie en tant qu'étudiante.

Chercheur :
Tu as aussi animé.

Tiziana :
Peut-être j'ai animé avec mes interventions.

Ricercatore :
Il corso e poi il convegno…

Tiziana :
…io…

Ricercatore :
E poi c'era anche il buffet.

Tiziana :
Ok ! Io vorrei essere sempre presente. Non potevo farlo perché avevo delle lezioni. Ho partecipato al corso di economia come studentessa.

Ricercatore :
Hai anche animato.

Tiziana :
Forse ho animato con i miei interventi.

Ricercatore :
Ma eri venuta tutto l'anno.

Tiziana :
Ho partecipato solo durante un anno, perché il mio orario me lo permetteva.

Ricercatore :
Un anno basta.

Tiziana :
Sono venuta molto volentieri ed ho imparato molte cose.

Ricercatore :
C'è qualcosa che ti ha colpito in modo particolare ?

Tiziana :
Tu affrontavi in modo molto chiaro il concetto di finanza. In realtà, tutti noi facciamo questo nella vita, tutti noi dobbiamo gestire delle finanze. Anche i ragazzi di questa età gestiscono delle entrate e delle uscite. Quindi è un discorso estremamente vicino alla realtà. A me questo è piaciuto tantissimo. Con degli esempi pratici, gli allievi erano portati a riflettere all'utilizzo delle carte di credito, a cosa significa spendere troppo, a come gestire il proprio patrimonio, il salario… e l'ho trovato molto utile. Era un momento nel quale avevo la tendenza a spendere molto e seguire le tue lezioni mi ha fatto capire che dovevo gestire meglio le mie finanze [ride].

Ricercatore :
È stato informativo per te !

Tiziana :
Davvero ! È stato estremamente interessante ! Tutto questo confluiva alla fine dell'anno in questo convegno, per il quale ho dato un contributo aiutando come allieva a preparare il buffet. Però mi spiace non poterci partecipare sempre a quelle mattinate. Soprattutto perché vi partecipavano delle persone

Chercheur :
Mais tu étais venue toute l'année.

Tiziana :
J'ai participé seulement pendant une année, parce que mon horaire me le permettait.

Chercheur :
Une année suffit.

Tiziana :
Je suis venue très volontiers et j'ai appris beaucoup de choses.

Chercheur :
Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a touché particulièrement ?

Tiziana :
Tu abordais d'une façon très claire le concept de finance. En réalité, c'est quelque chose que tous font au cours de leur vie. Tous doivent gérer des finances. Les élèves aussi, à cet âge, gèrent des entrées et des sorties. C'est donc un discours extrêmement proche de la réalité. C'est ce que j'ai aimé beaucoup. À travers des exemples pratiques, les élèves étaient amenés à réfléchir sur l'utilisation de la carte de crédit, sur ce que signifie dépenser trop, sur comment gérer son propre patrimoine, son salaire… et je l'ai trouvé très utile. C'était une période où j'avais la tendance à dépenser beaucoup et suivre ces leçons m'a amenée à me dire que je devais mieux gérer mes finances [elle rit].

Chercheur :
Ça a été informatif pour toi !

Tiziana :
Vraiment ! C'était très intéressant ! Tout cela aboutissait à la fin de l'année dans ce colloque, auquel j'ai donné une contribution en tant qu'élève en aidant à préparer le buffet. Mais je suis désolé de ne pas pouvoir participer toujours à ces matinées. Surtout parce qu'y participaient des personnes intéressantes.

Chercheur :
Qu'est-ce que vous avez préparé pour le buffet ?

Tiziana :
Nous avons fait les habituelles tartines, chips… il s'agissait d'amuse-gueule salés à manger, accompagnés par des boissons rigoureusement non-alcooliques, préparés par les élèves présents. Ce n'était pas seulement pour les personnes importantes invitées, importantes pour le travail qu'elles faisaient. Et j'aimais le fait qu'étaient impliqués les élèves dans la préparation des tables. Ils achetaient les choses, donc ils étaient aussi impliqués. C'était toujours un beau mélange entre jeunes et adultes. Les élèves étaient en quelque sorte les « maîtres de la maison ».

Chercheur :
Bien ! Et puis ils faisaient le bilan. J'ai retrouvé un e-mail plutôt intéressant. L'année où tu as fait le cours d'économie, tu étais professeure de classe dans une deuxième, je ne sais

interessanti.

Ricercatore :
Cosa avevate preparato per il buffet ?

Tiziana :
Abbiamo fatto le solite tartine, salatini… in genere erano antipasti salati da mangiare, accompagnati da bevande rigorosamente non alcoliche, preparati dai ragazzi presenti. Non era soltanto per le persone importanti invitate, importanti per il lavoro che svolgevano. E mi piaceva il fatto che fossero coinvolti i ragazzi nell'allestimento di questi tavoli. Compravano loro le cose, quindi erano coinvolti anche loro. È sempre stata una bella mescolanza tra ragazzi e adulti. Erano i ragazzi in qualche modo i « padroni di casa ».

Ricercatore :
Bene ! E poi loro facevano il bilancio. Io ho trovato una mail molto interessante. L'anno in cui tu hai fatto il corso di economia avevi una docenza di classe in seconda, non so se era un caso, ma si erano create le collaborazioni tra di noi. Eravamo andati a vedere i luoghi dove è nata la Svizzera, a Uri, Svitto e Altdorf. E poi alla fine dell'anno eravamo andati a Genova a vedere l'acquario e dopo abbiamo fatto un giro in città. Questa tua collaborazione alla Città dei Mestieri *andava quindi al di là del progetto stesso, era diventata una collaborazione anche tra insegnanti attorno a una classe.*

Tiziana :
Eravamo anche andati a Como a visitare una mostra.

Ricercatore :
Quindi la Città dei Mestieri *ha creato degli spazi di collaborazione che andavano oltre. Che ricordi hai di queste uscite, tra il culturale ed il creativo ? Che siano luoghi storici, una mostra di pittura…*

Tiziana :
…tra l'altro sono posti che conosci molto bene. Queste uscite sono state interessanti sia per noi sia per i ragazzi. Devo dire che è una cosa ben organizzata nei dettagli. Noi facciamo in modo che tutto fili liscio. Non lasciamo niente al caso ed è giusto che sia così. Quindi molta professionalità nelle uscite e il successo che ne consegue è scontato perché effettivamente ci si impegna affinché tutto vada bene. Quindi anche ai ragazzi piace. C'è un po' di cultura e c'è anche il piacere di stare assieme e di divertirsi, quindi tutto è estremamente positivo.

Ricercatore :
Bene.

Tiziana :
E se dovessi fare un bilancio dei trent'anni di insegnamento, devo dire che è sempre stato estremamente interessante e costruttivo per me. Non c'è momento che io ricordi che sia stato negativo, pas si c'était un hasard, mais on avait mis sur pied des collaborations entre nous. Nous étions allés voir les lieux où est née la Suisse, à Uri, Schwyz et Altdorf. Et puis à la fin de l'année nous étions allés à Gènes à visiter l'aquarium et puis nous avions fait un tour de la ville. Cette collaboration à la Cité des Métiers *allait donc au-delà du projet lui-même, c'était devenue une collaboration aussi entre deux enseignants autour d'une classe.*

Tiziana :
Nous étions aussi allés à Côme à visiter un musée.

Chercheur :
La Cité des Métiers *a donc créé des espaces de collaboration qui la dépassaient. Quel est ton souvenir de ces courses d'école, entre le culturel et le récréatif ? Que ce soient des lieux historiques, un musée de peinture…*

Tiziana :
…des lieux que tu connais très bien, par ailleurs. Ces courses d'école ont été intéressantes soit pour nous, soit pour les élèves. Je dois dire que c'est une chose bien organisée dans les détails. Nous faisons en sorte que tout marche bien. Nous ne laissons rien au hasard et c'est juste que ça soit ainsi. Donc beaucoup de professionnalisme dans les sorties et le succès qui s'en suit est logique puisque, effectivement, on s'engage pour que tout marche bien. Les élèves aiment donc aussi. Il y a un peu de culture et aussi le plaisir de rester tous ensemble et s'amuser, donc tout est extrêmement positif.

Chercheur :
Bien.

Tiziana :
Et si je dois faire un bilan des trente ans d'enseignement, j'ai envie de dire que c'était toujours très intéressant et constructif pour moi. Il n'y pas un moment dont je me rappelle qui a été négatif, je dois dire que j'étais vraiment une enseignante qui a donné beaucoup, mais qui a aussi reçu beaucoup de la part des collègues, des parents et surtout des élèves.

Chercheur :
Bien ! Je dirais que ces mots sont une belle façon de terminer.

Tiziana :
Ça a été une expérience incroyable.

Chercheur :
Bien ! Je te remercie !

devo dire che davvero sono stata una docente che ha dato tanto, ma che ha anche ricevuto tantissimo dai colleghi, dai genitori e soprattutto dai ragazzi. ***Ricercatore :*** *Bene ! Io direi che queste parole sono un bel modo per chiudere.* ***Tiziana :*** *È stata un'esperienza incredibile.* ***Ricercatore :*** *Bene ! Ti ringrazio !*	

2.2. Chefs d'établissement



Entretien avec *Giancarlo De Bernardi*
(12 mars 2015 – collège de Cadenazzo – 109 minutes)

Giancarlo est le chef d'établissement tout au long de la mise en place de la *Cité des Métiers*. Après avoir étudié à Zurich, il est rentré au Tessin au cours des années 1980. Il a enseigné l'allemand au collège de Bellinzone 2, où il est devenu directeur adjoint. En août 1998, il est soudainement appelé à prendre la direction du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, à l'issue d'une période de forte conflictualité interne. Pendant trois décennies, il a également été le responsable du jury d'élèves du festival du cinéma jeune *Castellinaria*. Il a pris sa retraite à la fin de l'année 2013/2014.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene ! Grazie Giancarlo di esserti messo a disposizione. Magari in un primo tempo se potessi dirmi come sei diventato direttore, visto che questo è il ruolo che hai avuto durante tutta l'esperienza della* Città dei mestieri. *Come sei arrivato a essere direttore delle scuole medie di Cadenazzo-Vira Gambarogno ?* ***Giancarlo :*** *Quasi per caso, a dire il vero. Ero vicedirettore da un paio d'anni a Bellinzona 2 e un giorno sono stato interpellato in modo ufficiale dall'allora capodivisione, che mi ha chiesto se in caso di bisogno avessi potuto assumere la direzione della scuola media di Cadenazzo. C'erano dei problemi, così mi ha detto, senza entrare però nello specifico… la direttrice avrebbe potuto abbandonare. Così diceva… anche se in realtà già sapeva che avrebbe abbandonato, visto che c'era un rapporto... E io ho dato il mio accordo di principio, segnalando però il fatto che sarebbe stato meglio se i problemi fossero stati risolti internamente, piuttosto che ricorrere a una soluzione così drastica. Mi hanno spiegato che volevano assolutamente una persona esterna alla sede, proprio per evitare dei nuovi conflitti.*	***Chercheur :*** *Bien ! Merci Giancarlo de t'être mis à disposition. Peut-être dans un premier temps, pourrais-tu me dire comment tu es devenu chef d'établissement, puisque c'est le rôle que tu as eu pendant toute l'expérience de la* Cité des Métiers *? Comment es-tu arrivé à devenir le chef d'établissement du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno ?* ***Giancarlo :*** *Un peu par hasard, à vrai dire. J'étais le directeur adjoint depuis quelques années à Bellinzone 2 et un jour j'ai été interpellé d'une façon officielle par le chef de division de l'époque, qui m'a demandé si, en cas de nécessité, je pouvais assumer la direction du collège de Cadenazzo. Il y avait des problèmes, c'est ce qu'il m'a dit, sans entrer à vrai dire dans les détails… la directrice aurait pu abandonner. C'est ce qu'il a dit… même si en réalité il savait déjà qu'elle aurait abandonné, puisqu'il y avait un rapport… Et j'ai donné mon accord de principe, en indiquant pourtant le fait que ça aurait été mieux si les problèmes pouvaient trouver une issue interne, plutôt que recourir à une solution si radicale. Ils m'ont expliqué qu'ils voulaient absolument une personne externe à l'établissement, justement pour éviter des nouveaux*

C'erano infatti tre fazioni di docenti : una piuttosto nutrita sul piede di guerra, un'altra che difendeva per vari motivi l'operato della direttrice e una terza piuttosto neutra, tranquilla, che non prendeva posizione. Fine agosto sono quindi stato catapultato da un giorno all'altro qui a Cadenazzo… Tutti i docenti erano presenti, perché era proprio il giorno del plenum ; c'era anche il capodivisione, ma non la direttrice, che aveva mandato il suo avvocato a leggere un testo che spiegava i motivi per i quali aveva praticamente rinunciato. Alla fine, era stata convinta dall'avvocato a rinunciare, a non perseverare, perché poteva scattare sicuramente il licenziamento. Quindi mi sono ritrovato qui in una situazione un po' particolare… tanto più che il vicedirettore era in malattia e sarebbe rientrato a insegnare solo a tempo parziale e il consiglio di direzione era spaccato in due. Da un lato, chi era pronto ad assumere il nuovo onere di lavoro, dall'altro invece una collaboratrice legata all'ex direttrice, che le riferiva quello che succedeva durante i primi mesi…

Ricercatore :
Una situazione effettivamente tutt'altro che facile da gestire.

Giancarlo :
Sulla carta, una situazione da brivido. Poi le cose sono andate sempre meglio.

Ricercatore :
Questo in che anno era ?

Giancarlo :
Era il 1998, l'agosto del 1998.

Ricercatore :
Ok.

Giancarlo :
Poi le cose sono migliorate, anche in fretta, perché i docenti erano sollevati dal fatto che ci fosse stato un intervento che ha modificato la situazione. Anche i genitori lo erano. Mi ricordo addirittura che c'è stato un genitore che mi ha portato un immenso omaggio floreale, perché conoscendomi, si è reso conto che avevamo finalmente una situazione diversa da quella precedente. I problemi erano soprattutto a livello di relazioni umane, visto che lei era molto dura e aveva un modo di gestire che non piaceva a tutti. Quindi sono stato scelto senza concorso… era stata una decisione dell'allora Consigliere di Stato, l'onorevole Giuseppe Buffi. Forse può aver giocato un po' a mio favore il fatto che sua figlia era stata mia allieva a Bellinzona. Quindi la persona che avrebbero mandato a Cadenazzo la conoscevano per via indiretta… tanto più che avevo anche dei rapporti professionali con la signora Buffi, con la quale avevo sviluppato delle collaborazioni… può darsi che questo abbia aiutato.

Ricercatore :
E al livello di dinamica tra docenti… com'era ? I docenti, in qualche modo, hanno vissuto il tuo arrivo

conflits. Il y avait, en effet, trois diverses fractions d'enseignants : l'une plutôt nourrie sur le pied de guerre, une autre qui défendait pour différentes raisons le travail de la directrice et une troisième assez neutre, tranquille, qui ne prenait pas position. Donc à la fin du mois d'août, j'ai été catapulté du jour au lendemain ici à Cadenazzo… Tous les enseignants étaient présents, puisque c'était le jour de l'assemblée plénière ; présent aussi le chef de division, mais pas la directrice, qui avait envoyé son avocat lire un texte qui expliquait les motivations pour lesquelles elle avait pratiquement renoncé. À la fin, elle avait été convaincue par l'avocat à renoncer, à ne pas persévérer, puisqu'elle aurait certainement risqué d'être licenciée. Je me suis donc retrouvé ici dans une situation un peu particulière… d'autant plus que l'adjoint était en maladie et qu'il serait rentré enseigner seulement à temps partiel et le conseil de direction était divisé en deux blocs. D'un côté, qui était prêt à assumer la nouvelle charge de travail, de l'autre, en revanche, une collaboratrice liée à l'ancienne directrice, qui lui rapportait tout ce qui se passait pendant les premiers mois…

Chercheur :
Une situation effectivement qui était loin d'être simple à gérer.

Giancarlo :
En théorie, une situation à faire peur.

Chercheur :
C'était en quelle année ?

Giancarlo :
C'était en 1998, au mois d'août de 1998.

Chercheur :
Ok.

Giancarlo :
Puis les choses se sont améliorées, même assez rapidement, puisque les enseignants étaient soulagés du fait qu'il y avait eu une intervention qui a modifié la situation. Aussi les parents l'étaient. Je me souviens même qu'il y a eu un parent qui m'a amené un grand hommage floréal, puisqu'en me connaissant, il s'est rendu compte que nous avions finalement une solution différente de l'ancienne. Les problèmes étaient surtout au niveau des relations humaines, puisqu'elle était très dure et avait une façon de gérer qui ne plaisait pas à tous. J'ai donc été choisi sans concours… c'était une décision du Conseiller d'État de l'époque, Monsieur Giuseppe Buffi. Peut-être avait un peu joué à ma faveur le fait que sa fille avait été mon élève à Bellinzone. Donc la personne qu'ils envoyaient à Cadenazzo ils la connaissaient de façon indirecte… d'autant plus que j'avais aussi des rapports professionnels avec Madame Buffi, avec laquelle j'avais développé des collaborations… il se peut que ces aspects puissent avoir aidé.

Chercheur :
Et au niveau de la dynamique entre les enseignants… comment était-elle ? Les enseignants, quelque part, ont

come una vittoria… Che cosa ha portato a livello di dinamica interna alla sede ?

Giancarlo :
Si sono resi conto che iniziava un modo diverso di gestire la scuola, perché la differenza tra noi due era piuttosto lampante. Questo ha portato a un nuovo slancio, perché devo dire che questa sede ha molte qualità, con dei docenti diversi tra loro e con voglia di fare. Questo era stato un po' bloccato dalla direttrice precedente, in particolare per quanto riguarda un grosso progetto di attività extrascolastica, soprattutto a Vira. Poi, per un motivo o per l'altro, ad un certo punto è stato quasi boicottato dalla direttrice. Allora quando sono arrivato ci siamo ritrovati con un buon numero di docenti per formare un gruppo che avevo denominato con molta fantasia « ad hoc », per creare veramente le condizioni favorevoli allo sviluppo di attività nell'ambito di quello che in quegli anni si stava mettendo in piedi, cioè il progetto educativo d'istituto, il famoso PEI. Ero proprio partito dicendo : « Dobbiamo creare un progetto educativo d'istituto », che poi, non avendo una guida precisa, era stato interpretato in modo un po' troppo restrittivo come un'attività da proporre… E così quasi ogni settimana c'era un plenum, durante la quale si discuteva quale progetto sviluppare… quale scegliere insieme per poi metterlo in pratica. Alla fine, si è deciso, praticamente, di realizzare un progetto molto ambizioso sulla valutazione.

Ricercatore :
Quello sulla valutazione… certo !

Giancarlo :
Chiaramente… in partenza ha dato qualche frutto… dei gruppi di lavoro si riunivano per discutere di diversi aspetti… ma non siamo mai arrivati ad andare oltre un primo stadio, che era quello di una riflessione molto generale su una tematica molto…

Ricercatore :
… anche se poi c'è stato un documento, che è servito come base per dare le note di condotta.

Giancarlo :
Era una parte del progetto, perché la valutazione era intesa in senso molto più vasto. Però… è vero, la prima necessità era quella di trovare delle regole per assegnare in modo corretto le note di comportamento. Abbiamo formato all'interno del corpo docenti un gruppo di lavoro, al quale hanno collaborato diversi docenti, facendo anche delle ricerche su quello che era stato pubblicato a livello ticinese. Ricordo che c'erano degli articoli interessanti del filosofo Franco Zambelloni e dello studioso Edo Dozio. Su questa base abbiamo proposto al plenum una griglia, che presentava le caratteristiche richieste all'allievo per ogni nota di comportamento. Essa non si discosta poi tanto da quella giunta molto dopo direttamente dal gruppo di presidenza dell'Ufficio dell'insegnamento medio, di cui facevo ancora parte, portando il nostro

vécu ton arrivée comme une victoire… Qu'est-ce que ça a amené sur le plan de la dynamique interne à l'établissement ?

Giancarlo :
Ils se sont rendu compte que commençait une façon différente de gérer l'école, puisque la différence entre nous deux était plutôt évidente. Ce qui a conduit à un nouvel élan, parce que je dois dire que cet établissement a de nombreuses qualités, avec des enseignants très différents entre eux et avec envie de faire. Ce qui avait été un peu bloqué par l'ancienne directrice, en particulier en ce qui concerne un gros projet d'activité extrascolaire, surtout à Vira. Puis, pour une raison ou pour l'autre, à un certain point, il a été presque boycotté par la directrice. Alors lorsque je suis arrivé nous nous sommes rencontrés avec un bon nombre d'enseignants pour former un groupe que j'avais défini avec beaucoup de fantaisie « ad hoc », pour créer vraiment les conditions favorables au développement d'activités dans le domaine qui était en train de se mettre sur pied au cours de ces années, c'est-à-dire le projet éducatif de l'établissement, le célèbre PEI. J'avais juste commencé en disant que nous devions créer un projet éducatif de l'établissement, qui ensuite, en n'ayant pas un modèle précis à suivre, avait été interprété d'une façon un peu trop restrictive, comme une activité à proposer… Et donc presque chaque semaine il y avait une assemblée, au cours de laquelle on discutait quel projet développer… lequel choisir ensemble pour ensuite le mettre en pratique. À la fin, on a décidé, pratiquement, de réaliser un projet très ambitieux sur l'évaluation.

Chercheur :
Celui sur l'évaluation… certes !

Giancarlo :
Clairement… au début il a donné quelques fruits… des groupes de travail se réunissaient pour discuter de divers aspects… mais nous ne sommes jamais arrivés à dépasser un premier stade, qui était celui d'une réflexion très générale par rapport à une thématique très…

Chercheur :
…même si ensuite il y a eu un document, qui a servi comme base pour donner les notes de comportement.

Giancarlo :
C'était une partie du projet, puisque l'évaluation était considérée dans un sens beaucoup plus vaste. Mais… il est vrai, la première nécessité était celle de trouver des règles pour attribuer de façon correcte les notes de comportement. Nous avons formé à l'intérieur du corps enseignant un groupe de travail, auquel ont collaboré divers enseignants, en faisant aussi des recherches sur ce qui avait été publié au niveau tessinois. Je me souviens qu'il y avait des articles intéressants du philosophe Franco Zambelloni et du spécialiste Edo Dozio. Sur cette base, nous avons proposé à l'assemblée plénière une grille, présentant les caractéristiques requises aux élèves pour chaque note de comportement. Celle-ci ne s'écartait pas tellement de celle reçue beaucoup plus tard directement du groupe de présidence du Bureau de l'enseignement secondaire

esempio. Non dico il gruppo di presidenza l'abbia seguito, perché le differenze ci sono, però non è che eravamo… diciamo… fuori legge.

Ricercatore :
E in questo contesto, com'è nato il progetto della Città dei Mestieri *?*

Giancarlo :
Secondo me… però si potrà vedere con Corrado se…

Ricercatore :
…ho già spedito una lettera a Corrado.

Giancarlo :
Secondo me… allora… Il progetto in realtà era già là, nell'ufficio dell'ex direttrice. Un giorno apro un cassetto rimasto fino ad allora chiuso et vi trovo il progetto. Era di Corrado, che era stato il creatore dell'idea… nero su bianco.

Ricercatore :
Esiste questo testo ?

Giancarlo :
Ai tempi non si usava ancora molto il computer. Temo che io non l'abbia più, lo avevo in forma cartacea… devo vedere se è stato inserito nella relazione di fine anno… ma temo proprio di no.

Ricercatore :
Magari Corrado ne ha una copia…

Giancarlo :
…penso di sì.

Ricercatore :
Però mi interessa il tuo punto di vista… come tu lo hai vissuto.

Giancarlo :
L'idea, mi sembra, è venuta a Corrado quando… si è reso conto di un'evoluzione della scuola media… Quando ho iniziato a insegnare, negli anni 1980, è stata introdotta in maniera stabile la figura dell'orientatore e dell'orientatrice professionale, che aveva la gestione di tutto quello che gravitava attorno all'ambito orientativo. Poi, a partire dalla fine degli anni 1980 o dall'inizio degli anni 1990, probabilmente per dei motivi di risparmio finanziario, si è purtroppo deciso di trasferire parte del compito di orientamento al docente di classe, in terza e quarta media, suscitando delle reazioni… Alcuni dicevano di non avere le competenze adatte… così… magari mi sbaglio, Corrado ha colto l'occasione per intervenire.

Ricercatore :
Interessante.

Giancarlo :
Visto che dobbiamo occuparci di questa questione, perché non creare un progetto che possa aiutare,

inférieur du Canton du Tessin, auquel je participais encore à l'époque, en apportant notre exemple. Je ne veux pas dire que le groupe de présidence l'a suivi, puisqu'il y a des différences, mais nous n'étions pas… disons… hors la loi.

Chercheur :
Et dans ce contexte, comment est né le projet de la Cité des Métiers *?*

Giancarlo :
À mon avis… mais on pourra voir avec Corrado si…

Chercheur :
…j'ai déjà envoyé une lettre à Corrado.

Giancarlo :
À mon avis… alors… Le projet en réalité était déjà là, dans le bureau de l'ancienne directrice. Un jour j'ouvre un tiroir resté jusque-là enfermé et j'y trouve le projet. Il était de Corrado, qui avait été le concepteur de l'idée… noir sur blanc…

Chercheur :
Est-ce que ce texte existe ?

Giancarlo :
À l'époque on n'utilisait pas encore beaucoup l'ordinateur. Je crains de ne plus l'avoir, je l'avais sur un support papier… je dois voir s'il a été inséré au sein d'un rapport de fin d'année… mais je crains vraiment que non.

Chercheur :
Peut-être Corrado en a une copie…

Giancarlo :
…je pense que oui.

Chercheur :
Mais ton point de vue m'intéresse… comment tu l'as vécu.

Giancarlo :
L'idée, il me semble, est venue à Corrado lorsque… il s'est rendu compte de l'évolution du collège… Quand j'ai commencé à enseigner, dans les années 1980, a été introduite de façon stable la fonction de la conseillère ou du conseiller en orientation, qui avait la gestion de tout ce qui entourait la dimension de l'orientation. Puis, depuis la fin des années 1980 ou le début des années 1990, probablement à cause des économies, on a malheureusement décidé de transférer une partie des tâches d'orientation au professeur principal, en troisième et en quatrième année, en suscitant des réactions… Certains disaient de ne pas avoir les compétences requises… et alors… peut-être je me trompe, Corrado a saisi l'occasion pour intervenir.

Chercheur :
Intéressant.

Giancarlo :
Puisque nous devons nous occuper de cette question, pourquoi ne pas créer un projet qui puisse aider, surtout les

soprattutto i docenti di classe di terza e di quarta, ma in seguito tutti gli anni, attraverso delle attività che davano loro gli strumenti in grado di assumere i compiti d'orientamento, che gli erano ormai affidati. E questo non su una base individuale ma… comune all'istituto. E appunto, quando il momento mi è sembrato propizio, quando l'attività sulla valutazione si era praticamente spenta, dopo aver chiesto l'accordo di Corrado, ho proposto di attuarlo, considerando anche che era già da un po' fermo nel cassetto. Poi si è aggiunta una docente della sede, Cristiana Lavio, e il progetto è stato approvato. Lo hanno presentato Corrado e Cristiana, poi è stato rielaborato un po' e attualizzato, e così siamo potuti partire. Il caso ha voluto che Cristiana lasciasse la nostra sede per trasferirsi a insegnare a Tesserete, più vicino a casa, e allo stesso tempo occuparsi della rivista Scuola ticinese*. A questo punto a Corrado si è affiancato Giorgio Mossi, che lavorava a metà tempo all'Ufficio studi e ricerche, quindi che era già in qualche modo coinvolto in questo tipo di lavoro, a stretto contatto con il responsabile dell'Ufficio dell' orientamento scolastico e professionale, Marco Lafranchi, che però non è mai intervenuto di persona nelle nostre attività. Siamo partiti piano piano, abbiamo valutato, abbiamo provato…*

Ricercatore :
…certo… poi ci torniamo. Prima vorrei che presentassi un po' Corrado, al di là di questa sua sensibilità per la questione dell'orientamento, nel contesto che hai brevemente delineato della sede scolastica. Chi è Corrado, il creatore di questo progetto ?

Giancarlo :
Non ha solo creato questo progetto. Nel corso degli anni 1990 è sempre stato molto propositivo, ha avuto diverse idee, regolarmente si è mostrato attento a quelle che erano le problematiche da approfondire e da sviluppare, non sufficientemente messe in risalto, a suo avviso, dal funzionamento scolastico quotidiano. Ricordo che più tardi curerà per cinque anni una raccolta di testi letterari per i docenti di italiano, con le relative schede per elaborare degli esercizi di comprensione. Era molto sensibile all'italiano, ma aveva anche una buona formazione storica. A dire il vero prima ancora era un docente di tedesco, che poi si è potuto concentrare sull'italiano, con una formazione storica pronunciata.

Ricercatore :
Al di fuori della sede, non ha mai avuto un ruolo particolare. Ha sempre focalizzato i suoi impegni sulla vita della sede scolastica.

Giancarlo :
È stato per tantissimi anni un docente.

Ricercatore :
Quindi in qualche modo uno dei pilastri della sede. Hai potuto lanciare un progetto di sede a partire da un'idea di una persona riconosciuta all'interno della sede.

professeurs principaux des classes de troisième et de quatrième, mais ensuite l'ensemble des volets, par des activités qui leur donnent des instruments en mesure d'assumer les tâches d'orientation, qui leurs étaient désormais dévolues. Et cela non pas sur une base individuelle mais… commune à l'établissement. Et alors, lorsque le moment m'a semblé propice, quand l'activité sur l'évaluation s'était pratiquement éteinte, après avoir demandé l'accord de Corrado, j'ai proposé de le réaliser, en considérant aussi qu'il était déjà depuis un certain temps renfermé dans le tiroir. Puis s'est ajoutée une enseignante de l'établissement, Cristiana Lavio, et le projet a été approuvé. Il a été présenté par Corrado et Cristiana, puis il a été réaménagé un peu et actualisé, et alors nous avons pu commencer. Les circonstances ont voulu que Cristiana quitte notre établissement pour se transférer à enseigner à Tesserete, plus proche de chez elle, et en même temps s'occuper de la revue Scuola ticinese *[École tessinoise]. À ce point, Corrado a été épaulé par Giorgio Mossi, qui travaillait à mi-temps au Bureau d'études et de recherches, donc qui était déjà en quelque sorte impliqué dans ce type de travail, en étroite relation avec le responsable du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle, Marco Lafranchi, qui, pourtant, n'est jamais intervenu personnellement dans nos activités. Nous sommes partis lentement, nous avons évalué, nous avons essayé…*

Chercheur :
…certes… puis nous y revenons. Auparavant, je voudrais que tu présentes un peu Corrado, au-delà de cette sensibilité qu'il a manifesté pour la question de l'orientation, dans le contexte que tu as brièvement présenté de l'établissement scolaire. Qui est Corrado, le créateur de ce projet ?

Giancarlo :
Il n'a pas seulement créé ce projet. Au cours des années 1990, il a toujours été très proactif, il a eu diverses idées, régulièrement il s'est montré attentif aux problématiques qu'il fallait approfondir et développer, pas suffisamment mis en évidence, à son avis, par le fonctionnement scolaire quotidien. Je me souviens que plus tard il s'occupera pendant cinq ans d'une récolte de textes littéraires pour les enseignants d'italien, avec les fiches correspondantes, permettant d'élaborer des exercices de compréhension. Il était très sensible à l'italien, mais il avait aussi une bonne formation historique. À vrai dire encore précédemment il était un enseignant d'allemand, qui ensuite a pu se concentrer sur l'italien, avec une formation historique prononcée.

Chercheur :
Au-dehors de l'établissement, il n'a jamais eu un rôle particulier. Il a toujours focalisé ses engagements sur la vie de l'établissement scolaire.

Giancarlo :
Il a été pendant de nombreuses années un enseignant.

Giancarlo :
Assolutamente. Abbiamo avuto la fortuna di averlo qui praticamente fino al suo pensionamento, mentre altri pilastri della sede, come un Mauro Tettamanti, o altri, sono dovuti partire, per un motivo o per l'altro, spesso a malincuore. Lui si è spostato a Bellinzona, la sua città di residenza, nel momento in cui è stato eletto alla municipalità e doveva essere rapidamente disponibile in caso di bisogno. Così si è spostato da Cadenazzo a Bellinzona.

Ricercatore :
Certo.

Giancarlo :
Mi ricordo… mi aveva detto esplicitamente che gli dispiaceva andar via, perché tutto sommato qui non aveva problemi particolari.

Ricercatore :
Tra l'altro io ho preso alcune ore d'italiano proprio da Mauro.

Giancarlo :
Sì, però tu eri già qui.

Ricercatore :
Certo… insegnavo storia.

Giancarlo :
Hai fatto in seguito la formazione per diventare insegnante d'italiano.

Ricercatore :
Un'altra cosa, prima di passare più precisamente allo sviluppo della Città dei Mestieri. *A partire dalla tua esperienza, come hai visto l'evoluzione della questione dell'orientamento nella scuola media ? Hai avuto l'impressione che questi problemi siano progressivamente diventati più importanti o semplicemente ci si è lentamente resi conto della loro importanza, considerando il ruolo decisivo nello sviluppo personale del passaggio tra la scuola dell'obbligo e il secondario II ?*

Giancarlo :
Secondo me, si è sentita un'esigenza sempre più grande di un lavoro specifico in questo ambito. Da quando, in particolare, sono stati realizzati gli studi dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale per capire meglio le scelte fatte dagli allievi alla fine della scuola dell'obbligo. Ne è emerso, in particolare, che una percentuale di allievi fa la scelta sbagliate e così dopo un anno smette e ricomincia un nuovo percorso. Addirittura, alcuni lo fanno per due o tre volte, senza trovare forzatamente la strada a loro più congeniale. Per quanto mi riguarda come direttore, ho sentito un peso sempre maggiore dell'orientamento all'interno della sede. E mi sembra che sia andato pari passo con una difficoltà della nostra sede a stabilizzare l'orientatrice o l'orientatore professionale. Negli anni abbiamo cambiato tanti orientatori. Quando sono

Chercheur :
Donc quelque part l'un des piliers de l'établissement. Tu as pu lancer un projet d'établissement à partir d'une idée d'une personne reconnue au sein de l'établissement.

Giancarlo :
Absolument. Nous avons eu la chance de l'avoir ici pratiquement jusqu'à sa retraite, alors que d'autres piliers de l'établissement, comme Mauro Tettamanti, ou d'autres, ont dû partir, pour une raison ou une autre, souvent en étant bien désolés. Lui s'est déplacé à Bellinzone, sa ville de résidence, au moment où il a été élu à la municipalité et devait être rapidement disponible en cas de besoin. Alors il s'est déplacé de Cadenazzo à Bellinzone.

Chercheur :
Certes.

Giancarlo :
Je me souviens… il m'avais dit explicitement qu'il était désolé de devoir partir, puisque somme toute ici il n'avait pas de problèmes particuliers.

Chercheur :
Entre autres, j'ai pris des heures d'italien justement de Mauro.

Giancarlo :
Oui, mais tu étais déjà ici.

Chercheur :
Certes… j'enseignais l'histoire.

Giancarlo :
Tu as fait ensuite la formation pour devenir enseignant d'italien.

Chercheur :
Une autre chose, avant de passer plus précisément au développement de la Cité des Métiers. *À partir de ton expérience, comment as-tu vu l'évolution de la question de l'orientation au sein du collège ? Est-ce que tu as eu l'impression que ces problèmes sont progressivement devenus plus importants ou, simplement, on s'est lentement rendu compte de leur importance, en considérant le rôle décisif dans le développement personnel du passage entre l'école obligatoire et le secondaire II ?*

Giancarlo :
À mon avis, on a ressenti une exigence de plus en plus pressante d'un travail spécifique dans ce domaine. En particulier, depuis la réalisation des études de la part du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle pour comprendre mieux les choix faits par les élèves à la fin de l'école obligatoire. Il en est ressorti, en particulier, qu'un pourcentage d'élèves fait des mauvais choix et alors, une année après, il arrête et puis recommence un nouveau parcours. Carrément, certains le font deux ou trois fois, sans trouver forcément la voie qui leur est plus adéquate. En ce qui me concerne comme chef d'établissement, j'ai ressenti un poids toujours plus grand de l'orientation à l'intérieur de l'établissement. Et il me semble que ça s'est

arrivato qui io, c'era un orientatore che poi è stato trasferito, se ricordo bene a Locarno. Allora è arrivata Milena Piccoli, che già conoscevo molto bene per i miei impegni scolastici precedenti a Bellinzona.

Ricercatore :
Ho capito.

Giancarlo :
Il fatto di conoscerla poteva essere sicuramente un vantaggio. Lei era responsabile dell'orientamento a Bellinzona e portava con sé una lunga esperienza. Era come avere tra noi un capoufficio, insomma. Poi se ne è andata anche lei, quando la Città dei Mestieri *era già sviluppata, ed è arrivato un altro orientatore, poi poco dopo un altro ancora, e in seguito una giovane orientatrice. Quest'ultima se ne è andata a malincuore, per un motivo pratico : qui c'è solo un posto a metà tempo, mentre in altre sedi, con più allievi, poteva lavorare di più e così si è trasferita. A quel punto è tornata Milena, che adesso è qui da ormai quattro o cinque anni. Questo continuo cambiare è da un certo punto di vista negativo, perché non dà continuità ad un lavoro importante all'interno della sede. Un po' come è successo a lungo per la nostra biblioteca. Sembra proprio uno standard di Cadenazzo, cambiare in continuazione delle figure chiave.*

Ricercatore :
Ah, ecco !

Giancarlo :
È vero che questa è una sede un po' particolare, da un lato periferica rispetto alle città, ma dall'altro situata al centro del Ticino, quindi raggiungibile da tante regioni.

Ricercatore :
È vero, è così.

Giancarlo :
Può sicuramente portare con sé dei vantaggi, perché permette di avere una popolazione di docenti che proviene da diverse regioni, con esperienze e caratteristiche diverse. Nel comprensorio della sede di Cadenazzo-Vira Gambarogno vivono ben pochi docenti… attualmente solo una collega.

Ricercatore :
In passato era una sede di scuola maggiore, giusto ?

Giancarlo :
Sì. Questa è nata come una sede di scuola maggiore. Tra l'altro, l'edificio era…

Ricercatore :
…più piccolo…

Giancarlo :
…sì, più piccolo. Cadenazzo è cresciuta a livello di popolazione. Se prima era un piccolo paesino, adesso è diventata una località più grande, che necessita una scuola più ampia. Tra l'altro, questa crescita sembra produit parallèlement à une difficulté de notre établissement à stabiliser la conseillère ou le conseiller en orientation. Au fil des années nous avons changé de nombreux conseillers en orientation. Lorsque je suis arrivé ici, il y avait un conseiller en orientation qui ensuite s'est transféré, si je me souviens bien à Locarno. Alors est arrivée Milena Piccoli, que je connaissais déjà très bien par mes engagements scolaires précédents à Bellinzone.

Chercheur :
J'ai compris.

Giancarlo :
Le fait de la connaître pouvait être certainement un avantage. Elle était responsable de l'orientation à Bellinzone et amenait avec elle une longue expérience. C'était comme avoir avec nous un chef de bureau, en somme. Puis elle aussi a quitté, lorsque la Cité des Métiers *était déjà développée, et un autre conseiller en orientation est arrivé, puis peu après un autre encore, et ensuite une jeune conseillère. Cette dernière a quitté à contrecœur, pour une raison pratique : ici il y a seulement une place à mi-temps, alors que dans d'autres établissements, avec plus d'élèves, elle pouvait travailler plus et alors elle s'est transférée. À ce point, est revenue Milena, qui maintenant est ici depuis déjà quatre ou cinq ans. Ce changement continu est d'un certain point négatif, puisqu'il ne donne pas une continuité à un travail important au sein de l'établissement. C'est un peu comme ce qui s'est passé longtemps pour notre bibliothèque. Il semble bien que ça soit un standard de Cadenazzo, changer continuellement des personnalités clef.*

Chercheur :
Ah, voilà !

Giancarlo :
Il est vrai que celui-ci est un établissement un peu particulier, d'un côté périphérique par rapport aux villes, mais de l'autre situé au centre du Tessin, donc joignable depuis de nombreuses régions.

Chercheur :
C'est vrai, c'est ainsi.

Giancarlo :
Ça peut certainement amener des avantages, puisqu'il permet d'avoir une population d'enseignants qui provient de différentes régions, avec des expériences et des caractéristiques différentes. Dans le périmètre de l'établissement scolaire de Cadenazzo-Vira Gambarogno vivent peu d'enseignants… actuellement seulement une collègue.

Chercheur :
Par le passé c'était un établissement de scuola maggiore*, n'est-pas ?*

Giancarlo :
Oui. Celui-ci est né comme un établissement de scuola maggiore*. Entre autres, le bâtiment était…*

continuare. Potresti parlarne con Bruno Zanelli e Giorgio Buloncelli, che insegnavano qui già ai tempi della scuola maggiore.

Ricercatore :
Lo farò, in particolare ho già accennato dell'intervista a Bruno, un vero pilastro a Vira da decenni.

Giancarlo :
A Vira, infatti, c'era la scuola maggiore.

Ricercatore :
E al ginnasio, dove si andava ?

Giancarlo :
Fino a Giubiasco.

Ricercatore :
Interessante. Dicevi… da una parte la ricchezza di docenti provenienti da diverse regioni, ma dall'altra parte… ?

Giancarlo :
Chi veniva da regioni un po' lontane, dopo un po', quando si liberava un posto, si trasferiva. Un po' come ha fatto Cristiana.

Ricercatore :
Quindi ne risulta una sede con un certo ricambio.

Giancarlo :
Sì. Però con gli anni questa dinamica è andata un po' scemando, a parte qualche caso, magari dove il trasferimento era legato ad una mancanza di ore in una certa materia. Mantenere unito il nucleo dei docenti di una sede è importante, perché ha una ricaduta positiva sulle relazioni umane all'interno della sede, offre la possibilità di una certa stabilità e permette di portare avanti certe iniziative con una maggiore continuità. Non ho un'esperienza diretta in sedi più piccole, come quelle nelle valli, dove c'è sempre di più un via vai continuo, con la necessità di ricostruire permanentemente il corpo docenti. Qui a Cadenazzo, negli ultimi dieci anni, bilanciando gli arrivi e le partenze, in particolare di docenti con pochissime ore, magari nelle materie opzionali, e considerando un numero non indifferente di pensionamenti, il nucleo centrale dei docenti, quelli che danno il tono alla sede, è comunque rimasto nel complesso inalterato.

Ricercatore :
Sì.

Giancarlo :
Adesso sono molti anni che li vedo all'opera e posso dire che hanno sempre portato avanti i progetti stabiliti. Si può quindi dire che anche in una sede che soffre di continui mutamenti si può portare avanti un discorso educativo costruttivo.

Chercheur :
…plus petit…

Giancarlo :
…oui, plus petit. Cadenazzo a grandi au niveau de la population. Si avant c'était un petit village, maintenant il est devenu une localité plus grande, qui nécessite une école plus ample. Entre autres, cette croissance semble se poursuivre. Tu pourrais en parler avec Bruno Zanelli et Giorgio Buloncelli, qui enseignaient ici déjà à l'époque de la scuola maggiore.

Chercheur :
Je le ferai, en particulier j'ai déjà évoqué l'entretien à Bruno, un vrai pilier à Vira depuis des décennies.

Giancarlo :
À Vira, en effet, il y avait une scuola maggiore.

Chercheur :
Et au ginnasio*, où est-ce qu'on allait ?*

Giancarlo :
Jusqu'à Giubiasco.

Chercheur :
Intéressant. Tu disais… d'une part la richesse des enseignants provenant de différentes régions, mais de l'autre côté… ?

Giancarlo :
Ceux qui venaient de régions un peu lointaines, après quelque temps, lorsqu'une place se libérait, se transférait. Un peu comme a fait Cristiana.

Chercheur :
Il s'en suit que l'établissement connaît un certain renouvellement.

Giancarlo :
Oui. Mais au fil des années cette dynamique a un peu diminué, à part quelques cas, peut-être où le transfert était lié à une absence d'heures dans une certaine discipline. Garder uni le noyau des enseignants d'un établissement est important, puisqu'il a un retombé positif sur les relations humaines à l'intérieur de l'établissement, il offre la possibilité d'une certaine stabilité et permet de développer certaines initiatives avec une plus grande continuité. Je n'ai pas d'expérience directe avec des établissements plus petits, comme ceux dans les vallées, où il y a toujours plus un va-et-vient continu, avec la nécessité de reconstruire constamment le corps enseignant. Ici à Cadenazzo, pendant les dernières dix années, en comparant les arrivées et les départs, en particulier des enseignants avec très peu d'heures, en particulier dans les disciplines optionnelles, et en considérant le nombre non indifférent de départs à la retraite, le noyau central des enseignants, ceux qui donnent le ton à l'établissement, est en tout cas resté dans son ensemble inchangé.

Chercheur :
Oui.

Ricercatore :
Certo ! E hai aggiunto… un ruolo di orientamento continuamente rioccupato, lasciando così un certo spazio a un progetto come la Città dei Mestieri. *È questo che vuoi dire ?*

Giancarlo :
Anche per questo, ma non solo per questo. Tanto più che a parte Matteo Crivelli, gli orientatori o le orientatrici non hanno praticamente mai collaborato attivamente con la Città dei Mestieri.

Ricercatore :
Ah ! Poi ci torniamo.

Giancarlo :
Quindi direi che questo ricambio non ha inciso in maniera eccessiva sulla sede scolastica.

Ricercatore :
Ah, ecco.

Giancarlo :
Direi che è la Città dei Mestieri *è un progetto dei docenti della sede. Al di là del fatto che sicuramente l'Ufficio di orientamento scolastico e professionale, con Marco Lafranchi prima e Rita Beltrami dopo, non ha mai avuto delle obiezioni a riguardo. Anzi, Rita Beltrami soprattutto, riteneva il progetto sicuramente interessante.*

Ricercatore :
Questo è importante.

Giancarlo :
Una volta era anche venuta a vedere. Sicuramente lei sviluppa una visione diversa, infatti quello che ha proposto nelle altre sedi non va verso la direzione proposta dalla Città dei Mestieri*, ma piuttosto verso delle attività legate al mondo del lavoro da svolgere all'interno delle differenti discipline scolastiche. Qualcosa di sicuramente molto impegnativo, che può suscitare delle reazioni critiche e creare dei malumori.*

Ricercatore :
Certo. Allora… per riprendere il filo del discorso… Corrado ha un'idea, Cristiana all'inizio si aggrega e poi si allontana da Cadenazzo. Al suo posto arriva Giorgio. A questo punto il progetto nasce. Quali sono i tuoi ricordi ?

Giancarlo :
I primi passi del progetto… sono l'adattamento dell'idea di Corrado alla nostra realtà scolastica. Si è cercato di lavorare soprattutto, come del resto lo indica anche il regolamento della nostra scuola, sul secondo biennio, che, almeno sulla carta, è in questo senso il più importante.

Ricercatore :
Viene infatti definito ciclo di orientamento, rispetto al precedente ciclo di osservazione.

Giancarlo :
Maintenant ça fait de nombreuses années que je les vois à l'œuvre et je peux dire qu'ils ont toujours poursuivi les projets établis. On peut donc dire qu'aussi dans un établissement qui souffre d'une tendance au renouvellement continu, on est en mesure de développer un discours éducatif constructif.

Chercheur :
Certes ! Et tu as ajouté… un rôle d'orientation toujours réoccupé, en laissant ainsi un certain espace à un projet tel que la Cité des Métiers. *C'est ce que tu veux dire ?*

Giancarlo :
Aussi pour cette raison, mais pas seulement pour cette raison. D'autant plus, qu'à l'exception de Matteo Crivelli, les conseillers en orientation ou les conseillères en orientation n'ont pratiquement jamais collaboré activement avec la Cité des Métiers.

Chercheur :
Ah ! Puis nous y revenons.

Giancarlo :
Je dirais donc que ce renouvellement n'a pas affecté l'établissement scolaire de façon excessive.

Chercheur :
Ah, voilà.

Giancarlo :
Je dirais que la Cité des Métiers *est un projet des enseignants de l'établissement. Au-delà du fait que certainement le Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle, avec Marco Lafranchi avant et Rita Beltrami après, n'a jamais eu des objections à son égard. À l'inverse, Rita Beltrami surtout, considérait le projet certainement intéressant.*

Chercheur :
Cela est important.

Giancarlo :
Une fois elle était aussi venue voir. Certainement elle développe une vision différente, en effet ce qu'elle a proposé dans les autres établissements ne va pas dans la direction proposée par la Cité des Métiers*, mais plutôt vers des activités liées au monde du travail à réaliser au sein des différentes disciplines scolaires. Quelque chose de certainement très exigeant, qui peut susciter des réactions critiques et des mécontentements.*

Chercheur :
Certes. Alors… pour reprendre le fil de ma pensée… Corrado a une idée, Cristiana au début s'agrège et puis s'éloigne de Cadenazzo. À sa place arrive Giorgio. À ce point, le projet naît. Quels sont tes souvenirs ?

Giancarlo :
Les premiers pas du projet… sont l'adaptation de l'idée de Corrado à notre réalité scolaire. On a essayé de travailler surtout, comme du reste l'indique aussi le règlement de

Giancarlo :
Sì. E lì si è cercato di costruire delle attività che potessero aiutare i ragazzi nella loro scelta, attorno in particolare a delle visite sul nostro territorio, che facevano già parte del progetto base di Corrado. Questo mi ha d'altronde spinto in un primo tempo a definire la Città dei Mestieri *come il nostro progetto educativo d'istituto, il che, però, non era del tutto corretto a posteriori. Infatti, rappresenta un'attività che contribuisce a sviluppare l'istituto, facendo crescere gli allievi, avendo così tutte le caratteristiche per essere inserito all'interno di un più vasto* Progetto educativo d'istituto*, ma senza che si possa identificare completamente a lui.*

Ricercatore :
Certo.

Giancarlo :
Prendendo spunto dalla mia passione per il cinema, ho rapidamente pensato per le terze un'attività a partire dalla scelta di un film che potesse far riflettere i ragazzi sul mondo del lavoro e sulle sue problematiche. Far capire ai ragazzi cosa significa il mondo del lavoro, visto che a quell'età, è chiaro, si ha ancora un'idea molto vaga di cosa sia lavorare.

Ricercatore :
Beh, certo.

Giancarlo :
A quell'età certi problemi non si vedono ancora.

Ricercatore :
Certamente.

Giancarlo :
Devo comunque dire, se penso ai tempi in cui andavo a scuola io, che lo Stato ha fatto un grande lavoro in quest'ambito, perché noi non avevamo una vera figura di orientamento neanche al liceo. Dovevamo in qualche modo cavarcela da soli.

Ricercatore :
Certo, i passi avanti ci sono stati. Dicevi della tua passione per il cinema, che effettivamente ha un ruolo di primo piano all'interno della Città dei Mestieri*. Dai film mostrati ai ragazzi fino a dei piccoli video costruiti assieme ai ragazzi. La tua passione per il cinema ha gettato qualche seme… magari vale la pena parlarne un attimo.*

Giancarlo :
Ho effettivamente permesso alla sede di avvicinarsi a un festival cinematografico come Castellinaria, del quale faccio parte da ormai molti anni. E in più, all'interno della sede, quando c'erano ancora delle opzioni d'approfondimento d'italiano, davo un corso sul linguaggio cinematografico, assieme ad una collega, Tiziana Leonardi, che si è sempre mostrata sensibile a tal proposito.

notre école, sur le deuxième cycle, qui, au moins sur la carte, est en ce sens plus important.

Chercheur :
Il est en effet défini comme le cycle d'orientation, par rapport au précédent cycle d'observation.

Giancarlo :
Oui. Et là, on a essayé de construire des activités qui puissent aider les élèves dans leur choix, autour en particulier à des visites sur notre territoire, qui étaient déjà partie prenante du projet de base de Corrado. Ce qui m'a par ailleurs conduit à définir dans un premier temps la Cité des Métiers *comme notre projet éducatif d'établissement, ce qui, pourtant, n'était pas tout à fait correcte à posteriori. En effet, il représente une activité qui contribue à développer l'établissement, en faisant croître les élèves, ayant ainsi tous les traits pour être insérée à l'intérieur d'un plus vaste* Projet éducatif d'établissement*, mais sans qu'il puisse s'identifier complètement avec lui.*

Chercheur :
Certes.

Giancarlo :
En prenant appui sur ma passion pour le cinéma, j'ai assez rapidement imaginé pour les troisièmes une activité à partir du choix d'un film qui puisse faire réfléchir les élèves sur le monde du travail et sur ses problématiques. Faire comprendre aux élèves ce que signifie le monde du travail, en sachant qu'à cet âge, il est clair, on a encore une idée très vague de ce que signifie travailler.

Chercheur :
Eh bien, oui.

Giancarlo :
À cet âge on ne voit pas encore certains problèmes.

Chercheur :
Certainement.

Giancarlo :
Je dois quand même dire, si je pense à l'époque où j'allais moi-même à l'école, que l'État a fait un grand travail dans ce domaine, parce que nous n'avions une vraie figure d'orientation même pas au lycée. Nous devions en quelque sorte nous débrouiller seuls.

Chercheur :
Certes, il y a eu des pas en avant. Tu disais de ta passion pour le cinéma, qui effectivement a un rôle de premier plan à l'intérieur de la Cité des Métiers*. Depuis les films montrés aux élèves jusqu'à des petites vidéos construits avec des élèves. Ta passion pour le cinéma a jeté quelques graines… peut-être il vaut la peine d'en parler un moment.*

Giancarlo :
J'ai effectivement permis à l'établissement de se rapprocher d'un festival cinématographique comme Castellinaria, auquel je participe depuis désormais de nombreuses années. Et en plus, à l'intérieur de

Ricercatore :
E anche alle questioni di orientamento, visto che è proprio Tiziana ad aver proposto di invitare dei genitori a presentare il loro mestiere ai ragazzi.

Giancarlo :
Lo si era già fatto nella mia sede precedente, a Bellinzona. L'idea era stata del direttore, o del suo vice, non ricordo. Aveva trovato interessante invitare dei genitori a parlare delle loro professioni. Lo avevamo organizzato in quarta, con l'accordo di Milena, che all'epoca era l'orientatrice della sede. Con Tiziana, invece, per anni abbiamo animato questi corsi tra letteratura e cinema, finché la griglia oraria è stata modificata all'interno della Riforma 3 della scuola media, sostituendo queste opzioni di approfondimento con dei laboratori di scrittura. Così il corso è diventato una mia attività, che ho portato avanti fuori dall'orario scolastico, durante la pausa del mezzogiorno, con alcuni allievi di quarta motivati a conoscere il mondo del cinema, tra i quali erano selezionati una parte dei membri della giuria di Castellinaria. Un anno, ricordo, eravamo riusciti ad avere cinquantadue iscritti su novanta allievi di quarta… obbligandoci a formare due gruppi separati… Invece negli altri anni avevamo dei gruppi di poco più di venti allievi, con i quali lavoravamo un'ora a testa, almeno a livello del nostro orario di lavoro settimanale.

Ricercatore :
Interessante.

Giancarlo :
La fortuna è stata di collaborare facilmente con Tiziana. Lei è sempre stata una docente molto motivata e particolarmente entusiasta. Ci aiutavamo a vicenda e non c'è mai stato un momento in cui ci siamo scoraggiati. Ogni anno presentavamo dei film con grande motivazione e le cose andavano sempre bene, a parte qualche pettegolezzo fuori luogo sulle nostre relazioni…

Ricercatore :
…ricordo qualche voce di corridoio…

Giancarlo :
…del tutto infondata… lasciamo perdere.

Ricercatore :
Guardando i documenti d'archivio, ho notato una serie di conflitti all'interno della sede, riguardanti proprio lo sviluppo della Città dei Mestieri. *Il conflitto è un momento che mette sempre in rilievo dei punti di vista diversi, che permettono di capire meglio la dinamica in corso. Vorrei quindi vederli da vicino. E il primo conflitto è emerso nel 2003/2004, proprio durante il primo anno, quando Corrado ha proposto alla sede di costruire dei gruppi di lavoro addirittura per annata scolastica. Alla fine, a dire il vero, erano arrivate delle proposte soprattutto dal gruppo delle terze, quello nel quale partecipava anche Corrado, mentre gli altri gruppi erano più prudenti nelle loro conclusioni. In quel*

l'établissement, lorsqu'il y avait encore des options d'approfondissement d'italien, je donnais un cours sur le langage cinématographique, avec une collègue, Tiziana Leonardi, qui s'est toujours montrée sensible à ce propos.

Chercheur :
Et également aux questions d'orientation, puisque c'est justement Tiziana qui a proposé d'inviter des parents à présenter leurs métiers aux élèves.

Giancarlo :
On l'avait déjà fait dans mon établissement précédent, à Bellinzone. L'idée était du chef d'établissement, ou de son adjoint, je ne me souviens plus. Il avait trouvé intéressant d'inviter des parents pour parler de leurs professions. Nous l'avions organisé en quatrième, avec l'accord de Milena, qui à l'époque était la conseillère en orientation de l'établissement. Avec Tiziana, par contre, pendant plusieurs années nous avons animé ces cours entre littérature et cinéma, jusqu'au moment où la grille horaire a été modifiée à l'intérieur de la Réforme 3 du collège, substituant ces options d'approfondissement avec des laboratoires d'écriture. C'est alors que le cours est devenu une activité à moi, que j'ai poursuivi en dehors de l'horaire scolaire, pendant la pause de midi, avec certains élèves de quatrième motivés à connaître le monde du cinéma, parmi lesquels étaient sélectionnés une partie des membres du jury de Castellinaria. Au cours d'une année, je m'en souviens, nous avions réussi à avoir cinquante-deux inscrits sur quatre-vingt-dix élèves de quatrième… en nous obligeant à former deux groupes séparés… Pendant les autres années, en revanche, nous avions des groupes d'un peu plus de vingt élèves, avec lesquels on travaillait une heure chacun, au moins par rapport à notre horaire hebdomadaire.

Chercheur :
Intéressant.

Giancarlo :
La chance a été de réussir à collaborer facilement avec Tiziana. Elle a toujours été une enseignante très motivée et particulièrement enthousiaste. Nous nous aidions l'un avec l'autre et on n'a jamais eu un moment où on s'est découragés. Chaque année nous présentions des films avec une grande motivation et les choses se passaient toujours bien, à l'exception de quelques rumeurs déplacées par rapport à nos relations…

Chercheur :
…je me souviens de quelques rumeurs dans les couloirs…

Giancarlo :
…tout à fait injustifiées… laissons tomber.

Chercheur :
En regardant les documents d'archives, j'ai noté une série de conflits à l'intérieur de l'établissement, concernant justement le développement de la Cité des Métiers. *Le conflit est un moment qui met toujours en exergue des points de vue différents, qui permettent de mieux comprendre la dynamique en cours. Je voudrais les voir de près. Et le*

periodo è apparso che dopo una reale spinta iniziale da parte di un gruppo piuttosto nutrito di docenti, vi fosse stato un certo freno. Da quello che è emerso dai verbali della sede, esso può essere rilegabile alla Riforma 3 della scuola media e alla discussione sviluppatasi attorno all'aumento di un'ora dell'orario d'insegnamento dei docenti. È come se questa riforma, questa discussione, che tra l'altro aveva portato a un referendum, poi perso, avesse in qualche modo demotivato un po' i docenti. In quanto direttore, come hai vissuto questo periodo ? Mi ha colpito in particolare l'osservazione di Mauro Tettamanti, che durante un plenum ha legato il voto del referendum sull'ora in più con il nostro livello d'impegno alla fine dell'anno scolastico. Tu sei intervenuto ricordando che qualcosa dovevamo farlo… Hai cercato di rilanciare un po'…

Giancarlo :
…ricordo che questo dibattito sull'ora in più d'insegnamento non ha sicuramente giovato a tutte le attività extrascolastiche che portavamo avanti. Anche se poi, alla fine, la sede ha sempre svolto con impegno i suoi doveri, anche rispetto a questa attività, che era stata sostenuta dalla maggioranza del plenum e che quindi bisognava portare avanti…

Ricercatore :
…certo.

Giancarlo :
Comunque, se questa questione ha sicuramente giocato un ruolo, non è stato l'unico fattore di freno, perché, come puoi immaginare, penso che lo possiamo dire senza timore di essere smentiti, dibattiti di questo tipo portano poi a una reazione negativa che diventa più un pretesto per non fare che altro…

Ricercatore :
…ah, ecco.

Giancarlo :
Dipende molto dal singolo docente. È vero che Corrado e Giorgio ogni tanto venivano da me a lamentarsi. La nostra idea era di coinvolgere i docenti di classe.

Ricercatore :
Questo forse… era un po' più in là… no ?

Giancarlo :
Qualche anno dopo… sì. Però già lì non tutti i docenti di classe erano disposti a investire del tempo, semplicemente per poca motivazione… o perché non erano convinti dell'attività proposta. Ricordo in particolare chi riteneva che ogni attività svolta al di fuori della loro materia fosse semplicemente una perdita di tempo, per loro e per i ragazzi. Alcuni, purtroppo, lo pensano ancora oggi. Da parte mia, ho sempre pensato che queste attività sono importanti e che hanno giovato ai ragazzi, senza essere per loro una perdita di tempo. Questo contesto, è vero, ha sicuramente giocato a sfavore, non ci voleva proprio in quel momento, perché l'attività stava partendo…

premier conflit est apparu en 2003/2004, juste pendant la première année, lorsque Corrado a proposé à l'établissement de construire des groupes de travail carrément pour chaque année scolaire. À la fin, à vrai dire, étaient arrivées des propositions surtout de la part du groupe des troisièmes, celui auquel participait aussi Corrado, alors que les autres groupes étaient plus prudents dans leurs conclusions. Dans cette période, après une réelle impulsion initiale de la part d'un groupe plutôt nombreux d'enseignants, est apparu un certain ralentissement. De ce qui apparaît dans les procès-verbaux de l'établissement, il peut être lié à la Réforme 3 du collège et à la discussion qui s'est développée autour de l'augmentation d'une heure de l'horaire d'enseignement des enseignants. C'est comme si cette réforme, cette discussion, qui entre autres avait conduit à un référendum, ensuite perdu, a quelque peu démotivé les enseignants. En tant que chef d'établissement, comment as-tu vécu cette période ? J'ai été frappé en particulier par la remarque de Mauro Tettamenti, qui pendant une assemblée plénière a relié le vote sur le référendum par rapport à l'heure en plus avec notre niveau d'engagement à la fin de l'année scolaire. Tu es intervenu en rappelant que quelque chose nous devions le faire… Tu as essayé de relancer un peu…

Giancarlo :
…je me souviens que ce débat sur l'heure en plus d'enseignement n'a certainement pas profité à toutes les activités extrascolaires que nous faisions. Même si, en fin de compte, l'établissement a toujours porté à terme ses devoirs, aussi par rapport à cette activité, qui avait été soutenue par la majorité de l'assemblée plénière et qu'il fallait donc poursuivre…

Chercheur :
…certes.

Giancarlo :
En tout cas, si cette question a certainement joué un rôle, elle n'a pas été le seul facteur de frein, puisque, comme tu peux l'imaginer, je pense que nous pouvons dire sans crainte d'être démenti, que des débats de ce type amènent en fin de compte à une réaction négative qui devient un prétexte pour ne pas faire plus qu'autre chose…

Chercheur :
…ah, voilà.

Giancarlo :
Ça dépend beaucoup de chaque enseignant. Il est vrai que Corrado et Giorgio venaient de temps en temps vers moi se plaindre. Notre idée était d'impliquer les professeurs de classe.

Chercheur :
C'était peut-être… un peu plus tard… non ?

Giancarlo :
Quelques années plus tard… oui. Pourtant déjà là pas tous les professeurs principaux étaient disposés à investir du temps, simplement à cause d'une faible motivation… ou parce qu'ils n'étaient pas convaincus de l'activité

eravamo all'inizio di una dinamica… ed è stato sicuramente un freno. Invece di iniziare il percorso in pianura, siamo partiti con una salita. Però il fatto che malgrado tutti siamo riusciti ad arrivare dove siamo arrivati, vuol dire che sia a livello di consiglio di direzione, sia da parte di un gruppo significativo di docenti, c'è stato un reale impegno.

Ricercatore :
Questo è sicuramente confermato dagli archivi che ho consultato.

Giancarlo :
Nel consiglio di direzione ci sono state delle voci critiche, magari di qualcuno che diceva che bisognerebbe fare un po' meno… Sono stati soprattutto dei collaboratori di direzione, che raccoglievano delle osservazioni di docenti che per un motivo o per l'altro non potevano impegnarsi maggiormente. Bisogna comunque dire che i docenti di classe hanno mantenuto una posizione piuttosto defilata… Mentre qualcuno aveva sviluppato delle riflessioni più di tipo sindacale, non solo Mauro, ma anche diversi altri.

Ricercatore :
Tutto questo si è tradotto in una visione diversa del divenire scolastico ? Cioè, attorno a queste tensioni si è tematizzato un modo di fare scuola diverso da quello proposto da Corrado, o erano semplicemente tanti piccoli freni che si riunivano attorno a quello che tu stesso hai chiamato un « pretesto per non fare » ?

Giancarlo :
Non proprio… però il problema è l'impegno che ci metti per fare una scuola diversa, perché essa presuppone più ore di riunione, più discussioni, più attività… Per molti, magari già avanti con gli anni o scottati da altre esperienza, poteva essere più comodo continuare a fare, certo sempre seriamente, quello che stavano facendo.

Ricercatore :
Quindi il proprio dovere di base, in qualche modo...

Giancarlo :
...senza gettarsi o lanciarsi in attività legate a un fare scuola diverso. Penso comunque che questa non sia una caratteristica specifica a Cadenazzo…

Ricercatore :
...probabilmente è una caratteristica ben più vasta… è vero.

Giancarlo :
È chiaro che se ci fossero delle condizioni diverse, soprattutto per quel che riguarda la considerazione del corpo docenti nell'opinione pubblica, nei politici, eccetera… aiuterebbe a motivare maggiormente tutti quei docenti che hanno bisogno di una spinta in più, che non sono entusiasti di natura e che si lascerebbero comunque coinvolgere, anche attivamente, se sentissero una maggiore considerazione da parte di chi dovrebbe…

proposée. Je me rappelle en particulier qui pensait que toute activité réalisée en dehors de leur discipline était simplement une perte de temps, pour eux et pour les élèves. Certains, malheureusement, le pensent encore aujourd'hui. De mon côté, j'ai toujours pensé que ces activités sont importantes et ont aidé les élèves, sans être pour eux une perte de temps. Ce contexte, il est vrai, a certainement joué défavorablement, il est arrivé au mauvais moment, puisque l'activité était en train de débuter… nous étions au début d'une dynamique… et il a certainement été un frein. Au lieu de démarrer sur le plat, nous sommes partis avec une montée. Mais le fait que malgré tout nous avons réussi à arriver là où nous sommes arrivés, signifie qu'autant au niveau du conseil de direction, autant du côté d'un groupe important d'enseignants, il y a eu un réel engagement.

Chercheur :
Ce qui est absolument confirmé par les archives que j'ai consultées.

Giancarlo :
Au sein du conseil de direction il y a eu des voies critiques, peut-être de quelqu'un qui disait qu'il faudrait faire un peu moins… Il s'agissait surtout des collaborateurs de direction, qui recueillaient des remarques d'enseignants qui, pour une raison ou pour une autre, ne pouvaient pas s'engager plus fortement. Il faut en tout cas dire que les professeurs de classes ont maintenu une position plutôt marginale… Alors que quelqu'un avait développé des réflexions plutôt de type syndical, non seulement Mauro, mais aussi plusieurs autres.

Chercheur :
Est-ce que tout ça s'est traduit dans une vision différente du devenir scolaire ? C'est-à-dire, au tour de ces tensions, est-ce qu'est apparu un autre mode de concevoir l'école par rapport à celui proposé par Corrado, où étaient-ils simplement de nombreux petits freins qui se réunissaient autour de ce que toi-même a appelé un « prétexte pour ne pas faire » ?

Giancarlo :
Pas vraiment…mais le problème de l'engagement que tu mets pour faire une école différente, puisqu'elle présuppose plus d'heures de réunion, plus de discussions, plus d'activités… Pour beaucoup, peut-être déjà un peu plus âgés ou brûlés par d'autres expériences, il pouvait être plus simple de continuer à faire, certes toujours sérieusement, ce qu'ils étaient en train de faire.

Chercheur :
Donc leur devoir de base, en quelque sorte…

Giancarlo :
…sans se jeter ou s'impliquer dans des activités liées à une façon de faire l'école différente. Je pense quand même que celle-ci n'est pas une caractéristique propre à Cadenazzo…

Chercheur :
…c'est probablement une caractéristique bien plus vaste… c'est vrai.

Ricercatore :
…forse qui si può aprire una piccola parentesi, prima di andare avanti, su come è cambiato il ruolo del docente in questi anni. Perché è vero che chi è qui da venti o venticinque anni, ha visto tante certezze non esserlo più veramente, e quindi anche l'entusiasmo di fare delle attività in più può essere scemato, tanto più che esse sono da costruire, da elaborare, da sviluppare, mettendoci impegno ed energie, con il rischio inoltre anche di sbagliare… A partire dalla tua esperienza, come hai visto l'evolversi del ruolo del docente nelle scuole medie ?

Giancarlo :
In trent'anni c'è stata una grande evoluzione, anche se la mia esperienza è limitata a due sedi scolastiche. Se penso ai miei primi anni d'insegnamento, ricordo che la tendenza era fare la propria lezioncina e le attività extrascolastiche erano molto rare. Ricordo che si è iniziato a parlarne quando il capoufficio dell'insegnamento medio Franco Lepori aveva chiesto a ogni sede scolastica di presentare nella relazione annuale un'attività particolare svolta durante l'anno. Ricordo che il mio direttore era venuto da me dicendo : « Visto che ti sei occupato di Castellinaria, pensaci tu ».

Ricercatore :
[ride].

Giancarlo :
Per il resto, non c'era nient'altro, se non il tradizionale corso di sci.

Ricercatore :
Quindi era una tua attività… che avete presentato… interessante.

Giancarlo :
Mi avevano anche chiesto di scrivere un articolo su questa esperienza particolare con degli allievi per la rivista Scuola ticinese*… Era stato Diego Erba, all'epoca capo della sezione pedagogica, che è sempre stato sensibile a un'educazione all'immagine.*

Ricercatore :
Cioè… potresti sintetizzare in poche parole l'attività che proponevi ?

Giancarlo :
Era un corso d'introduzione al mondo cinematografico, che poi ho continuato a fare per venticinque anni. Lì era proprio all'inizio di questa dinamica… Poi ogni anno bisognava pensare a delle attività… perché il regolamento aveva quantificato le attività particolari che bisognava organizzare all'interno dell'istituto scolastico. Devo dire che con il tempo… ci si è migliorati molto. A Cadenazzo c'era un'attività consacrata al doposcuola, con delle schede apposite… che sono ancora in direzione. Era stato un lavoro immenso, fatto da tantissimi docenti, tra i quali ricordo Cristina Ferracini e Gabriella Ferrari, che avevano preparato dei fogli apposta per ogni materia. Era

Giancarlo :
Il est évident que s'il y avait des conditions différentes, surtout en ce qui concerne la façon dont est reconnu le corps enseignant auprès de l'opinion publique, des politiciens, et ainsi de suite… tout cela aiderait à motiver plus tous ces enseignants qui ont besoin d'une poussée supplémentaire, qui ne sont pas enthousiastes par nature et qui se laisseraient quand même impliquer, même activement, s'ils avaient l'impression d'avoir une plus grande reconnaissance de la part de qui devrait…

Chercheur :
…peut-être ici on peut ouvrir une petite parenthèse, avant de poursuivre, sur comment est changé le rôle de l'enseignant au cours de ces années. Puisqu'il est vrai que les enseignants qui sont ici depuis vingt à vingt-cinq ans, ont vu de nombreuses certitudes ne plus l'être vraiment, et donc aussi l'enthousiasme de faire des activités en plus peut s'être estompé, d'autant plus qu'elles sont à construire, à élaborer, à développer, en y mettant de l'engagement et des énergies, avec le risque en plus de se tromper… À partir de ton expérience, comment as-tu vu s'évoluer le rôle de l'enseignant au collège ?

Giancarlo :
Pendant ces trente années il y a eu une grande évolution, même si mon expérience est réduite à deux seuls établissements scolaires. Si je pense à mes premières années d'enseignement, je me souviens de la tendance à faire sa propre petite leçon et les activités extrascolaires étaient très rares. Je me souviens qu'on a commencé à en parler lorsque le chef de bureau de l'enseignement secondaire inférieur Franco Lepori avait demandé à chaque établissement scolaire de présenter dans le rapport annuel une activité particulière développée au cours de l'année. Je me rappelle que le chef d'établissement était venu vers moi en me disant : « Puisque tu t'es occupé de Castellinaria, occupe-toi de ça ».

Chercheur :
[il rit].

Giancarlo :
Pour le reste, il n'y avait rien d'autre, si ce n'est le traditionnel cours de ski.

Chercheur :
Donc c'était une activité à toi… que vous aviez présenté… intéressant.

Giancarlo :
Ils m'avaient aussi demandé d'écrire un article sur cette expérience particulière avec des élèves pour la revue Scuola ticinese*… C'était Diego Erba, à l'époque chef de la section pédagogique, qui a toujours été sensible à une éducation à l'image.*

Chercheur :
C'est-à-dire… peux-tu résumer en quelques mots l'activité proposée ?

praticamente una forma iniziale di studio assistito, pensato soprattutto per i ragazzi di Vira. Poi questa attività è naufragata, non so se solo per l'intervento negativo dell'ex direttrice o se c'erano altri motivi. Io non c'ero ancora, quindi non posso sapere… Quando sono arrivato, però, questa attività non c'era già più. Allora abbiamo cercato di preparare delle altre attività extrascolastiche, anche perché se ne sentiva sempre più l'esigenza, visto che c'era la sensazione tra i docenti che la scuola non dovesse solo limitarsi a istruire, ma doveva anche educare i ragazzi. Questo è stato ribadito anche nella Riforma 3 della scuola media.

Ricercatore :
E questa Riforma 3… cosa prevedeva ? È arrivata proprio nell'anno del lancio della Città dei Mestieri*…*

Giancarlo :
…la Riforma 3 ha apportato, in pratica, soprattutto delle modifiche per quel che riguarda i corsi differenziati, con l'abolizione dei livelli a francese e la facilitazione del passaggio da un gruppo all'altro a matematica e a tedesco, dove però restavano. In più si è introdotto l'inglese in terza e quarta media e si è cercato di migliorare lo spazio lasciato ai progetti interdisciplinari. La parola chiave di questa riforma, che poi si ritroverà anche nei nuovi piani di studio, era proprio l'interdisciplinarietà. Si chiedeva una maggiore collaborazione tra le discipline scolastiche, creando delle attività che permettessero un lavoro proprio di questo tipo.

Ricercatore :
Il plenum di Cadenazzo, però, aveva sostenuto il documento critico realizzato dagli esperti di matematica e di italiano…

Giancarlo :
…sì, loro volevano soprattutto mantenere alto il valore delle discipline scolastiche, mantenendo la quinta ora di matematica nei quattro anni, minacciata dalla riforma, e introducendo la nota minima del 4.5 a italiano per potersi iscrivere alle scuole medio superiori.

Ricercatore :
Era soprattutto questo ?

Giancarlo :
Sì, soprattutto la quinta ora di matematica…

Ricercatore :
…e gli esperti di italiano si erano allineati su questa richiesta…

Giancarlo :
…sì…

Ricercatore :
…però questa riforma ha anche introdotto il laboratorio di scrittura in quarta media [in cui si è con metà classe, mentre l'altra fa il laboratorio di scienze], che devo dire… come docente d'italiano, è una gran bella cosa…

Giancarlo :
C'était un cours d'introduction au monde cinématographique, que j'ai ensuite continué à faire pendant vingt-cinq ans. Là, c'était vraiment le début de cette dynamique… Puis chaque année il fallait penser à des activités… puisque le règlement avait quantifié les activités particulières qu'il fallait organiser à l'intérieur de l'établissement scolaire. Je dois dire qu'avec le temps… on s'est beaucoup améliorés. À Cadenazzo il y avait une activité de soutien aux élèves après les heures de cours, avec des fiches appropriées… qui sont encore disponibles en direction. C'était un travail immense, fait par de nombreux enseignants, parmi lesquels je me souviens de Cristina Ferracini et de Gabriella Ferrari, qui avaient préparé des fiches particulières pour chaque discipline. C'était pratiquement une forme initiale d'étude assistée, pensée surtout pour les élèves de Vira. Puis cette activité a échoué, je ne sais pas si seulement à cause de l'intervention négative surtout de l'ancienne directrice ou s'il y avait d'autres raisons. Je n'y étais pas encore, donc je ne peux pas savoir… Lorsque je suis arrivé, pourtant, cette activité s'était déjà arrêtée. Nous avons alors essayé de préparer d'autres activités extrascolaires, aussi parce qu'on en ressentait toujours plus l'exigence, vu qu'il y avait la sensation parmi les enseignants que l'école ne devait pas se limiter seulement à instruire, mais devait aussi éduquer les élèves. Ce qui a été aussi réaffirmé par la Réforme 3 du collège.

Chercheur :
Et cette Réforme 3… qu'est-ce qu'elle prévoyait ? Elle est arrivée juste l'année du lancement de la Cité des Métiers*…*

Giancarlo :
…a Réforme 3 a apporté, en pratique, surtout des changements en ce qui concerne les cours à niveaux, avec leur abolition en français et la facilitation du passage d'un groupe à l'autre en mathématiques et en allemand, où pourtant ils restaient. En plus, on a introduit l'anglais en troisième et quatrième année et on a essayé d'améliorer la place laissée aux projets interdisciplinaires. Le mot-clef de cette réforme, qui ensuite se réaffirmera également dans les nouveaux plans d'étude, était justement l'interdisciplinarité. On demandait une plus grande collaboration entre les disciplines scolaires, en créant des activités qui permettent un travail justement dans cette direction.

Chercheur :
L'assemblée plénière de Cadenazzo, pourtant, avait soutenu le document critique réalisé par les experts de mathématique et d'italien…

Giancarlo :
…oui, ils voulaient surtout garder élevé la valeur spécifique des disciplines scolaires, en maintenant la cinquième heure de mathématiques dans les quatre années, menacée par la réforme, et en introduisant la note minimale de 4.5 en italien pour pouvoir s'inscrire aux écoles supérieures de type lycéen.

Giancarlo : *…avevo preso il posto della direttrice di prima in un gruppo di consultazione sulla riforma e questa era stata una richiesta esplicita, proveniente in particolare dagli esperti di italiano, che però non l'avevano pensata necessariamente in quarta media. Era una risposta ai risultati delle prove cantonali, che mostravano alcune difficoltà di scrittura dei ragazzi ticinesi… prima dell'arrivo dei telefonini. Era una dinamica già presente in precedenza.* ***Ricercatore :*** *Certo… non è sempre colpa della tecnologia…* ***Giancarlo :*** *…ogni tanto, purtroppo, si tende a semplificare un po' troppo. È chiaro che i telefonini hanno aiutato, però le difficoltà c'erano già prima. E la presa di posizione critica, ricordo, era partita dal gruppo dei direttori del bellinzonese, tra i quali c'erano degli insegnanti di matematica, mentre Francesco Vanetta, alla testa dell'Ufficio dell'insegnamento medio, era contrario.* ***Ricercatore :*** *Tra questi direttori ce n'era anche uno che prima era qui a Cadenazzo, che si era formato qui…* ***Giancarlo :*** *…era stato uno dei promotori della presa di posizione…* ***Ricercatore :*** *…interessante.* ***Giancarlo :*** *Ricordo altri direttori più scettici, come Gianni Togni, direttore delle scuole medie di Giubiasco… Però la presa di posizione è passata, adottata dal gruppo dei direttori del bellinzonese, al quale poi si sono aggiunti altri… Alla fine si è fatto un passo indietro e si sono modificati gli orari…* ***Ricercatore :*** *…su questo punto specifico…* ***Giancarlo :*** *…sì.* ***Ricercatore :*** *Mentre il laboratorio di scrittura è rimasto.* ***Giancarlo :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Quindi, se capisco bene, gli esperti d'italiano hanno in qualche modo accompagnato una rivendicazione portata avanti prioritariamente dagli esperti di matematica ?* ***Giancarlo :*** *Più o meno. È stato il gruppo dei direttori del bellinzonese a portare avanti la richiesta. Prima di*	***Chercheur :*** *Était-ce surtout ça ?* ***Giancarlo :*** *Oui, surtout la cinquième heure de mathématiques…* ***Chercheur :*** *…et les experts d'italien se sont ralliés sur cette requête…* ***Giancarlo :*** *…oui…* ***Chercheur :*** *Mais cette réforme a aussi introduit le laboratoire d'écriture en quatrième année [où l'on est avec la moitié de la classe, alors que l'autre suit le laboratoire de sciences], qui, je dois dire… comme enseignant d'italien, est une bonne chose…* ***Giancarlo :*** *…j'avais pris la place de l'ancienne directrice dans un groupe de consultation sur la réforme et celle-ci avait été une requête explicite, faite en particulier par les experts d'italien, qui pourtant ne l'avait pas pensée nécessairement pour les élèves de quatrième année. C'était une réponse aux résultats des épreuves cantonales, qui montraient certaines difficultés d'écriture de la part des élèves tessinois… avant l'arrivée des téléphones portables. C'était une dynamique déjà à l'œuvre bien avant.* ***Chercheur :*** *Certes… ce n'est pas toujours la faute de la technologie…* ***Giancarlo :*** *…certaines fois, malheureusement, on a la tendance à simplifier un peu trop. Il est évident que les portables ont aidé, mais les difficultés étaient visibles déjà avant. Et la prise de position critique, je me rappelle, était partie du groupe des directeurs de la région de Bellinzone, parmi lesquels il y avait des enseignants de mathématique, alors que Francesco Vanetta, à la tête du Bureau de l'enseignement secondaire inférieur, était contraire.* ***Chercheur :*** *Parmi ces directeurs il y en avait aussi un qui auparavant était ici à Cadenazzo, qui s'était formé ici…* ***Giancarlo :*** *…c'était l'un des initiateurs de la prise de position…* ***Chercheur :*** *…intéressant.* ***Giancarlo :*** *Je me souviens que d'autres directeurs étaient plus sceptiques, comme Gianni Togni, chef d'établissement au collège de Giubiasco… Pourtant la prise de position s'est imposée, adoptée par le groupe des directeurs de la région de Bellinzone, auquel se sont ensuite ajoutés d'autres… À la fin, on a fait un pas en arrière et les horaires ont été modifiés…*

questo, e mi sembrava sensato, i direttori si erano espressi contro l'introduzione dell'inglese già in seconda media, assieme al tedesco. A tanti sembrava una cosa impossibile : due lingue così, il tedesco e l'inglese… assieme… Il Consigliere di Stato Gabriele Gendotti aveva accettato… rendendo obbligatorio l'inglese in terza e mettendo il francese facoltativo nel secondo biennio.	***Chercheur :*** *…sur ce point particulier…*
Ricercatore : *Bene, interessante. Andiamo avanti. Resterei sui conflitti. La seconda tensione forte ha avuto luogo nel 2006/2007, quindi durante il quarto anno della* Città dei Mestieri*, ed è esplosa in particolare durante il plenum del mese di maggio… lo si vede bene nei verbali.*	***Giancarlo :*** *…oui.* ***Chercheur :*** *Alors que le laboratoire d'écriture est resté.*
Giancarlo : *Mi ricordo, il plenum si è svolto in mensa.*	***Giancarlo :*** *Oui.*
Ricercatore : *Esatto, in mensa. Corrado aveva evidenziato con una certa amarezza un conflitto con Milena da una parte…*	***Chercheur :*** *Donc, si je comprends bien, les experts d'italien ont en quelque sorte accompagné une revendication développée prioritairement par les experts de mathématique ?*
Giancarlo : *…sì…*	***Giancarlo :*** *Plus ou moins. C'était le groupe des directeurs de la région de Bellinzone à développer la requête. Auparavant, et je l'avais trouvé raisonnable, les directeurs s'étaient exprimés contre l'introduction de l'anglais déjà au cours de la deuxième année, avec l'allemand. Beaucoup d'entre eux la croyaient une chose impossible : deux langues comme ça, l'allemand et l'anglais… ensemble… Le Conseiller d'État Gabriele Gendotti avait accepté… en rendant obligatoire l'anglais en troisième et en mettant le français facultatif dans le deuxième cycle.*
Ricercatore : *…e con Flavio dall'altra, che aveva definito il gruppo animatore della* Città dei Mestieri*, al quale partecipavo anch'io, come una specie di fortino chiuso su se stesso, al quale era difficile per lui accedere, perciò voleva tirarsi un po' indietro. Anche se poi al momento del voto, è apparso un solo contrario al rinnovo del progetto e sei astenuti, cioè molto poco.*	***Chercheur :*** *Bien, intéressant. Poursuivons. Je resterais sur les conflits. La deuxième tension importante a eu lieu en 2006/2008, donc pendant la quatrième année de la* Cité des Métiers*, et a explosé en particulier pendant l'assemblée plénière du mois de mai… on le voit bien dans les procès-verbaux.*
Giancarlo : *Anche perché… comunque… il consiglio di direzione aveva ribadito il suo sostegno alla* Città dei Mestieri*.*	***Giancarlo :*** *Je me souviens, l'assemblée s'était déroulée à la cantine.*
Ricercatore : *Il direttore era addirittura disposto ad entrare nel gruppo che lo animava…*	***Chercheur :*** *Exact, à la cantine. Corrado avait mis en évidence avec une certaine amertume un conflit avec Milena d'une part…*
Giancarlo : *…sì, mi ricordo.*	***Giancarlo :*** *…oui…*
Ricercatore : *È verbalizzato.*	***Chercheur :*** *…et avec Flavio de l'autre, qui avait définit le groupe animateur de la* Cité des Métiers*, auquel je participais aussi, comme une sorte de forteresse renfermée sur elle-même, à laquelle il était difficile pour lui d'accéder, donc il voulait prendre un peu de recul. Même si ensuite au moment du vote, est apparu un seul contraire au renouvellement du projet et six abstentions, donc très peu.*
Giancarlo : *[ride].*	
Ricercatore : *E…*	
Giancarlo : *…era stato volutamente verbalizzato. Lo avevo detto esplicitamente durante il plenum… questa è una cosa da verbalizzare.*	***Giancarlo :*** *Aussi parce que… de toute façon… le conseil de direction avait réaffirmé son soutien à la* Cité des Métiers*.*
	Chercheur : *Le chef d'établissement était même disposé à entrer dans le groupe d'animation…*

Ricercatore :
Mostra l'importanza che hanno i verbali. Per me è veramente interessante leggerli.

Giancarlo :
In questo modo avrei potuto diventare un punto di riferimento per i docenti, tranquillizzandoli ma mostrando loro l'importanza di questo progetto.

Ricercatore :
Sì, certo.

Giancarlo :
Se c'è anche il direttore, ci crede… quindi.

Ricercatore :
Poi avevi partecipato a delle riunioni ? Ricordo che avevi fatto questo intervento al plenum, però poi nella vita quotidiana della Città dei Mestieri *eri rimasto un po' in disparte.*

Giancarlo :
Sì, è vero. Quello era il periodo, mi sembra, nel quale si poneva ancora il problema dell'assenza ripetuta del vicedirettore, Fabio Galli, che complicava le cose. In più, ero anche nel gruppo di presidenza dei direttori di scuola media…

Ricercatore :
…intanto… comunque… il progetto è andato avanti. Era soprattutto un problema di gestione dei rapporti con una parte dei docenti… e il tuo intervento è stato abile da questo punto di vista.

Giancarlo :
Avevo soprattutto la sensazione che le osservazioni negative potessero coinvolgere dei docenti che fino a quel punto erano rimasti soprattutto spettatori delle discussioni, ma che per un motivo o per l'altro avrebbero preferito non impegnarsi troppo. Si trattava quindi di ribadire la validità del progetto, che stava dando dei frutti interessanti.

Ricercatore :
Sicuramente… Ritorniamo un attimo su questi due conflitti. Tu come li hai letti ? Iniziamo da quello con Milena, l'orientatrice della sede.

Giancarlo :
Quello con Milena, secondo me, è nato da un malinteso suo… Lei non ha voluto capire, eppure glielo avevo detto in tutte le salse… Ti ricordi quando ci siamo incontrati con lei in direzione ? Un anno dopo, però, lei mi dirà : « Io da Cadenazzo me ne sono andata per colpa del progetto… ».

Ricercatore :
Qualche anno dopo me lo avevi riferito ed io ero rimasto sorpreso dalla nostra forza… così grande da farla cambiare sede…

Giancarlo :
…oui, je me rappelle.

Chercheur :
C'est écrit dans le procès-verbal.

Giancarlo :
[il rit].

Chercheur :
Et…

Giancarlo :
…ça avait été écrit expressément. J'avais dit explicitement pendant l'assemblée… c'est une chose qu'il faut consigner au procès-verbal.

Chercheur :
Ce qui montre l'importance des procès-verbaux. Pour moi, c'est vraiment intéressant de les lire.

Giancarlo :
De cette façon je pouvais devenir un point de référence pour les enseignants, en les tranquillisants mais en leur montant l'importance de ce projet.

Chercheur :
Oui, certes.

Giancarlo :
S'il y a aussi le chef d'établissement, il y croît… donc.

Chercheur :
Puis avais-tu participé aux réunions ? Je me rappelle que tu avais fait cette intervention à l'assemblée plénière, mais ensuite dans la vie quotidienne de la Cité des Métiers *tu étais resté un peu en retrait.*

Giancarlo :
Oui, c'est vrai. C'était la période, il me semble, pendant laquelle se posait encore le problème de l'absence répétée du directeur-adjoint, Fabio Galli, qui compliquait les choses. De plus, je participais aussi au groupe de présidence des chefs d'établissement du collège…

Chercheur :
…entre temps… pourtant… le projet s'est poursuivi. C'était surtout un problème de gestion des relations avec une partie des enseignants… et ton intervention avait été habile de ce point de vue.

Giancarlo :
J'avais surtout la sensation que les remarques négatives pouvaient impliquer des enseignants qui jusqu'à ce point étaient restés surtout spectateurs des discussions, mais qui, pour une raison ou pour une autre, auraient préféré ne pas trop s'engager. Il fallait donc rappeler la validité du projet, qui était en train de produire des fruits intéressants.

Giancarlo :
…ci ero rimasto male anch'io… All'inizio non aveva detto che se ne andava proprio per quello, poi invece mi dirà : « Me ne sono andata anche per colpa… ». Invece da parte mia continuavo a ripeterle che la Città dei Mestieri *era un'occasione per permettere a ognuno di collaborare, a partire dai suoi ambiti particolari, senza che ci si rubasse il proprio mestiere.*

Ricercatore :
Certo… è un oceano vuoto… per adesso… quello dell'orientamento.

Giancarlo :
La sua paura, invece, era che il gruppo animatore della Città dei Mestieri *invadesse un territorio che era proprio all'orientamento, creando malintesi e soprattutto confusione nella testa degli allievi. L'idea delle visite, invece, ribadita da te durante la riunione, anche da me… poi da tutti, in pratica, era di fare un lavoro in qualche modo di sostegno all'orientamento, complementare, non invasivo o contrario al suo impegno. Non era proprio quello il senso dei nostri sforzi. Non siamo qui a mettere i bastoni fra le ruote di chi fa qualcosa.*

Ricercatore :
Un malinteso ? Ma non è un po' veloce limitarsi a dire… un malinteso ? Forse a livello apparente… come spiegare un malinteso che addirittura porta ad andarsene ?

Giancarlo :
Beh, forse il fatto… non…

Ricercatore :
…chiederò anche a lei… È intrigante, perché almeno in teoria, in quel momento, ci sarebbe potuta essere un'accelerazione del progetto, che si stava sviluppando bene. Proprio allora è arrivato un secondo freno.

Giancarlo :
Questo è sicuramente il momento peggiore… rispetto alla prima difficoltà, legata all'ora in più, a condizioni esterne che purtroppo non aiutano.

Ricercatore :
Certo.

Ricercatore :
Mentre qui, invece, siamo in un periodo in cui… Quello che capisco meno è l'altra obiezione, che si ritenga il gruppo di lavoro del progetto come una specie di fortino, perché qui non c'è niente da difendere se non… lavorare di più e… a gratis… E lì bisognerebbe forse chiedere delle spiegazioni supplementari…

Ricercatore :
…certo ! Chiederò…

Giancarlo :
…chiedere a Flavio di ribadire qual era il suo pensiero.

Chercheur :
Certainement… Revenons un instant sur ces deux conflits. Comment les as-tu lus ? Prenons tout d'abord celui avec Milena, la conseillère en orientation.

Giancarlo :
Celui avec Milena, à mon avis, est né d'un malentendu de sa part… Elle n'a pas voulu comprendre, même si je le lui avais dit à toutes les sauces… Est-ce que tu te souviens quand nous nous sommes rencontrés avec elle en direction ? Une année après, pourtant, elle me dira : « J'ai quitté Cadenazzo à cause du projet… ».

Chercheur :
Quelques années plus tard tu me l'avais rapporté et j'avais été étonné de notre force… si grande de lui faire changer d'établissement…

Giancarlo :
…j'avais aussi été déçu… Au début, elle ne m'avait pas dit qu'elle partait justement pour cette raison, puis en revanche elle me dira : « Je suis partie aussi à cause… ». De mon côté, en revanche, je continuais à lui répéter que la Cité des Métiers *était une opportunité pour permettre à chacun de collaborer, à partir de ces domaines spécifiques, sans que l'on se vole son propre métier.*

Chercheur :
Certes… c'est un océan vide… pour l'instant… celui de l'orientation.

Giancarlo :
Sa crainte, par contre, était que le groupe d'animation de la Cité des Métiers *envahisse un territoire qui était propre à l'orientation, en créant des malentendus et surtout de la confusion dans la tête des élèves. L'idée des visites, par contre, rappelée par toi pendant la réunion, aussi par moi… puis par tous, en pratique, était de faire un travail en quelque sorte de soutien à l'orientation, complémentaire, non pas invasif ou contraire à son engagement. Ce n'était vraiment pas celui-ci le sens de nos efforts. Nous ne sommes pas ici à mettre les bâtons dans les roues à qui fait quelque chose.*

Chercheur :
Un malentendu ? Mais n'est-ce pas un rapide se limite à parler… d'un malentendu ? Peut-être à première vue… comment expliquer un malentendu qui amène même à s'en aller ?

Giancarlo :
Eh bien, peut-être le fait… non…

Chercheur :
…je lui demanderai aussi… C'est intriguant, parce qu'au moins en théorie, en ce moment, il y aurait pu y avoir une accélération du projet, qui était en train de bien se développer. Juste à ce moment est arrivé un deuxième coup de frein.

Ricercatore :
Lo farò… con l'interesse proprio sociologico.

Giancarlo :
Da quello che ricordo era forse un po' un'osservazione, una critica, sul fatto che si lavorasse, si facesse un'attività, ma che non ci fosse un'informazione più ampia per il corpo docenti… se si parla di fortino. Perché l'altro senso del fortino è che non volevate che qualcuno intralciasse il vostro lavoro… è esattamente il contrario, perché si cercava in continuazione delle adesioni e non delle esclusioni…

Ricercatore :
…Corrado chiedeva in continuazione… degli aiuti…

Giancarlo :
Beh, certo… non si diceva : « Noi tre ci troviamo e voi no ». Poi, ovviamente, questo ha condotto Corrado a dire : « No, a queste condizioni io non sono più disposto ».

Ricercatore :
Se l'era presa molto, più di me.

Giancarlo :
Lui… da quello che ricordo, rimproverava anche a noi… quella che era la sua idea di una direzione scolastica, che però è lontana dalla realtà. Lui voleva qualcosa di impossibile, una direzione più intervenzionista, nella quale la figura del direttore agisce non a partire da quello che può essere in realtà, ma sulla base di un suo ideale di direttore. Tu facevi una cosa... e tac ! Il direttore interviene… Ma non è così… è tutta un'altra cosa.

Ricercatore :
Interessante, anche questa osservazione. Sarebbe da prendere un attimo anche questo punto…

Giancarlo :
…infatti, se c'era un allievo che creava dei problemi, lui veniva da me e mi diceva : « Sei tu il direttore, sei tu che dovresti mettere in ordine le cose ». Sì, però certe cose il direttore non le può risolvere, deve iniziare la cosa, però poi è di competenza di altri enti, scolastici o parascolastici. Anche quando un docente riscontra delle grosse difficoltà disciplinari, io ho semplicemente segnalato la cosa ai miei superiori. Qualcuno si è rivolto a Diego Erba dicendo che il direttore non fa niente… e lui gli ha chiesto… cosa ha fatto concretamente… Ha segnalato… ecco, gli ha risposto, questo è il suo compito. Sul piano istituzionale si è comportato perfettamente. Il suo compito, a questo punto, finisce qui. Lui non si occupa più di questa situazione, ha fatto quello che doveva. Infatti, il suo compito non è di licenziare. Posso ammonire un collega rispetto a quello che ha fatto, però… non posso fare di più.

Giancarlo :
Celui-ci est certainement le pire moment… par rapport à la première difficulté, liée à l'heure en plus, à des conditions externes qui malheureusement n'aident pas.

Chercheur :
Certes.

Giancarlo :
Alors qu'ici, par contre, nous sommes dans une période où… Ce que je comprends moins est l'autre objection, que l'on considère le groupe du travail du projet comme une sorte de forteresse, puisqu'ici, il n'y a rien à défendre si ce n'est… de travailler plus et… gratuitement… Et là, peut-être, il faudrait demander des explications supplémentaires…

Chercheur :
…certes ! Je demanderai…

Giancarlo :
…demander à Flavio de réaffirmer quel était sa pensée.

Chercheur :
Je le ferai… avec l'intérêt proprement sociologique.

Giancarlo :
De ce que je me souviens c'était peut-être un peu une remarque, une critique, sur le fait que l'on travaillait, que l'on faisait une activité, mais qu'il n'y avait pas une information pour large pour le corps enseignant… s'il parle de forteresse. Puisque l'autre sens de la forteresse est que vous ne vouliez pas que quelqu'un se mette de travers de votre travail… mais c'est exactement le contraire, parce qu'on essayait continuellement des adhésions et pas des exclusions…

Chercheur :
…Corrado demandait en continuation… des aides…

Giancarlo :
Eh bien, certes… on ne disait pas : « Nous trois nous nous rencontrons et vous pas ». Puis, évidemment, cela a conduit Corrado à dire : « Non, à ces conditions, je ne suis plus disposé ».

Chercheur :
Il avait été très déçu, plus que moi.

Giancarlo :
Lui… de ce que je me souviens, reprochait aussi à nous… celle qui était son idée d'une direction scolaire, qui cependant était loin de la réalité. Il voulait quelque chose d'impossible, une direction plus interventionniste, dans laquelle la figure du chef d'établissement agit non pas à partir de ce qu'il peut être en réalité, mais sur la base de son idéal du chef d'établissement. Tu faisais quelque chose… et tac ! Le chef d'établissement intervient… Mais ce n'est pas comme ça… c'est toute une autre chose.

Ricercatore :
Interessante. La sua era una visione un po' verticistica. Corrado è moderno su tante cose, ma su questo punto è un po' conservatore.

Giancarlo :
A livello scolastico è molto conservatore. E lui, chiaramente, ha fatto capire che non c'è un vero diktat *da parte della direzione.*

Ricercatore :
Lo ha anche scritto in un rapporto di fine anno della Città dei Mestieri.

Giancarlo :
Soprattutto da parte del direttore. Non vedeva questo ruolo nel consiglio di direzione, ma proprio nella figura del direttore.

Ricercatore :
È una visione verticistica.

Giancarlo :
Gli altri erano effettivamente sotto il direttore.

Ricercatore :
Certo.

Giancarlo :
Però in realtà il consiglio di direzione è un'entità. Il regolamento a questo proposito parla chiaro, il direttore deve assumersi certe responsabilità e alla fine la decisione è sua. Ma non è verticistico… per niente. E allora ha deciso di gettare la spugna, anche perché c'eri tu. C'era anche Giorgio, che però…

Ricercatore :
…ha seguito. Ed io ho ripreso con Cristina Milanese.

Giancarlo :
Sì, con Cristina Milanese. Ovviamente c'era anche il sottoscritto, che era pronto a intervenire in caso di urgenze e di bisogni particolari.

Ricercatore :
Il progetto così è potuto andare avanti. Tutto quello che era stato acquisito nei primi anni è rimasto.

Giancarlo :
Mentre Flavio è entrato nel consiglio di direzione. Si è sempre preoccupato dell'attività. All'interno del consiglio di direzione ci sono state diverse discussioni, su come migliorare, per esempio quando era il momento migliore per fare le visite.

Ricercatore :
Ci torniamo…

Giancarlo :
…siamo nel 2006/2007, che era anche un momento un po' particolare, perché il consiglio di direzione non era praticamente mai al completo. Mancava spesso il

Chercheur :
Intéressant, aussi cette remarque. Il faudrait prendre un instant aussi ce point…

Giancarlo :
…en effet, s'il y avait un élève qui posait des problèmes, il venait vers moi et me disait : « Tu es le chef d'établissement, tu es celui qui devrait mettre de l'ordre dans les choses ». Oui, mais certaines choses le chef d'établissement ne peut pas les résoudre, il doit commencer la chose, puis pourtant c'est de la compétence d'autres organismes, scolaires ou parascolaires. Aussi lorsqu'un enseignant rencontre de grosses difficultés disciplinaires, j'ai simplement signalé la chose à mes supérieurs. Quelqu'un est allé vers Diego Erba en lui disant que le chef d'établissement ne fait rien… e il lui a demandé… qu'est-ce qu'il a fait concrètement… Il a signalé… voilà, lui a répondu, celui-ci est sa tâche. Sur le plan institutionnel, il s'est comporté parfaitement. Sa tâche, à ce point, se termine. Il ne s'occupe plus de cette situation, il a fait ce qu'il devait. En effet, sa tâche n'est pas de licencier. Il peut avertir un collègue par rapport à ce qu'il a fait, mais… je ne peux pas faire plus.

Chercheur :
Intéressant. Sa vision était un peu pyramidale. Corrado est moderne dans de nombreuses choses, mais sur ce point il est un peu conservateur.

Giancarlo :
Au niveau scolaire il était très conservateur. Et lui, évidemment, a fait comprendre qu'il n'y avait pas un vrai diktat *de la part de la direction.*

Chercheur :
Il l'a même écrit dans un rapport de fin d'année de la Cité des Métiers.

Giancarlo :
Surtout par rapport au chef d'établissement. Il ne concevait pas ce rôle pour le conseil de direction, mais seulement pour la figure du chef d'établissement.

Chercheur :
C'est une vision pyramidale.

Giancarlo :
Les autres étaient effectivement subordonnés au chef d'établissement.

Chercheur :
Certes.

Giancarlo :
Mais en réalité le conseil de direction est une entité. Le règlement est à ce propos très clair, le chef d'établissement doit s'assumer certaines responsabilités et à la fin la décision est la sienne Mais il n'a pas un pouvoir pyramidal… absolument pas. Et alors il a décidé de jeter l'éponge, aussi parce que tu étais là. Il y avait aussi Giorgio, qui pourtant…

vicedirettore, per motivi di salute… chiaramente non perché andasse a spasso. Poi io continuavo ad essere nel gruppo di presidenza, in pratica impegnato su più fronti. Non per niente Massimo, che era già in consiglio di direzione…

Ricercatore :
…sì, Massimo è entrato nel consiglio di direzione praticamente l'anno in cui sono arrivato io, alla fine dell'anno scolastico 2002/2003.

Giancarlo :
In pratica poi quando è diventato vicedirettore… il regolamento diceva che il primo anno al vicedirettore veniva riconosciuto solo la metà dello sgravio, quindi cinque ore e non dieci. A lui invece glielo hanno dato intero subito. Perché ? Io avevo telefonato, dicendo : « Vi siete sbagliati ». Mi dicevo che se poi salta fuori l'errore, gli decurtano lo stipendio. Ma mi hanno risposto di non preoccuparmi, perché Diego Erba sapeva cosa aveva fatto come consigliere di direzione quando mancava il vicedirettore e il direttore era occupato nel gruppo di presidenza. Quindi lo avevano già considerato come vicedirettore, dandogli l'anno dopo lo sgravio completo. Lo hanno fatto senza comunicare la decisione e nessuno ha detto niente.

Ricercatore :
Interessante… stai parlando del suo impegno come vicedirettore.

Giancarlo :
Sì… lo hanno riconosciuto, in base a quello che ha fatto prima. Ecco, se c'è stato un momento in cui la Città dei Mestieri *ha rischiato, è stato proprio durante quel periodo, più che nel 2003.*

Ricercatore :
È stato l'unico vero momento in cui ha traballato.

Giancarlo :
Probabilmente il fatto che non avessi ceduto al plenum…

Ricercatore :
…sicuramente è stato decisivo.

Giancarlo :
Ho fatto in modo che alcuni docenti che magari titubavano, votassero a favore.

Ricercatore :
Votassero a favore e poi facessero effettivamente.

Giancarlo :
Sì, sì.

Ricercatore :
Come hanno sempre fatto… Anche se il legame tra la Città dei Mestieri *e i docenti di classe è rimasto sempre un po' fragile.*

Chercheur :
…a suivi. Et j'ai repris avec Cristina Milanese.

Giancarlo :
Oui, avec Cristina Milanese. Bien entendu il y avait aussi moi-même, qui était prêt à intervenir en cas d'urgences et de besoins particuliers.

Chercheur :
Le projet a ainsi pu se poursuivre. Tout ce qui avait été acquis au cours des premières années est resté.

Giancarlo :
Alors que Flavio est entré dans le conseil de direction. Il s'est toujours préoccupé de l'activité. À l'intérieur du conseil de direction, il y a eu diverses discussions, sur comment améliorer, par exemple quand c'était le meilleur moment pour faire des visites.

Chercheur :
Nous y revenons…

Giancarlo :
…nous sommes en 2006/2007, qui était aussi un moment un peu particulier, puisque le conseil de direction n'était pratiquement jamais au complet. Le directeur-adjoint était souvent absent, pour des raisons de santé… certainement pas parce qu'il allait se promener. Puis je continuais à participer au groupe de présidence, en fait engagé sur plusieurs fronts. Pas par hasard Massimo, qui était déjà au conseil de direction…

Chercheur :
…oui, Massimo est entré au conseil de direction pratiquement l'année au cours de laquelle je suis arrivé, à la fin de l'année scolaire 2002/2003.

Giancarlo :
Pratiquement lorsqu'il est ensuite devenu directeur-adjoint… le règlement disait que pendant la première année le directeur-adjoint recevait seulement la moitié du dégrèvement horaire, donc cinq heures et pas dix. À lui, en revanche, ils lui ont tout donné immédiatement. Pourquoi ? J'avais téléphoné, en disant : « Vous vous êtes trompés ». Je me disais que si ensuite l'erreur apparaissait, ils lui réduisent le salaire. Mais ils m'ont répondu de ne pas me préoccuper, puisque Diego Erba était au courant de ce qu'il avait fait en tant que conseiller de direction lorsque le directeur-adjoint était absent et le chef d'établissement était occupé dans le groupe de présidence. Ils l'avaient donc déjà considéré comme directeur-adjoint, en lui donnant l'année suivante le dégrèvement complet. Ils l'ont fait sans communiquer la décision et personne n'a rien dit.

Chercheur :
Intéressant… tu es en train de parler de son engagement comme directeur-adjoint.

Giancarlo :
Oui… ils l'ont reconnu, sur la base de ce qu'il a fait auparavant. Voilà, s'il y a eu un moment où la Cité des

Giancarlo :
Purtroppo… questa è una questione di sensibilità individuale. È così ! Anche perché… quello che forse mancava un po'… non erano soltanto le riunioni dei gruppi di ogni materia scolastica, ma anche il gruppo dei docenti di classe di quarta, che potrebbero riunirsi di più e… non per lavorare di più…

Ricercatore :
…ma per razionalizzare di più il lavoro.

Giancarlo :
Certo.

Ricercatore :
Renderlo in qualche modo più efficace.

Giancarlo :
Sì… è quello che molti non capiscono. Durante una riunione sono stato accusato di inventare sempre nuove riunioni… A me non sembrava di inventarle, ma di farle quando c'era bisogno. E poi si lavorava meglio e nessuno si accorgeva che era perché magari ci si era riuniti prima per decidere come fare.

Ricercatore :
Eh, sì… Lì c'è un nodo, effettivamente.

Giancarlo :
Me lo si diceva… ricordo in uno degli ultimi plenum, non nel secolo scorso.

Ricercatore :
Sicuramente. Andiamo avanti, magari un po' più velocemente. Se questi erano forse i due nodi più interessanti, c'è stato anche un momento di tensione nel 2008/2009, con Sandro Maglio, che si era arrabbiato fortemente perché un suo allievo non era stato accettato a una visita. Lui lo considerava una specie di boicottaggio. Diceva che era sicuramente un ragazzo problematico che però, come tutti i ragazzi di scuola media, meritavano di essere sostenuti. Mi aveva anche scritto una lettera piuttosto lunga, alla quale avevo risposto con Cristina, dicendo che da una parte capivo i docenti che non se la sentivano di portare qualcuno, perché comunque le visite sono un'attività in più, con la quale si portavano dei ragazzi in luoghi di lavoro, che ci ospitavano e che meritavano un gruppo attento, ma dall'altra parte mi sarei preso a carico un'attività che avrei organizzato io con il ragazzo, per permettergli di fare anche lui la visita alla quale aveva diritto. E questo lo aveva un po' calmato.

Giancarlo :
Lì, come tu sai, c'erano stati altri problemi durante quell'anno scolastico. Massimo era già il vicedirettore. C'era stato un problema legato al progetto del consiglio dei rappresentanti, che lui animava assieme a Cristina Ferracini [un'insegnante di italiano]. Lo avevamo fatto perché da noi non c'era l'assemblea degli allievi. E quindi avevo deciso di proporre questo consiglio e avevo chiesto a loro due, che mi sembravano motivati in Métiers *a risqué, c'était au cours de cette période, plus qu'en 2003.*

Chercheur :
C'était le seul véritable moment où elle a vacillé.

Giancarlo :
Probablement le fait que je n'avais pas cédé lors de l'assemblée plénière…

Chercheur :
…certainement a été décisif.

Giancarlo :
J'ai fait en sorte que certains enseignants qui peut-être hésitaient, votaient en faveur.

Chercheur :
Votaient en faveur et puis s'engageaient effectivement.

Giancarlo :
Oui, oui.

Chercheur :
Comme ils ont toujours fait… Même si le lien entre la Cité des Métiers *et les professeurs de classe est resté toujours un peu fragile.*

Giancarlo :
Malheureusement… celle-ci est une question de sensibilité individuelle. C'est ainsi ! Aussi parce que… ce que peut-être manquait un peu… n'était pas seulement les réunions des groupes de chaque discipline scolaire, mais également le groupe des professeurs de classe de quatrième, qui pourraient se réunir un peu plus et… non pas pour travailler plus…

Chercheur :
…mais pour rationnaliser plus le travail.

Giancarlo :
Certes.

Chercheur :
Le rendre en quelque sorte plus efficace.

Giancarlo :
Oui… c'est ce que beaucoup n'ont pas compris. Pendant une réunion j'ai été accusé d'inventer toujours de nouvelles réunions… Je n'avais pas l'impression de les inventer, mais de les faire lorsqu'il fallait. Et puis on travaillait mieux et personne ne remarquait que c'était peut-être parce qu'on s'était réunis avant pour décider la voie à suivre.

Chercheur :
Eh, oui… Là, il y a un nœud, effectivement.

Giancarlo :
On me le disait… je me souviens lors de l'une des dernières assemblées plénières, pas au siècle passé.

questo senso, di occuparsene. Infatti, hanno fatto un buon lavoro. Solo che poi, per un motivo o per l'altro, sono apparsi degli screzi con dei colleghi, per via di alcune frasi che erano state dette, legate all'organizzazione di un'uscita di studio. È successo proprio quando avevo una settimana di congedo pagato e così non ho potuto esserci per calmare le cose. Allora loro se la sono in qualche modo legata al dito, accusando la sede di boicottarli, aiutati da una terza persona, un altro docente, mettendo in cattiva luce la nostra sede.

Ricercatore :
E chi era la terza persona ?

Giancarlo :
Era Luigi Rossini [un altro insegnante di italiano e storia].

Ricercatore :
Ah, ecco.

Giancarlo :
Hanno creato tutta una serie di polemiche… per un po' di tempo.

Ricercatore :
E alla fine se ne sono andati dalla sede…

Giancarlo :
…un giorno mi ha telefonato Francesco Vanetta [il capo dell'Ufficio dell'insegnamento medio], chiedendomi perché Sandro voleva un colloquio con lui. Gli ho detto che sicuramente voleva un trasferimento, pregandolo di accontentarlo. Poi, ho aggiunto, verrà un'altra persona a chiedere anche lei il trasferimento. E così tutti e due sono andati via, mentre il terzo è rimasto fino all'imminente pensionamento.

Ricercatore :
Quindi in questo caso la Città dei Mestieri *ha subito una conflittualità in qualche modo legata ad altro.*

Giancarlo :
Era effettivamente legata ad altro. Quando avevo convocato tutti gli interessati per chiarire quello che era successo, non è servito a niente, perché sono quasi venuti alle mani tra loro.

Ricercatore :
Ah, ecco.

Giancarlo :
In partica era una conflittualità irrisolvibile…

Ricercatore :
…se non attraverso lo spostamento di parte dei protagonisti.

Giancarlo :
Sì, perché loro si isolavano sempre di più e il loro lavoro di responsabili del consiglio dei rappresentanti era

Chercheur :
Certainement. Poursuivons, peut-être un peu plus rapidement. Si ces deux étaient peut-être les deux nœuds plus intéressants, il y avait eu aussi un moment de tension en 2008/2009, avec Sandro Maglio, qui s'était très fâché puisque l'un de ses élèves n'avait pas été accepté à une visite. Il le considérait une sorte de boycottage. Il disait que certainement il s'agissait d'un élève problématique qui, pourtant, comme tous les élèves du collège, méritent d'être soutenus. Il m'avait aussi écrit une lettre plutôt longue, à laquelle j'avais répondu avec Cristina, en disant que d'une part je comprenais les enseignants qui ne se sentent pas en mesure de porter quelqu'un, parce qu'en tout cas les visites sont une activité en plus, avec laquelle on amenait des élèves dans des lieux de travail, qui nous accueillaient et qui méritaient un groupe attentif, mais de l'autre côté j'aurais pris en charge une activité que j'aurais organisé moi-même avec cet élève, pour lui permettre de faire aussi la visite à laquelle il avait droit. Et il s'était alors un peu calmé.

Giancarlo :
Là, comme tu sais, il y avait eu d'autres problèmes pendant cette année scolaire. Massimo était déjà le directeur-adjoint. Il y avait eu un problème lié au projet du conseil des représentants, qu'il avait la charge d'animer avec Cristina Ferracini [une enseignante d'italien]. Nous l'avions fait puisque chez nous, il n'y avait pas l'assemblée des élèves. Et donc j'avais décidé de proposer ce conseil et j'avais demandé aux deux, qui me semblaient motivés en ce sens, de s'en occuper. En effet, ils ont bien fait leur travail. Seulement qu'ensuite, pour une raison ou pour l'autre, sont apparus des désaccords avec des collègues, par rapport à des phrases qui ont été dites, liées à l'organisation d'une course d'école. Ça s'est produit justement lorsque j'avais une semaine de congé payé et alors je n'ai pas pu y être pour calmer les choses. Alors ils l'ont mal pris, en accusant l'établissement de les boycotter, aidés par une tierce personne, un autre enseignant, en discréditant notre établissement.

Chercheur :
Et qui était la troisième personne ?

Giancarlo :
C'était Luigi Rossini [un autre enseignant d'italien et d'histoire].

Chercheur :
Ah, voilà.

Giancarlo :
Ils ont créé toute une série de polémiques… pour un peu de temps.

Chercheur :
Et à la fin ils ont quitté l'établissement...

Giancarlo :
…un jour m'a téléphoné Francesco Vanetta [le chef du Bureau de l'enseignement secondaire inférieur], en me demandant pourquoi Sandro voulait un entretien avec lui.

quasi diventato un mezzo per indirizzare gli allievi a contestare certi docenti nelle lezioni. Questo non andava proprio.

Ricercatore :
Poi, in un contesto molto diverso, c'era stato un plenum nel 2010/2011, poco dopo un incontro con dei genitori, che erano venuti presentare i loro tragitti professionali. Nicola Desponds, in particolare, aveva fatto due osservazioni critiche a questa attività. Da una parte, considerava che alcuni genitori non fossero all'altezza per animare un momento davanti a dei ragazzi di terza media. Dall'altra parte, criticava la visione di un estratto del film Generazione 1000 euro *che conteneva qualche parolaccia, che lui considerava come qualcosa di non educativo, da non permettere in una scuola dell'obbligo. Questa questione delle parolacce, tra l'altro, era già emersa in passato, in uno dei film proposti da Corrado, era il* Genio ribelle *di Gus Van Sant. Il collega Umberto Rossini [un insegnante di italiano e di storia] aveva criticato duramente il suo linguaggio ricco di parolacce.*

Giancarlo :
Umberto non è un appassionato di cinema e l'attività, in quanto tale, non li è mai piaciuta molto.

Ricercatore :
Ah, ecco. Comunque, come vedi questa questione, emersa due volte ? Una scuola media può permettersi di proporre un linguaggio non sempre educativo, che però può rappresentare una realtà sociale particolare, la cui conoscenza può essa stessa essere educativa ?

Giancarlo :
La questione si poteva risolvere facilmente, indicando prima ai ragazzi cosa stavano per vedere e perché lo si mostrava. Bisognava avvertire gli allievi. Il film di Gus Van Sant presenta un linguaggio che è effettivamente quello usato dai ragazzi che lui presenta. Non avrebbe alcun senso limarlo, perché il messaggio del film non sarebbe più efficace.

Ricercatore :
Quindi si dovrebbe dire ai ragazzi : « Attenzione, preparatevi ! ».

Giancarlo :
Sì… e poi ragionare su quale impressione fa un ragazzo che parla in quel modo.

Ricercatore :
Un po' come alcuni nostri ragazzi.

Giancarlo :
Sì. Agendo sulla loro educazione, usandolo come strumento educativo.

Ricercatore :
E per finire, vorrei affrontare un ultimo conflitto, che questa volta mi concerneva direttamente. Nel 2012/2013, nel corso del mese di ottobre, penso che

Je lui ai dit que certainement il voulait un transfert, en le priant de le contenter. Puis, j'ai ajouté, viendra une autre personne à te demander elle aussi le transfert. Et ainsi, les deux ont quitté, alors que le troisième est resté jusqu'à l'imminente retraite.

Chercheur :
Dans ce cas par conséquent la Cité des Métiers *a subi une conflictualité en quelque sorte liée à autre chose.*

Giancarlo :
Elle était effectivement liée à autre chose. Lorsque j'avais convoqué tous les intéressés pour éclaircir ce qui s'est passé, ça n'a servi à rien, parce qu'ils sont presque venus aux mains.

Chercheur :
Ah, voilà.

Giancarlo :
C'était en fait une conflictualité insoluble…

Chercheur :
…si ce n'était par le déplacement d'une partie des protagonistes.

Giancarlo :
Oui, parce qu'ils s'isolaient toujours plus et leur travail de responsables du conseil des représentants était presque devenu un moyen pour amener les élèves à contester certains enseignants pendant les leçons. Ce qui n'était vraiment pas possible.

Chercheur :
Puis, dans un contexte très différent, il y a eu une assemblée des enseignants en 2010/2011, peu de temps après une rencontre avec des parentes, qui étaient venus présenter leurs trajets professionnels. Nicola Desponds, en particulier, avait fait deux remarques critiques sur cette activité. D'une part, il considérait que certains parents n'étaient pas à la hauteur pour animer un moment devant des élèves de troisième année. D'autre part, il critiquait la vision d'un extrait du film Génération 1000 euro *qui avait quelques gros mots, qu'il considérait comme quelque chose de pas éducatif, à ne pas permettre dans une école obligatoire. Cette question des gros mots, entre autres, avait déjà apparu par le passé, dans l'un des films proposés par Corrado, il s'agissait de* Le destin de Will Hunting *de Gus Van Sant. Le collège Umberto Rossini [un enseignant d'italien et d'histoire] avait fortement critiqué son langage riche de gros mots.*

Giancarlo :
Umberto n'est pas un passionné de cinéma et l'activité, en tant que telle, ne lui était pas très agréable.

Chercheur :
Ah, voilà. En tout cas, comment vois-tu cette question, apparue à deux reprises ? Un collège peut-il se permettre de proposer un langage qui n'est pas toujours éducatif, qui pourtant peut représenter une réalité sociale particulière, dont la connaissance peut elle-même être éducative ?

fossi andato a Zurigo in passeggiata con una quarta. I due ragazzi che facevano gli assistenti della Città dei Mestieri *dovevano incontrarsi, come facevamo sempre, in aula d'informatica, perché gli avevo dato dei compiti da eseguire. Alcune colleghe gli hanno visti e si sono arrabbiate, perché erano lì da soli. Erano venute a lamentarsi da te. Poi c'è stata una riunione nella quale avevamo discusso anche di questa questione.*

Giancarlo :
Sì. Questo è un dettaglio, un aspetto neanche tanto legato alla Città dei Mestieri*, in quanto il consiglio di direzione ha sempre insistito sul fatto che non bisognava lasciare i ragazzi da soli in aula d'informatica. Però, a dire il vero, ho già visto molte volte anche più di due allievi dentro l'aula da soli, mentre il docente non c'era, magari perché era nella seconda aula d'informatica. Ecco, è possibile che il docente che ha fatto quell'osservazione potesse anche essere uno di quelli che era coinvolto in questa faccenda.*

Ricercatore :
Dopo mi ero spostato dall'aula d'informatica in un'altra aula della sede, per continuare la Città dei Mestieri *ed evitare inutili problemi.*

Giancarlo :
C'era anche stato qualcun altro che era venuto a segnalare il fatto che certe volte questi allievi uscivano dalle lezioni per andare a comunicare delle informazioni ai loro compagni. Anche se effettivamente non sempre chiedevano il permesso alla direzione, dicevo che uscivano per fare un'attività decisa assieme, non per andare semplicemente in giro tra le aule. Se poi c'era qualcuno che ne approfittava un po' furbescamente e ci metteva un'ora per comunicare un'informazione a cinque classi, allora bisognava richiamarlo e magari tenerlo un attimo alla fine della lezione.

Ricercatore :
O dirlo a me… che ero il responsabile e gli avrei richiamati.

Giancarlo :
Ogni tanto c'erano delle segnalazioni riguardanti le visite.

Ricercatore :
Ah, ecco. Ci arriviamo tra un attimo. Vorrei riprendere con te l'insieme delle attività, dalla prima alla quarta. Iniziamo con la signora Galfetti-Schneider. Vorrei il tuo punto di vista su questa attività, all'inizio messa in seconda e poi spostata nel 2010 in prima. Lo avevamo discusso durante un incontro con gli orientatori, se ricordo bene a Camignolo, in modo da poter iniziare qualcosa già in prima, lasciando così lo spazio per un'attività in seconda, legata alla storia, tra i mestieri di ieri, di oggi e di domani, costruita assieme all'orientatore di sede.

Giancarlo :
La question pouvait être résolue facilement, en indiquant auparavant aux élèves ce qu'ils étaient en train de voir et pourquoi on le leur montrait. Il s'agissait d'avertir les élèves. Le film de Gus Van Sant a un langage qui effectivement et celui utilisé par les jeunes qu'il présente. Il n'aurait aucun sens de le limer, parce que le message du film ne serait plus efficace.

Chercheur :
On devrait donc dire aux élèves : « Attention, préparez-vous ! ».

Giancarlo :
Oui… et puis raisonner sur quelle réaction suscite un jeune qui parle de cette façon.

Chercheur :
Un peu comme certains de nos élèves.

Giancarlo :
Oui. En agissant sur leur éducation, en l'utilisant comme un instrument éducatif.

Chercheur :
Et pour terminer, je voudrais affronter un dernier conflit, qui cette fois me concernait directement. En 2012/2013, au cours du mois d'octobre, je pense que j'étais allé à Zurich dans une course d'école avec une quatrième. Les deux élèves qui étaient les assistants de la Cité des Métiers *devaient se rencontrer, comme toujours, dans la salle informatique, parce que je leur avais donné des tâches à exécuter. Certaines collègues les ont remarqués. Elles se sont fâchées, parce qu'ils étaient seuls. Elles étaient alors venues se plaindre chez toi. Puis il y a eu une réunion dans laquelle nous avions discuté aussi de cette question.*

Giancarlo :
Oui. Celui-ci est un détail, un aspect qui n'est pas tellement lié à la Cité des Métiers*, puisque le conseil de direction a toujours insisté sur le fait qu'il ne fallait pas laisser les élèves seuls en salle informatique. Cependant, à vrai dire, j'ai déjà vu beaucoup de fois aussi plus que deux élèves seuls en salle informatique, alors que l'enseignant n'y était pas, peut-être parce qu'il était dans la deuxième salle informatique. Voilà, il est possible que l'enseignant qui a fait cette remarque puisse être aussi l'un de ceux qui était impliqué dans cette affaire.*

Chercheur :
Par la suite je m'étais déplacé de la salle informatique vers une autre salle de classe, pour poursuivre la Cité des Métiers *et éviter des problèmes inutiles.*

Giancarlo :
Il y avait aussi quelqu'un d'autre qui était venu signaler le fait que certaines fois ces élèves quittaient les leçons pour aller communiquer des informations à leurs camarades. Même si effectivement ils ne demandaient pas toujours le permis à la direction, je disais qu'ils sortaient pour faire des activités décidées ensemble, non pas pour aller simplement se promener entre les salles de classe. S'il y

Giancarlo :
La signora Galfetti-Schneider… A memoria non ricordo come fosse arrivata da noi…

Ricercatore :
…forse la conosceva Corrado ?

Giancarlo :
Forse la conosceva per altri motivi. Io avevo sentito che questa signora Galfetti-Schneider fosse molto brava e avesse un repertorio di fiabe sul mondo del lavoro. Così abbiamo colto la palla al balzo. Il primo anno ho seguito il suo intervento, per rendermi conto effettivamente di cosa proponesse e come lo facesse. Avendola trovata interessante e coinvolgente, con i ragazzi e i docenti soddisfatti, mi sono detto che bisognava andare avanti. Era un'attività singola, quindi, visto che gli allievi cambiano ogni anno, anche se lei dovesse riproporre sempre le stesse fiabe, andava bene. E quindi questa attività è stata riproposta regolarmente, diventando costante. So che la signora Galfetti-Schneider viene sempre volentieri [si sente una docente che alza la voce in una classe parallela].

Ricercatore :
[ride].

Giancarlo :
Poi ci siamo resi conto che spostando questa attività in prima, si poteva inserire qualcosa di diverso in seconda, forse già in direzione di una riflessione più concreta sul mondo del lavoro.

Ricercatore :
Un altro argomento che andava un po' in questo senso era legare maggiormente le nostre attività a quello che si faceva in classe, visto che in prima in italiano ci sono le fiabe e le favole, mentre in seconda a storia si affrontano le corporazioni del Medioevo.

Giancarlo :
Potrebbe essere parte di quello che viene chiamato educazione alle scelte.

Ricercatore :
Infatti, in seconda l'attività di storia è collegata a un certo modo di insegnare la storia, non soltanto legata al passato, ma che cerca di combinare i mestieri del passato con quelli del presente e magari anche del futuro prossimo, in particolare attraverso la conoscenza di un sito internet, che poi potrà essere utile in terza e quarta media. Abbiamo quindi cercato di fare un passo in questa logica, collaborando anche con l'orientatore, che aveva definito alcuni possibili ambiti professionali portatori d'avvenire.

Giancarlo :
E poi, in pratica, abbiamo allargato il campo d'azione delle visite alle imprese. Se in un primo tempo erano solo previste per le quarte, in seguito saranno realizzate soprattutto per i ragazzi di terza, visto che in quarta c'erano già gli stages. In questo modo si rispondeva avait quelqu'un qui en profitait un peu sournoisement et avait besoin de toute une heure pour communiquer une information à cinq classes, alors il fallait l'interpeller et peut-être le garder un moment à la fin de la leçon.

Chercheur :
Ou me le dire… puisque j'étais le responsable et je les aurais interpellés moi-même.

Giancarlo :
De temps en temps il y avait des remarques concernant les visites.

Chercheur :
Ah, voilà. Nous y arrivons dans un instant. Je voudrais reprendre avec toi l'ensemble des activités, depuis la première jusqu'à la quatrième. Commençons avec Madame Galfetti-Schneider. Je voudrais ton point de vue sur cette activité, qui au début était proposée en deuxième et ensuite a été déplacée en 2010 en première. Nous l'avions discutée pendant une rencontre avec les conseillers en orientation, si je me souviens bien à Camignolo, de sorte à pouvoir commencer quelque chose déjà avant, en laissant ainsi de la place pour une activité en deuxième, liée à l'histoire, entre les métiers d'hier, d'aujourd'hui et de demain, bâtie avec le conseiller en orientation.

Giancarlo :
Madame Galfetti-Schneider… De mémoire, je ne me souviens pas comment elle était arrivée chez nous…

Chercheur :
…peut-être la connaissait Corrado ?

Giancarlo :
Peut-être il la connaissait pour d'autres raisons. J'avais entendu que cette Madame Galfetti-Schneider était très douée et avait un répertoire de contes de fées sur le monde du travail. Alors nous n'avons pas hésité. La première année, j'ai suivi son intervention, pour me rendre effectivement compte de ce qu'elle proposait et comment elle le faisait. En l'ayant trouvée intéressante et captivante, avec les élèves et les enseignants satisfaits, je me suis dit qu'il fallait poursuivre. C'était une activité unique, donc, puisque les élèves changent chaque année, même si elle devait proposer à nouveau les mêmes contes de fées, ça pouvait aller. Et ainsi cette activité a été reproposée régulièrement, en devenant quelque chose de permanent. Je sais que Madame Galfetti-Schneider vient toujours volontiers [on entend une enseignante qui élève sa voie dans une classe parallèle].

Chercheur :
[il rit].

Giancarlo :
Puis nous nous sommes aperçus qu'en déplaçant cette activité en première, on pouvait insérer quelque chose de différent en deuxième, peut-être déjà en direction d'une réflexion plus concrète sur le monde du travail.

anche a uno degli argomenti di Milena, che diceva che le visite si confondevano con gli stages. Però, dico io, basta un attimo per chiarire che sono due cose del tutto diverse. In più avevamo anche deciso che per evitare che nel gruppo dei partecipanti ce ne fossero alcuni che si iscrivevano un po' a caso, si doveva far firmare a casa e al docente di classe il foglio d'iscrizione.

Ricercatore :
È vero.

Giancarlo :
Ne avevamo proprio discusso durante un consiglio di direzione di inizio anno. Forse ti ricordi che un giorno ti avevamo detto di venire un attimo per vedere cosa si poteva fare rispetto a delle osservazioni e timori da parte di alcuni colleghi, legate al solito furbetto che, non essendosi ancora iscritto a nessuna visita, sceglieva semplicemente il momento adatto per…

Ricercatore :
…certo. Poi c'era anche l'insistenza del consiglio di direzione di fare un bilancio scritto.

Giancarlo :
Perché se uno è motivato ad andare è disposto a fare un bilancio. Non gli si chiede di scrivere un romanzo, ma solo di descrivere quello che ha visto, se gli è servito, se ha qualche suggerimento da fare. Può sempre essere utile.

Ricercatore :
In più, questi bilanci permettono di fare un'analisi di come sono state vissute dai ragazzi queste visite.

Giancarlo :
Mi sembra anche importante sottolineare il coinvolgimento dei docenti, che potevano avere delle proposte per migliorare il progetto.

Ricercatore :
Certo.

Giancarlo :
Erano cose che interessavano a loro e che quindi facevano con più… slancio.

Ricercatore :
Infatti, i docenti facevano l'essenziale delle proposte di visita a delle imprese. A questo proposito, c'è stato un altro passaggio importante. All'inizio Corrado e Giorgio proponevano un sondaggio ai ragazzi a partire da una lista di visite fatta da loro. I ragazzi dicevano dove volevano andare e poi si costruivano i gruppi, con i docenti accompagnatori e la lista di ragazzi. Questo procedimento complesso faceva sì che Corrado e Giorgio arrivassero completamente distrutti alla fine delle visite, con una montagna di piccole critiche, perché i docenti che accompagnavano i gruppi non erano sempre motivati dalla visita e i ragazzi magari si ritrovavano ad andare in un posto che non avevano scelto. Era un grande sforzo per un bilancio modesto.

Chercheur :
Un autre argument qui allait un peu dans ce sens était de lier plus nos activités à ce que l'on faisait en classe, puisqu'en italien en première année il y a les contes de fées et les fables, alors qu'en deuxième en histoire on aborde les corporations du Moyen Âge.

Giancarlo :
Ce qui pourrait être partie prenante de ce qui est appelé l'éducation aux choix.

Chercheur :
En effet, en deuxième, l'activité d'histoire est liée à une certaine manière d'enseigner l'histoire, non seulement liée au passé, ma qui essaye de combiner des métiers du passé avec ceux du présent et peut-être aussi du futur proche, en particulier par le biais de la maîtrise d'un site internet, qui pourra ensuite être utile en troisième et en quatrième. Nous avons ainsi essayé de faire un pas dans cette logique, en collaborant aussi avec le conseiller en orientation, qui avait déterminé certains possibles secteurs professionnels porteurs d'avenir.

Giancarlo :
Et puis, en pratique, nous avons élargi le champ d'action des visites aux entreprises. Si dans un premier temps elles étaient prévues seulement pour les quatrièmes, ensuite elles seront réalisées surtout pour les élèves de troisième, puisqu'en quatrième, il y a les stages. De cette façon, on répondait aussi à l'un des arguments de Milena, qui disait que les visites pouvaient être confondues avec les stages. Cependant, j'ajouterais, il suffit d'un instant pour comprendre qu'il s'agit de deux choses complètement différentes. De plus, nous avions aussi décidé que pour éviter que certains s'inscrivent dans le groupe de participants un peu par hasard, il fallait faire signer à la maison et au professeur principal une feuille d'inscription.

Chercheur :
C'est vrai.

Giancarlo :
Nous en avions justement discuté pendant un conseil de direction au début de l'année. Tu te souviens peut-être d'un jour où nous t'avions dit de venir un moment pour voir ce que l'on pouvait faire par rapport à des remarques et des craintes de la part de certains collègues, liées au petit malin habituel qui, en ne s'étant pas encore inscrit à aucune visite, choisissait simplement le meilleur moment pour…

Chercheur :
Certes. Puis il y avait aussi l'insistance du conseil de direction à faire un bilan écrit.

Giancarlo :
Puisque si quelqu'un est motivé à aller il est disposé à faire un bilan. On ne lui demande pas d'écrire un roman, mais seulement de décrire ce qu'il a vu, si ça lui a été utile, s'il a quelques propositions à faire. Ça peut toujours être utile.

Giancarlo :
Ricordo che Corrado e Giorgio erano anche andati a Gordola a vedere gli apprendisti metalcostruttori. Alla fine, erano tornati delusi perché i ragazzi, senza fare chissà che cosa, si erano allontanati un attimo e avevano toccato una cosa che non dovevano. Loro si erano arrabbiati e mi avevano chiesto di prendere dei provvedimenti nei loro confronti. Io mi sono limitato a fargli un'osservazione, perché non avevano fatto niente di grave, non avevano distrutto niente e insultato nessuno.

Ricercatore :
Ah, ecco. Per tornare, la scelta, presa in accordo con Corrado e Giorgio, era di permettere ai ragazzi di iscriversi su delle liste appese a un albo apposito, poi ricevevano un foglio da far riempire a casa, firmarlo e farlo firmare ai docenti di classe. Questa procedura aveva permesso alle visite di funzionare molto meglio. Se all'inizio i problemi di indisciplina erano piuttosto regolari, poi sono diminuiti fortemente. Il problema è che facendo così si toglievano alcuni ragazzi dalle lezioni normali, facendo arrabbiare alcuni colleghi. Come hai vissuto tu questo passaggio ?

Giancarlo :
Se si portano via dei ragazzi da una materia, la questione è sempre di valutare se l'attività diversa proposta ha un valore particolare oppure no per loro.

Ricercatore :
Non è quindi un problema teorico, ma prettamente pratico.

Giancarlo :
È tutto lì. Se li prendi regolarmente il giovedì e invece di far lezione si va a raccogliere margherite, non posso che dire di no a un certo punto. Ma qui non è proprio il caso, perché le visite, un po' come andare a vedere un film a Castellinaria, permettono di accrescere sicuramente la cultura dei ragazzi. È un'attività diversa dallo stare in classe tradizionale che ha degli indubbi vantaggi.

Ricercatore :
Certo. E i convegni ? Ce n'è anche stato uno al quale hai partecipato tu. Era nel 2010…

Giancarlo :
…mi ricordo.

Ricercatore :
Durante questi convegni sono venute delle personalità anche famose. Come li hai vissuti da direttore ?

Giancarlo :
Anche come spettatore, appena potevo. Una volta mi è capitato di dover essere a Berna… o da qualche altra parte… e ho chiesto di spostare la data…

Chercheur :
De plus, ces bilans permettent de faire une analyse de comment ont été vécues les visites par les élèves.

Giancarlo :
Il me semble aussi important de souligner l'implication des enseignants, qui pouvaient avoir des propositions pour améliorer le projet.

Chercheur :
Certes.

Giancarlo :
Il s'agissait de choses que les intéressaient et qu'ils faisaient donc avec plus… d'élan.

Chercheur :
En effet, les enseignants faisaient l'essentiel des propositions de visite aux entreprises. À ce propos, il y a eu un autre passage important. Au début Corrado et Giorgio proposaient un sondage aux élèves à partir d'une liste de visites qu'ils avaient établi. Les élèves indiquaient où ils voulaient aller et puis on construisait les groupes, avec des enseignants accompagnateurs et la liste des élèves. Cette manière de faire complexe faisait en sorte que Corrado et Giorgio arrivaient complètement détruits à la fin des visites, avec une montagne de petites critiques, parce que les enseignants qui accompagnaient les groupes n'étaient pas toujours motivés par la visite et les élèves, peut-être, se retrouvaient à aller dans un endroit qu'ils n'avaient pas choisi. C'était un grand effort pour un bilan modeste.

Giancarlo :
Je me souviens que Corrado et Giorgio étaient aussi allés à Gordola voir les apprentis de la construction métallique. À la fin, ils étaient revenus déçus puisque les élèves, sans faire grand-chose, s'étaient éloigné un instant et avaient touché quelque chose qu'ils ne devaient pas. Ils s'étaient fâchés et m'avaient demandé de prendre des mesures à leur égard. Je m'étais limité à leur faire une remarque, puisqu'ils n'avaient fait rien de grave, ils n'avaient rien détruit et insulté personne.

Chercheur :
Ah, voilà. Pour revenir, le choix, pris en accord avec Corrado et Giorgio, était de permettre aux élèves de s'inscrire sur des listes posées sur un tableau particulier, puis ils recevaient une feuille à faire remplir à la maison, en le signant et en le faisant signer au professeur principal. Cette modalité avait permis aux visites de fonctionner beaucoup mieux. Si au début les problèmes d'indiscipline étaient plutôt réguliers, puis ils ont diminué fortement. Le problème est qu'en agissant de cette façon, on enlevait certains élèves des leçons normales, en énervant quelques collègues. Comment as-tu vécu ce passage ?

Giancarlo :
Si l'on prend des élèves d'un cours particulier, la question est toujours d'évaluer si l'activité différente proposée a une valeur particulière ou bien pas pour eux.

Ricercatore :
…sì, era il convegno sui famosi. Abbiamo anche perso Christa Rigozzi [una modella et un'animatrice televisiva ticinese] a causa di questo spostamento.

Giancarlo :
Poi l'ha recuperata Flavio, per un altro motivo…

Ricercatore :
…davvero… [ride] ?

Giancarlo :
È arrivata e poi partita senza dire niente.

Ricercatore :
[ride].

Giancarlo :
Questi convegni, che erano in relazione con la tua attività sull'economia, sono sempre stati dei momenti arricchenti. Non solo per gli allievi, ma anche per chi veniva da fuori. Ricordo che il direttore del Credito Svizzero era venuto a chiedermi delle informazioni sulla scuola, perché in realtà non conosceva il funzionamento della nostra scuola. Sicuramente anche per loro era un'occasione per vedere come lavoriamo. Ricordo anche gli sportivi che sono venuti.

Ricercatore :
L'allenatore di calcio Davide Morandi era stato molto contento.

Giancarlo :
Era stato apprezzato sia dai ragazzi che dai colleghi. Mi aveva detto : « Ma voi fate anche queste cose ? ». Loro hanno in mente la scuola com'era quando ci andavano loro… mentre oggi è molto diversa. È per quello che io punto da un po' di tempo a organizzare delle porte aperte, dove i genitori possono venire a vedere quello che facciamo. È vero che c'è un aspetto organizzativo piuttosto pesante per i docenti. Però sarebbe molto istruttivo, un po' per tutti. La volta che lo avevamo fatto, ricordo un genitore che mi ha chiamato, dicendomi di essere andato a vedere una lezione di una docente, che non riusciva a parlare, perché un allievo non glielo permetteva, mostrandosi maleducato. Gli avevo risposto che anche questa era la nostra difficile realtà. Lui ha aggiunto che certi allievi non dovrebbero poter venire a scuola. Allora ho ricordato che noi non possiamo mandare via nessuno…

Ricercatore :
…certo.

Giancarlo :
E poi ho spiegato com'era l'iter da seguire. Bisogna segnalare la cosa alle autorità competenti, che poi prendono le decisioni, intanto l'allievo resta qui tutto l'anno scolastico.

Chercheur :
Ce n'est donc pas un problème théorique, mais strictement pratique.

Giancarlo :
Tout est là. Si tu les prends régulièrement le jeudi et au lieu de faire une leçon on va cueillir les marguerites, je ne peux que dire non à un certain point. Mais ici ce n'est vraiment pas le cas, parce que les visites, un peu comme aller voir un film à Castellinaria, permettent d'accroître certainement la culture des élèves. C'est une activité différente par rapport au fait de rester en classe de manière traditionnelle, qui a des avantages certains.

Chercheur :
Certes. Et les colloques ? Il y en a eu un auquel tu as participé. C'était en 2010…

Giancarlo :
…je me souviens.

Chercheur :
Pendant ces colloques sont venues des personnalités aussi renommées. Comment les as-tu vécus en tant que chef d'établissement ?

Giancarlo :
Aussi comme spectateur, dès que je pouvais. Une fois, il m'est arrivé de devoir être à Berne… ou quelque part… et j'ai demandé de déplacer la date…

Chercheur :
…oui, c'était le colloque sur les personnes renommées. Nous avons aussi perdu Christa Rigozzi [un mannequin et une animatrice de télévision tessinoise] à cause de ce déplacement.

Giancarlo :
Puis l'a récupérée Flavio, pour une autre raison…

Chercheur :
…c'est vrai… [il rit] ?

Giancarlo :
Elle est arrivée et puis elle est partie sans rien dire.

Chercheur :
[il rit].

Giancarlo :
Ces colloques, qui étaient en relation avec ton activité sur l'économie, ont toujours été des moments enrichissants. Non seulement pour les élèves, mais aussi pour qui venait de l'extérieur. Je me souviens que le directeur du Crédit Suisse était venu me demander des informations sur l'école, parce qu'en réalité, il ne connaissait pas le fonctionnement de notre école. Certainement aussi pour eux, c'était une opportunité pour voir comment nous travaillons. Je me souviens aussi des sportifs qui sont venus.

Ricercatore :
C'era stato un momento in cui Umberto aveva posto la questione della remunerazione degli invitati esterni. Non ricordo se fosse legato direttamente alla Città dei Mestieri…

Giancarlo :
…no, no, lo ha sollevato in un plenum. Era venuto a parlare con me perché la questione era quella di… visto che non c'era…

Ricercatore :
…i conferenzieri nei nostri convegni non hanno comunque mai chiesto niente.

Giancarlo :
Non pensava tanto a questi conferenzieri, quanto a chi veniva per dei teatri, eccetera… Voleva fissare un tetto massimo, lui era per quello. Non è un aspetto legato direttamente alla Città dei Mestieri*. Lui si riferiva soprattutto alla gente che veniva a fare una lezione in una classe. Forse in relazione a questo progetto pensava alla signora Galfetti-Schneider. Diceva che bisognava trovare una tariffa uguale per tutti.*

Ricercatore :
Forse intravvedeva uno sviluppo di questa dinamica, che effettivamente la Città dei Mestieri *incoraggiava. Magari voleva mettere qualche regola, che ci può anche stare.*

Giancarlo :
Lui intendeva proprio interventi di persone esterne, perché probabilmente aveva sentito delle cifre… un pooo'… esagerate. Allora aveva chiesto quando davamo e se cedevamo alle loro richieste. Gli avevo risposto che si poteva fissare un tetto massimo, cosa poi fatta durante un plenum.

Ricercatore :
Sì… il tempo vola, veramente. Un'ultima cosa che vorrei chiederti, in quanto direttore, è sulla scelta degli animatori della Città dei Mestieri*. All'inizio logicamente c'erano gli ideatori, Corrado e Cristiana, poi si è aggiunto Giorgio, che ha potuto fare da contatto con l'Ufficio studi e ricerche e poi… io, a un certo momento…*

Giancarlo :
…bisognava allargare lo spettro degli animatori. Avevo fatto il tuo nome al consiglio di direzione, perché avevo visto il tuo interesse per l'economia, che ti rendeva il docente più adatto per questo ruolo. Se avessi rifiutato, avremmo cercato e trovato qualcun altro. Poi quando Giorgio e Corrado, uno dopo l'altro, hanno alzato bandiera bianca, visto che lasciarti da solo mi sembrava veramente troppo, abbiamo fatto girare la voce se c'era qualcuno di interessato. Si è annunciata Cristina e sono venuto a cercati per dirti che era pronta a mettersi a disposizione. Tu hai detto che andava bene.

Chercheur :
L'entraîneur de football Davide Morandi avait été très content.

Giancarlo :
Il avait été apprécié soit par les élèves soit par les collègues. Il m'avait dit : « Mais vous faites aussi ces choses ? ». Eux ont à l'esprit l'école telle qu'elle était quand ils y allaient… alors qu'aujourd'hui elle est très différente. C'est pour ça que je tente depuis un certain temps d'organiser des portes ouvertes, où les parents peuvent venir voir ce que nous faisons. Il est vrai qu'il y a un aspect organisationnel assez lourd pour les enseignants. Mais ce serait très instructif, un peu pour tous. Lorsque nous l'avions fait, je me souviens d'un parent qui m'a appelé, en me disant d'être allé voir une leçon d'une enseignante, qui ne réussissait pas à parler, parce qu'un élève ne le lui permettait pas, en se montrant mal élevé. Je lui avais répondu que celle-ci était aussi notre difficile réalité. Il a ajouté que certains élèves ne devraient pas pouvoir venir à l'école. Alors je lui ai rappelé que nous ne pouvons éloigner personne…

Chercheur :
…certes.

Giancarlo :
Et puis j'ai expliqué comment était la procédure à suivre. Il fallait signaler la chose aux autorités compétentes, qui puis prennent les décisions, alors que pendant ce temps l'élève reste ici pendant toute l'année scolaire.

Chercheur :
Il y a eu un moment pendant lequel Umberto avait posé la question de la rémunération des invités externes. Je ne me rappelle pas si c'est lié directement à la Cité des Métiers…

Giancarlo :
…non, non, il l'a soulevé pendant une assemblée plénière. Il était venu parler avec moi parce que la question était celle de… puisqu'il n'y avait pas…

Chercheur :
…les conférenciers de nos colloques n'ont en tout cas jamais rien demandé.

Giancarlo :
Il ne pensait pas tellement à ces conférenciers, mais à qui venait pour des théâtres, et cetera… Il voulait fixer un plafond, il était pour cette approche. Ce n'est pas tellement un aspect lié à la Cité des Métiers*. Il se référait surtout aux personnes qui venaient faire une leçon dans une classe. Peut-être par rapport à ce projet, il pensait à Madame Galfetti-Schneider. Il disait qu'il fallait trouver un honoraire égal pour tous.*

Chercheur :
Peut-être entrevoyait-il un développement de cette dynamique, qu'effectivement la Cité des Métiers *encourageait. Peut-être voulait-il mettre quelques règles, ce qui a sa logique.*

Ricercatore :
Poi ha fatto solo un anno.

Giancarlo :
Sì, perché poi si è trasferita… per ragioni familiari…

Ricercatore :
…la nascita di un bambino e poi si è spostata più vicino a casa sua.

Giancarlo :
È andata a Riva San Vitale, dove ha dovuto insegnare tedesco e, almeno in un primo tempo, non inglese.

Ricercatore :
E dopo un anno nel quale ero solo, ho fatto con dei ragazzi.

Giancarlo :
Sì.

Ricercatore :
Come hai vissuto questo passaggio ?

Giancarlo :
Me lo avevi proposto tu, dicendomi che volevi trovare dei ragazzi motivati, in modo da coinvolgerli e responsabilizzarli, ovviamente nella misura del possibile.

Ricercatore :
Certo.

Giancarlo :
Mi sembra che l'esperienza abbia funzionato… adesso sono quattro anni…

Ricercatore :
…e nove ragazzi… la prima volta tre, poi le altre due.

Giancarlo :
È chiaro che ogni gruppo ha lavorato secondo le sue caratteristiche, con qualcuno che è stato più presente, qualcun altro più esuberante o riservato. Però il fatto di invitare dei ragazzi a presentare, li ha sicuramente responsabilizzati. Li ha incoraggiati a prepararsi, per prendere la parola in modo positivo davanti a un vasto pubblico di ragazzi e a degli adulti conosciuti. Questo è sicuramente stato molto positivo.

Ricercatore :
Io avevo ricevuto un'ora di sgravio.

Giancarlo :
È vero. È stato possibile solo perché il direttore, tra le poche libertà che ha, può usare in modo ragionevole, non per andare a spasso, le ore eventualmente in esubero, in base all'articolo 41 delle opzioni. A noi avanzavano sempre due ore per queste attività. Un'ora era pensata per il mio corso di cinema. Tra l'altro, in questo modo potevo anche completare il mio orario, visto che un direttore deve insegnare quattro ore e una

Giancarlo :
Il se référait précisément aux interventions des personnes externes, parce que probablement il avait entendu des chiffres… un peuuu… exagérés. Alors il avait demandé combien nous donnions et si nous cédions à leurs requêtes. Je lui avais répondu que l'on pouvait fixer un plafond, ce que l'on a ensuite fait pendant une assemblée des enseignants.

Chercheur :
Oui… le temps passe vite, vraiment. Une dernière chose que je voudrais te demander, en tant que chef d'établissement, concerne le choix des animateurs de la Cité des Métiers*. Au début, logiquement, il y a eu les initiateurs, Corrado et Cristiana, puis s'est ajouté Giorgio, qui a pu faire de liaison avec le Bureau d'études et de recherches et puis… moi, à un certain moment…*

Giancarlo :
…il fallait élargir le spectre des animateurs. J'avais fait ton nom au conseil de direction, parce que j'avais vu ton intérêt pour l'économie, qui te rendais l'enseignant le plus adéquat pour ce rôle. Si tu avais refusé, nous aurions cherché et trouvé quelqu'un d'autre. Puis lorsque Giorgio et Corrado, l'un après l'autre, ont brandi le drapeau blanc, puisque te laisser seul me semblait vraiment trop, nous avons fait tourner la voie pour voir s'il y avait quelqu'un qui pouvait être intéressé. Cristina s'est annoncée et je suis venu te chercher pour te dire qu'elle était prête à se mettre à disposition. Tu as dit que c'était bien.

Chercheur :
Puis elle a fait seulement une année.

Giancarlo :
Oui, parce qu'ensuite elle s'est transférée… pour des raisons familiales…

Chercheur :
…la naissance d'un enfant et puis elle s'est déplacée plus près de son domicile.

Giancarlo :
Elle est allée à Riva San Vitale, où elle a dû enseigner l'allemand et, au moins dans un premier temps, pas l'anglais.

Chercheur :
Et après une année où j'étais seul, j'ai fait avec des élèves.

Giancarlo :
Oui.

Chercheur :
Comment as-tu vécu ce passage ?

Giancarlo :
Tu me l'avais proposé, en me disant que tu voulais trouver des élèves motivés, de sorte à les impliquer et les responsabiliser, évidemment dans la mesure du possible.

classe di tedesco ne implica solo tre. Vanetta mi ha sempre detto di non prendere due gruppi, così ho trovato questa soluzione. L'altra ora, ho pensato a quello che facevi tu, perché a un certo punto ti occupavi da solo non soltanto della Città dei Mestieri*, ma anche del corso di economia. E nessuno ti ha mai dato uno straccio di centesimo. Quindi ho detto a Vanetta che non trovavo all'interno del consiglio di direzione qualcuno che prendesse il mio posto di antenna di sede dell'orientamento, visto che adesso avevo anche degli impegni a Berna, ma che in sede c'era un docente motivato su questa problematica, che però non aveva uno sgravio. Allora volevo usare l'articolo 41 per questo compito. Vanetta mi ha detto che se i docenti della sede non si arrabbiavano, perché volevano fare qualcosa d'altro con quell'ora, avrei potuto prenderla. E così è stato. Praticamente, quest'ora era l'unica in tutto il cantone a essere utilizzata in questo modo. Non c'è nessun'altra sede che l'ha fatto fino ad ora, però, ripeto, non era solo per l'attività di antenna di sede, ma per l'animazione della* Città dei Mestieri*, la realizzazione del corso di economia e l'organizzazione dei convegni, insomma, per tutto. Praticamente era un'ora di sgravio per tutto il tempo che mettevi a disposizione gratuitamente per queste diverse attività.*

Ricercatore :
Dandomi anche una forma di riconoscimento…

Giancarlo :
...un riconoscimento per l'attività svolta, dovuto e meritato. Il plenum e prima ancora il consiglio di direzione lo hanno adottato all'unanimità, perché queste ore erano presentate assieme alle altre legate alle varie attività di sede. Avresti meritato anche qualcosa in più, ma non c'erano altre ore nelle quali quello che facevi poteva rientrare.

Ricercatore :
Certo.

Giancarlo :
All'inizio era un'attività sperimentale, con le sue ore di sgravio, però poteva esserlo solo per i primi anni. Tra l'altro il problema che si pone, ne abbiamo già discusso con gli altri direttori, è cosa succede una volta che la sperimentazione è finita e un'animazione resta necessaria…

Ricercatore :
…un'ultima domanda… anche se c'è sempre stata una certa curiosità, perché, secondo te, non c'è mai stata un'effettiva estensione della Città dei Mestieri *ad altre sedi ? E, quindi, come vedi il futuro della questione dell'orientamento nella scuola media ?*

Giancarlo :
Se ti ricordi, a due riprese avevi presentato la Città dei Mestieri *a docenti e direttori presenti alle riunioni regionali di inizio anno, che sono durate tre anni e poi si sono spente. Se c'era un reale interesse da parte degli altri direttori, non c'è mai stato nessun collega che ha*

Chercheur :
Certes.

Giancarlo :
Il me semble que l'expérience a fonctionné… maintenant ça fait quatre ans…

Chercheur :
…et neuf élèves… la première fois trois, puis les autres deux.

Giancarlo :
Il est évident que chaque groupe a travaillé en fonction de ses caractéristiques, avec quelqu'un qui a été plus présent, quelqu'un d'autre plus exubérant ou réservé. Cependant, le fait d'inviter des élèves à présenter, les a certainement responsabilisés. Les a encouragés à se préparer, à prendre la parole d'une façon positive en face d'un large public d'élèves et d'adultes connus. Ce qui est certainement très positif.

Chercheur :
J'avais reçu une heure de dégrèvement.

Giancarlo :
C'est vrai. Ça a été possible uniquement puisque le chef d'établissement, parmi les faibles libertés qu'il a, peut utiliser d'une façon raisonnable, non pas pour aller se promener, les heures éventuellement en surnombre, sur la base de l'article 41 des options. Chez nous, restaient toujours deux heures pour ces activités. Une heure était pensée pour mon cours de cinéma. Entre autres, de cette façon je pouvais aussi compléter mon horaire, puisqu'un chef d'établissement doit enseigner quatre heures et une classe d'allemand en implique seulement trois. Vanetta m'a toujours dit de ne pas prendre deux groupes, et alors j'ai trouvé cette solution. L'autre heure, j'ai pensé à ce que tu faisais, parce qu'à un certain point tu t'occupais non seulement de la Cité des Métiers*, mais aussi du cours d'économie. Et personne ne t'a jamais donné l'ombre d'un centime. J'ai donc dit à Vanetta que je ne trouvais pas à l'intérieur du conseil de direction quelqu'un qui prenait ma place d'antenne de l'établissement pour l'orientation, puisque maintenant j'avais aussi des engagements à Berne, mais qu'au sein de l'établissement il y avait un enseignant motivé sur cette problématique, qui n'avait pourtant pas un dégrèvement. Alors je voulais utiliser l'article 41 pour cette charge. Vanetta m'a dit que si les enseignants de l'établissement ne se fâchaient pas, parce qu'ils voulaient faire quelque chose d'autre avec cette heure, j'aurais pu la prendre. Et ainsi, j'ai fait. Pratiquement, cette heure était la seule dans tout le canton à être utilisée de cette manière. Il n'y a aucun autre établissement qui l'a fait jusqu'à maintenant, pourtant, je répète, ce n'était pas seulement pour l'activité d'antenne de l'établissement, mais pour l'animation de la* Cité des Métiers*, la réalisation du cours d'économie et l'organisation des colloques, en somme, pour tout. Pratiquement, c'était une heure de dégrèvement pour tout le temps que tu mettais à disposition gratuitement pour ces différentes activités.*

effettivamente proposto la stessa cosa nella sua sede. Poi è subentrata l'attività di educazione alle scelte, che dovrebbe diventare con il tempo addirittura un'attività obbligatoria per tutte le sedi. Se per ora è ancora in fase di sperimentazione, sempre più sedi però devono aderire al progetto. Quindi probabilmente si andrà in questa direzione. Più che un allargare la Città dei Mestieri*, si punta, anche a livello di Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, a proporre a tutti questa educazione alle scelte. Essa non obbliga sedi e docenti a organizzare delle uscite, perché sono attività contemplate nel quadro delle differenti discipline scolastiche, a condizione però di trovare e realizzare delle situazioni di riflessione sulle scelte, in particolare professionali.* ***Ricercatore :*** *Bene. Grazie. È stata una piacevole chiacchierata.*	***Chercheur :*** *En me donnant aussi une forme de reconnaissance…* ***Giancarlo :*** *…une reconnaissance pour l'activité réalisée, dû et mérité. L'assemblée plénière et auparavant le conseil de direction l'ont adopté à l'unanimité, parce que ces heures étaient présentées avec les autres liées aux diverses activités de l'établissement. Tu aurais mérité aussi quelque chose de plus, mais il n'y avait pas d'autres heures parmi lesquelles ce que tu faisais pouvait rentrer.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Giancarlo :*** *Au début c'était une activité expérimentale, avec ses heures de dégrèvement, cependant ça pouvait l'être seulement pendant les premières années. Entre autres le problème qui se pose, nous en avons déjà discuté avec les autres chefs d'établissement, est qu'est ce qui se passe une fois que l'expérimentation est terminée et une animation reste nécessaire…* ***Chercheur :*** *…une dernière question… même s'il y a toujours eu une certaine curiosité, pourquoi, à ton avis, il n'y a jamais eu une effective extension de la* Cité des Métiers *à d'autres établissements scolaires ? Et, donc, comment vois-tu l'avenir de la question de l'orientation au collège ?* ***Giancarlo :*** *Si tu te souviens, à deux reprises tu avais présenté la* Cité des Métiers *aux enseignants et aux chefs d'établissement présents aux réunions régionales du début de l'année scolaire, qui ont eu lieu pendant trois années et puis se sont éteintes. S'il y avait un réel intérêt de la part des autres chefs d'établissement, il n'y a jamais eu aucun collègue qui a effectivement proposé la même chose dans son établissement. Puis est arrivée l'activité d'éducation aux choix, qui devrait devenir progressivement même une activité obligatoire pour tous les établissements. Si pour l'instant elle est encore en phase d'expérimentation, toujours plus d'établissements doivent cependant adhérer au projet. Donc probablement on ira dans cette direction. Plus qu'élargir la* Cité des Métiers*, on vise, aussi au niveau du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle, à proposer à tous cette éducation aux choix. Elle n'oblige pas les établissements et les enseignants à organiser des visites, parce qu'il s'agit d'activités envisagées dans le cadre des différentes disciplines scolaires, à condition pourtant de trouver et réaliser des situations de réflexion sur les choix, en particulier professionnels.* ***Chercheur :*** *Bien. Merci. C'était une conversation agréable.*



Entretien avec *Massimo Uccelli*
(5 avril 2016 – bureau du chef d'établissement – 79 minutes)

Massimo depuis l'année scolaire 2014/2015 est le chef d'établissement du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno. Auparavant, il était directeur adjoint. Il demeure également un enseignant d'éducation aux arts visuels et d'arts plastiques, ainsi que de différenciation curriculaire. Il a eu un parcours professionnel particulier, ayant commencé par un apprentissage de dessinateur en bâtiment, avant de suivre l'Académie des beaux-arts de Brera à Milan et entrer progressivement dans le collège.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene, grazie Massimo per esserti messo a disposizione per questa intervista. La prima domanda... Vorrei semplicemente chiederti se puoi raccontarci il tuo percorso professionale, che ti ha portato ad essere direttore della scuola media di Cadenazzo-Vira Gambarogno.*	***Chercheur :*** *Bien, merci Massimo de t'être mis à disposition pour cet entretien. La première question… Je voudrais simplement te demander si tu peux nous raconter ton parcours professionnel, qui t'a conduit à devenir le chef d'établissement du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno.*
Massimo : *Il mio percorso è stato probabilmente un percorso professionale travagliato… Vengo dall'apprendistato, ho fatto il disegnatore edile, poi ho finito, ho lavorato qualche anno, da lì è nata la volontà di fare qualcosa di diverso, mi sono iscritto ad architettura d'interni, quattro anni di scuola, ho finito e ho lavorato. Ma l'idea che era maturata era quella di diventare docente e allora mi sono iscritto all'Accademia di belle arti di Brera a Milano, quattro anni di scuola con l'intenzione appunto di potere insegnare. Da lì via ho potuto svolgere diverse supplenze, cose legate al mondo della scuola, così sono riuscito a coronare un sogno, che era quello di entrare nella scuola.*	***Massimo :*** *Mon parcours a été probablement un parcours professionnel tourmenté… Je viens de l'apprentissage, j'ai fait le dessinateur en bâtiment, puis j'ai fini, j'ai travaillé pendant quelques années, de là est née la volonté de faire quelque chose de différent, je me suis inscrit en architecture d'intérieur, quatre années d'école, j'ai fini et j'ai travaillé. Mais l'idée qui s'était développée était de devenir enseignant et alors je me suis inscrit à l'Académie des beaux-arts de Brera à Milan, quatre années d'école avec l'objectif justement de pouvoir enseigner. De là en avant j'ai pu faire divers remplacements, des choses liées au monde de l'école, et alors j'ai réussi à couronner un rêve, qui était d'entrer dans l'univers scolaire.*
Ricercatore : *Bello.*	***Chercheur :*** *C'est beau.*
Massimo : *Dopo, varie peripezie, poi l'abilitazione, le solite cose insomma.*	***Massimo :*** *Ensuite, différentes péripéties, puis l'agrément pour l'enseignement, les choses habituelles en somme.*
Ricercatore : *Certo.*	***Chercheur :*** *Certes.*
Massimo : *Poi, un po' per caso, sono diventato direttore, perché non era sicuramente mia intenzione, almeno all'inizio, di farlo, poi ecco... la cosa si è un po' trovata lì.*	***Massimo :*** *Puis un peu par hasard je suis devenu chef d'établissement, puisque ce n'était certainement pas mon intention, au moins au début de le faire, puis voilà… la chose s'est un peu réalisée comme ça.*
Ricercatore : *Ho guardato negli archivi e comunque il tuo percorso all'interno della scuola media di Cadenazzo a livello di consiglio di direzione è un po' parallelo allo sviluppo della* Città dei Mestieri*. Sei entrato nel consiglio di direzione nel 2003/2004, quando è nata la* Città dei Mestieri*, sei diventato vicedirettore nel 2006/2007, quando la* Città dei Mestieri *cominciava a prendere piede in maniera più compiuta, e poi sei diventato*	***Chercheur :*** *J'ai regardé dans les archives et en tout cas ton parcours à l'intérieur du collège de Cadenazzo au niveau du conseil de direction est un peu parallèle au développement de la* Cité des Métiers*. Tu es entré au conseil de direction en 2003/2004, lorsque la* Cité des Métiers *est née, tu es devenu directeur adjoint en 2006/2007, lorsque la* Cité des Métiers *commençait à prendre sa forme la plus accomplie et puis tu*

direttore nel 2014/2015. Cosa ha rappresentato all'interno del tuo percorso nella scuola media di Cadenazzo la Città dei Mestieri *?*

Massimo :
Non ho mai analizzato dal tuo punto di vista questa cosa, però è vero, io mi ricordo i primi gruppi... Corrado Biasca, Giorgio Mossi, che hanno cominciato a muoversi in questo senso e abbiamo sempre seguito un po' queste attività. Mi ricordo... ci trovavamo qui, attorno a questo tavolo, per riunirci per il consiglio di direzione, che ha sempre discusso, analizzato gli aspetti positivi e negativi, e alla fine incoraggiato questo progetto, per lo meno per quanto mi riguarda. Questo perché vedo che sono cose un po' trasversali che adesso stanno entrando nella scuola in maniera più marcata, anche se ci sono sempre state. All'epoca eravamo all'inizio, c'era anche il dubbio... chissà cosa succederà, questa Città dei Mestieri *chissà cosa comporterà e poi alla fine, nascendo adagio adagio, in un percorso lineare, è cresciuto tutto l'istituto alle spalle di questo progetto. Da lì sono nati, in effetti, dei PEI [dei progetti educativi d'istituto] legati a quello, legati alla tua funzione quando sei entrato tu… Posso dire che davvero mi fai pensare...*

Ricercatore :
...ho visto nel giornalino della sede del 2007... eri stato citato in un articolo sulla Città dei Mestieri*. Avevi detto che la* Città dei Mestieri *serviva a « dare la possibilità agli studenti di terza e quarta media di entrare più facilmente nel mondo del lavoro ». Ecco, a partire dalla tua evoluzione come docente, poi responsabile di una scuola media, come vedi il rapporto tra la scuola e il mondo del lavoro ?*

Massimo :
Prima nella mia formazione c'è stato questo, perciò io l'ho vissuto, ho vissuto il mondo del lavoro, poi alla fine si fanno delle scelte. Il mio primo impatto è stato questo, finita l'obbligatorietà scolastica entrare nel lavoro, firmare un contratto di lavoro, andare da un datore di lavoro, si imparava anche molto per... per quello che si vedeva… L'ho vissuto, posso dire, sulla mia pelle, perciò credo molto in questo, credo molto nella formazione, la formazione se vuoi anche professionale, che ti può portare poi a… a dei percorsi particolari, che uno poi porta avanti in una formazione continua. Il passaggio tra scuola media e il mondo del lavoro è veramente fondamentale, lo vediamo adesso con i ragazzi di quarta, e lo si vede soprattutto in questi periodi nei quali il mondo del lavoro non offre così tanti posti di lavoro.

Ricercatore :
Certo.

Massimo :
Il brutto è forse questo per quei giovani che escono. Uno una volta voleva fare una cosa, bene o male trovava diciamo nell'ambito in cui cercava, oggi non è

es devenu directeur en 2014/2015. Qu'est-ce qu'a représenté dans ton parcours au collège de Cadenazzo la Cité des Métiers *?*

Massimo :
Je n'ai jamais analysé de ton point de vue cette chose, mais c'est vrai, je me souviens des premiers groupes… Corrado Biasca, Giorgio Mossi, qui ont commencé à développer un parcours dans cette direction et nous avons toujours suivi un peu ces activités. Je me souviens… nous nous trouvions ici, autour de cette table, pour nous réunir pour le conseil de direction, qui a toujours discuté, analysé les aspects positifs et négatifs, et enfin encouragé ce projet, du moins en ce qui me concerne. Cela puisque je vois qu'il s'agit de choses un peu transversales qui maintenant sont en train d'entrer dans l'école d'une façon plus explicite, même si elles ont toujours eu leur place. À l'époque, nous étions au début, il y avait aussi le doute… qui sait ce qui va se passer, cette Cité des Métiers *qui sait ce qu'elle comportera et puis à la fin, en se développant petit à petit, dans un parcours linéaire, c'est tout l'établissement qui a grandi dans le sillage de ce projet. De là, sont nés, en effet, des PEI [des projets éducatifs de l'établissement] qui lui étaient liés, liés à ta fonction lorsque tu es entré… Je peux dire que vraiment, tu me fais penser…*

Chercheur :
…j'ai vu dans le journal de l'établissement de 2007… tu avais été cité dans un article sur la Cité des Métiers*, Tu avais dit que la* Cité des Métiers *servait à « donner la possibilité aux élèves de troisième et de quatrième d'entrer plus facilement dans le monde du travail ». Voilà, à partir de ton évolution comme enseignant, puis comme responsable d'un collège, comment vois-tu le rapport entre l'école et le monde du travail ?*

Massimo :
Avant ma formation a été cela, je l'ai donc vécu, j'ai vécu le monde du travail, puis à la fin, on fait des choix. Mon premier impact a été celui-ci, une fois l'école obligatoire finie, entrer dans le travail, signer un contrat de travail, aller chez un employeur, on apprenait aussi beaucoup à partir… à partir de ce que l'on voyait… Je l'ai vécu, je peux dire, sur ma peau, donc je crois beaucoup à cela, je crois beaucoup à la formation, la formation si tu veux aussi professionnelle, qui peut t'amener puis à… à des parcours particuliers, que l'on peut ensuite poursuivre dans une formation continue. Le passage entre le collège et le monde du travail est réellement fondamental, nous le voyons maintenant avec les élèves de quatrième, et on le voit surtout au cours de ces périodes pendant lesquelles le monde du travail n'offre pas beaucoup de postes de travail.

Chercheur :
Certes.

Massimo :
Le plus triste est peut-être bien cela pour les jeunes qui sortent. Quelqu'un une fois voulait faire quelque chose, bien ou mal il trouvait dans le domaine au sein duquel il cherchait, aujourd'hui ce n'est pas si facile. Quelqu'un fait ensuite des choix de repli pour comprendre plus tard quelle

così facile. Qualcuno poi ha delle scelte di ripiego per capire poi quale sarà la sua strada. Un progetto come la Città dei Mestieri *è particolarmente indicato in questi periodi dove il mondo del lavoro non riesce ad assorbire probabilmente tutte le richieste che ha... Poi bisogna anche capire la motivazione dei ragazzi.*

Ricercatore :
Vorrei tornare un attimo sull'origine della Città dei Mestieri*, perché guardando gli archivi e poi anche discutendo un po'con Corrado, con Giorgio, con Giancarlo, con tutti quelli che in un modo o nell'altro hanno avuto un ruolo all'inizio di questo progetto, emergevano un po'... in maniera all'inizio anche un po'confusa, com'è logico che sia, tre dibattiti. Il primo, fare delle attività alla fine dell'anno che siano un po' stimolanti per i ragazzi, perché alla fine dell'anno scolastico non è sempre facile fare delle lezioni « normali », i ragazzi sono ormai un po'stanchi, poi fa caldo e quindi la* Città dei Mestieri *poteva essere un'opportunità oltre le giornate sportive di « occupare » la fine dell'anno. Dall'altra parte, emergeva la questione dell'orientamento, sempre più importante, cioè che i ragazzi dovevano essere aiutati, in particolare i ragazzi di fine terza media, a scegliere cosa fare alla fine della scuola dell'obbligo. E poi c'era la terza dimensione, che era quella di... un po' conoscere il territorio, conoscere l'ambiente nel quale si vive. Corrado più volte ha indicato l'origine, proprio il punto di partenza della* Città dei Mestieri*, in un'uscita che avevano fatto a Bellinzona, una caccia del tesoro, dove avevano visto in Piazza del sole degli operai… Lui e Cristiana Lavio avevano detto : « Ma perché non far conoscere ai ragazzi i mestieri che ci sono sul nostro territorio ? ». Quindi sono un po' queste tre cose che si mischiavano. Tu, dai tuoi ricordi, da come l'hai vissuta tu, cosa puoi dire di questa origine un po' confusa ?*

Massimo :
Cercavamo una strada… Quando organizzavamo les visite… discutevamo di come organizzarle. Progressivamente abbiamo calibrato l'attività, definendo… come dire… il periodo più adatto. C'era in modo particolare il problema delle attività per gli allievi di quarta, che si svolgevano a un momento, alla fine dell'anno scolastico, quando avevano già quasi tutti maturato la loro scelta. Allora abbiamo spostato questi momenti in terza, quando erano, forse, più utili. Adesso addirittura, se pensiamo a Espoprofessioni, viene portato addirittura in seconda, le attività vengono fatte proprio per i ragazzi di seconda, cioè sempre più c'è questo anticipare le cose. Tu l'avevi già proposto, tu avevi già delle attività in prima, in seconda, in terza, in quarta. In questo senso avevi veramente una lungimiranza totale, perché va veramente a servire il ragazzo, ad aiutarlo a trovare una tua strada sul territorio. È vero noi abbiamo la fortuna di avere un territorio che offre delle opportunità... Diciamo che in altre zone è più difficile collocare dei ragazzi... C'è ad esempio il mendrisiotto che è confrontato con il problema dei frontalieri, ci sono magari le Tre valli che purtroppo non hanno grandi sbocchi. Noi invece siamo

sera sa voie. Un projet tel que la Cité des Métiers *est particulièrement approprié dans ces périodes pendant lesquelles le monde du travail n'arrive pas à absorber probablement toutes les requêtes qu'il a… Puis il faut aussi comprendre la motivation des élèves.*

Chercheur :
Je voudrais revenir un moment sur l'origine de la Cité des Métiers*, puisqu'en regardant les archives et puis aussi en discutant un peu avec Corrado, avec Giorgio, avec Giancarlo, avec tous ceux qui, d'une façon ou d'une autre, ont eu un rôle dans les débuts de ce projet, apparaissaient un peu… d'une manière au début aussi un peu confuse, logiquement, trois débats. Le premier, faire des activités à la fin de l'année qui soient un peu stimulantes pour les élèves, car à la fin de l'année scolaire. il n'est pas toujours facile de faire des leçons « normales », les élèves sont désormais un peu fatigués, puis il fait chaud et donc la* Cité des Métiers *pouvait être une opportunité au-delà des journées sportives pour « occuper » la fin de l'année. De l'autre côté, apparaissait la question de l'orientation, toujours plus importante, c'est-à-dire que les élèves devaient être aidés, surtout les élèves à la fin de la troisième année, à choisir ce qu'ils allaient faire à la fin de l'école obligatoire. Et puis il y avait la troisième dimension, qui était celle de… un peu connaître le territoire, connaître le milieu dans lequel on vit. Corrado a plusieurs fois indiqué l'origine, justement le point de départ de la* Cité des Métiers*, dans une visite qu'ils avaient fait à Bellinzone, une chasse au trésor, où ils avaient vu dans la Place du soleil des ouvriers… Lui et Cristiana Lavio avaient dit : « Mais pourquoi ne pas faire connaître aux jeunes les métiers que l'on trouve dans notre territoire ? ». Donc celles-ci sont un peu les trois choses qui se mélangent. Toi, à partir de tes souvenirs, de comment tu l'as-vécu, qu'est-ce que tu peux dire de cette origine un peu confuse ?*

Massimo :
Nous cherchions un chemin… Quand nous organisions les visites… nous discutions comment les organiser. Progressivement, nous avons calibré l'activité, en définissant… comment dire… la meilleure période. Il y avait en particulier le problème des activités pour les élèves de quatrième année, qui se déroulaient à un moment, en fin d'année, où ils avaient déjà pour l'essentiel mûri leur choix. Alors nous avons déplacé ces moments en troisième année, quand ils étaient, peut-être, plus utiles. Maintenant carrément, si nous pensons à Expoprofessions, on les amène même en deuxième, les activités sont réalisées explicitement pour des élèves de deuxième, c'est-à-dire il y a toujours plus cette anticipation des choses. Tu l'avais déjà proposé, tu avais déjà des activités en première, en deuxième, en troisième, en quatrième. En ce sens, tu avais vraiment une clairvoyance totale, parce que ça permet vraiment d'aider l'élève, de lui permettre de trouver sa voie dans le territoire. Il est vrai que nous avons la chance d'avoir un territoire qui offre des opportunités… Disons que dans d'autres zones, il est plus difficile de placer des élèves… Il y a par exemple la région autour de Mendrisio, qui est confrontée au problème des frontaliers, il y a la région des Trois vallées qui malheureusement n'a pas de grands débouchés. Nous sommes, en revanche, dans une

in una situazione migliore, magari non c'è un territorio ben definito sotto certi aspetti, però sull'aspetto lavorativo trovo che siamo ben serviti, perché effettivamente le industrie sono qui. Se un ragazzo vuole uscire... un'uscita alle officine Ghidoni ti porta a conoscere una realtà importante che è qui a cinque minuti, dieci minuti di treno.

Ricercatore :
Certo, e a questo proposito tu avevi in particolare portato dei ragazzi a vedere dei luoghi di lavoro nell'ambito industriale. Cosa ti ricordi di queste esperienze, tu come animatore di questi momenti della Citta dei Mestieri *?*

Massimo :
Io... io sì, andavo nelle zone che erano magari poco coperte dalle visite.

Ricercatore :
Nella logistica...

Massimo :
...ecco nella logistica, nella... nella... parlo delle officine Ghidoni, perché ero andato alle officine Ghidoni. Mi ricordo anche... la scuola dei mestieri della costruzione di Gordola, dove appunto vengono formati i muratori... Perché io vedevo delle opportunità interessanti per dei ragazzi che magari non sanno bene cosa fare, mi sono sempre piaciuti un po' i ragazzi « problematici », no ? Mi sono anche occupato del curriculum differenziato e vedevo in questi mestieri un'opportunità per questi ragazzi di poter trovare la propria collocazione e dire « riesco a fare qualcosa » e da lì costruirsi un futuro, ecco, iniziare...

Ricercatore :
...sì.

Massimo :
Perciò ecco, andavo veramente a cercare un po' la nicchia, dove ecco magari mancava quell'aspetto lì e poi lo organizzavo, un'organizzazione semplicissima perché bastava andare giù, dopo una telefonata...

Ricercatore :
...certo.

Massimo :
Ho sempre trovato una grande disponibilità. Ad un certo punto mi ricordo che ho organizzato due... nel 2008, 2009 e 2010... avevo proposto due attività legate alla Login e lì stranamente per due volte nessuno si era iscritto. Ero un po' deluso perché probabilmente non era una mancanza dei ragazzi ma una mancanza nostra, mia di non presentare bene cos'è questa Login, perché Login vuol dire tutto e non vuol dire niente. C'è infatti chi domani farà il macchinista, quello che si occuperà dei biglietti, chi invece andrà a mettere a posto i binari. Si è visto come dietro a certi nomi non ci sia ancora una conoscenza di cosa rappresentino veramente. Forse non c'è neanche stata la curiosità di andare a vedere…

situation meilleure, peut-être il n'y a pas un territoire bien défini sous certains aspects, mais sur le plan professionnel, je trouve que nous sommes bien servis, car effectivement ici, il y a des industries. Si un élève veut sortir… une visite aux ateliers Ghidoni t'amènes à connaître une réalité importante qui est ici à cinq minutes, dix minutes de train.

Chercheur :
Certes, et à ce propos tu avais en particulier amené des élèves voir des lieux de travail dans le domaine industriel. Quels sont tes souvenirs de ces expériences, toi en tant qu'animateur de ces moments de la Cité des Métiers *?*

Massimo :
Moi… oui, j'allais dans des zones qui étaient peut-être peu couvertes par des visites.

Chercheur :
Dans la logistique…

Massimo :
…voilà dans la logistique, dans la… dans la… je parle des ateliers Ghidoni, puisque j'étais allé aux ateliers Ghidoni. Je me rappelle aussi… l'école des métiers du bâtiment de Gordola, où sont justement formés les maçons… J'y voyais des opportunités intéressantes pour des élèves qui peut-être ne savent pas très bien quoi faire, j'ai toujours aimé les élèves un peu « problématiques », non ? Je me suis aussi occupé du curriculum différencié et je voyais dans ces métiers une opportunité pour ces élèves de pouvoir trouver leur propre place et dire « je réussis à faire quelque chose » et de là bâtir un futur, voilà, commencer…

Chercheur :
…oui.

Massimo :
Donc voilà, j'allais vraiment un peu chercher la niche, où voilà peut-être manquait cet aspect-là et puis je l'organisais, une organisation très simple puisqu'il suffisait d'y aller, après un appel téléphonique…

Chercheur :
…certes.

Massimo :
J'ai toujours trouvé une grande disponibilité. À un certain moment, je me rappelle d'avoir organisé deux… en 2008, 2009 et 2010… j'avais proposé deux activités liées à la Login et là étrangement pour deux fois personne ne s'était inscrite. J'étais un peu déçu puisque probablement ce n'était pas une faiblesse des élèves, mais de notre part, la mienne, de ne pas avoir bien présenté qu'est-ce que c'est cette Login, puisque Login veut dire un peu tout et rien en même temps. Il y a en effet qui demain sera un conducteur, qui s'occupera des billets, qui par contre devra réparer les rails. On a vu comment derrière certains noms il n'y a pas encore une connaissance de ce qu'ils représentent vraiment. Peut-être il n'y a pas eu non plus la curiosité d'aller voir… Et cela alors que la mobilité est vraiment le futur, il suffit de penser à Alptransit. À Cadenazzo ils ont même construit un centre de triage des marchandises. Il est

Allorché la mobilità è veramente il futuro, basti pensare ad Alptransit. A Cadenazzo hanno fatto addirittura un centro di smistamento delle merci. È impressionante vedere come alzano questi vagoni dai camion. Sono passato qualche volta a vedere. La logistica mi sembra veramente interessante… come organizzare uno spazio per scaricare, depositare, smistare le merci.

Ricercatore :
È vero. Ci sono opportunità professionali interessanti per ragazzi un pochettino più complicati, anche un po' più difficili.

Massimo :
Vicino a casa, in più.

Ricercatore :
Giusto. Prima dicevi che sei un docente di curriculum differenziato. Potresti magari spiegare in due parole di cosa si tratta e poi indicare qual è la tua materia principale d'insegnamento, visto che prima hai detto che eri docente, ma non hai specificato di cosa ?

Massimo :
Sì, certo.

Ricercatore :
Queste due cose.

Massimo :
Io sono docente di educazione visiva e di arti plastiche e poi ho fatto la formazione per diventare docente di curriculum differenziato. È un'opportunità che mi si è presentata quando Giorgio Mossi è andato in pensione. Ho provato ed è stata un'esperienza veramente arricchente, perché la formazione è stata stimolante e il confronto con altre persone in formazione è stato fruttuoso. Ci trovavamo il mercoledì pomeriggio, ma era sempre un piacere, perché ci si trovava attorno a un tavolo, si parlava, si discuteva, si formulavano spunti interessanti sulla scuola, sulle sue finalità, sugli obiettivi da dare a un ragazzo… un ragazzo che fa fatica, che potrebbe non prendere la licenza. Posso dirti che questa esperienza mi ha affascinato molto e così ho deciso di proseguirla.

Ricercatore :
Sì, bene.

Massimo :
È stato veramente intrigante trasformare un… un ostacolo iniziale… con io che andavo lì per farli lavorare e loro che mi dicevano « no, no, basta, io qui non lavoro », in una relazione che, progressivamente, ha portato a farli impegnare. Ecco, qualcuno di questi ragazzi li vedo ancora oggi in giro ed è un piacere salutarli, incontrarli, perché la relazione che si instaura è veramente forte… è un legame che va oltre la scuola. Quando questi ragazzi cominciavano a comportarsi meglio, a scuola andava e si instaurava una sorta di gratitudine nel dire « guarda, quell'intervento lì ha funzionato ». Certo, magari ha funzionato solo in parte,

impressionnant de voir comment ils soulèvent ces wagons depuis les camions. Je suis passé voir quelquefois. La logistique me semble vraiment intéressante… comment organiser un espace pour décharger, déposer et trier les marchandises.

Chercheur :
C'est vrai. Il y a des opportunités professionnelles intéressantes pour les élèves un peu plus compliqués, aussi un peu plus difficiles.

Massimo :
Près de la maison, en plus.

Chercheur :
C'est vrai. Auparavant, tu disais que tu étais un enseignant de différenciation curriculaire. Est-ce que tu pourrais expliquer en quelques mots de quoi s'agit-il et puis indiquer quelle est la principale discipline que tu enseignes, car avant tu as dit d'être un enseignant, sans spécifier la discipline ?

Massimo :
Oui, certainement.

Chercheur :
Ces deux choses.

Massimo :
Je suis un enseignant d'éducation aux arts visuels et d'arts plastiques et puis j'ai fait la formation pour devenir un enseignant de différenciation curriculaire. C'est une opportunité qui s'est présentée lorsque Giorgio Mossi est allé à la retraite. J'ai essayé et j'ai trouvé cette expérience vraiment enrichissante, puisque la formation a été stimulante et la confrontation avec d'autres personnes en formation a été fructueuse. Nous nous trouvions le mercredi après-midi, mais c'était toujours un plaisir, puisque nous nous rencontrions autour d'une table, on parlait, on discutait, on formulait des pistes intéressantes sur l'école, sur ses finalités, sur les objectifs à donner à un élève… un élève qui a de la peine, qui pourrait ne pas prendre la licence. Je peux te dire que cette expérience a été fascinante et alors j'ai décidé de la poursuivre.

Chercheur :
Oui, bien.

Massimo :
C'était vraiment intrigant de transformer un… un obstacle initial… avec moi qui allais pour essayer de les faire travailler et eux qui me disaient « non, ça suffit, ici je ne travaille pas », dans une relation qui, progressivement, a amené à les voir engagés. Voilà, quelqu'un de ces élèves, je les vois encore aujourd'hui dans les parages et c'est un plaisir de leur dire bonjour, de les rencontrer, puisque la relation que l'on développe est vraiment très forte… c'est un lien qui dépasse l'école. Lorsque ces élèves commençaient à mieux se comporter, à l'école ça marchait et se développait une sorte de reconnaissance, en disant « regardes, cette opération a fonctionnée ». Certes, peut-être, elle a fonctionné seulement en partie, puis chacun a

poi ognuno ha preso un po' la propria strada, qualcuno è riuscito a finire un apprendistato, a diventare un lavoratore, diciamo. Qualcun altro purtroppo ha preso una strada negativa, che non auguro a nessuno. Ecco, poi è interessante capire cosa c'è dietro ogni singolo caso, perché il legame con loro diventa forte. Non sono più solo le due ore scolastiche, dove fai la tua lezione, fai quello che puoi fare. Qui si instaura un rapporto particolare, anche con le famiglie e il mondo esterno, con gli educatori che li seguono. Così si capisce un po' cosa c'è dall'altra parte, quali sono le loro caratteristiche e quale via potrebbero intraprendere.

Ricercatore:
Beh, la costruzione della relazione è un qualcosa di fondamentale nell'età della scuola media per ottenere dei risultati.

Massimo:
Per me è la base per restare in aula con loro. Se manca, il tempo passato con loro diventa veramente poco efficace e si conclude in poco.

Ricercatore :
Bene. Adesso vorrei prendere qualcosa di un po' più delicato. All'interno della Città dei Mestieri *ci sono stati dei conflitti, che sono interessanti per mettere a fuoco la ricchezza, ma anche i limiti di questo progetto. Il primo di questi conflitti è emerso abbastanza rapidamente, nel 2003/2004, quando si era ancora agli inizi… Si erano creati dei gruppi di lavoro, tu tra l'altro eri con Chantal, avevi assunto la responsabilità delle prime.*

Massimo :
Sì, è vero.

Ricercatore :
Questo emerge da un verbale… L'impressione, io non c'ero ancora, sono arrivato solo al secondo anno del progetto… l'impressione è che ci fosse un grande entusiasmo all'inizio attorno a questo progetto. Lo si vede dai verbali, ma anche dalle interviste che ho fatto. Abbastanza rapidamente, però, esso si è un pochettino spento, soprattutto a causa della… Riforma 3 della scuola media e, forse ancor di più, dal dibattito attorno all'ora in più d'insegnamento, che le autorità hanno introdotto. Sembrava che i docenti si dicessero : « Sì, ma adesso noi cerchiamo di fare qualcosa di nuovo, che porta con sé un impegno supplementare, e voi dall'altra parte ci date uno schiaffo con un'ora in più d'insegnamento… ». Allora è emerso un primo conflitto, che poi accompagnerà la Città dei Mestieri *durante tutto il suo sviluppo. Lo si può riassumere così : da una parte, bisogna fare uno sforzo in più, bisogna impegnarsi, avere delle idee nuove, consacrare tempo ed energie supplementari; dall'altra parte, abbiamo l'impressione che al posto di essere incoraggiati, si tira il freno a mano, si lavora per sminuire il nostro ruolo. Tu come lo hai vissuto ?*

pris sa propre voie, quelqu'un a réussi à terminer un apprentissage, est devenu un travailler, disons. Quelqu'un d'autre, malheureusement, a pris une voie négative, que je ne souhaite à personne. Voilà, puis c'est intéressant à essayer de comprendre ce qu'il y a derrière chaque cas, puisque le lien avec eux devient fort. Il ne s'agit plus seulement des deux heures d'école, pendant lesquelles tu fais ta leçon, tu fais ce que tu peux. Ici, on établit un rapport particulier, aussi avec les familles et le monde externe, avec les éducateurs qui les suivent. On comprend un peu ce qu'il y a de l'autre côté, quels sont leurs caractéristiques et quelle voie leur faire entreprendre.

Chercheur :
Eh bien, la construction de la relation est quelque chose de fondamental à l'âge du collège pour obtenir des résultats.

Massimo :
Pour moi c'est la base pour rester en classe avec eux. Si elle manque, le temps passé avec eux devient vraiment peu efficace et on réalise très peu.

Chercheur :
Bien. Je voudrais maintenant prendre quelque chose d'un peu plus délicat. À l'intérieur de la Cité des Métiers, *il y a eu des conflits, qui sont intéressants pour mettre en lumière la richesse, mais également les limites de ce projet. Le premier de ces conflits est apparu assez rapidement, en 2003/2004, lorsque nous étions encore aux débuts…. On avait formé des groupes de travail, tu étais entre autres avec Chantal, tu avais pris en charge la responsabilité des premières.*

Massimo :
Oui, c'est vrai.

Chercheur :
C'est ce qui apparaît d'un procès-verbal… L'impression, moi, je n'y étais pas encore, je suis arrivé seulement au cours de la deuxième année du projet… l'impression est qu'il y avait un grand enthousiasme au début autour de ce projet. On le remarque des procès-verbaux, mais aussi des entretiens que j'ai faits. Assez rapidement, pourtant, il s'est un petit peu éteint, surtout à cause de la… Réforme 3 du collège et, peut-être encore plus, du débat autour de l'heure en plus d'enseignement, que les autorités ont introduit. Les enseignants semblaient dire : « Oui, mais maintenant nous essayons de faire quelque chose de nouveau, qui conduit à un engagement supplémentaire, et de l'autre côté vous nous donnés une gifle avec une heure en plus d'enseignement… ». Alors est apparu un premier conflit, qui ensuite accompagnera la Cité des Métiers *tout au long de son développement. On peut le résumer de cette façon : d'une part, il faut faire un effort en plus, il faut s'engager, avoir des idées nouvelles, consacrer du temps et des énergies supplémentaires ; d'autre part, nous avons l'impression qu'au lieu d'être encouragés, on serre le frein à main, on travaille pour déprécier notre rôle. Comment l'as-tu vu ?*

Massimo :
È verissimo. Adesso mi fai pensare… questi sono momenti che non avevo dimenticato, ma che non si ha mai il tempo di affrontare veramente. Penso che questo fuoco di paglia ci sia sempre stato nella scuola… magari c'è un entusiasmo verso qualcosa che poi, per una ragione o per l'altra, si esaurisce rapidamente. C'è sempre qualcosa che spegne questo fuoco, in questo caso mi ricordi l'ora in più, le rivendicazioni salariali… Da lì è nata secondo me la volontà di ancorare questa attività al progetto d'istituto. Questo è un merito di Giancarlo. Ha permesso di evitare che il fuoco di paglia finisca, senza che resti niente. Grazie al progetto d'istituto, invece, il progetto ha potuto essere portato avanti, al di là delle riforme in corso. È la grande forza del PEI, non soltanto nella nostra sede, ma a livello cantonale. A questo proposito, la sede di Cadenazzo è stata una delle prime a lanciarsi in questa direzione. Se Tesserete e Lodrino sono state delle sedi pioniere, seguite poi da Acquarossa, poco dopo arriviamo noi di Cadenazzo. Ricordo che ero andato a vedere Acquarossa, perché per un certo periodo ho anche insegnato lì e allora… mi incuriosiva il loro lavoro attorno al PEI. Invece a Lodrino non conoscevo nessuno, come a Tesserete. Ad Acquarossa ricordo di essere andato a vedere tutti i loro documenti… cosa hanno fatto, come lo hanno fatto… Da lì è nata la volontà di ancorarci anche noi a qualcosa. Ma questo è stato il merito di Giancarlo. Non voglio prendere meriti che non ho… È stato Giancarlo a prendere questa responsabilità, incoraggiato in questo senso da Monica [Gather Thurler], che aveva voglia di avere degli istituti che si confrontassero con questa sfida. E così noi abbiamo aderito.

Ricercatore :
Monica è stata importante per mettermi in contatto con l'Università di Lione…

Massimo :
…è stata ancora qui quest'anno a trovarci. Noi siamo diventati una sede… possiamo dirlo, una sede… pilota… che ha subito aderito al PEI, che ora si sta generalizzando. Anche delle sedi un po' reticenti, come Bellinzona 2, ora si lanceranno in un PEI, insomma.

Ricercatore :
Il secondo momento conflittuale è apparso nel 2006/2007, quando la Città dei Mestieri *ha rischiato veramente di chiudere i battenti. C'era stato un plenum nel mese di maggio del 2007, quasi alla fine dell'anno scolastico, con due critiche incrociate molto forti, che al momento del voto hanno portato a poco, perché c'è stata solo un'opposizione al rinnovo del progetto e sei astenuti. Ma a livello di tensione interna, il conflitto è stato molto forte. Da una parte c'era Milena, l'orientatrice, non è un dettaglio, e dall'altra parte una serie di docenti, in qualche modo capitanati da Flavio. Milena diceva che in qualche modo le visite della* Città dei Mestieri *più che aiutare disturbavano l'orientamento, perché creavano una certa confusione nei ragazzi. Flavio, dal suo canto, diceva che il gruppo*

Massimo :
C'est tout à fait exact. Maintenant, tu me fais penser… ce sont des moments que je n'avais pas oubliés, mais qu'on n'arrive pas vraiment à aborder. Je pense que ce feu de paille est quelque chose de récurrent dans l'école… peut-être il y a un enthousiasme vers quelque chose qui ensuite, pour une raison ou pour une autre, s'éteint rapidement. Il y a toujours quelque chose qui éteint ce feu, dans ce cas, tu me rappelles l'heure en plus, les revendications salariales… De là, est née à mon avis la volonté d'ancrer cette activité dans le projet d'établissement. Celui-ci est un mérite de Giancarlo. Il a permis d'éviter que ce feu de paille termine, sans que rien en reste. À travers le projet d'établissement, par contre, le projet a pu se poursuivre, au-delà des réformes en cours. C'est la grande force du PEI, non seulement au sein de notre établissement, mais au niveau cantonal. À ce propos, l'établissement de Cadenazzo a été l'un des premiers à se lancer dans cette direction. Si Tesserete et Lodrino ont été des pionniers, suivis ensuite par Acquarossa, peu après, c'est le tour de Cadenazzo. Je me souviens que j'étais allé voir Acquarossa, puisque pendant une période, j'y ai enseigné et alors… j'étais curieux de leur travail autour du PEI. Alors qu'à Lodrino, je ne connaissais personne, comme à Tesserete. À Acquarossa, je me souviens d'être allé voir tous leurs documents… ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait… De là, est née la volonté de nous ancrer nous aussi à quelque chose. Mais ça a été le mérite de Giancarlo. Je ne veux pas me prendre des mérites que je n'ai pas… C'était Giancarlo qui a pris cette responsabilité, encouragé en ce sens par Monica [Gather Thurler], qui avait envie d'avoir des établissements qui se confrontaient avec ce défi. Et alors nous avons adhéré.

Chercheur :
Monica a été importante pour me mettre en relation avec l'Université de Lyon…

Massimo :
…elle est venue encore cette année nous voir. Nous sommes devenus un établissement… nous pouvons le dire, un établissement… pilote… qui a tout de suite adhéré au PEI, qui maintenant est en train de se généraliser. Aussi des établissements plus réticents, comme Bellinzone 2, maintenant vont se lancer dans un PEI, en somme.

Chercheur :
Le deuxième moment conflictuel est apparu en 2006/2007, lorsque la Cité des Métiers *a vraiment risqué de fermer. Il y a eu une assemblée des enseignants au cours du mois de mai 2007, presque à la fin de l'année scolaire, avec deux critiques croisées très fortes, qui au moment du vote ont amené à peu de choses, car il y a eu seulement une opposition au renouvellement du projet et six abstentions. Mais au niveau de tension interne, le conflit a été très fort. D'une part, il y avait Milena, la conseillère en orientation, ce n'est pas un détail, et de l'autre côté une série d'enseignants, en quelque sorte dirigés par Flavio. Milena disait que quelque part les visites de la* Cité des Métiers *plus qu'aider gênaient l'orientation, puisqu'ils suscitaient une certaine confusion chez les élèves. Flavio, de son côté, disait que le groupe animateur, à l'époque surtout encore*

animatore, all'epoca soprattutto ancora Corrado e Giorgio, io cominciavo solo a farmi spazio, era una specie di torre d'avorio, chiusa su se stessa. Quindi gli sembrava molto difficile riuscire a collaborare con loro e allora annunciava di volersi tirare indietro. Ecco, la combinazione di queste due critiche, molto forti, ha portato a una grande tensione, che solo l'intervento di Giancarlo, che si è schierato in difesa del progetto, ma volendo farsi garante di una sua evoluzione misurata, annunciando la sua entrata nel gruppo di animazione, ha creato quel clima che ha permesso un voto favorevole. Tu ricordi qualcosa di questo momento intenso ?

Massimo :
A dire il vero non molto. Ti posso però dire che ero comunque…. diciamo… uno che all'interno di questo ufficio [della direzione] è sempre stato propositivo nei confronti della Città dei Mestieri*. È vero che magari qualche critica c'è stata, verso delle cose… concrete… ma non si è mai attaccato il fondamento dell'attività… capisci ? Non si è mai toccato il cuore dell'attività, al limite si frenava da qualche parte, si diceva del periodo… quando era meglio farlo… Erano dei piccoli accorgimenti, senza mai toccare i pilastri della sua costruzione. Probabilmente durante quel plenum si è andati oltre, ma ripeto, penso che la direzione della nostra scuola ha sempre appoggiato, sostenuto il vostro lavoro. Noi cercavamo di mettere sempre il ragazzo al centro dell'attività : gli serve o non gli serve ? Cosa può portarsi a casa dopo averla svolta ? Se partiamo da questo punto di vista, le fondamenta non devono essere toccate, perché il progetto rispondeva pienamente a quello che poteva essere il bene dei ragazzi, per la loro formazione, per il loro avvenire, per le loro scelte. Per quanto riguarda Milena, non ricordo.*

Ricercatore :
Le ho fatto un'intervista e lei è stata molto schietta. Mi ha addirittura consegnato una lettera, che aveva scritto, molto lunga, di due pagine, che prima non aveva osato dare. E me l'ha data, anche per la ricerca. Lei sul fondo dice che al centro dell'orientamento ci deve essere la figura dell'orientatore. I docenti creano più confusione che altro. Se proprio si vuole potenziare l'orientamento, allora bisogna potenziare il numero degli orientatori, dando loro più risorse affinché possano essere maggiormente presenti. Lascio a te interpretare… Questo è quello che mi ha ancora ribadito nell'intervista.

Massimo :
Penso che anche per loro ci sia un certo cambiamento, cioè che il ruolo dell'orientatore sta cambiando. Cambia sempre, perché cambia il mercato del lavoro, perché anche per loro ci sono degli aggravi, dei compiti nuovi, in più… Probabilmente come si faceva prima… non andava più bene. Anche loro avevano bisogno di una riforma, di rivedere il loro ruolo. Forse sentivano una certa pressione, dicendosi : « Ma siamo noi a doverlo fare ? ». Magari la Città dei Mestieri *metteva un po' in discussione il loro modo di fare… In realtà i*

Corrado et Giorgio, je commençais seulement à trouver ma place, était une sorte de tour d'ivoire, renfermée sur elle-même. Il lui semblait donc très difficile de réussir à collaborer avec eux et alors il commençait à vouloir prendre ses distances. Voilà, la combinaison de ces deux critiques, très fortes, a amené à une grande tension, que seulement l'intervention de Giancarlo, qui s'était positionné en défense du projet, mais en voulant se faire le garant d'une évolution mesurée, en annonçant son entrée dans le groupe d'animation, a créé le climat qui a permis un vote favorable. Est-ce que tu te rappelles quelque chose de ce moment intense ?

Massimo :
À vrai dire pas beaucoup. Je peux néanmoins dire que j'étais… disons… l'un qu'à l'intérieur de ce bureau [de la direction] a toujours été constructif à l'égard de la Cité des Métiers*. Il est vrai que peut-être il y a eu quelques critiques, vers des choses… concrètes… mais on n'a jamais attaqué le fondement de l'activité… tu comprends ? On n'a jamais touché le cœur de l'activité, à la limite, on freinait quelque part, on disait de la période… quand c'était mieux le faire… Il s'agissait de petites modifications, sans jamais toucher les piliers de sa construction. Probablement, pendant cette assemblée, on est allé plus loin, mais je répète, je pense que la direction de notre école a toujours appuyé, soutenu votre travail. Nous essayons de mettre toujours l'élève au centre de l'activité : est-ce qu'elle lui est utile ou bien pas ? Qu'est-ce qu'il peut apporter à la maison après l'avoir faite ? Si nous partons de ce point de vue, les fondements ne doivent pas être touchés, puisque le projet répondait pleinement à ce que pouvait être bon pour les élèves, pour leur formation, pour leur avenir, pour leurs choix. En ce qui concerne Milena, je ne me souviens pas.*

Chercheur :
Je lui ai fait une interview et elle a été très directe. Elle m'a même donnée une lettre, qu'elle avait écrite, très longue, de deux pages, qu'avant elle n'avait pas osé donner. Elle me l'a donnée, aussi pour la recherche. Sur le fonds, elle dit qu'au centre de l'orientation, il doit y être la figure du conseiller en orientation. Les enseignants amènent seulement à plus de confusion. Si on désire vraiment renforcer l'orientation, alors il faut accroître le nombre des conseillers en orientations, en leur fournissant plus de moyens pour qu'ils puissent être encore plus présents. Je te laisse le soin d'interpréter… Ceci est ce qu'elle m'a encore rappelé lors de l'entretien.

Massimo :
Je pense qu'aussi pour eux il y a un certain changement, c'est-à-dire que le rôle du conseiller en orientation est en train de changer. Il change toujours, car le marché du travail change, puisqu'aussi pour eux, il y a des charges supplémentaires, des tâches nouvelles, en plus… Probablement la façon de faire précédente… ne marchait plus. Eux aussi avaient besoin d'une réforme, de revoir leur rôle. Ils ressentaient peut-être une certaine pression, en se disant : « Mais c'est notre tâche devoir le faire ? ». Peut-être la Cité des Métiers *mettait un peu en discussion leur conduite… En réalité, les tâches ne doivent pas être opposées… il s'agit seulement de trouver une entente, de*

compiti non sono opposti… si tratta solo di trovare un'intesa, di definire chi si occupa di questa parte, chi invece dell'altra.

Ricercatore :
L'idea è quella che la Città dei Mestieri *offre delle attività diciamo generali, mentre l'orientamento segue i ragazzi in modo individuale.*

Massimo :
Sì, è proprio quello. Adesso per esempio è stato trovato questo verbo interessante : « esplorare ». Se pensiamo a quello che proponevamo in terza, non si faceva che « esplorare ». Non è che si andava alle officine Ghidoni perché si doveva per forza andare lì a lavorare… la si vedeva in quanto pretesto per entrare nel mondo del lavoro, per capire che attività fosse, che cosa si richiedeva a un operaio. I ragazzi potevano rendersi conto che non era niente d'impossibile… poi potevano parlarne tra di loro, scambiarsi delle opinioni. Ecco, tutto questo mi sembra legato all'idea di « esplorare », che mi sembra proprio il termine giusto, per capire anche quello che noi proponevamo. Voi sicuramente ve ne rendevate conto, ma forse non era chiaro per tutti in quel momento cosa facevate… Così, ripeto, si sono creati dei malumori, uno scontro tra territori, dove non si capiva più bene chi doveva fare cosa.

Ricercatore :
Trovo interessante questa tua pista legata alla temporalità. Penso effettivamente che sotto certi aspetti alcuni conflitti sono apparsi, e poi si sono rinforzati, proprio per questo. Non che il conflitto sia negativo di per sé, a dire il vero. Però essi erano anche legati a evoluzioni che certi vedevano, altri meno. Penso proprio che la dimensione della temporalità abbia avuto un ruolo importante nell'evoluzione della Città dei Mestieri*. Il terzo conflitto… vado avanti, esplode nel 2008/2009, il sesto anno del progetto, attorno a un collega, Sandro Maglio, che poi ha lasciato la nostra sede. Egli si è arrabbiato con la* Città dei Mestieri *perché a un certo momento, a una visita a un'impresa, un suo allievo piuttosto difficile, non era stato ammesso. Era Bruno Zanelli che aveva chiesto a Giancarlo se poteva non prenderlo perché non se la sentiva, visto che lo considerava insolente. Il direttore aveva detto che andava bene. Da parte mia, in quanto responsabile della* Città dei Mestieri*, avevo ricordato che questa era un'attività in più e che se il docente non se la sentiva di portare qualcuno, visto che comunque aveva organizzato lui, poteva farlo. Sandro si era arrabbiato, dicendo che è un'attività della sede e che tutti i ragazzi devono poterne approfittare. Quindi anche Kenzo, questo allievo, avrebbe dovuto andare. Ho una lettera di Sandro indirizzata a noi, all'epoca animavo il progetto assieme a Cristina Milanese. Abbiamo risposto assieme e la cosa si era un po' calmata. Questo comunque pone il problema di come gestire i casi difficili durante le nostre uscite. Tu hai un ricordo di tutto ciò ?*

définir qui allait s'occuper de cette partie, qui en revanche de l'autre.

Chercheur :
L'idée est celle que la Cité des Métiers *offre des activités disons générales, alors que l'orientation suit les élèves de façon individuelle.*

Massimo :
Oui, c'est ça. Maintenant par exemple a été trouvé ce verbe intéressant, à savoir « explorer ». Si nous pensons à ce que nous proposions en troisième, nous ne faisons que « explorer ». On n'allait pas chez les ateliers Ghidoni parce qu'il fallait forcément y aller travailler… on le voyait comme prétexte pour entrer dans le monde du travail, pour comprendre de quelle activité il s'agissait, qu'est-ce qu'elle demandait à un ouvrier. Les élèves pouvaient se rendre compte que ce n'était rien d'impossible… puis ils pouvaient en parler entre eux, s'échanger des opinions. Voilà, tout cela me semble lié à l'idée de « explorer », qui me semble vraiment le terme correct, pour comprendre aussi ce que nous proposions. Vous vous en rendiez certainement compte, mais peut-être ce que vous faisiez n'était pas clair pour tous en ce moment-là… C'est ainsi que, je répète, se sont créés des mécontentements, un conflit entre territoires, où on ne comprenait plus très bien qui devait faire quoi.

Chercheur :
Je trouve cette piste que tu proposes liée à la temporalité très intéressante. Je pense effectivement que sous certains aspects quelques conflits sont apparus, et puis se sont renforcés, justement pour cette raison. Je ne pense pas que le conflit soit négatif en tant que tel, à vrai dire. Mais ils étaient aussi liés à des évolutions que certains voyaient, d'autres moins. Je pense vraiment que la dimension de la temporalité a eu un rôle important dans l'évolution de la Cité des Métiers*. Le troisième conflit… je poursuis, explose en 2008/2009, la sixième année du projet, autour d'un collègue, Sandro Maglio, qui a ensuite quitté notre établissement. Il s'était fâché avec la* Cité des Métiers *puisqu'à un certain moment, lors d'une visite à une entreprise, l'un de ses élèves, qui était plutôt difficile, n'avait pas été admis. C'était Bruno Zanelli qui avait demandé à Giancarlo s'il pouvait ne pas le prendre puisqu'il le considérait insolent. Le chef d'établissement avait dit qu'il pouvait ne pas le prendre. De mon côté, en tant que responsable de la* Cité des Métiers*, j'avais rappelé que celle-ci était une activité en plus et que si l'enseignant ne voulait pas prendre quelqu'un, puisqu'il avait quand même organisé la visite, il pouvait le faire. Sandro s'était fâché, en disant que c'est une activité de l'établissement et que tous les élèves auraient dû pouvoir en profiter. Donc aussi Kenzo, cet élève, aurait dû y aller. J'ai une lettre que Sandro nous a adressé, à l'époque j'animais le projet avec Cristina Milanese. Nous avons répondu ensemble et l'affaire s'était un peu calmée. Elle pose quand même le problème de comment gérer les cas difficiles lors de nos sorties. Est-ce que tu as un souvenir de cela ?*

Massimo :
De ce cas particulier, à vrai dire pas. Mais me viennent à l'esprit des cas similaires. Ce que je pense… va un peu dans

Massimo :

Di questo caso specifico, a dire il vero no. Però mi vengono in mente dei casi analoghi. Come la penso io… va un po' in questo senso. In quel caso Sandro, in quanto docente di classe, mi sembrava portato a dire : « Io sto facendo la mia parte, sto costruendo qualcosa con lui, però se voi non me lo portate in una visita, non state facendo la vostra parte… ». Per quanto mi riguarda, invece, penso che un docente che porta dei ragazzi in giro, che sia per una visita professionale o per altro, che sia docente di classe o di materia, fa un'attività per la quale ha la libertà di decidere come impostarla. Quindi ero d'accordo con Giancarlo. Da parte mia, devo dire, non ho mai avuto problemi con i ragazzi, che si sono sempre comportati bene, capendo l'importanza di questa attività per loro e per il loro futuro. Perciò, ecco, magari se un docente non se la sente, può provare ad adattare l'uscita al pubblico che si sente di portare. Al Conservatorio vanno quegli allievi che non hanno problemi di comportamento. Quindi cerco di evitare quelle visite un po' particolari. Detto questo, ripeto che il docente che si assume la responsabilità di portare dei ragazzi, deve in qualche modo essere tutelato da me. Se un docente di classe mi dice per un'uscita « quel ragazzo io non lo porto », da parte mia non riceverà mai nessuna pressione. Quello che decide il docente per me è così, perché è lui che ci mette la faccia, e non solo la faccia, perché ci possono anche essere dei momenti pericolosi legati all'attività e lui ne assume in qualche modo la responsabilità. Ricordo, per esempio, di aver organizzato uno stage per un allievo. Era qui vicino, in una carrozzeria. Conoscevo il responsabile, gli ho telefonato. Lo hanno preso e due giorni dopo mi hanno chiamato dicendomi che non lo volevano più tenere perché si stava mettendo in situazioni pericolose. Mi hanno detto che saltava la fossa dove mettono le macchine da riparare, lui la saltava via… Gli hanno detto di fare il giro, ma lui non voleva. Allora hanno capito che rischiava di farsi male. Però, per dire, il ragazzo è rientrato a scuola e ne abbiamo discusso. Alla fine, ha scritto una lettera di scuse, si è scusato, poi ha fatto dei lavori di recupero, perché il curriculum differenziato va anche in questo senso. Tutto è andato a posto. È chiaro che se ci metti un po' del tuo nell'organizzare queste cose, poi vuoi che tutto funzioni bene, che ci siano dei ragazzi curiosi, che sono attenti e che fanno domande. Non è sempre così. Ma sarà sempre un po' così. Si possono preparare prima, suscitare il loro interesse e incoraggiarli a porre domande. Se ho appuntamento alle tredici e trenta e partiamo pochi minuti prima, senza aver chiarito dove andiamo e perché, diventa difficile. Se invece ci si trova un po' prima, si prepara la trasferta, si organizzano delle domande, allora cambia molto. Ci deve essere una preparazione con loro.

Ricercatore :

Certo. Tra l'altro, a questo proposito, questo era proprio stato un passo avanti voluto dalla Città dei Mestieri. *All'inizio, se ricordi, le visite erano fatte a gruppi, preparati da Giorgio e Corrado. Ogni gruppo aveva un docente al quale si chiedeva semplicemente di cette direction. Dans ce cas Sandro, en tant que professeur principal, me semblait amené à dire : « Je suis en train de faire ma partie, je construis quelque chose avec lui, mais si vous ne me l'amenez pas dans une visite, vous n'êtes pas en train de faire votre partie… ». En ce qui me concerne, en revanche, je pense qu'un enseignant qui amène des élèves quelque part, que ce soit pour une visite professionnelle ou pour autre chose, que ce soit le professeur principal ou un enseignant d'une discipline, il fait une activité pour laquelle il a la liberté de choisir comment la réaliser. J'étais donc d'accord avec Giancarlo. De mon côté, je dois dire, je n'ai jamais eu de problèmes avec les élèves, qui se sont toujours bien comportés, en comprenant l'importance de cette activité pour eux-mêmes et pour leur avenir. Donc, voilà, peut-être, si un enseignant ne se sent pas en mesure de gérer un élève, il peut essayer d'adapter la visite au public qu'il se sent d'amener. Au Conservatoire vont ces élèves qui ne posent pas de problèmes de comportement. Je cherche donc à éviter ces visites un peu particulières. Ceci dit, je répète que l'enseignant qui prend la responsabilité d'amener des élèves, doit en quelque sorte être protégé par moi. Si un professeur principal me dit pour une sortie « cet élève, je ne l'amène pas », de ma part il ne recevra jamais une pression quelconque. Ce que décide l'enseignant pour moi est définitif, puisqu'il y met son visage, et non seulement son visage, puisqu'il peut y avoir aussi des moments dangereux liés à l'activité et lui en assume en quelque sorte la responsabilité. Je me souviens, par exemple, d'avoir organisé un stage pour un élève. C'était près d'ici, dans une carrosserie. Je connaissais le responsable, je lui ai téléphoné. Ils l'ont pris et après deux jours ils m'ont appelé, en me disant qu'ils ne voulaient plus le garder, puisqu'il était en train de se mettre dans des situations dangereuses. Ils m'ont dit qu'il sautait le fossé où ils mettent les voitures à réparer, lui le sautait… Ils lui ont dit de faire le tour, mais il ne voulait pas. Alors ils ont compris qu'il risquait de se faire mal. Pourtant, pour préciser, l'élève est rentré à l'école et nous en avons discuté. À la fin, il a écrit une lettre d'excuses, il s'est excusé, puis il a fait des travaux pour récupérer, puisque la différenciation curriculaire va aussi dans ce sens. Tout s'est alors réglé. Il est évident que si tu y mets un peu de toi dans l'organisation de ces choses, puis tu veux que tout marche pour le mieux, qu'il y ait des élèves curieux, qui sont attentifs et qui posent des questions. Ce n'est pas toujours le cas. Mais ce sera toujours un peu comme ça. Ils peuvent être préparés auparavant, on peut susciter leur intérêt et les encourager à poser des questions. Si j'ai un rendez-vous à treize heures trente et nous partons peu de temps avant, sans avoir clarifié où nous allons et pourquoi, il devient difficile. Si au contraire, on se rencontre un peu avant, on prépare le déplacement, on organise des questions, alors ça change beaucoup. Il faut une préparation avec eux.*

Chercheur :

Certes. Entre autres, à ce propos, celui-ci avait été justement le pas en avant voulu par la Cité des Métiers. *Au début, nous réalisions les visites en groupes, si tu te souviens. Ils étaient préparés par Giorgio et Corrado. Chaque groupe avait un enseignant auquel on demandait simplement d'accompagner les élèves, un point c'est tout. Alors qu'ensuite, la nouveauté a été d'introduire une*

accompagnare i ragazzi, punto e basta. Invece poi la novità è stata di introdurre una modalità diversa, nella quale si chiedeva ai docenti di fare delle proposte di luoghi dove andare, poi loro avrebbero seguito il gruppo di ragazzi attorno a un'attività che era un po' la loro. Questo approccio ci ha dato delle grosse soddisfazioni.

Massimo :
Certo, ricordo. All'inizio, più che altro, si guardava l'orario dei docenti e si cercava di combinarlo ai momenti delle visite. Queste cose non portano a quello che si vuole. La motivazione di chi accompagna è fondamentale. Sono queste le correzioni di cui parlavamo prima. Si tratta di provare, poi di aggiustare il tiro, in modo da migliorare sempre di più il risultato ottenuto. Parlavamo prima del Conservatorio… Se si va lì, lo si fa fare a un docente di musica, che ha qualcosa in più da dire, che è motivato per andarci, che poi può utilizzarlo per il suo insegnamento…

Ricercatore :
…o per chi fa tedesco andare all'Ufficio del turismo, per chi fa arte andare a vedere qualcosa legato al design, per esempio.

Massimo :
Quello è stato un bel cambiamento.

Ricercatore :
Sicuramente. Ha però anche avuto un aspetto negativo, che ha condotto a una tensione continua, purtroppo mai del tutto risolta… Le uscite venivano fatte in maniera scaglionata, quindi non tutti assieme, ma si andava progressivamente durante l'anno scolastico. Così, però, si toglievano i ragazzi dalle lezioni tradizionali. I docenti che vedevano gli allievi per poche ore alla settimana erano i più scettici. Questo è stato un punto che non abbiamo mai potuto del tutto risolvere. Nei fatti, comunque, i docenti hanno fatto la loro parte, hanno permesso ai ragazzi di andare. Però a livello generale… molti colleghi non hanno mai digerito fino in fondo questa modalità. Questa è l'altra faccia della medaglia, l'aspetto negativo.

Massimo :
La libertà dei ragazzi ha condizionato tanto quello che succedeva nella sede… i docenti, le classi… Se mettiamo al centro il ragazzo che fa la visita, per lui è un'opportunità di vedere qualcosa che lo interessa veramente e può aiutarlo a costruire il suo futuro. Se vediamo le materie, la sede più in generale, le visite creavano effettivamente qualche problema. Bisogna cercare di tenere uniti i due estremi, quello delle visite, come quello delle materie. È vero che se le visite sono troppe, il problema si amplifica… Magari si può discutere quante uscite proporre, che settori coinvolgere, quali territori coprire… Ecco, questo, poi un po' lo si è fatto… Quando un settore era coperto da una ditta, non si andava in uno simile. Si cercava di concentrare gli sforzi. È anche un po' la tempistica di cui si parlava prima. Con la nostra griglia oraria, molto

modalité différente, dans laquelle on demandait aux enseignants de faire des propositions de lieux où aller, puis ils auraient suivi le groupe d'élèves autour d'une activité qui était un peu faite par eux. Cette approche nous a donné de grandes satisfactions.

Massimo :
Certes, je me souviens. Au début, surtout, on regardait l'horaire des enseignants et on essayait de le combiner avec les moments des visites. Ces choses n'amènent pas à ce que l'on veut. La motivation de qui accompagne est fondamentale. Ce sont ces corrections dont nous parlions auparavant. Il s'agit d'essayer, puis d'ajuster le tir, de sorte à améliorer constamment le résultat obtenu. Nous parlions auparavant du Conservatoire… Si on y va, on le laisse faire à l'enseignant de musique, qui a quelque chose en plus à dire, qui est motivé pour y aller, qui peut ensuite l'utiliser pour son enseignement…

Chercheur :
…ou pour qui enseigne l'allemand aller à l'Office du tourisme, pour qui enseigne de l'art aller voir quelque chose lié au design, par exemple.

Massimo :
Celui-ci a été un beau changement.

Chercheur :
Certainement. Il a pourtant aussi eu un aspect négatif, qui a conduit à une tension permanente, malheureusement jamais complètement résolue…. Les sorties étaient réalisées de façon étalée, donc pas toutes ensemble, mais on allait progressivement pendant l'année scolaire. De cette manière, pourtant, on enlevait les élèves des leçons traditionnelles. Les enseignants qui voyaient les élèves pendant peu d'heures chaque semaine étaient les plus sceptiques. Celui-ci a été un point que nous n'avons jamais pu complètement résoudre. Dans la pratique, pourtant, les enseignants ont fait leur partie, ont permis aux élèves d'y aller. Mais au niveau général… de nombreux collègues n'ont jamais digéré jusqu'au bout cette modalité. C'est une autre face de la médaille, l'aspect négatif.

Massimo :
La liberté des élèves a conditionné beaucoup ce qui se passait dans l'établissement… les enseignants, les classes… Si nous mettons au centre l'élève qui fait des visites, pour lui, il s'agit d'une opportunité de voir quelque chose qui l'intéresse vraiment et qui peut l'aider à construire son avenir. Si nous regardons les disciplines scolaires, l'établissement plus en général, les visites amenaient effectivement quelques problèmes. Il faut essayer de tenir ensemble les deux bouts de la chaîne, celui des visites, comme celui des disciplines scolaires. Il est vrai que si les visites sont trop nombreuses, le problème s'amplifie… On peut peut-être discuter combien de visites proposer, quels secteurs impliquer, quels territoires couvrir… Voilà, c'est ça, puis un peu on l'a fait… Lorsqu'un secteur était couvert par une entreprise, on n'allait pas dans un autre similaire. On essayait de concentrer les efforts. C'est aussi un peu l'échéancier dont on parlait auparavant. Avec notre grille horaire, très

rigida, non si hanno grandi margini. Però, ripeto, la centralità del ragazzo, vista nell'ottica di una visita arricchente, era per noi comunque prioritaria.

Ricercatore :
Sicuramente a livello di ragazzi… il risultato è stato positivo. Abbiamo tutti i rapporti delle visite che hanno fatto negli ultimi due anni. E il grado di soddisfazione che hanno espresso è veramente grande, anche se non erano obbligati a scrivere qualcosa in questo senso. Loro però sentivano il bisogno di spiegare cosa avevano visto, ma anche di indicare se la trasferta gli era « piaciuta molto », era « molto buona », o « molto interessante ». Il livello di soddisfazione è altissimo, attorno al 90 %. È stato un gran bel risultato.

Massimo :
Poi, comunque, a uno può anche non piacere… comunque vede un ambiente di lavoro, che tipo di sforzi sono richiesti… Sono informazioni importantissime, che magari non sono espresse nei bilanci, ma che permettono ai ragazzi di farsi un'idea di cosa vuol dire lavorare in un settore piuttosto che in un altro. E… sono tutte cose che si portano via, delle esperienze. È un po' quello che fanno a Espoprofessioni, dove si vive il lavoro, tutto diventa spettacolare… È giusto che ci sia anche questo aspetto. Anche se poi non è la vera realtà lavorativa… che si capisce andandoci regolarmente. Proprio in questo momento, tra l'altro, faccio delle uscite… stiamo seguendo un cantiere con dei ragazzi di quarta che fanno con me disegno tecnico. Due volte al mese andiamo lì a parlare con loro, una volta ci è capitato d'incontrare anche l'architetto, che ci ha spiegato tante cose. In questo modo seguiamo la nascita di qualcosa, vediamo la sua evoluzione nel tempo, da settembre ad adesso, si vedono i vari passaggi… è interessante. E lì, vado durante le mie due ore, nessuno è tolto da una materia, sono tutti interessati perché hanno scelto questa opzione. Anche la collega che insegna attività commerciali fa un po' la stessa cosa… è andata a vedere La Posta… Sono opportunità che dobbiamo saper cogliere. Abbiamo i ragazzi, per queste cose sono motivati, cerchiamo di creare qualcosa con loro… certo non è facile. Con questa attività non ho creato nessuna supplenza, nessun problema a nessuno. E i ragazzi erano interessati. Lo vedi…

Ricercatore :
…questa è una bella iniziativa.

Massimo :
All'interno della propria materia, in modo da vedere qualcosa di concreto.

Ricercatore :
Passiamo al quarto conflitto. Siamo nel 2010/2011, il collega Nicola Desponds, ma c'erano già stati degli interventi simili in passato, interviene criticamente durante un plenum. Infatti, durante un incontro con dei genitori, che organizzavamo nel mese di dicembre della terza media, abbiamo proiettato un breve estratto del film Generazione 1000 euro*, dove c'è stata qualche*

rigide, on n'a pas de grandes marges de manœuvre. Pourtant, je répète, la centralité de l'élève, vue dans l'optique d'une visite enrichissante, était pour nous en tout cas prioritaire.

Chercheur :
Certainement au niveau des élèves… le résultat a été positif. Nous avons tous les rapports des visites qu'ils ont faites au cours des deux dernières années. E le niveau de satisfaction qu'ils ont exprimé est vraiment très élevé, même s'ils n'étaient pas obligés d'écrire quelque chose en ce sens. Ils sentaient pourtant le besoin d'expliquer ce qu'ils avaient vu, mais aussi d'indiquer si la sortie leur avait « beaucoup plu », était « très bonne », ou « très intéressante ». Le niveau de satisfaction est très élevé, autour de 90 %. C'était un très bon résultat.

Massimo :
Puis, en tout cas, à quelqu'un la visite peut aussi ne pas plaire… en tout cas il voit un milieu de travail, quels types d'efforts sont demandés… Il s'agit d'informations très importantes, qui ne sont peut-être pas exprimées dans les bilans, mais qui permettent aux élèves de se faire une idée de ce que signifie travailler dans un secteur plutôt que dans un autre. Et… ce sont toutes des choses qu'ils amènent avec eux, des expériences. C'est un peu ce qu'ils font à Expoprofessions, où on vit le travail, tout devient spectaculaire… C'est juste qu'il y ait aussi cet aspect. Même si après ce n'est pas la véritable réalité professionnelle… que l'on comprend on y allant régulièrement. Justement, en ce moment, entre autres, je fais des visites… nous sommes en train de suivre un chantier avec des élèves de quatrième qui font avec moi du dessin technique. Deux fois par mois, nous allons là-bas à parler avec eux, une fois nous avons même rencontré l'architecte, qui nous a expliqué de nombreuses choses. De cette façon, nous suivons la naissance de quelque chose, nous voyons son évolution dans le temps, de septembre jusqu'à maintenant, on voit les différents passages… c'est intéressant. E là, j'y vais pendant mes deux heures, personne n'est enlevé d'une autre discipline, tous sont intéressés puisqu'ils ont choisi cette option. La collègue qui enseigne les activités commerciales fait un peu la même chose… elle est allée voir La Poste… Il s'agit d'opportunités, que nous devons être en mesure de cueillir. Nous avons des élèves, pour ces choses, ils sont motivés, nous essayons de créer quelque chose avec eux… certes ce n'est pas facile. Avec cette activité, je n'ai créé aucun remplacement, aucun problème à personne. Et les élèves étaient intéressés. Tu le vois…

Chercheur :
…c'est une belle initiative.

Massimo :
À l'intérieur de sa propre discipline, de sorte à voir quelque chose de concret.

Chercheur :
Passons au quatrième conflit. Nous sommes en 2010/2011, le collègue Nicola Desponds, mais il y avait déjà eu des prises de position similaires par le passé, intervient de

parolaccia. Niente di drammatico, ma qualche parolaccia effettivamente c'era. E allora Nicola ha detto che all'interno della scuola dell'obbligo, durante un momento comune aula magna, mostrare un video con delle parolacce non era educativo. Qualche anno prima era stato Umberto Rossini ad aver criticato un film scelto da Corrado con delle parolacce… era Il genio ribelle *di Gus Van Sant. Ecco, fino a che punto la scuola può permettersi di usare un linguaggio giovanile per parlare ai ragazzi. Tu cosa ne pensi ?*

Massimo :
Guarda, qui… Giancarlo ha sicuramente una cultura legata al mondo cinematografico che ci permette di dire « questo film va bene per una quarta media, questo per una terza… ». Lui ha una grande cultura in questo ambito. Qualche parolaccia ci può anche stare, dipende dal contesto, come tutte le cose, bisogna contestualizzare. Penso che sia una polemica più che altro per… non so… magari qualche collega temeva che dei genitori reclamassero… Nessuno lo ha fatto e si è fermata lì. È una discussione tra docenti, che ci può più o meno arricchire, ma poi finisce lì.

Ricercatore :
Io da lì in avanti, per evitare una discussione che non mi sembrava così costruttiva, ho iniziato a far fare ai ragazzi delle brevi scenette filmate, che poi venivano proiettate all'inizio dell'attività, in modo da creare una bella atmosfera e da permettere ai ragazzi di dare il loro punto di vista sulla discussione. In questo modo non facevo più riferimento a dei film, nei quali delle parolacce potevano anche esserci. Fare questi veri cortometraggi è stato molto arricchente.

Massimo :
Viene da lì, allora… Mi mancava l'aggancio.

Ricercatore :
A questo proposito, come hai valutato il passaggio del gruppo di animazione, che prima era composto solo da docenti, Corrado e Giorgio, poi mi sono aggiunto a loro due, in seguito loro si sono tirati indietro ed è arrivata Cristina Milanese, mi sono allora ritrovato un momento da solo e mi sono detto che avrei potuto fare con dei ragazzi. Come hai visto questo passaggio che ha dato una responsabilità di animazione a dei ragazzi, che si fermavano una volta alla settimana con me per organizzare l'insieme delle attività ?

Massimo :
Questo ha creato qualche discussione, anche all'interno del consiglio di direzione, devo dire la verità. Perché… non si vedeva sempre l'aspetto della centralità del ragazzo. Questi allievi che sceglievano di animare, tanto di cappello perché lo facevano in più degli sforzi scolastici, contribuivano a sviluppare la sede. Sicuramente è stato un passaggio interessante, se pensiamo adesso a quello che viene fatto, anche noi qui quando presentiamo la scuola media, lo facciamo fare a dei ragazzi. L'anno scorso è stato un allievo di seconda a presentare la scuola media ai ragazzi delle

façon critique pendant une assemblée des enseignants. En effet, pendant une rencontre avec des parents, que nous organisions au cours du mois de décembre en troisième année, nous avons projeté un bref extrait du film Génération 1000 euro*, où il y a eu des gros mots. Rien de dramatique, mais effectivement il y avait quelques gros mots. Et alors Nicola a affirmé qu'au sein de l'école obligatoire, pendant un moment en commun en salle de conférences, montrer une vidéo avec des gros mots n'était pas éducatif. Quelques années auparavant, Umberto Rossini avait critiqué un film choisi par Corrado avec des gros mots… c'était* Le Destin de Will Hunting *de Gus Van Sant. Voilà, jusqu'à quel point l'école peut se permettre d'utiliser un langage juvénile pour parler à des jeunes. Qu'est-ce que tu en penses ?*

Massimo :
Regarde, ici… Giancarlo a certainement une culture liée au monde cinématographique qui nous permet de dire « ce film est adapté à une quatrième année, celui-là pour une troisième… ». Il a une grande culture dans ce domaine. Quelques gros mots peuvent échapper, ça dépend du contexte, comme toutes les choses, il faut contextualiser. Je pense que c'est une polémique surtout pour… je ne sais pas… peut-être des collègues pensaient que des parents pouvaient se plaindre… Personne ne l'a fait et ça s'est arrêté-là. C'est une discussion interne aux enseignants, qui peut plus ou moins enrichir, mais elle s'arrête rapidement.

Chercheur :
Depuis ce moment, pour éviter une discussion qui ne me semblait pas constructive, j'ai commencé à réaliser avec des élèves des brèves scènes filmées, qui puis étaient projetées au début de l'activité, de sorte à créer une belle atmosphère et à permettre aux élèves de donner leur point de vue sur la discussion. De cette façon, je ne faisais plus référence à des films, dans lesquels il pouvait y avoir des gros mots. Réaliser ces véritables court-métrages a été très enrichissant.

Massimo :
Ça vient de là, alors… Il me manquait le lien.

Chercheur :
À ce propos, comment as-tu évalué le passage du groupe d'animation, qui avant était composé seulement d'enseignants, Corrado et Giorgio, puis je me suis ajouté aux deux, ensuite ils se sont retirés au profit de Cristina Milanese. Je me suis alors retrouvé seul pendant un moment et je me suis dit que j'aurais pu faire avec des élèves. Comment as-tu vu ce passage, qui a donné une responsabilité d'animation à des élèves, qui s'arrêtaient une fois par semaine avec moi pour organiser l'ensemble des activités ?

Massimo :
Cela a créé quelques discussions, aussi à l'intérieur du conseil de direction, je dois dire la vérité. Parce que… on ne voyait pas toujours l'aspect de la centralité de l'élève. Ces élèves choisissaient d'animer, chapeau parce qu'ils le faisaient en plus de leurs efforts scolaires, contribuaient à développer l'établissement. C'était certainement un passage intéressant, si nous pensons maintenant à ce qui

elementari. È stato molto bravo. Ha riscontrato un successo incredibile… Tutti gli facevano delle domande, perché lo vedevano come uno di loro, e lui era bravissimo a rispondere. Noi ci siamo limitati a gestire il tempo e il buon funzionamento del momento. Il fatto di coinvolgere i ragazzi per me è una cosa molto positiva, non vedo nessun problema. Dopo dipende un po' dai modi e dai tempi, al limite se un ragazzo si sente troppo pressato è chiaro che… deve sempre avere la libertà di poter dire : « Questa cosa non me la sento di farla ». Lo dico anche perché mia figlia è in quarta media, a Camignolo, e ci sono dei momenti nei quali è coinvolta a fare delle attività… ogni tanto vedo che lo fa con piacere, in altri momenti ho l'impressione che la cosa le pesi. I ragazzi devono poter avere la libertà di scegliere. Comunque, è vero, quello che dice un ragazzo è ascoltato dagli altri. Di questo dobbiamo tenerne conto, assolutamente.

Ricercatore :
In qualche modo la Città dei Mestieri *ha anticipato alcune tematiche del progetto* La scuola che verrà*. L'ultimo conflitto, molto circoscritto, era nel 2011. Avevo portato una quarta media a Zurigo in passeggiata e quel giorno i miei ragazzi assistenti, che animavano con me la* Città dei Mestieri*, dovevano preparare dei materiali per un incontro. Noi ci vedevamo in aula di informatica, perché era efficace vedersi proprio lì, e allora avevo detto loro, dei ragazzi assolutamente affidabili : « Andate nell'aula d'informatica e fate le cose da fare ». Questo aveva portato a un intervento di alcuni colleghi che dicevano : « Non è possibile che dei ragazzi siano stati lasciati da soli in aula d'informatica ». Io poi avevo parlato con il direttore ed eravamo arrivati alla conclusione che la cosa migliore era andare in un'altra aula a fare gli incontri della* Città dei Mestieri*.*

Massimo :
Mi ricordo di questo momento… l'aula d'informatica. C'è sempre stato un po' questo tabù, nel senso che se si entra, bisogna farlo con un docente, perché, lo sappiamo un po' tutti, quando si accendono i computer si ha accesso a un mondo, con i suoi pregi, ma anche i suoi pericoli. È vero che mezz'ora dopo la scuola, a casa, i ragazzi fanno un po' di tutto. Qui a scuola, però, la dinamica d'accesso, di libero accesso, va un po' tutelata. Anche qui non parlerei veramente di conflitti, ma solo di aggiustamenti che si fanno, progressivamente. Tu in buona fede hai detto : « Siamo sempre qui, restiamoci ». Qualcuno ha guardato dentro e si è detto : « Ma come, sono qui da soli ? ». Poi è finita lì. Se restano da soli, è effettivamente meglio andare da un'altra parte. Bene o male si sta andando verso a un collegamento internet in tutte le aule, perciò il problema si porrà in tutte le aule e non solo in quelle speciali per l'informatica. Si dovrà rafforzare il rapporto di fiducia con loro. Tu conoscevi gli allievi, sapevi che potevi fidarti di loro, magari qualcuno questa fiducia non se la merita. Proprio ieri due ragazzi sono venuti qui da me e mi hanno chiesto se potevano andare in aula d'informatica per fare una ricerca… su… non mi

est fait, nous aussi ici lorsque nous présentons le collège, nous le laissons faire à des élèves. L'année passée, c'était un élève de deuxième qui a présenté le collège aux enfants du primaire. Il a été très bon. Il a rencontré un succès incroyable… Tous lui faisaient des questions, puisqu'ils le voyaient comme quelqu'un d'entre eux, et il était excellent dans ses réponses. Nous nous sommes limités à gérer le temps et le bon fonctionnement du moment. Le fait d'impliquer des élèves est à mon avis quelque chose de positif, je n'y vois aucun problème. Ensuite, ça dépend un peu des modalités et des temps, à la limite, si un élève se sent trop pressé il est clair qu'il… doit toujours avoir la liberté de pouvoir dire : « Cette chose, je ne me sens pas de la faire ». Je le dis puisqu'aussi ma fille est en quatrième à Camignolo, et il y a des moments dans lesquels elle est impliquée dans des activités… quelquefois je vois qu'elle le fait avec plaisir, dans d'autres moments j'ai l'impression que la chose la gêne un peu. Les élèves doivent pouvoir avoir la liberté de choisir. En tout cas, c'est vrai, ce que dit un élève est écouté par les autres. De cet aspect, nous devons en tenir compte, absolument.

Chercheur :
D'une certaine façon la Cité des Métiers *a anticipé certaines thématiques du projet* L'école qui viendra*. Le dernier conflit, très circonscrit, était en 2011. J'avais amené une quatrième à Zurich en course d'école et ce même jour mes assistants, qui animaient avec moi la* Cité des Métiers*, devaient préparer des matériaux pour une rencontre. Nous nous rencontrions en salle d'informatique, puisque c'était efficace de se voir juste là-bas, et alors je leur avais dit, à des élèves absolument dignes de confiance : « Allez dans la salle d'informatique t faites les choses que vous devez faire ». Cela avait amené à une intervention de certains collègues qui disaient : « Il n'est pas possible que des élèves restent seuls en salle d'informatique ». Puis j'avais parlé avec le chef d'établissement et nous étions arrivé à la conclusion que la meilleure chose était d'aller dans une autre salle de classe pour faire les rencontres de la* Cité des Métiers*.*

Massimo :
Je me souviens de ce moment… la salle d'informatique. Il y a toujours eu ce tabou, au sens que si l'on entre, il faut le faire avec un enseignant, puisque, nous le savons un peu tous, lorsque l'on allume les ordinateurs, on a accès à un monde, avec ses qualités, mais aussi avec ses dangers. Il est vrai qu'une demi-heure après les cours, à la maison, les élèves font un peu de tout. Ici à l'école, pourtant, la dynamique d'accès, de libre accès, doit un peu être protégée. Ici aussi, je ne parlerais pas vraiment de conflits, mais seulement d'ajustements que l'on fait, progressivement. Tu as dit en bonne foi : « Nous sommes toujours ici, restons-y ». Quelqu'un a regardé dedans et il s'est dit : « Mais pourquoi sont-ils ici seuls ? ». Puis c'est tout. S'ils restent seuls, il est effectivement mieux d'aller ailleurs. Bien ou mal nous sommes en train d'aller vers une connexion internet dans toutes les salles de classe, donc le problème va se poser dans toutes les classes et non plus seulement dans celles spéciales pour l'informatique. Il faudra renforcer le rapport de confiance avec eux. Tu connaissais les élèves, tu savais que tu pouvais leur faire

ricordo neanche su cosa. La docente voleva qualcosa di scritto e allora loro volevano farlo con il computer. Ho scritto loro dure righe e li ho mandati in aula d'informatica. Magari anche lì qualcuno è passato e si è chiesto come mai fossero da soli in aula d'informatica. Avevano il mio permesso, questo apparentemente è bastato. Sono accorgimenti che si imparano. Poi gli ho detto di mostrarmi alla fine quello che avevano fatto, aggiungendo che mi interessava. Sono negoziazioni, che si fanno. Guardo chi sono i ragazzi e trovo la via migliore.

Ricercatore :
Bene, vorrei ancora prendere un attimo del tuo tempo per passare in carrellata rapidamente le varie attività. La signora Galfetti-Schneider, che in un primo tempo veniva in seconda, poi addirittura in prima. Tu hai avuto modo di seguirla una volta… che impressioni ne hai avuto ?

Massimo :
Bellissimo, stupendo. Io ho sempre fatto il docente di classe in prima e in seconda perciò la vedevo… Galfetti-Schneider è una persona… la conosco anche privatamente, sa raccontare, sa fare il suo mestiere, sa veramente coinvolgere i ragazzi. In prima e in seconda qualsiasi intervento fa, posso andare tranquillo. Arriva lei a fare l'attività, per dire, non ho neanche bisogno di seguirla, di capire cosa sta facendo, perché veramente mi fido… è la persona giusta al momento giusto. Belle le storie, coinvolgenti. Ha capito veramente di cosa avevamo bisogno. Tra i ragazzi di prima media c'è ancora questa dimensione di sogno, di voler fare cose incredibili e lei lo rappresenta molto bene. Ricordo la storia di un principe che voleva a tutti i costi imparare un mestiere, poi ha imparato a tessere e questo gli ha permesso di comunicare il proprio disagio quando è stato rinchiuso da qualche parte. Va benissimo, sono cose che rimangono in testa proprio perché… l'importanza di un mestiere. Si parlava prima dell'importanza di « esplorare ». Qui è ancora secondo me qualcosa che arriva prima : la fase onirica, la fase di sogno, il mestiere, cos'è ? Una nebulosa difficile da cogliere, che se viene affrontata tramite una fiaba può acquisire senso.

Ricercatore :
Quando veniva la signora Galfetti-Schneider, avevi modo di riprendere il suo intervento con i ragazzi ? Questa è una cosa che noi incoraggiavamo sempre…

Massimo :
…lo facevo… sì. Lo facevo perché mi interessavano le fiabe, come lei le raccontava… Così dopo si ritornava su questo. Si ritornava volentieri perché… ripeto, c'è quella fase di sogno che secondo me è molto interessante, poi ognuno si rappresentava le storie a modo suo. Anche questo è molto interessante. Lei racconta una fiaba, poi come uno la vive è molto personale, capire cosa ha colto della fiaba. Qual è il suo messaggio… I ragazzi magari ti dicono una cosa che ti

confiance, peut-être quelqu'un ne se mérite pas une telle confiance. Juste hier deux élèves sont venus ici chez moi et m'ont demandé s'ils pouvaient aller en salle d'informatique pour faire une recherche… sur… je ne me rappelle même pas sur quoi. L'enseignante voulait quelque chose d'écrit et alors ils voulaient la faire avec l'ordinateur. Je leur ai écrit deux lignes et je les ai envoyés en salle d'informatique. Ils avaient mon permis, ceci a été apparemment suffisant. Ce sont des mesures que l'on apprend. Puis je leur ai dit de me montrer à la fin ce qu'ils avaient fait, en ajoutant que j'étais intéressé. Ce sont des négociations, que l'on fait. Je regarde qui sont les élèves et je trouve la meilleure voie.

Chercheur :
Bien, je voudrais encore prendre un moment de ton temps pour passer en revue rapidement les différentes activités. Madame Galfetti-Schneider, qui dans un premier temps venait en deuxième, puis même en première. Tu as eu la possibilité de la suivre une fois… qu'est-ce que tu en as pensé ?

Massimo :
Magnifique, superbe. J'ai toujours été professeur principal en première et en deuxième et donc je la voyais… Galfetti-Schneider est une personne… je la connais aussi sur le plan privé, elle est capable de raconter, elle connaît son métier, elle est vraiment capable d'impliquer les élèves. En première et en deuxième chaque fois qu'elle intervient, je peux être tranquille. Elle vient faire l'activité, pour dire, et je n'ai même pas besoin de la suivre, de comprendre ce qu'elle est en train de faire, puisque j'ai vraiment confiance… c'est la bonne personne au bon moment. Ses histoires sont belles, elles impliquent. Elle a vraiment compris nos besoins. Parmi les élèves de première année, il y a encore cette dimension du rêve, de vouloir faire des choses incroyables et elle la représente très bien. Je me souviens d'une histoire d'un prince qui voulait à tout prix apprendre un métier, puis il a appris à tisser et ceci lui a permis de communiquer mieux son malaise lorsqu'il a été renfermé quelque part. C'est très bien, ça reste à l'esprit justement puisque… l'importance d'un métier. On parlait auparavant de l'importance de « explorer ». Ici c'est encore à mon avis quelque chose qui vient avant : la phase onirique, la phase du rêve, le métier, qu'est-ce que c'est ? Une nébuleuse qui est difficile à cueillir, qui peut acquérir du sens si elle est abordée à travers une fable.

Chercheur :
Lorsque Madame Galfetti-Schneider venait, est-ce que tu avais l'occasion de reprendre son intervention avec les élèves ? C'est une chose que nous encouragions toujours…

Massimo :
…je le faisais… oui. Je le faisais puisque les fables m'intéressaient, comment elle les racontait… Alors après nous revenions sur ces aspects. On y revenait volontiers parce que… je répète, il y a cette phase de rêve qui à mon avis est très intéressante, puis chacun se représentait les histoires à sa manière. Cela est aussi très intéressant. Elle racontait une fable, puis comment quelqu'un la vit est très personnel, comprendre ce qu'il a saisi de la fable. Quel est son message… Les élèves, peut-être, te disent une chose qui

stupisce, alla quale non avevi proprio pensato. Era sempre un bel momento, un'oretta, giusto ?

Ricercatore :
Erano due ore lezione.

Massimo :
Sarebbe un peccato se finisse lì.

Ricercatore :
Quando abbiamo spostato Galfetti-Schneider in prima, in seconda abbiamo introdotto un'attività in storia. Si trattava di scoprire attraverso il sito internet www.orientamento.ch *dei mestieri potenzialmente d'avvenire, da presentare ai compagni, nel momento in cui a storia si facevano i mestieri delle corporazioni del Medioevo, che erano un po' l'inizio dei mestieri moderni.*

Massimo :
Su questo non ho esperienze dirette, perché eravate probabilmente voi di storia a farlo, però se pensi anche qui l'esplorazione c'è perché… Espoprofessioni va in questo senso, tu arrivi, vedi tutti questi mestieri e esplori. Se vuoi… voi lo facevate in modo virtuale, mentre lì c'è contatto fisico, ma è importantissimo. Adesso sto pensando anch'io ad alta voce… è interessante la cosa.

Ricercatore :
E poi ci permetteva di conoscere questo sito, che poi poteva diventare utile in terza e in quarta. È uno strumento importante per i ragazzi.

Massimo :
Importantissimo. Secondo me questo strumento deve essere assolutamente stimolato. L'attività è meritoria. Non so se la realizzate ancora, penso di sì… ma va stimolata perché è un po' come Espoprofessioni… Vai una mattinata e poi finisce lì… Questo è peccato. C'è un sito dove posso comunque vedere tutto quello che riguarda l'orientamento : quel mestiere lì mi è interessato, quell'argomento, quell'ambiente… posso andare veramente a verificarlo, a vederlo, quanti posti di apprendistato liberi ci sono... Ho un po' vissuto questo con le mie figlie. Siamo andati a vedere assieme queste cose… Mi sembra importantissimo. Poi ci deve essere un seguito.

Ricercatore :
Poi in terza, l'attività con i genitori, l'aveva proposta Tiziana Leonardi, che a un certo momento aveva detto… avevamo convocato una riunione per presentare la Città dei Mestieri*, abbiamo chiesto ai colleghi se avevano delle idee, e lei aveva detto « potremmo una volta invitare dei genitori ». Il momento che avevamo focalizzato come migliore era attorno a dicembre della terza media, ed erano dei genitori che venivano per due ore. Erano sei, sette, otto, uno dopo l'altro raccontavano più che il loro mestiere un tragitto professionale. Lo scopo era quello di trasmettere delle emozioni più che delle informazioni tecniche. Non era il*

te surprend, à laquelle tu n'avais vraiment pas pensé. C'était toujours un beau moment, une petite heure, c'est juste ?

Chercheur :
C'était deux heures de leçon.

Massimo :
Ce serait dommage si elles s'arrêtent comme ça.

Chercheur :
Lorsque nous avons déplacé Galfetti-Schneider en première, en deuxième nous avons introduit une activité en histoire. Il s'agissait de découvrir à travers le site internet www.orientation.ch *des métiers potentiellement porteurs d'avenir, à présenter aux camarades, au moment où en histoire, on abordait les métiers des corporations du Moyen Âge, qui étaient un peu au début des métiers modernes.*

Massimo :
Sur ce point je n'ai pas des expériences directes, puisque c'était probablement vous d'histoire à la faire, mais si tu y penses ici aussi il y a de l'exploration puisque… Expoprofessions va dans cette même direction, tu arrives, tu vois tous ces métiers et tu explores. Si l'on veut… vous le faisiez de façon virtuelle, alors que là il y a du contact physique, mais c'est très important. Je suis en train d'y penser à haute voix… c'est une chose intéressante.

Chercheur :
Et puis ça nous permettait de connaître ce site, qui puis pouvait devenir utile en troisième et en quatrième. C'est un instrument important pour les élèves.

Massimo :
Très important. À mon avis, cet instrument doit être absolument stimulé. L'activité est méritoire. Je ne sais pas si vous la réalisez encore, je pense que oui… mais il faut la stimuler puisque c'est un peu comme Expoprofessions... Tu y vas pendant une matinée et ensuite tout se termine… C'est dommage. Il y a un site où je peux voir quand même tout ce qui concerne l'orientation : ce métier-là m'a intéressé, cet argument, ce milieu… je peux aller vraiment le vérifier, le voir, combien de places d'apprentissage libres il y a… Je l'ai un peu vécu avec mes filles. Nous sommes allés voir ensemble ces choses… Je le trouve très important. Puis il faut une suite.

Chercheur :
Puis en troisième, l'activité avec les parents, proposée par Tiziana Leonardi, qui a un certain moment avait dit… nous avions convoqué une réunion pour présenter la Cité des Métiers*, nous avions demandé aux collègues s'ils avaient des idées, et elle avait dit « nous pourrions une fois inviter des parents ». Le moment que nous avions focalisé comme le meilleur était autour de décembre de la troisième année, et c'était des parents qui venaient pendant deux heures. Ils étaient six, sept, huit, l'un après l'autre racontaient plus que leur métier un trajet professionnel. L'objectif était de transmettre des émotions plus que des informations techniques. Ce n'était pas le site internet, c'était comment j'ai vécu mon évolution professionnelle. Avec tous les*

sito internet, era come ho vissuto il mio evolvere professionale. Con tutti i ragazzi di terza che venivano ad ascoltarli e vederli in aula magna.

Massimo :
Mi ricordo che Tiziana lo faceva, in classe. Avevo la docenza di classe a Vira, mi ricordo che lo faceva. Una volta è anche arrivato un papà di un allievo a presentare il proprio lavoro, era una guardia di confine… Mi ricordo, interessante questa cosa.

Ricercatore :
È anche l'occasione per coinvolgere i genitori nella vita della scuola.

Massimo :
L'anno scorso lo abbiamo riproposto nel corso di una giornata. Le persone invitate sono state entusiaste, hanno presentato il loro tragitto professionale con entusiasmo. È stato un momento arricchente per tutti. Si ha la possibilità… di sentire diversi percorsi e ognuno ha un suo… come dire… un suo fascino… Ogni persona può farlo, è capace di farlo, se si sente in grado di parlare davanti a un pubblico di ragazzi. In questo modo si aprono delle finestre, si impara a conoscere il mondo di lavoro, ci si rende conto che non sempre tutto è lineare nella vita.

Ricercatore :
Questo è effettivamente un punto che emergeva regolarmente.

Massimo :
Certe cose nascono un po' cosi, certe cose invece si sono evolute, certe cose sono desiderate, certe cose poi si fanno, altre no.

Ricercatore :
Poi, fine terza, i docenti di classe o i docenti di italiano, anche in certi casi quelli di storia o di geografia, mostravano durante un pomeriggio un film legato al lavoro. Avevamo costruito una lista di film, nei primi tempi erano ancora videocassette, poi piano piano sono diventati DVD, e i docenti potevano scegliere liberamente, al limite fare altre proposte. Corrado, da questo punto di vista, era molto propositivo. Ancora recentemente ha avuto l'idea di mostrare il film Quasi amici*, che è piaciuto tanto e che permette una riflessione molto interessante sul rapporto tra due persone provenienti da mondi diversi, mondi sociali diversi, che si sono incontrate e hanno cercato di vivere un bel momento assieme, al di là dei soldi, di un handicap e delle speranze future. Tu hai qualche ricordo su questi approfondimenti sul senso del lavoro ?*

Massimo :
Qualche ricordo sì, ma non a partire da un'esperienza diretta. Non ho mai fatto la docenza di classe in terza e in quarta, perciò non ho mai proposto direttamente un film, ma ricordo che c'erano questi film, che venivano fatti vedere. Qualcuno l'ho visto anche io, mi ricordo Quasi amici*, altri legati al mondo del lavoro…*

élèves de troisième qui venaient les écouter et les voir en salle de conférences.

Massimo :
Je me souviens que Tiziana le faisait, en classe. J'étais professeur principal à Vira, je me rappelle qu'elle le faisait. Une fois est aussi arrivé un père d'un élève à présenter son propre travail, c'était un douanier… Je me souviens, c'est une chose intéressante.

Chercheur :
Et aussi l'occasion pour impliquer les parents dans la vie de l'école.

Massimo :
L'année dernière nous l'avons reproposé au cours d'une journée. Les personnes invitées ont été enthousiastes, elles ont présenté leur trajet professionnel avec enthousiasme. C'était un moment enrichissant pour tous. On a la possibilité… d'écouter divers parcours et chacun a son… comment dire… son charme. Chaque personne peut le faire, est capable de le faire, si elle se sent en mesure de parler devant un public d'élèves. De cette façon, on ouvre des fenêtres, on apprend à connaître le monde du travail, on se rend compte que pas toujours tout est linéaire dans la vie.

Chercheur :
Celui-ci est effectivement un point qui apparaissait régulièrement.

Massimo :
Certaines choses naissent un peu comme ça, d'autres par contre se sont évoluées, certaines choses sont désirées, certaines ensuite on le fait, d'autres pas.

Chercheur :
Puis, à la fin de la troisième année, les professeurs de classe ou des enseignants d'italien, mais aussi dans certains cas d'histoire ou de géographie, montraient pendant un après-midi un film lié au travail. Nous avions construit une liste de films, au début il s'agissait encore de cassettes vidéo, puis elles ont été remplacées par des DVD, et les enseignants pouvaient choisir, à la limite faire d'autres propositions. Corrado, de ce point de vue, était très proactif. Récemment, il a eu l'idée de montrer le film Intouchables*, qui a plu beaucoup et qui permet une réflexion très intéressante sur le rapport entre deux personnes provenant de mondes différents, de mondes sociaux différentes, qui se sont rencontrées et ont essayé de vivre un bon moment ensemble, au-delà de l'argent, d'un handicap et des espoirs futurs. Est-ce que tu as des souvenirs de ces approfondissements sur le sens du travail ?*

Massimo :
Des souvenirs oui, mais pas à partir d'une expérience directe. Je n'ai jamais été professeur principal en troisième et en quatrième, donc je n'ai jamais proposé directement un film, mais je me souviens qu'il y avait ces films, qui étaient montrés. Quelqu'un, je l'ai aussi vu, je me souviens de Intouchables*, d'autres liés au monde du travail…*

Ricercatore : …Billy Elliot*, per esempio, aveva riscosso un certo successo…*	***Chercheur :*** …Billy Elliot*, par exemple, avait rencontré un certain succès…*
Massimo : *…interessante come attività, quella del film.*	***Massimo :*** *…une activité intéressante, celle des films.*
Ricercatore : *Questa non ha mai posto… screzi.*	***Chercheur :*** *Celle-ci n'a jamais posé des désaccords.*
Massimo : *No, un momento arricchente con i ragazzi, per vedere anche un buon film, tra l'altro.*	***Massimo :*** *Non, un moment enrichissant pour les élèves, pour voir aussi un bon film, entre autres.*
Ricercatore : *In questo aveva aiutato anche Giancarlo, con le sue conoscenze cinematografiche e anche un po' con la sua passione verso il cinema, che aveva permesso di portare in qualche modo il cinema a scuola. L'ultima cosa era il convegno, che era anche legato al corso di economia che davo. Organizzavamo un convegno aperto a chi lo desiderava… I ragazzi di quarta non erano obbligati a venire, anche se in generale, su un centinaio di allievi, ottantacinque partecipavano, anche un po' incoraggiati dai ragazzi animatori, che andavano nelle aule a stimolarli a venire. Nel corso degli anni abbiamo affrontato diversi temi, dall'energia solare al ruolo delle donne nell'economia, a quale futuro per l'economia ticinese, anche con rappresentanti importanti, per esempio il vicedirettore di Ticino turismo, o il direttore del Credito Svizzero per il Ticino. Abbiamo anche affrontato temi come le nuove tecnologie o il ruolo dell'arte nell'economia. C'era quindi un percorso che portava un gruppo di studenti a organizzare un convegno. Tu ne hai qualche ricordo ?*	***Chercheur :*** *Dans cette perspective avait aidé aussi Giancarlo, avec ses connaissances cinématographiques et aussi un peu avec sa passion pour le cinéma, qui avait permis d'amener en quelque sorte le cinéma à l'école. La dernière chose était le colloque, qui était aussi lié au cours d'économie que je donnais. Nous organisions un colloque ouvert à qui le désirait… Les élèves de quatrième n'étaient pas obligés à venir, même si en général, sur une centaine d'élèves, quatre-vingt-cinq participaient, aussi un peu encouragés par les élèves animateurs, qui passaient dans les salles de classe pour les stimuler à venir. Au cours des années nous avons abordé diverses thématiques, depuis l'énergie solaire jusqu'au rôle des femmes dans l'économie, à quel avenir pour l'économie tessinoise, avec aussi des représentants importants, par exemple le vice-directeur de Tessin tourisme, ou le directeur du Crédit Suisse pour le Tessin. Nous avons aussi abordé des thèmes tels que les nouvelles technologies ou le rôle de l'art dans l'économie. Il y avait donc un parcours qui conduisait un groupe d'élèves à organiser un colloque. Est-ce que tu en as un souvenir ?*
Massimo : *Sì, mi ricordo il ruolo delle donne, le signore che presentavano la propria carriera professionale, mi era piaciuto molto. Ricordo la direttrice d'orchestra, la signora Fedeli, che ha spiegato anche la fatica per arrivare a certi livelli nel mondo professionale. C'era la signora che produceva vino… guarda, ricordo che se ero libero, partecipavo a tutti questi momenti, perché mi sembravano importanti. Era anche un arricchimento personale… avere delle persone che parlano qui a scuola, parlano di questa cosa, parlano sì a dei ragazzi, però è veramente un momento arricchente per tutti, no ? Sia per loro che parlano, per la sede, per i ragazzi che ascoltano.*	***Massimo :*** *Oui, je me rappelle le rôle des femmes, les dames qui présentaient leur propre carrière professionnelle, je l'avais beaucoup aimé. Je me souviens la directrice d'orchestre, Madame Fedeli, qui ha expliqué aussi la fatigue pour arriver à certains niveaux dans le monde professionnel. Il y avait une dame qui produisait du vin… regarde, je me rappelle que si j'étais libre, je participais à tous ces moments, puisqu'ils me paraissaient importants. C'était aussi un enrichissement personnel… avoir des personnes qui parlent ici à l'école, parlent de cette chose, parlent oui à des élèves, mais c'est vraiment un moment enrichissant pour tous, non ? Pour eux qui parlent, pour l'établissement, pour les élèves qui écoutent.*
Ricercatore : *L'ultimissima cosa, l'anno scorso come novità si è introdotta l'idea di far fare ai ragazzi di terza una giornata, che adesso sono diventate due, di stage durante il tempo di scuola. Quindi non degli stages individuali, come è prassi da diversi anni, ma dire ai ragazzi « per quelle giornate trovate un posto dove andare ». Questa è un po' la novità. Puoi dire due parole su questo ?*	***Chercheur :*** *Une toute dernière chose, l'année passée comme nouveauté a été introduite l'idée de faire faire aux élèves de troisième une journée de stage, qui maintenant a été redoublée, pendant le temps scolaire. Donc non pas des stages individuels, comme c'est le cas depuis diverses années, mais dire aux élèves « pendant ces journées, vous trouvez une place de travail ». Celle-ci est un peu la nouveauté. Pourrais-tu en dire quelque chose ?*

Massimo :
Lo trovo importantissimo. Il fatto di esserci spinti anche sulle due giornate è stato un po' incoraggiato dall'orientatrice, che mi ha detto che in altre sedi lo fanno. Ho detto « benissimo », non sarò io a frenare le due giornate, perché per me è importante vedere una continuità, vedere anche il mattino dopo. Hai una continuità di quello che succede in un ambiente di lavoro, ci può essere il momento dell'accoglienza, il giorno dopo cambia già questa attività, sei già lì ad essere operativo, rispetto a quello che puoi fare. In questo momento lascerei veramente liberi i ragazzi di spaziare a trecentosessanta gradi. Su questo punto magari ci sono ancora dei malintesi con l'orientatrice, forse non ci capiamo bene. Da parte mia, c'è l'idea che se il ragazzo vuole vedere come si lavora nell'ambito della veterinaria, va da un veterinario. Fa quello che si sente di fare in quel momento, anche se poi non potrebbe farlo dopo la scuola media.

Ricercatore :
Anche un mestiere che richiede degli studi superiori…

Massimo :
…dopo la scuola media. Lei invece insiste sul fatto di vedere dei mestieri che si potrebbero fare al termine della scuola dell'obbligo, poi però sono arrivati dei ragazzi che volevano seguire dei docenti, benissimo, è lì che probabilmente andranno. Lascerei veramente questa libertà ai ragazzi di vedere quello gli interessa. Mia figlia era andata a vedere la scuola dell'infanzia. È stata all'asilo, hanno fatto solo una giornata, ma lei è stata contentissima. Prima non aveva neanche pensato a questa possibilità… Siamo stati un po' noi a indicarle questa possibilità. Poi lei è stata entusiasta. Trovo importante questo aspetto di lasciar provare i ragazzi. Sono due giorni, che tra l'altro vengono organizzati assieme alla famiglia, quindi noi come scuola non facciamo che osservare da dietro le quinte. Se qualcuno vuole andare in un ambito che non si colloca proprio dopo la scuola media, per me va comunque bene. Se vuoi andare a vedere lo studio di un avocato… ti fai comunque un'idea di com'è l'ambiente, cos'è questo lavoro, cosa significa lavorare in quel posto. Già queste sono curiosità, è un po' « esplorare ». È questo ad essere importante. Sono contento di come questi due giorni siano stati affrontati dai ragazzi. Ora vediamo come andrà quest'anno. L'anno scorso tutti i ragazzi hanno trovato una collocazione. Solo un ragazzo siriano non aveva trovato nulla e allora gliela abbiamo trovata noi. È andato tutto bene. Speriamo sia così anche quest'anno, con i due giorni.

Ricercatore :
L'ultimissima cosa, parallelamente alla Città dei Mestieri*, a livello di dipartimento, si è sviluppato il progetto di educazione alle scelte. Come vedi questo progetto e che rapporto potrebbe avere per la nostra sede rispetto alle attività che si decideranno di portare avanti, legate alla tradizione della* Città dei Mestieri *?*

Massimo :
Je le trouve très important. Le fait d'être allés jusqu'à proposer deux journées a été un peu encouragé par la conseillère en orientation, qui m'a dit que d'autres établissements le font. J'ai dit « très bien », je ne serai pas celui qui freine les deux journées, parce qu'à mon avis, il est important de voir une continuité, de voir aussi la matinée suivante. Tu as une continuité de ce qui se passe dans un milieu de travail, il peut y avoir le moment de l'accueil, le jour d'après cette activité change déjà, tu es déjà là pour être opérationnel, par rapport à ce que tu peux faire. En ce moment, je laisserais vraiment les élèves libres d'agir à trois cent soixante degrés. Sur ce point, peut-être, il y a encore des malentendus avec la conseillère en orientation, peut-être nous ne nous comprenons pas bien. De mon côté, il y a l'idée que si l'élève veut voir comment on travaille dans le domaine vétérinaire, il va chez un vétérinaire. Il fait ce qu'il ressent de faire en ce moment, même si ensuite il ne pourrait pas le faire après le collège.

Chercheur :
Aussi un métier qui demande des études supérieures…

Massimo :
…après le collège. Elle insiste, en revanche, sur le fait de voir des métiers que l'on peut faire au terme de l'école obligatoire, puis pourtant sont arrivés des élèves qui voulaient suivre des enseignants, très bien, c'est là qu'ils iront probablement. Je laisserais vraiment cette liberté aux élèves de voir ce qui les intéresse. Ma fille était allée voir l'école maternelle. Elle a été à la crèche, ils ont fait seulement une journée, mais elle a été très contente. Avant elle n'avait même pas pensé à cette possibilité… Nous lui avons un peu indiqué cette possibilité. Puis elle en a été enthousiaste. Je trouve important cet aspect de laisser essayer les élèves. Il s'agit de deux jours, qui entre autres sont organisés en collaboration avec la famille, donc nous comme école nous ne faisons qu'observer en coulisse. Si quelqu'un veut aller dans un secteur qui ne s'insère pas directement après le collège, pour moi ça va quand même. S'il veut aller voir le bureau d'un avocat… tu acquiert en tout cas une idée de quel est le milieu, qu'est-ce qu'on y fait, qu'est-ce que ça signifie travailler à cet endroit. Déjà celles-ci sont des curiosités, c'est un peu « explorer ». C'est ce qui est important. Je suis content de comment ces deux journées ont été abordées par les élèves. Maintenant nous verrons ce qui se passera cette année. L'année dernière tous les élèves ont trouvé une place. Seulement un élève syrien n'avait rien trouvé et alors nous la lui avions trouvée. Tout s'est bien passé. Espérons que ça soit aussi ainsi cette année, avec les deux journées.

Chercheur :
La dernière chose, parallèlement à la Cité des Métiers*, au niveau du Département [le ministère], s'est développé le projet d'éducation aux choix. Comment vois-tu ce projet et quel rapport pourrait-il avoir dans notre établissement par rapport aux activités que l'on décidera de poursuivre, liées à la tradition de la* Cité des Métiers *?*

Massimo :
L'ultima ma anche… la più impegnativa. No, non è la più impegnativa. Per quanto riguarda l'educazione alle scelte, noi siamo al primo anno, abbiamo visto cosa succede in prima, mentre cosa succederà in seconda, in terza e in quarta, francamente, per ora non te lo so dire. Per adesso ci hanno detto quello che bisogna fare in prima, quello che si può fare in prima. C'è da dire che rispetto all'inizio, quando non se ne sentiva parlare tanto bene, le cose sono cambiate. Ci sono stati dei correttivi, che permettono a un docente di classe di fare un certo tipo di attività, che possono essere integrate al suo percorso. Io non vedo una concorrenza… il nostro compito è semplicemente quello di far combaciare i due progetti, in modo che avanzino entrambi. È un po' come il rapporto di cui si parlava prima, tra docenti e orientatrice. Se proprio è necessario, bisogna delimitare bene i campi. Ma c'è sempre di più questa integrazione, tra quello che organizziamo noi, come le storie sul lavoro proposte dalla signora Galfetti-Schneider, e quello che offre l'educazione alle scelte, con i materiali, che qualcuno, ho visto, comincia a sfogliare. È vero che a Vira è scomparso il raccoglitore [ride]. Vuol dire che qualcuno almeno lo guarda, così spero. Io comunque sono positivo. I due progetti devono essere integrati. Per la seconda e la terza… non vedo niente di veramente problematico. In quarta le cose cambiano, viene di più l'orientatrice, è lei che deve portare avanti queste attività, ma lo sta già facendo quest'anno, dando a tutti gli allievi l'apposito fascicoletto. In quarta i ragazzi dovrebbero avere già le idee un po' in chiaro. Quest'anno abbiamo lasciato l'opportunità a un gruppo di quaranta ragazzi di andare una seconda volta a Espoprofessioni. Vi erano già andati quando erano in seconda. Erano ragazzi ancora indecisi, che non sapevano bene cosa fare. Qualcuno ha approfittato dell'opportunità, altri meno. Li abbiamo lasciati liberi. Dovevano semplicemente portarci una motivazione scritta. Lo rifaremo probabilmente anche nei prossimi anni, forse con meno allievi. Lasceremo comunque l'opportunità ai ragazzi di quarta di approfondire così la loro riflessione, perché è qualcosa di importante.

Ricercatore :
È vero che arrivare già a fine terza con qualche idea precisa, è meglio. Poi tutto va molto velocemente.

Massimo :
Però magari le idee sono due. Con qualcuno di questi ragazzi ho parlato. Mi dicevano di non essere sicuri tra due possibilità. Per me è già una motivazione valida per andare a Lugano a Espoprofessioni per una giornata.

Ricercatore :
È vero che l'importante è avere delle piste.

Massimo :
Qualcuno è comunque nel vuoto. Se pensiamo ai ragazzi di quarta di quest'anno… Qualcuno non sa ancora cosa fare. Certo, si può sempre ripetere la classe, avere in questo modo il tempo di pensarci

Massimo :
La dernière mais aussi… la plus difficile. Non, ce n'est pas la plus difficile. En ce qui concerne l'éducation aux choix, nous sommes à la première année, nous avons vu ce qu'il se passe en première, alors que ce qui arrivera en deuxième, en troisième et en quatrième, honnêtement, pour l'instant je ne le sais pas. Pour l'instant, ils nous ont ce qu'il faut faire en première, ce que l'on peut faire en première. Il faut dire que par rapport au début, lorsqu'on ne parlait pas très bien de ce projet, les choses ont changé. Il y a eu des corrections, qui permettent à un professeur principal de faire un certain type d'activités, qui peuvent être intégrées dans son parcours. Je ne vois pas une concurrence… notre tâche est simplement de faire correspondre les deux projets, de sorte qu'ils puissent avancer les deux. C'est un peu comme le rapport dont on parlait auparavant, entre les enseignants et la conseillère en orientation. Si c'est vraiment nécessaire, il faut bien délimiter les champs. Mais il y a toujours plus cette intégration, entre ce que nous organisons, comme les histoires sur le travail proposées par Madame Galfetti-Schneider, et ce qu'offre l'éducation aux choix, avec des matériaux, que quelqu'un, j'ai vu, commence à feuilleter. Il est vrai qu'à Vira le classeur a disparu [il rit]. Ça signifie que quelqu'un au moins le regarde, du moins je l'espère. Je suis en tout cas positif. Les deux projets doivent être intégrés. En deuxième et en troisième… je ne vois rien de vraiment problématique. En quatrième, les choses changent, la conseillère en orientation vient plus souvent, c'est elle qui doit faire avancer ces activités, mais elle est déjà en train de le faire cette année, en donnant à tous les élèves le fascicule spécifique. En quatrième, les élèves devraient déjà avoir les idées un peu plus claires. Cette année, nous avons laissé l'opportunité à un groupe de quarante élèves d'aller une deuxième fois à Expoprofessions. Ils y étaient déjà allés lorsqu'ils étaient en deuxième. Ces élèves étaient encore indécis, ne savaient pas encore bien ce qu'ils voulaient faire. Quelqu'un a profité de l'opportunité, d'autres un peu moins. Nous les avons laissés libres. Ils devaient simplement nous apporter une motivation écrite. Nous allons le refaire probablement aussi au cours des prochaines années, peut-être avec moins d'élèves. Nous laisserons en tout cas l'opportunité aux élèves de quatrième d'approfondir ainsi leur réflexion, puisqu'il s'agit de quelque chose d'important.

Chercheur :
Il est vrai qu'arriver déjà à la fin de la troisième année avec des idées précises, c'est mieux. Puis tout va très rapidement.

Massimo :
Il se peut, cependant, que les idées soient deux. Avec quelqu'un de ces élèves j'ai parlé. Ils me disaient d'être encore indécis par rapport à deux possibilités. Pour moi, c'est déjà une motivation valable pour aller à Lugano à Expoprofessions pendant une journée.

Chercheur :
Il est vrai qu'il est important d'avoir des pistes.

meglio. Non so esattamente quanti siano, ma qualche spaesato ancora c'è. Forse una decina, dai... Speriamo siano solo questi. È un po' chi ci sfugge. Non è parte del curriculum differenziato, dove i ragazzi vengono seguiti da vicino da un docente, che fa bene il suo lavoro. Non è neanche apparentemente in grado in modo autonomo di trovare una soluzione. Fa parte di quella fascia grigia difficile da seguire in modo attento. Se qualcuno chiede, noi lo aiutiamo volentieri. Da parte mia, ho organizzato uno stage a un ragazzo che aveva una mezza idea. Mi è bastata una telefonata. Ma i ragazzi devono farsi avanti, devono chiedere il nostro aiuto. Spesso la segnalazione del docente di classe è in questo senso importante. Può consigliargli di andare dal direttore, che magari conosce qualcuno qui in zona… che lo più aiutare. Il legame con il territorio è in questo senso importante, anche come docente di differenziazione curricolare lo era. Si telefona, la persona impara a conoscerci, a fidarsi… così si può dare il consiglio giusto a ognuno.

Ricercatore :
È vero. Anche le visite, quando venivano fatte, erano il frutto di una collaborazione tra i docenti e il territorio. Alcuni ragazzi, dopo una visita, alle officine Ghidoni o alla United Bank of Switzerland, sono stati poi presi prima per uno stage e poi addirittura per un apprendistato.

Massimo :
Durante la visita viene sempre il responsabile a parlarti, c'è sempre una persona che ti accoglie, no? Sempre comunque una persona che l'azienda la dirige. Non è vista da parte loro come una perdita di tempo, ci tengono, c'è una scuola che arriva, dicono anche agli operai di mettete il casco. Magari il giorno prima non ce l'avevano. Secondo me c'è anche questa dimensione che è importante. Arrivano dei ragazzi a vedere.

Ricercatore :
La scuola deve essere vicina al suo territorio.

Massimo :
Tra l'altro adesso il progetto cantonale Ticino Skill *sta organizzando attività del genere. La ciliegina è proprio fare una sorta di Espoprofessioni legata a un singolo settore, dove vedi veramente delle persone lavorare, che partecipano a un campionato delle professioni, facendolo con serietà e impegno. Si mettono le cuffie, non per ascoltare la musica, ma per isolarsi dal frastuono ed essere concentrati. Ci sono dei carpentieri che costruiscono degli oggetti a partire da un disegno. Vedi proprio la loro passione, che ti trasmettono, mostrandoti quanto può essere affascinante il loro lavoro. A Espoprofessioni fanno la stessa cosa, ma i muratori ridono, scherzano, non lo prendono veramente sul serio. Invece qui è una gara e tutti si impegnano. Ho visto dei pittori all'opera… È stato impressionante cosa hanno fatto. Noi come scuola siamo bene accolti, riceviamo un piano che ci indica come possiamo muoverci in questi ampi spazi. È un'opportunità da non perdere.*

Massimo :
Quelqu'un pourtant est dans le vide. Si nous pensons aux élèves de quatrième de cette année… Quelqu'un ne sait pas encore ce qu'il fera. Certes, on peut toujours répéter la classe, avoir de cette façon le temps d'y mieux penser. Je ne sais pas exactement quel est leur nombre, mais quelqu'un encore un peu perdu existe. Peut-être une dizaine… Espérons qu'ils soient seulement ceux-ci. Ce sont les élèves qui nous fuient. Ils ne sont pas partie prenante de la différenciation curriculaire, où les élèves sont suivis de près par un enseignant, qui fait bien son travail. Ils font partie de cette zone grise difficile à suivre de manière attentive. Si quelqu'un demande, nous l'aidons volontiers. De ma part, j'ai organisé un stage à un élève qui avait une demi-idée. Il m'a suffi de faire un coup de téléphone. Mais les élèves doivent se présenter, doivent demander notre aide. Le signalement du professeur principal est souvent en ce sens important. Il peut lui conseiller d'aller chez le chef d'établissement, qui peut-être connaît quelqu'un du coin… qui peut l'aider. Le lien avec le territoire est en ce sens important, aussi lorsque j'étais enseignant de différenciation curriculaire. On appelle, la personne apprend à nous connaître, à se fier… et ainsi on peut donner le bon conseil à chacun.

Chercheur :
C'est vrai. Aussi les visites, lorsqu'elles étaient faites, étaient le fruit d'une collaboration entre les enseignants et le territoire. Certains élèves, après une visite, aux ateliers Ghidoni ou bien à la United Bank of Switzerland, ont été engagés avant pour un stage et puis même pour un apprentissage.

Massimo :
Pendant la visite le responsable vient toujours te parler, il y a toujours une personne qui t'accueille, non ? Toujours en tout cas une personne qui dirige l'entreprise. Ce n'est pas vu de leur part comme une perte de temps, ils le font avec sérieux, c'est une école qui arrive, ils disent aussi aux ouvriers de mettre le casque. Peut-être le jour d'avant, ils ne l'avaient pas. À mon avis, il y a aussi cette dimension qui est importante. Des jeunes viennent voir.

Chercheur :
L'école doit être proche de son territoire.

Massimo :
Entre autres maintenant le projet cantonal Ticino Skill *est en train d'organiser des activités de ce genre. La cerise sur le gâteau est justement de faire une sorte d'Expoprofessions liée à un seul secteur, où tu vois vraiment des personnes travailler, qui participer à un championnat des professions, en le faisant avec sérieux et engagement. Ils mettent des casques, non pas pour écouter de la musique, mais pour s'isoler du bruit et être concentrés. Il y a des menuisiers qui construisent des objets à partir d'un dessin. À Expoprofessions, ils font la même chose, mais les maçons rient, s'amusent, ne le prennent pas vraiment au sérieux. Ici, en revanche, c'est une compétition et tous s'engagent. J'ai vu des peintres à l'œuvre… C'était impressionnant de voir ce qu'ils ont fait. Ici comme école nous sommes bien accueillis, nous recevons un plan qui nous indique qu'est-*

Ricercatore : *Bene, ti ringrazio.*	*ce que nous pouvons faire dans ces vastes espaces. C'est une opportunité à ne pas perdre.* ***Chercheur :*** *Bien, je te remercie.*

2.3. Conseillère en orientation



Entretien avec *Milena Piccoli*
(22 avril 2015 – collège de Cadenazzo – 59 minutes)

Après avoir enseigné pendant quatre ans, Milena a acquis un bachelor, qui lui a permis d'entamer la profession de conseillère en orientation. Elle est arrivée au collège de Cadenazzo au début de l'année scolaire 1999/2000, lorsqu'elle était déjà cheffe du groupe de l'orientation pour la région de Bellinzone. Elle y reste jusqu'en 2007, où elle s'est transférée à Bellinzone, à la suite d'une assemblée plénière très tendue sur la question de l'orientation. Elle y revient en autonome 2012, pour y rester jusqu'à sa retraite à la fin de l'année scolaire 2014/2015.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Inizierei con il chiederti se puoi precisare il tuo ruolo all'interno della scuola media. Cosa fa l'orientatrice scolastica e professionale all'interno della scuola media ?* ***Milena :*** *Rappresento l'Ufficio cantonale dell'orientamento scolastico e professionale, che è un ufficio esterno a quello che dirige la scuola media. Agiamo in parallelo ai responsabili della scuola media. Organizziamo una presenza dentro la scuola, che è di norma una giornata alla settimana a dipendenza dal numero degli allievi. A Cadenazzo faccio una giornata intera che però non basta. Spesso devo allargare la durata del mio impegno. Sono presente per dei colloqui individuali, vedo un ragazzo dopo l'altro sull'arco di tutta la giornata. Il nostro compito è di aiutare e sostenere i giovani a trovare il loro percorso scolastico professionale. Al di fuori della scuola, aiutiamo anche gli adulti a pianificare la loro carriera. Questo anche sopra i cinquant'anni… Questo ci obbliga ad avere un'informazione a trecentosessanta gradi su tutti i percorsi formativi possibili, su tutto quello che esiste nel territorio, principalmente in Ticino. Noi offriamo un orientamento personalizzato con dei colloqui individuali e poi facciamo, per quello che riguarda le medie, degli interventi informativi in classe, che sono diminuiti perché in realtà aumenta molto la casistica.*	***Chercheur :*** *Au début, je voudrais te demander si tu peux présenter ton rôle à l'intérieur du collège. Quel est le rôle de la conseillère en orientation scolaire et professionnelle à l'intérieur du collège ?* ***Milena :*** *Je représente le Bureau cantonal de l'orientation scolaire et professionnelle, qui est un bureau externe à celui qui dirige le collège. Nous agissons en parallèle aux responsables du collège. Nous organisons une présence à l'intérieur de l'école, qui en règle générale d'une journée par semaine en fonction du nombre des élèves. À Cadenazzo, je reste toute une journée, qui n'est pourtant pas suffisante. Je dois souvent élargir la durée de ma présence. Je suis à disposition pour des entretiens individuels, je vois un élève après l'autre tout au long de la journée. Notre tâche est d'aider et de soutenir les jeunes à trouver leur parcours scolaire et professionnel. En dehors de l'école, nous aidons aussi les adultes à planifier leur carrière. Cela aussi au-dessus des cinquante ans… Ce qui nous oblige à avoir une information à trois cent soixante degrés sur tous les parcours formatifs possibles, sur tout ce qui existe sur le territoire, principalement au Tessin. Nous offrons une orientation personnalisée avec des colloques individuels et puis nous faisons, en ce qui concerne le collège, des actions d'information en classe, qui ont tendance à diminuer, puisqu'en réalité la variété de cas continue à augmenter. Et puis le Département [ministère]avait décidé de réduire ces interventions de notre part aussi puisque les enseignants auraient dû nous accompagner dans la diffusion*

E poi il Dipartimento [ministero] aveva deciso di ridurre questi nostri interventi anche perché i docenti avrebbero dovuto accostarci nell'informazione. Era previsto per regolamento all'interno dell'ora di classe in terza e in quarta media, che è un'ora settimanale. Ci incontriamo anche con i genitori, in particolare in quarta media. In più gestiamo un sito della Confederazione, chiamato orientamento.ch*, che propone un sacco di informazioni sui mestieri, su come apprenderli, su come iniziare un apprendistato. Infine, prepariamo del materiale informativo, come l'opuscolo* Scuola media e poi*, che distribuiamo a tutti gli allievi della scuola in terza. È un po' la mia creatura, l'ho pensato e poi lo realizzato io. È sostenuto dall'orientamento a livello cantonale et dalle direzioni scolastiche. Adesso siamo arrivati all'undicesima edizione. In questo modo offriamo ai ragazzi e ai loro docenti di classe uno strumento completo per conoscere le opportunità formative e di lavoro dopo la scuola media. Ecco quello che facciamo. Mi sembra di essere stata abbastanza chiara.*

Ricercatore :
Sì, va benissimo.

Milena :
Siamo supportati da una legge federale, che indica che ogni cantone deve avere un servizio di orientamento, e da una legge cantonale, che determina quali sono i nostri compiti precisi.

Ricercatore :
Quali sono le difficoltà principali, le sfide che incontri nel fare un lavoro di orientamento con dei ragazzi di terza e soprattutto quarta media ?

Milena :
La grande difficoltà che ho sempre cercato di gestire al meglio è il tempo. Ho pochissimo tempo a disposizione per tantissimi allievi da seguire e questo per me è una cosa pesantissima.

Ricercatore :
Questo è importante…

Milena :
…ce l'ho sempre fatta e ce la farò. Devo dire che c'è comunque una certa sofferenza.

Ricercatore :
Ah, ecco !

Milena :
Anche perché il mio punto fermo è quello di far scoprire ai ragazzi quello che c'è concretamente sul territorio cantonale. Ho voluto fortemente l'albo dell'orientamento… Ho combattuto per averlo. Alla fine, lo abbiamo ottenuto, ma non lo si guarda abbastanza… Non ho mai visto un docente che lo guarda… È sull'albo che pubblichiamo le offerte di apprendistato, quando una ditta decide di assumere,

de l'information. Le règlement le prévoyait à l'intérieur de l'heure de classe en troisième et en quatrième, qui a une cadence hebdomadaire. Nous nous rencontrons aussi avec les parents, en particulier en quatrième année. De plus, nous gérons un site internet de la Confédération, appelé orientation.ch*, qui propose toute une gamme d'informations sur les métiers, sur comment les apprendre, sur comment débuter un apprentissage. Enfin, nous préparons du matériel informatif, comme la brochure* Scuola media e poi *(Le collège et sa suite), que nous distribuons à tous les élèves de l'école en troisième. C'est un peu ma créature, je l'ai pensée et puis je l'ai réalisée. Elle est soutenue par l'orientation au niveau cantonal et par les directions des collèges. Nous venons d'arriver à la onzième édition. De cette façon, nous proposons aux élèves et à leurs professeurs de classe un instrument complet pour connaître les opportunités de formation et de travail après le collège. Voilà ce que nous faisons. Je pense d'avoir été assez claire.*

Chercheur :
Oui, c'est très bien.

Milena :
Nous sommes supportés par une loi fédérale, qui indique que chaque canton doit avoir un service d'orientation, et par une loi cantonale, qui détermine nos tâches de façon précise.

Chercheur :
Quelles sont les principales difficultés, les défis que tu rencontres dans ton travail d'orientation avec des élèves de troisième et surtout de quatrième année du collège ?

Milena :
La grande difficulté que j'ai toujours essayé de gérer au mieux est le temps. J'ai très peu de temps à disposition et beaucoup d'élèves à suivre et pour moi cela est une chose très lourde.

Chercheur :
Cela est important…

Milena :
…j'ai toujours réussi et je réussirai encore. Mais je dois admettre que j'éprouve une certaine souffrance.

Chercheur :
Ah, voilà !

Milena :
Aussi parce que mon point inamovible est celui de faire découvrir aux élèves ce qu'il y a concrètement sur le territoire cantonal. J'ai fortement voulu le tableau d'affichage de l'orientation… J'ai combattu pour l'avoir. À la fin, nous l'avons obtenu, mais on ne le regarde pas suffisamment… Je n'ai jamais vu un enseignant qui le regarde… C'est dans ce tableau d'affichage que nous publions les offres d'apprentissage, lorsqu'une entreprise décide d'engager des jeunes, lorsque s'ouvrira un concours et le jour de sa fermeture. Maintenant nous les publions également dans un tableau d'affichage électronique, mais l'impression est qu'aussi celui-ci est faiblement regardé. Je suis arrivée au point d'envoyer des messages directs aux

quando aprirà il concorso e il giorno della sua chiusura. Adesso le pubblichiamo anche sulla bacheca elettronica, anch'essa una mia creatura. Così se non si guardava l'albo, si poteva vedere la bacheca virtuale, ma l'impressione è che anche questa è guardata poco. Sono giunta al punto di mandare dei messaggi diretti ai docenti per avvisarli di cosa è uscito, sperando che essi facciano la loro parte, informando i ragazzi. Trasmettere le informazioni ai ragazzi : questo è il mio problema principale, che non sono mai riuscita veramente a risolvere.

Ricercatore :
Quindi il tempo e l'informazione… La gestione del tempo e la trasmissione delle informazioni… In modo che i ragazzi sappiano quali sono le opportunità offerte dal territorio.

Milena :
Il tempo e il passaggio delle informazioni… sì. L'informazione oggi c'è, anzi esiste una super informazione, come in tutti gli ambiti. Il problema è che i ragazzi non ne approfittano.

Ricercatore :
Molto bene… Adesso ti proporrei di entrare da un punto di vista cronologico nella scuola media di Cadenazzo. Da quello che risulta negli archivi scolastici, tu sei arrivata qui nel 1999. Eri capogruppo dell'orientamento. Tra l'altro, dai verbali appare una certa soddisfazione da parte del consiglio di direzione, preoccupato da un continuo va e vieni di orientatori… Il tuo nome sembrava convincerlo. Come hai vissuto la tua presenza qui a Cadenazzo ?

Milena :
Era quindici anni fa e… ero contenta di esservi giunta. È stata una scelta, essendo il capoufficio di Bellinzona. Nel comprensorio c'è sempre una sede in cui cambia ogni anno l'orientatore. Per un po' di tempo quella sede à stata Cadenazzo, creando un certo disagio…

Ricercatore :
…questo spiega perché c'era una certa soddisfazione.

Milena :
In quel momento sono venuta a Cadenazzo per stabilizzare la situazione. Era il momento in cui arrivava anche il nuovo direttore, che era Gian…

Ricercatore :
…Gian… carlo… Giancarlo.

Milena :
Lo conoscevo dalla scuola media 2 di Bellinzona, dove avevamo lavorato entrambi in passato. Gli ho detto che venivo per dare stabilità a Cadenazzo e lui ne era contento.

Ricercatore :
Se ne parla proprio nei verbali… Interessante !

enseignants, pour les informer de ce qui est sorti, en espérant qu'ils assument leur rôle, en informant les élèves. Transmettre les informations aux élèves : voici mon principal problème, que je n'ai jamais vraiment réussi à résoudre.

Chercheur :
Donc le temps et l'information… La gestion du temps et la transmission de l'information… D'une telle façon que les élèves savent quelles sont les opportunités offertes par le territoire.

Milena :
Le temps et le passage des informations… oui. L'information, aujourd'hui, est nombreuse, il y a même une super-information, comme dans tous les autres domaines. Le problème est que les élèves n'en profitent pas.

Chercheur :
Très bien… Maintenant, je te proposerais d'entrer d'un point de vue chronologique dans le collège de Cadenazzo. De ce qui apparaît des archives scolaires, tu es arrivée en 1999. Tu étais cheffe de groupe de l'orientation. Entre autres, des procès-verbaux apparaît une certaine satisfaction de la part du conseil de direction, préoccupé par un constant va-et-vient des conseillers en orientation… Ton nom semble le convaincre. Comment as-tu vécu ta présence ici à Cadenazzo ?

Milena :
C'était il y a quinze ans et… j'étais heureuse d'y être arrivée. C'était un choix, en étant la cheffe de groupe à Bellinzone. Dans le périmètre, il y a toujours un établissement dans lequel change chaque année le conseiller en orientation. Pendant une certaine période, c'était l'établissement de Cadenazzo, en créant un certain malaise…

Chercheur :
…ce qui explique la raison d'une certaine satisfaction.

Milena :
En ce moment je suis venu à Cadenazzo per stabiliser la situation. C'était le moment où arrivait aussi le nouveau chef d'établissement, qui était Gian…

Chercheur :
…Gian… carlo… Giancarlo.

Milena :
Je le connaissais depuis le collège 2 de Bellinzone, où nous avions travaillé les deux par le passé. Je lui ai dit que je venais pour donner stabilité à Cadenazzo et lui en était content.

Chercheur :
En en parle justement dans les procès-verbaux… Intéressant !

Milena :
En travaillant à plein temps, sans engagements familiaux, j'ai effectivement réussi à stabiliser la situation. Puis, à un certain moment, j'ai décidé de revenir à stabiliser la situation au collège 1 de Bellinzona, à la suite d'une célèbre assemblée

Milena :
Lavorando a tempo pieno, senza impegni familiari, sono effettivamente riuscita a stabilizzare la situazione. Poi a un certo momento ho deciso di tornare a stabilizzare la scuola media 1 di Bellinzona, in seguito a un famoso plenum fatto…

Ricercatore :
…ci torneremo… Interessante… Ho intuito che ci fosse un legame tra la tua partenza e quel plenum. Emerge abbastanza chiaramente dai verbali. Restiamo, per ora, sul tuo arrivo. Il nuovo direttore è contento. Che clima hai trovato in sede rispetto alla problematica dell'orientamento ?

Milena :
Ma…

Ricercatore :
…la Città dei Mestieri *è arrivata dopo.*

Milena :
L'ho sempre vista come una bella sede, sana, con un buon dialogo e andavo volentieri in aula docenti. Il mio problema è che non ho tempo per relazionare. Sono chiusa qua dentro tutto il giorno. In pausa, resto qui a fissare appuntamenti con i ragazzi. Quindi non ho relazionato con gli insegnanti. Non posso.

Ricercatore :
Quindi hai un'impressione generale della sede, niente di più.

Milena :
Sì, vengo volentieri, mi sento anche ben accolta, ma resto un'esterna che rimane chiusa qua. Poi me ne vado… quando tutti sono già partiti.

Ricercatore :
Arriviamo al 2003, quando parte con Corrado Biasca e Giorgio Mossi il progetto della Città dei Mestieri*. Leggendo gli archivi, all'inizio c'era un po' di confusione. Non si capiva se il progetto doveva gestire le ultime settimane di scuola, essere parte integrante della riflessione sull'educazione alla cittadinanza, o occuparsi veramente della questione dell'orientamento, che stava diventando sempre più importante. Come hai reagito quando hai visto apparire questo progetto, che proponeva delle attività con le quali potevi potenzialmente entrare in relazione ?*

Milena :
A dire il vero non l'ho visto. Ho percepito quel poco che potevo percepire nei corridoi… o vedevo delle cose affisse all'albo, quando andavo a prendere il caffè di corsa. Mi sono detta : « Stanno facendo le cose che noi facciamo da sempre come ufficio dell'orientamento ». Per tantissimi anni abbiamo organizzato delle uscite nelle aziende del territorio. Conoscere le aziende è sempre stato per noi un aspetto importante, affinché possano passare ai ragazzi le des enseignants…

Chercheur :
…nous y revenons… Intéressant… J'ai senti qu'il y avait un lien entre ton départ et cette assemblée. Il émerge assez clairement des procès-verbaux. Restons, pour l'instant, sur ton arrivée. Le nouveau chef d'établissement était content. Quel est le climat que tu as trouvé dans l'établissement par rapport à la question de l'orientation ?

Milena :
Mais…

Chercheur :
…la Cité des Métiers *est arrivée plus tard.*

Milena :
Je l'ai toujours considéré un bon établissement, sain, avec un bon dialogue et j'allais volontiers dans la salle des professeurs. Mon problème est que je n'ai pas le temps pour tisser des relations personnelles. Je suis renfermée toute la journée ici. Pendant les pauses, je reste ici fixer des rendez-vous avec les élèves. Je n'ai donc pas de relations avec les enseignants. Je ne peux pas.

Chercheur :
Tu as donc une impression générale de l'établissement, rien de plus.

Milena :
Oui, je viens volontiers, je me sens bien accueillie, mais je reste une externe renfermée ici. Puis je m'en vais… lorsque tous les autres sont déjà partis.

Chercheur :
Nous arrivons en 2003, lorsque part avec Corrado Biasca et Giorgio Mossi le projet de la Cité des Métiers*. En lisant les archives, au début, il y avait un peu de confusion. On ne comprenait pas vraiment si le projet devait gérer les dernières semaines de cours, être une partie intégrante de la réflexion sur l'éducation à la citoyenneté, ou bien s'occuper vraiment de la question de l'orientation, qui était en train de devenir toujours plus importante. Comment as-tu réagi lorsque tu as vu apparaître ce projet, qui proposait des activités avec lesquelles tu pouvais potentiellement entrer en relation ?*

Milena :
À vrai dire je ne l'ai pas vu. J'ai perçu le peu que je pouvais percevoir dans les couloirs… où je voyais des choses affichées au tableau, lorsque j'allais prendre le café au pas de course. Je me suis dit : « Ils sont en train de faire des choses que nous faisons depuis toujours comme bureau de l'orientation ». Pendant de nombreuses années, nous avons organisé des visites dans les entreprises du territoire. Pour nous, connaître les entreprises est depuis toujours un aspect important, afin qu'ils puissent transmettre aux élèves des informations correctes. De plus, c'est aussi une opportunité pour permettre aux entreprises de connaître la réalité des élèves du collège. Nous faisons ce travail le mercredi après-midi. Nous accompagnions les élèves à faire ces visites dans les entreprises. Justement au cours de ces années, pourtant,

informazioni corrette. In più, è anche l'occasione per permettere alle aziende di conoscere la realtà dei ragazzi della scuola media. Facevamo questo lavoro il mercoledì pomeriggio. Accompagnavamo i ragazzi a fare queste visite aziendali. Proprio in quegli anni, però, abbiamo sospeso queste visite, perché c'erano sempre meno adesioni da parte dei ragazzi e avevamo l'impressione, parlo volutamente al plurale, che i docenti non sostenessero veramente le nostre iniziative. Mai nessuno è venuto. Può anche essere comprensibile, visto che non sono in sede il mercoledì pomeriggio. Però potevano almeno sostenerci, ricordare ai ragazzi questi pomeriggi, dicendo loro che sono importanti. Nessuno, o quasi, lo ha mai veramente fatto. L'amarezza è stata doppia : non sono mai stata associata all'organizzazione delle visite, mentre quelle che organizzavamo noi erano disertate dagli allievi. Ne ho parlato con il direttore, che mi ha detto : « Magari ci troviamo ». Quando ci siamo effettivamente incontrati, era già troppo tardi. L'adrenalina era già ad un certo livello… Ma cosa sta succedendo qua ? Lavoro a tempo pieno per quarantadue ore alla settimana, timbro, faccio la funzionaria statale, fino alle sette di sera organizzo delle gite e non ne so niente... Per me era veramente troppo. Faccio di tutto affinché i ragazzi non vadano in stage durante il tempo di scuola, affinché non perdano delle lezioni nelle materie importanti come matematica, storia o geografia e… la scuola se li porta fuori il pomeriggio… Ci siamo incontrati con il direttore e c'eravate anche voi tre…

Ricercatore :
…quello è già più tardi, nel maggio del 2007.

Milena :
È stata la prima volta in cui ne abbiamo veramente discusso.

Ricercatore :
Vero.

Milena :
Per me è stato imbarazzante.

Ricercatore :
Poi ci torniamo… All'inizio hai comunque partecipato a delle attività organizzate in sede dalla Città dei Mestieri*. Effettivamente erano organizzate delle visite e dei dibattiti in sede. Da quello che ho visto negli archivi, tu hai partecipato a due momenti distinti.*

Milena :
Sì.

Ricercatore :
Uno era il dibattito con il sindacalista Saverio Lurati e l'imprenditore Fabio Regazzi, nell'aprile del 2005, e l'altro…

nous les avons suspendues, parce qu'il y avait toujours moins d'adhésion de la part des élèves et nous avions l'impression, je parle volontairement au pluriel, que les enseignants ne soutenaient pas vraiment nos initiatives. Jamais personne n'est venu. Ce qui peut aussi être compréhensible, puisqu'ils ne sont pas dans l'établissement le mercredi après-midi. Mais ils pouvaient au moins nous soutenir, rappeler aux élèves l'existence de ces après-midis, en leur disant qu'ils étaient importants. Personne, ou presque, ne l'a vraiment fait. L'amertume a été double : je n'ai jamais été associée à l'organisation des visites, alors que celles que nous organisions étaient désertées par les élèves. J'en ai parlé au chef d'établissement, qui m'a dit : « Peut-être nous pouvons nous rencontrer ». Lorsque nous nous sommes effectivement rencontrés, c'était déjà trop tard. L'adrénaline était déjà à un certain niveau... Mais qu'est-ce qui se passe ici ? Je travaille à plein temps pendant quarante-deux heures par semaine, je timbre, je suis une fonctionnaire de l'état, j'organise jusqu'à sept heures le soir des visites et je ne suis pas au courant… Pour moi, c'était vraiment trop. Je fais tout le possible pour que les élèves n'aient pas faire un stage pendant le temps scolaire, pour qu'ils ne perdent pas des leçons dans les disciplines importantes comme mathématiques, histoire ou géographie et… l'école les amène en dehors pendant l'après-midi… Nous nous sommes rencontrés avec le chef d'établissement et vous trois, vous y étiez aussi…

Chercheur :
…cela c'était déjà plus tard, en mai 2007.

Milena :
C'était la première fois où nous en avions vraiment discuté.

Chercheur :
Vrai.

Milena :
Pour moi ça a été embarrassant.

Chercheur :
Puis nous y revenons… Au début tu as quand même participé à des activités organisées par la Cité des Métiers*. Effectivement, étaient organisées des visites et des débats au sein de l'établissement. De ce que j'ai vu dans les archives, tu as participé à deux différents moments.*

Milena :
Oui.

Chercheur :
L'un était le débat avec le syndicaliste Saverio Lurati et l'entrepreneur Fabio Regazzi, en avril 2005, et l'autre…

Milena :
…oui, j'avais fait la modératrice… La situation m'avait échappée de main et je me suis dit… mais quel choix ont-ils fait ?

Chercheur :
Nous étions arrivés à ce choix…

Milena :
...sì, avevo fatto la moderatrice… Mi era scappata di mano la situazione e mi sono detta… ma che scelta hanno fatto ?

Ricerca :
Eravamo arrivati a questa scelta…

Milena :
…poi ho in mente un altro momento…

Ricercatore :
…nel 2006…

Milena :
…c'erano i gruppi… che andavano ad ascoltare degli invitati esterni…

Ricercatore :
…e hanno coinvolto anche te ?

Milena :
Sì, perché c'era Denise Fedeli, la direttrice d'orchestra.

Ricercatore :
Ah, ecco ! Questo era il 2007. L'anno scolastico che finirà con il famoso plenum e il nostro incontro…

Milena :
…quel plenum…

Ricercatore :
…sì, esatto. Tu però avevi anche animato un incontro con i genitori nel maggio del 2006… Erano venuti una serie di genitori a presentare i loro mestieri e io ho qui il tuo nome come moderatrice.

Milena :
È possibile… Ne avevo fatto l'esperienza in una scuola media di Bellinzona, durante due o tre anni, con un reale successo. Organizzavamo una serata, i ragazzi presentavano alcuni percorsi formativi ai loro genitori, che dal canto loro raccontavano il loro percorso professionale ai ragazzi. Anche questa attività l'ho poi lasciata un po' perdere, perché ho percepito una certa resistenza da parte dei docenti e allora ho chiuso. E quella volta della Fedeli mi sono detta che poteva essere interessante ascoltare una direttrice d'orchestra. Però c'erano anche tutti i ragazzi del corso pratico [che diventerà poco dopo la differenziazione curricolare] e… ci sono rimasta malissimo. Scomodano una direttrice d'orchestra con tanti impegni per raccontare la sua vita e partecipano soprattutto dei ragazzi del corso pratico. Sono delle percezioni che mi sono rimaste, perché le ho vissute veramente sulla mia pelle e male.

Ricercatore :
Quindi non sei stata veramente coinvolta… Hai visto una cosa che ti sembrava piuttosto traballante. Avevi l'impressione che più che discutere di orientamento si

Milena :
…puis j'ai à l'esprit un autre moment…

Chercheur :
…en 2006…

Milena :
…des groupes avaient été prévus… ils allaient écouter des intervenants externes…

Chercheur :
…et est-ce qu'ils t'ont aussi impliqué ?

Milena :
Oui, puisqu'il y avait Denise Fedeli, la directrice d'orchestre.

Chercheur :
Ah, voilà ! Cela était en 2007. L'année scolaire qui se terminera avec la célèbre assemblée des enseignants et notre rencontre…

Milena :
…cette assemblée…

Chercheur :
…oui, c'est ça. Pourtant, tu avais aussi animé une rencontre avec les parents en mai 2006… Étaient venus une série de parents à présenter leurs métiers et ici j'ai ton nom comme modératrice.

Milena :
C'est bien possible… J'en avais fait l'expérience dans un collège de Bellinzone, pendant deux ou trois années, avec un réel succès. Nous organisions une soirée, les élèves présentaient certains parcours formatifs à leurs parents, qui de leur côté racontaient leur parcours professionnel aux jeunes. Aussi cette activité, je l'ai ensuite un peu laissée tomber, parce que j'ai perçu une certaine résistance de la part des enseignants et alors j'ai arrêté. Et cette fois de la Fedeli, je me suis dit qu'il pouvait être intéressant d'écouter une directrice d'orchestre. Mais dans la salle étaient présents aussi tous les élèves du cours pratique [qui deviendra peu après la différenciation curriculaire] et… j'y suis restée très mal. Ils dérangent une directrice d'orchestre qui a de nombreux rendez-vous pour raconter sa vie et participent surtout des élèves du cours pratique. Ces perceptions me sont restées, parce que je les ai vécues vraiment sur ma peau et mal.

Chercheur :
Tu n'as donc pas été vraiment impliquée… Tu as vu une chose qui te paraissait plutôt vacillante. Tu avais l'impression que plus que discuter d'orientation, on amenait des problèmes syndicaux et politiques pour des élèves de quatrième année, pour lesquels ce n'était certainement pas une priorité. Enfin, la participation des élèves ne se semblait pas adéquate à ces groupes…

Milena :
…la construction des groupes ne me semblait pas adéquate.

portavano dei problemi sindacali e politici per dei ragazzi di quarta media, per i quali non era sicuramente una priorità. Infine, la partecipazione dei ragazzi non ti sembrava adeguata a questi gruppi…

Milena :
…la costruzione dei gruppi non mi sembrava adeguata.

Ricercatore :
Questo ti ha portato a un certo scetticismo… rispetto a quello che si stava facendo.

Milena :
Scetticismo e sofferenza.

Ricercatore :
E sofferenza. È vero. Effettivamente, si sente la sofferenza nel tuo intervento.

Milena :
Non so, se vuoi farmi tu altre domande…

Ricercatore :
…sì…

Milena :
…se no vado avanti a ruota libera…

Ricercatore :
…vai pure…

Milena :
Ti parlavo prima dell'albo. L'albo è di là, dalla parte del muro che dà verso l'esterno della sede. All'improvviso appare il vostro albo, vicino al mio. Non è che mi ha fatto molto piacere. Poi si è anche staccato ed è finito di fronte, in un posto più visibile. I ragazzi guardavano di fronte, perché erano obbligati a scegliere le visite… Era durante scuola e avevano voglia di scegliere… Il mio albo invece non lo guardava più nessuno. Te ne ho anche parlato… Ho detto : « Dell'albo non me ne occupo più » e quindi è finito.

Ricercatore :
Vedo… Così la discussione diventa concreta. Da parte mia, ho percepito che dall'inizio del progetto non c'era una relazione così chiara e semplice con te. Io ero appena arrivato, mentre Corrado e Giorgio, i responsabili della Città dei Mestieri*, erano già in sede dagli anni 1980. Così dovevo conquistarmi piano piano i miei spazi… In più, ho sentito un tuo scetticismo a riguardo della terminologia usata nelle attività della* Città dei Mestieri*. A tuo avviso, non venivano usati i termini giusti e questo creava della confusione nella testa dei ragazzi. Questo aspetto non è ancora emerso dal tuo racconto. Puoi parlarcene ?*

Milena :
Sì… Ho corretto parecchi cartelloni che pubblicavate… Perché non me ne parlavate prima ? Il

Chercheur :
Cela t'a conduit à un certain scepticisme… par rapport à ce qui était en train d'être fait.

Milena :
Scepticisme et souffrance.

Chercheur :
Et souffrance. C'est vrai. Effectivement, on remarque la souffrance dans ton entretien.

Milena :
Je ne sais pas, si tu veux me poser d'autres questions…

Chercheur :
…oui…

Milena :
…si non, je poursuis à roue libre…

Chercheur :
…vas-y…

Milena :
Je te parlais auparavant du tableau d'affichage. Le tableau est là-bas, du côté du mur qui donne vers l'extérieur de l'établissement. Soudainement, apparaît votre tableau, près du mien. Ce qui ne me fais pas tellement plaisir. Puis il s'est aussi déplacé et est fini en face, dans un endroit plus visible. Les élèves regardaient en face, parce qu'ils étaient obligés à choisir les visites… C'était pendant le temps scolaire et ils avaient envie de choisir… Mon tableau, en revanche, ne le regardait plus personne. Je t'en avais aussi parlé… Tu as dit : « Du tableau, je ne m'en occupe plus » et donc il est fini.

Chercheur :
Je vois… La discussion devient ainsi concrète… De ma part, j'ai perçu que depuis le début du projet, il n'y avait pas un rapport si clair et simple avec toi. Je venais d'arriver, alors que Corrado et Giorgio, les responsables de la Cité des Métiers*, étaient déjà dans l'établissement depuis les années 1980. Je devais ainsi conquérir lentement mes espaces… De plus, j'ai remarqué un scepticisme de ta part par rapport à la terminologie utilisée lors des activités de la* Cité des Métiers*. Selon toi, on n'utilisait pas les termes corrects et cela amenait à une certaine confusion dans la tête des élèves. Cet aspect n'est pas encore apparu dans ton récit. Peux-tu nous en parler ?*

Milena :
Oui… J'ai corrigé différentes affiches que vous publiées… Pourquoi vous n'en parliez pas avec moi avant ? Le fait est que par respect de la formation professionnelle, il faut utiliser la terminologie adéquate, qui est protégée par la loi. Pour moi, il est important que le titre assigné soit juste, de telle sorte à faire comprendre aux élèves ce qu'ils pourraient entreprendre de façon précise, avec ses devoirs et ses possibles débouchés. Il existe une formation dans cent-trente professions et chacune se différencie, et est respectée, par sa propre terminologie, protégée au niveau fédéral.

fatto è che per rispetto della formazione professionale bisogna utilizzare la terminologia adatta, che è protetta dalla legge. Per me è importante che il titolo assegnato sia giusto, in modo da far capire ai ragazzi cosa potrebbero intraprendere in modo preciso, con i suoi obblighi e i suoi possibili sbocchi. Esiste una formazione in centotrenta professioni e ognuna si differenzia, ed è rispettata, per la propria terminologia, protetta a livello federale.

Ricercatore :
Questo per te è fondamentale. Allora arriviamo al mese di maggio del 2007. Tu hai chiesto un incontro con gli animatori, Corrado e Giorgio, ai quali mi sono aggiunto anch'io, che avevo già un'ora di sgravio. Era il 22 maggio… Purtroppo non c'è nessun verbale di quella riunione. C'è invece il verbale del plenum di due giorni dopo. Come avevi vissuto questa riunione del 22 maggio ? Ha avuto luogo nell'ufficio del direttore…

Milena :
…per me è stato un massacro… proprio un gioco al massacro. Voi dicevate che facevate perché vi consideravate in grado di farlo e mi dicevate di fare la mia parte, nel mio angolino. L'ho vissuta così. Ad un certo punto, insistendo, ho detto che secondo me qualcosa non andava bene, perché mi sono sentita esclusa. Rappresento questo ruolo all'interno della sede. È vero che ero qui da poco tempo. Voi proponete un potenziamento dell'orientamento… finalmente. Ma perché farlo così ? Tutti parlano di orientamento, nessuno però propone di aumentare la presenza degli orientatori nelle sedi. Se io fossi qui un giorno in più, potremmo realizzare tutte le visite che si vogliono. Poi ho scoperto finalmente il fondo del problema. Lo ha indicato il direttore, dicendo : « Milena, a te lo sgravio non lo posso dare… ». Si è lasciato scappare questo… è lo sgravio che fa tutto. Tutto è centrato attorno allo sgravio orario. Ma se la questione è l'orientamento, il problema non è lo sgravio, bensì il potenziamento dell'orientamento. Questo perché serve. E i docenti, piuttosto che fare gli orientatori, collaborano con il servizio di orientamento. In questi anni, quelli realmente disponibili a collaborare, sono stati pochi. Ma lo capisco, perché anche questo è giusto. Loro fanno il loro mestiere, che è essere docenti, non orientatori. Durante l'ora di classe, a dire il vero, non so quanti docenti usano lo strumento Scuola media e poi *per far passare l'informazione ai loro ragazzi. Secondo me rimane rinchiuso negli scaffali delle biblioteche dei ragazzi. Poi qualche anno dopo magari riappare : « Ah, sì, me lo ricordo, ce l'ho lì… ». Però, nel frattempo, la scuola non ha veramente sfruttato questo strumento importante. Intanto ogni sede scolastica inventa qualcosa… Il tutto, basandosi sullo sgravio… Basta, non ho parole…*

Ricercatore :
Lo sgravio ricevuto è il riconoscimento che la scuola dà per un impegno a livello di orientamento fatto da

Chercheur :
Pour toi c'est une chose fondamentale. Nous arrivons alors au mois de mai 2007. Tu as demandé une rencontre avec les animateurs, Corrado et Giorgio, auxquels je me suis ajouté moi aussi, en ayant déjà une heure de dégrèvement. C'était le 22 mai… Malheureusement il n'y pas de procès-verbal de cette réunion. Il y a, en revanche, un verbal de l'assemblée des enseignants qui s'est déroulée deux jours plus tard. Comment avais-tu vécu cette réunion du 22 mai ? Elle a eu lieu dans le bureau du chef d'établissement…

Milena :
…pour moi c'était un massacre… vraiment un jeu au massacre. Vous disiez que vous faisiez parce que vous vous considériez en mesure de le faire et vous me disiez de faire ma partie, dans mon petit coin. Je l'ai vécue ainsi. À un certain point, en insistant, j'ai dit que selon moi quelque chose n'allait pas bien, puisque je me suis sentie exclue. Je représente ce rôle au sein de l'établissement. Il est vrai que j'y étais depuis peu de temps. Vous proposez un renforcement de l'orientation… finalement. Mais pourquoi le faire de cette façon ? Tous parlent de l'orientation, personne pourtant propose d'augmenter la présence des conseillers en orientation dans les établissements. Si je pouvais être ici un jour de plus, nous pourrions organiser toutes les visites que nous voulons. Puis j'ai finalement découvert le cœur du problème. Il a été indiqué par le chef d'établissement, en disant : « Milena, à toi, je ne peux pas donner le dégrèvement… » Il s'est laissé échapper cela… c'est le dégrèvement qui fait tout. Tout est centré autour du dégrèvement horaire. Mais si la question est l'orientation, le problème n'est pas le dégrèvement, mais bien le renforcement de l'orientation. Cela parce qu'il est nécessaire. Et les enseignants, plutôt que faire les conseillers en orientation, collaborent avec le service d'orientation. Au cours de ces années, ceux réellement disponibles à collaborer, ont été peu nombreux. Mais je le comprends, parce que c'est juste. Ils font leur métier, qui est celui d'enseignants, pas de conseillers en orientation. Pendant l'heure de classe, à vrai dire, je ne sais pas combien d'enseignants utilisent l'instrument Scuola media e poi *pour transmettre l'information à leurs élèves. À mon avis, il reste renfermé dans les étagères des bibliothèques des élèves. Puis quelques années plus tard il réapparaît peut-être : « Ah, oui, je m'en souviens, je l'ai là-bas… ». Pourtant, entretemps, l'école n'a pas vraiment utilisé cet instrument important. Pendant ce temps, chaque établissement scolaire invente quelque chose… Le tout, en se basant sur le dégrèvement… Ça suffit, je ne sais pas quoi dire…*

Chercheur :
Le dégrèvement reçu est une reconnaissance que l'école offre pour un engagement au niveau de l'orientation fait par une série d'enseignants. Il semble être considéré un passage nécessaire pour donner plus de substance au travail d'information et pour répondre au problème du temps que tu avais souligné au début.

Milena :
Mais pourquoi vous ne demandez pas un renforcement de l'orientation ? Il y a dix-huit conseillers en orientation à plein temps, qui couvrent tout le territoire cantonal. Si nous

una serie di docenti. Sembra essere considerato un punto necessario per dare più sostanza al lavoro di informazione e per rispondere al problema del tempo che avevi messo in avanti tu all'inizio.

Milena :
Ma perché non chiedete un potenziamento dell'orientamento ? Ci sono diciotto orientatori a tempo pieno, che coprono tutto il territorio cantonale. Se eravamo diciotto trent'anni fa, quando è nata la scuola media, siamo ancora diciotto adesso. Non abbiamo mai avuto un vero sostegno da parte della scuola. Forse a qualche docente piace fare delle cose esterne alla sua materia…

Ricercatore :
…non penso proprio…

Milena :
…ma non ho mai sentito nessuno dire di potenziare il servizio di orientamento.

Ricercatore :
Questo è interessante. È comunque importante che tu sappia che il progetto della Città dei Mestieri *ha incontrato anche all'interno del copro docenti un certo scetticismo, con dei momenti di tensione anche molto forti. Non è mai stato un progetto accolto all'unanimità da parte di tutti. Proprio nel plenum del 24 maggio 2007 sono sfociate diverse tensioni accumulate in passato, con te, ma anche con diversi docenti. Essi dicevano in sostanza che la questione dell'orientamento deve essere lasciata agli orientatori, mentre i docenti devono concentrarsi sull'insegnamento. Questo è il loro compito. Quindi non devono passare del tempo e spendere energie a portare i ragazzi a fare delle visite o a organizzare dei momenti nei quali vengono delle personalità esterne, sicuramente interessanti, ma che rubano del tempo per fare matematica, storia, geografia, scienze e così via. La* Città dei Mestieri *si è quindi trovata in mezzo a due fuochi, quello dell'orientamento e quello di una parte dei docenti. Il direttore ha cercato di mantenere unita la sede, affermando esplicitamente di sostenere il progetto e di volersi implicare direttamente, in modo da guardare da vicino la sua evoluzione. Così al momento del voto solo una persona si è opposta, con qualche astenuto. Il progetto ha quindi potuto continuare grazie all'intervento del direttore, che si è messo in gioco per evitare un suo affossamento, che lo avrebbe lasciato con niente. Non un orientamento potenziato e non con dei docenti pronti a fare di più. La forza della* Città dei Mestieri *è che da qualche parte, tra mille critiche e opposizioni, propone delle attività necessarie. Questo la rende veramente particolare.*

Milena :
La Città dei Mestieri *portava spesso i ragazzi fuori il giovedì pomeriggio. Ho sentito più volte dei docenti che insegnavano proprio il giovedì pomeriggio essere piuttosto arrabbiati…*

étions dix-huit il y a trente ans, lorsqu'est né le collège unique, nous sommes encore dix-huit maintenant. Nous n'avons jamais eu un vrai soutien de la part de l'école. Peut-être des enseignants veulent faire des choses extérieures à leur discipline…

Chercheur :
…je ne pense vraiment pas…

Milena :
…mais je n'ai jamais entendu personne dire qu'il faut renforcer le service d'orientation.

Chercheur :
Cela est intéressant. Il est quand même important que tu saches que le projet de la Cité des Métiers *a rencontré aussi à l'intérieur du corps enseignant un certain scepticisme, avec des moments de tension aussi très forts. Il n'a jamais été un projet accueilli de façon unanime par l'ensemble du collège. Justement au cours de l'assemblée du 24 mai 2007 se sont exprimées différentes tensions accumulées par le passé, avec toi, mais aussi avec divers enseignants. Ceux-ci disaient en substance que la question de l'orientation doit être laissée aux conseillers en orientation, alors que les enseignants doivent se concentrer sur l'enseignement. Celle-là est leur tâche. Ils ne doivent donc pas passer du temps et dépenser des énergies pour amener des élèves à faire des visites ou à organiser des moments pendant lesquels viennent des personnalités externes, certainement intéressantes, mais qui volent du temps pour faire des mathématiques, de l'histoire, de la géographie, des sciences naturelles et ainsi de suite. La* Cité des Métiers *s'est donc trouvée au milieu de deux feux, celui de l'orientation et celui d'une partie des enseignants. Le chef d'établissement a essayé de maintenir unit l'établissement, en affirmant explicitement de soutenir le projet et de vouloir s'y impliquer directement, de telle sorte à regarder de près son évolution. Ainsi, au moment du vote, seulement une personne s'y est opposée, avec quelques abstentions. Le projet a donc pu se poursuivre par l'intervention du chef d'établissement, qui s'est mis en jeu pour éviter son enterrement, qui l'aurait laissé sans rien. Non pas une orientation renforcée et non pas avec des enseignants près à faire plus. La force de la* Cité des Métiers *est que, quelque part, parmi mille critiques et oppositions, elle propose des activités nécessaires. C'est ce qui la rend vraiment particulière.*

Milena :
La Cité des Métiers *amenait souvent les élèves hors de l'établissement le jeudi après-midi. J'ai entendu à plusieurs reprises des enseignants qui donnaient des cours justement le jeudi après-midi être plutôt fâchés…*

Chercheur :
…parce qu'ils enseignaient les options du jeudi après-midi… et ils ne les voyaient à aucun autre moment.

Milena :
C'étaient des enseignants des options, mais aussi d'autres disciplines.

Ricercatore :
…perché insegnavano le opzioni del giovedì pomeriggio… e non li vedevano in nessun altro momento.

Milena :
C'erano i docenti delle opzioni, ma anche delle altre materie.

Ricercatore :
In una materia come storia o geografia, effettivamente, se si perde un ragazzo durante una lezione, non lo si vede più per due settimane…

Milena :
…noi facevamo le visite il mercoledì pomeriggio, fuori dall'orario scolastico. Ma secondo me il problema è che nessuno se ne accorgeva veramente. A un certo punto abbiamo detto basta, ci siamo guardati in faccia e abbiamo detto basta. Se andiamo con tre o quattro ragazzi, mentre gli altri non sono informati o non lo sanno, è tempo perso. Quando parlavamo con i genitori, non lo sapevano. Noi mandavamo le informazioni a casa, facevamo un sacco di promozione… È chiaro che se le si organizza durante il tempo di scuola, tutto diventa possibile.

Ricercatore :
Questa è la forza dei docenti…

Milena :
È la forza dei docenti, però io ho sempre ragionato in termini di non ostacolare l'insegnamento. Così le visite le faccio fuori dall'orario scolastico. Ho organizzato degli incontri con i genitori, ma la sera, affinché i docenti non perdano… Faccio in modo che i ragazzi non perdano scuola, perché le conoscenze e le competenze apprese sono fondamentali.

Ricercatore :
Certo ! La forza della Città dei Mestieri *è proprio quella che può intervenire, con il riconoscimento dell'autorità scolastica, anche durante il tempo di scuola. E questo crea naturalmente un maggiore interesse nei ragazzi, che sono particolarmente invogliati a fare delle visite. Non perché non volevano più seguire le lezioni… Ne facevano solo due all'anno… Però è vero che la* Città dei Mestieri *ha dovuto codificare in maniera precisa quante uscite si potevano fare, il fatto di dover realizzare un resoconto finale… Togliere del tempo alla scuola ha creato una certa pressione sui colleghi, che perdevano i ragazzi, e loro facevano pressione su di noi, affinché le uscite si realizzassero con serietà. La loro forza, comunque, era quella di essere realizzate in tempo di scuola.*

Milena :
Ma perché non avete proposto a noi dell'orientamento di farle durante il tempo di scuola, invece di lasciarci fare solo il mercoledì pomeriggio ? Potevamo farlo noi, perché per noi lavorare il martedì mattina o il mercoledì pomeriggio è uguale.

Chercheur :
Dans une discipline comme histoire ou géographie, effectivement, si on perd un élève pendant une leçon, on ne le voit plus pendant deux semaines…

Milena :
…nous faisions les visites le mercredi après-midi, en dehors de l'horaire scolaire. Mais à mon avis, le problème est que personne ne les remarquait vraiment. À un certain moment, nous avons dit que ça suffit, nous nous sommes regardés en face et nous avons dit que c'est assez. Si nous allons avec trois ou quatre élèves, alors que les autres ne sont pas informés ou ne le savent pas, c'est du temps perdu. Lorsque nous parlions avec les parents, ils ne le savaient pas. Nous envoyons les informations à la maison, nous faisons beaucoup de publicité… Il est clair que si on les organise pendant le temps scolaire, tout devient possible.

Chercheur :
Celle-ci est la force des enseignants…

Milena :
C'est la force des enseignants, mais moi j'ai toujours raisonné dans le sens de ne pas entraver l'enseignement. Ainsi les visites je les fais en dehors de l'horaire scolaire. J'ai organisé des rencontres avec les parents, mais le soir, de telle sorte que les enseignants ne perdent pas… Je fais en sorte que les élèves ne perdent pas l'école, puisque les connaissances et les compétences apprises sont fondamentales.

Chercheur :
Certes ! La force de la Cité des Métiers *est justement celle de pouvoir intervenir, avec la reconnaissance de l'autorité scolaire, aussi pendant le temps scolaire. Et cela créé naturellement un plus grand intérêt de la part des élèves, qui sont particulièrement encouragés à faire des visites. Non pas parce qu'ils ne voulaient plus suivre les cours… Ils en faisaient que deux par année… Mais il est vrai que la* Cité des Métiers *a dû codifier de façon précise combien de sorties on pouvait faire, le fait de devoir réaliser un bilan à la fin… Enlever du temps à l'école a créé une certaine pression sur les collègues, qui perdaient les élèves, et ils faisaient à leur tour pression sur nous, afin de réaliser des sorties sérieuses. Leur force, en tout cas, était d'être réalisées pendant le temps scolaire.*

Milena :
Mais pourquoi vous n'avez pas proposé à nous de l'orientation de les faire pendant le temps scolaire, au lieu de nous les laisser faire seulement le mercredi après-midi ? Nous pouvions les faire, puisque pour nous travailler le mardi matin ou le mercredi après-midi est la même chose.

Chercheur :
Je ne peux pas te répondre sur ce que j'aurais fait avant, simplement parce que je n'y étais pas. La réflexion que je peux te proposer, après différentes années d'expérience avec la Cité des Métiers*, est que par rapport à toute une série de nouveautés que l'école est en train d'introduire, certains enseignants disent qu'ils peuvent être d'accord, mais qu'ils veulent avoir en partie au moins le contrôle sur ces*

Ricercatore :
Non posso risponderti su cosa avrei fatto prima, semplicemente perché non c'ero ancora. La riflessione che ti posso proporre, dopo diversi anni d'esperienza con la Città dei Mestieri*, è che rispetto a tutta una serie di novità che la scuola sta introducendo, alcuni docenti dicono che possono essere d'accordo, ma vogliono avere in parte almeno un controllo su queste novità. La* Città dei Mestieri *era un qualcosa che in un qualche modo bisogna fare, è all'interno dei compiti della scuola, in particolare del docente di classe, ma in questo modo si teneva sotto controllo la situazione. Una delle risposte che Corrado ti aveva dato, riportata dal verbale del famoso plenum, è che « noi non vogliamo diventare un annesso dell'orientamento, noi vogliamo portare i ragazzi a fare una riflessione sul rapporto tra scuola e lavoro a partire da delle esigenze che non sono limitate all'orientamento, ma che sono quelle di una riflessione intellettuale sul mondo del lavoro e su come i ragazzi devono piano piano farsi un'idea del mondo del lavoro che si sta costruendo ». E la critica che emergeva da parte dei docenti sul tuo lavoro, l'unica che si faceva, era la seguente : « Se Milena è un po' scettica è perché la* Città dei Mestieri *non vuole incasellare i ragazzi in una determinata professione, vuole far riflettere a come evolve il mondo del lavoro, con anche una dimensione di criticità ». Questa è l'unica critica emersa dai verbali e dalle innumerevoli discussioni che ho avuto in aula docenti. E a questo vorrei che tu reagissi…*

Milena :
…penso di farli riflettere sistematicamente… Se poi loro si sentono incasellati, ognuno percepisce da un discorso ciò che gli fa più comodo. Non ho assolutamente l'obiettivo di incasellarli. Il problema, anche per rispondere a quanto mi hai chiesto, è che ho la sensazione che la scuola comunque cerca di gestire sempre le cose al suo interno. Questo crea però una certa confusione. Ti faccio un solo esempio. Un giorno arriva un ragazzo che si mostra interessato alla SSPSS [la Scuola specializzata per le professioni sanitarie e sociali]. Gli spiego cosa potrebbe fare, precisando che in realtà ci sono dei percorsi diversi, poi gli indico che il pomeriggio informativo, fuori dal tempo scolastico, è obbligatorio per potersi iscrivere. Qualche tempo dopo, lo vedo e gli chiedo se è andato. Lui mi risponde : « No, aspetto che esca all'albo ». Cioè, aspettava l'uscita proposta in ambito sociale dalla Città dei Mestieri*, che è un'altra cosa… Gli ricordo che ha ricevuto il prospetto con le date delle porte aperte. Lui ribadisce : « Ma all'albo non è ancora uscito niente ! ». Quindi, effettivamente, lui guarda l'albo di qua, quello della* Città dei Mestieri*, non quello di là, dell'orientamento. Questo è illudere i ragazzi…*

Ricercatore :
…c'è una certa confusione dei ruoli…

nouveautés. La Cité des Métiers *était quelque chose qui, d'une façon ou d'une autre, il faut faire, elle est à l'intérieur des tâches de l'école, en particulier du professeur de classe, mais de cette façon on gardait le contrôle sur la situation. L'une des réponses que Corrado t'avait donnée, indiquée dans le procès-verbal de cette célèbre assemblée, est que « nous ne voulons pas devenir un annexe de l'orientation, nous voulons conduire les élèves à faire une réflexion sur le rapport entre l'école et le travail à partir d'exigences qui ne sont pas réduites à l'orientation, mais qui sont celles d'une réflexion intellectuelle sur le monde du travail et sur comment les élèves doivent au fur et à mesure se faire une idée du monde du travail qui est en train de se construire ». Et la critique qui apparaissait de la part des enseignants sur ton travail, la seule que l'on faisait, était la suivante : « Si Milena est un peu sceptique, c'est parce que la* Cité des Métiers *ne veut pas ranger les élèves dans une profession bien déterminée, elle veut faire réfléchir sur comment évolue le monde du travail, aussi avec une dimension critique ». Celle-ci est la seule critique apparue dans les procès-verbaux et dans les multiples discussions que j'ai eu dans la salle des maîtres. Et je voudrais connaître ton avis à ce propos…*

Milena :
…je pense de les faire réfléchir de façon systématique… Si puis ils se sentent rangés, chacun perçoit d'un discours ce qu'il veut. Je n'ai absolument pas l'objectif de les ranger. Le problème, aussi pour répondre à ce que tu m'as demandé, est que j'ai la sensation que l'école de toute façon essaye de gérer toujours les choses en son sein. Ce qui crée pourtant une certaine confusion. Je te fais un seul exemple. Un jour arrive un élève qui se montre intéressé à la SSPSS [l'École spécialisée pour les professions de la santé et du social]. Je lui explique ce qu'il pourrait faire, en précisant qu'en réalité, il y a des parcours différents, puis je lui indique que l'après-midi d'information, en dehors du temps scolaire, est obligatoire pour pouvoir s'inscrire. Quelque temps plus tard, je le vois et je lui demande s'il est allé. Il me répond : « Non, j'attends qu'il soit mis au tableau ». C'est-à-dire, il attendait la visite proposée dans le domaine du social par la Cité des Métiers*, qui est une autre chose… Je lui rappelle qu'il a reçu un prospectus avec les dates des portes ouvertes. Il réaffirme : « Mais au tableau d'affichage rien est encore apparu ! ». Donc, effectivement, il regarde le tableau en-deçà, celui de la* Cité des Métiers*, non pas celui au-delà, de l'orientation. De cette façon, on trompe les élèves…*

Chercheur :
…il y a une certaine confusion des rôles…

Milena :
…c'est ce que j'ai dit au début ! Pour moi, il est important qu'ils cueillent les opportunités qu'offre le territoire. Je le dis toujours à mes jeunes collègues. Qu'ils cueillent les opportunités convenables… C'est ce que l'on risque de perdre constamment… Cet élève m'a dit vouloir aller voir la SSPSS, mais il doit y aller les jours prévus, puisque s'il n'y va pas, il ne peut pas s'inscrire. Cela est valable pour bien d'autres écoles.

Milena :
…è quello che ho detto all'inizio ! Per me è importante che loro colgano le opportunità che offre il territorio. Lo dico sempre a tutti i miei giovani colleghi. Che colgano le opportunità giuste… Questo è quello che si rischia di perdere continuamente… Questo ragazzo mi ha detto che voleva andare a vedere la SSPSS, ma ci deve andare ai giorni stabiliti, perché se non ci va, non può più iscriversi. Questo vale per tante altre scuole.

Ricercatore :
La risposta che darei come animatore della Città dei Mestieri *è che comunque i ragazzi hanno ricevuto all'inizio dell'anno scolastico la lista di tutte le visite organizzate da noi, precisando che esse sono soltanto un complemento all'insieme della riflessione sull'orientamento, che è da fare con l'orientatrice e con il docente di classe.*

Milena :
È la dimostrazione che i ragazzi prendono le informazioni che vogliono. Puoi essere il più completo possibile, ma loro portano a casa la metà di quello che dici. I ragazzi sono fatti così. Parlando con te, mi rendo proprio conto che in questa scuola si deve fare tutto proprio come se fosse scuola. L'orientamento, invece, esce dai tempi di scuola, non può essere fatto al posto di matematica o di storia. Il sabato si fanno delle porte aperte un po' dappertutto. Ci sono anche le professioni legate al cavallo, a come curare i cavalli. Non ho mai visto un docente fuori dal tempo di scuola venire a queste iniziative. Come fa poi un docente a spiegare queste cose ai ragazzi, a sostenere la attività di orientamento ?

Ricercatore :
Però in questa prospettiva, grazie alle attività della Città dei Mestieri*, i docenti si sono implicati di più nelle problematiche dell'orientamento, certo, facendolo nel tempo di scuola… [entra un'allieva, che sembra avere un appuntamento con Milena].*

Milena :
Ha un appuntamento adesso.

Ricercatore :
[guarda l'allieva, che visibilmente conosce bene] Possiamo chiederti di aspettare qualche minuto ?

Milena :
[l'allieva esce] Non dico che il docente deve partecipare per forza a queste attività fuori orario, ma almeno dire ai ragazzi che questi momenti sono importanti.

Ricercatore :
Certo… magari lo si dice anche…. Ma non so se basta dirlo.

Milena :
Più lo si dice, più si hanno possibilità che i ragazzi lo

Chercheur :
La réponse que je te donnerais en tant qu'animateur de la Cité des Métiers *est qu'en tout cas ils ont reçu au début de l'année scolaire une liste de visites organisées par nous, en précisant qu'elles sont seulement un complément à un ensemble de réflexions sur l'orientation, qui est à faire avec la conseillère en orientation et le professeur de classe.*

Milena :
C'est la démonstration que les élèves prennent les informations qu'ils veulent. Tu peux être le plus complet possible, mais ils apportent à la maison la moitié de ce que tu dis. Les élèves sont faits ainsi. En parlant avec toi, je me rends vraiment compte que dans cette école il faut faire tout comme si s'était de l'école. L'orientation, en revanche, sort des temps scolaires, ne peut pas être faite à la place des mathématiques et de l'histoire. Le samedi on fait des portes ouvertes un peu partout. Il y aussi des professions liées au cheval, comme soigner les chevaux. Je n'ai jamais vu un enseignant venir à ces initiatives en dehors du temps scolaires. Comment peut-on expliquer ces choses aux élèves, soutenir les activités de l'orientation ?

Chercheur :
Cependant, dans cette perspective, grâce aux activités de la Cité des Métiers*, les enseignants se sont impliqués plus dans les problématiques de l'orientation, certes, en le faisant pendant le temps scolaire… [entre une élève, qui semble avoir un rendez-vous avec Milena].*

Milena :
Elle a un rendez-vous maintenant.

Chercheur :
[regarde l'élève, qu'il connaît, visiblement] Est-ce que nous pouvons te demander d'attendre quelques minutes ?

Milena :
[l'élève sort] Je ne dis pas que l'enseignant doit forcément participer à ces activités en dehors du temps scolaire, mais au moins dire aux élèves que ces moments sont importants.

Chercheur :
Certes... peut-être on le dit aussi… Mais il ne suffit pas de le dire.

Milena :
Plus on le dit, plus augmentent les possibilités que les élèves le fassent.

Chercheur :
Poursuivons. En 2007, donc, tu quittes Cadenazzo, un milieu au sein duquel tu te sens justement souffrante. Tu y reviendras en 2012. Pourquoi ? Lorsque tu es rentrée, comment as-tu trouvé le collège ? Est-ce que tout t'apparaissait comme avant, ou il y avait quelques différences ?

Milena :
Je suis rentrée pour des raisons personnelles… Je ne dis pas la raison précise. Je suis arrivée armée, au sens que je savais ce qui m'attendait. Pourtant, cette fois non plus, je n'ai pas été impliquée. Aussi les collègues qui y ont été avant moi, il y

facciano.

Ricercatore :
Andiamo avanti. Quindi nel 2007 tu lasci Cadenazzo, un ambiente nel quale ti sentivi giustamente sofferente. Ritornerai nel 2012. Come mai ? Quando sei rientrata, come hai trovato la sede ? Ti sembrava tutto come prima, o c'era qualche differenza ?

Milena :
Sono rientrata per motivi personali… Non dico il motivo preciso. Sono arrivata armata, nel senso che sapevo cosa mi aspettava. Però neanche questa volta sono stata coinvolta… Anche i colleghi che ci sono stati prima di me, c'è stata Federica, poi Matteo… tutti sono rimasti perplessi. Sono dei ragazzi giovani, che hanno seguito una formazione diversa dalla mia, ma tutti erano perplessi per questo… problema di ruolo. Chi fa cosa e chi deve fare cosa ? Voi siete in tanti, potete organizzare, potete... Noi invece siamo in pochi. È anche un discorso di forze. Noi siamo una netta minoranza, una goccia nel mare e chiaramente le nostre parole non sono così forti come le vostre.

Ricercatore :
Magari passiamo a Espoprofessioni, che ha preso piede durante il decennio nel quale si è sviluppata la Città dei Mestieri. *Ha guadagnato sempre più importanza. Puoi dirne due parole ?*

Milena :
Esiste da vent'anni.

Ricercatore :
Sì, ma da quello che sento, ha acquisito più importanza recentemente. È una bella attività, che ha un ruolo sempre più grande nel percorso di scelta dei ragazzi. Cosa ne pensi ?

Milena :
A mio avviso Espoprofessioni è un'ottima manifestazione, se i ragazzi ci vanno con i genitori.

Ricercatore :
[annuisce].

Milena :
Andare con le classi… Sono stata una volta sola con le classi. Ci sono un sacco di ragazzi che vanno e vengono, prendono dei cappellini, dei gadget… Trovo che sia più utile andarci con i genitori, che poi si soffermano, osservano e sono attirati da determinate cose che poi mostrano ai ragazzi. È comunque una buona manifestazione, che va continuata sicuramente.

Ricercatore :
E il progetto di educazione alle scelte ? Sta piano piano prendendo piede a livello di Dipartimento [ministero], che lo sta implementando in una serie sempre più grande di sedi. Sensibilizza al mondo delle professioni durante l'ora di classe e nelle varie materie, con esercizi e attività mirate. Che giudizio ne a eu Federica, puis Matteo… tous sont restés perplexes. Il s'agit de jeunes, qui ont suivi une formation différente de la mienne, mais tous étaient perplexe par ce… problème de rôle. Qui fait quoi et qui doit faire quoi ? Vous êtes beaucoup, vous pouvez organiser, vous pouvez.... Nous, en revanche, sommes peu nombreux. C'est aussi un discours de forces. Nous sommes une nette minorité, une goutte d'eau dans la mer et clairement nos mots ne sont pas aussi forts que les vôtres.

Chercheur :
Peut-être passons à Expoprofessions, qui a pris pied pendant la décennie au cours de laquelle s'est développée la Cité des Métiers. *Elle a gagné toujours plus d'importance. Est-ce que tu peux en dire deux mots ?*

Milena :
Elle existe depuis vingt ans.

Chercheur :
Oui, mais de ce qu'on me dit, elle a acquis de l'importance récemment. C'est une belle activité, qui a un rôle toujours plus grand dans le parcours de choix des élèves. Qu'est-ce que tu en penses ?

Milena :
À mon avis Expoprofessions est une excellente manifestation, si les élèves y vont avec leurs parents.

Chercheur :
[il hoche la tête en signe d'approbation].

Milena :
Aller avec les classes… J'étais une seule fois avec les classes. Il y a énormément de jeunes qui vont et qui viennent, prennent des casquettes, des gadgets… Je trouve que c'est plus utile d'y aller avec les parents, qui puis s'arrêtent, observent et sont attirés par certaines choses, qu'ils montrent ensuite aux enfants. C'est en tout cas une bonne manifestation, qui doit bien sûr se poursuivre.

Chercheur :
Et le projet d'éducation aux choix ? Il est en train progressivement de prendre pied au niveau du Département [ministère], qui est en train de l'implémenter dans une série toujours plus grande d'établissements. Il sensibilise au monde des professions pendant l'heure de classe et dans les différentes disciplines, avec des exercices et des activités précises. Quel est ton jugement ?

Milena :
L'éducation aux choix est née progressivement de la volonté de notre directrice, qui a suivi un peu les indications de Raymonde Defrenne, active à Lyon, en France.

Chercheur :
Ah !

Milena :
Elle vient prochainement parler aux coordinateurs de l'orientation…

hai ? ***Milena :*** *L'educazione alle scelte è nata progressivamente per volontà della nostra direttrice, che ha seguito un po' le indicazioni di Raymonde Defrenne, attiva a Lione, in Francia.* ***Ricercatore :*** *Ah !* ***Milena :*** *Viene prossimamente a parlare con i coordinatori dell'orientamento…* ***Ricercatore :*** *…davvero ? Non lo sapevo. Mi interessa molto…* ***Milena :*** *…era già venuta in passato. Non ricordo che anno fosse. Rita Beltrami [alla testa dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale in Ticino] l'aveva già invitata a una riunione con i coordinatori di sede per le attività legate all'orientamento. Loro dovrebbero essere le figure di riferimento…* ***Ricercatore :*** *…certo.* ***Milena :*** *Spesso le sedi faticano a trovare questa figura.* ***Ricercatore :*** *Io lo facevo, ma attraverso la* Città dei Mestieri*.* ***Milena :*** *Quindi non facevi proprio l'attività di coordinamento.* ***Ricercatore :*** *Facevo questo…* ***Milena :*** *…per te è quello, per noi il coordinatore è un'altra cosa. Ho ricevuto da Rita Beltrami l'invito a questo nuovo incontro. Raymonde Defrenne era appunto già venuta in passato e Rita aveva trovato il suo approccio interessante. Ha così deciso di puntare su questa pista legata alle tecniche di educazione alle scelte, piuttosto che propriamente di orientamento. Francesco Vanetta [capo dell'Ufficio dell'insegnamento medio del Ticino] è stato d'accordo e così si è partiti.* ***Ricercatore :*** *Puoi presentare Raymonde Defrenne ?* ***Milena :*** *È laureata in matematica e soprattutto in psicologia dell'orientamento. Questo è quello che hanno seguito anche i nostri colleghi più giovani. Noi in passato avevamo seguito un altro percorso. Per essere orientatori bisognava prima aver insegnato. Io ho*	***Chercheur :*** *…c'est vrai ? Je ne le savais pas. Ça m'intéresse beaucoup…* ***Milena :*** *…elle était déjà venue par le passé. Je ne me souviens plus en quelle année. Rita Beltrami [à la tête du Bureau de l'orientation scolaire et professionnelle au Tessin] l'avait déjà invitée à une réunion avec les coordinateurs des établissements pour les activités liées à l'orientation. Ils devraient être la figure de référence…* ***Chercheur :*** *…certes.* ***Milena :*** *Souvent les établissements ont de la peine à trouver cette figure.* ***Chercheur :*** *Je le faisais, mais à travers la* Cité des Métiers*.* ***Milena :*** *Tu ne faisais donc pas vraiment l'activité de coordination.* ***Chercheur :*** *Je faisais cela…* ***Milena :*** *…pour toi c'est ça, pour nous le coordinateur est une autre chose. J'ai reçu de Rita Beltrami l'invitation à cette nouvelle rencontre. Raymonde Defrenne était en fait déjà venue par le passé et Rita avait trouvé son approche intéressante. Elle a ainsi décidé de miser sur cette piste liée aux techniques de l'éducation aux choix, plutôt qu'exactement de l'orientation. Francesco Vanetta [chef du Bureau de l'enseignement secondaire inférieur du Tessin] a été d'accord et ainsi on est partis.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu peux présenter Raymonde Defrenne ?* ***Milena :*** *Elle est diplômée en mathématiques et surtout en psychologie de l'orientation. C'est ce qu'ont suivi aussi nos collègues les plus jeunes. Par le passé, nous avions suivi un autre parcours. Pour devenir un conseiller en orientation, il fallait auparavant avoir enseigné. Pour ma part, j'ai fait l'école normale, puis j'ai enseigné pendant quatre ans aux élèves qui suivent une initiation à la vie professionnelle [cette école deviendra le préapprentissage, dédié aux élèves qui ont terminé le collège et n'ont pas encore trouvé un apprentissage]. Ensuite, j'ai fait un cours de formation, qui est assimilé à un actuel bachelor auprès de la SUPSI. Aujourd'hui, en revanche, tous les jeunes entrent dans le métier avec un bachelor de psychologie avec une spécialisation liée à l'orientation. Ils sont obligés à l'avoir pour pouvoir travailler. Il serait temps de renforcer notre rôle à l'intérieur de l'école. Alors que les enseignants disciplinaires sont très nombreux, nous sommes très peu. De plus, nous n'avons même pas le temps pour en discuter entre nous. Nous réussissons à nous voir seulement le mercredi après-midi.*

fatto la magistrale, poi ho insegnato per quattro anni all'avviamento professionale [questa scuola diventerà il pretirocinio, dedicato agli allievi che hanno finito le medie e non hanno ancora trovato un apprendistato]. So cosa vuol dire insegnare. In seguito, ho fatto un corso di formazione, che è parificato a un bachelor attuale presso la SUPSI. Oggi, invece, tutti i giovani entrano nel mestiere con un bachelor in psicologia con specializzazione legata all'orientamento. Sono obbligati ad averlo per poter lavorare. Sarebbe ora di potenziare il nostro ruolo all'interno della scuola. Mentre i docenti di materia sono numerosissimi, noi siamo molto pochi. In più, non abbiamo neanche il tempo di discutere tra di noi. Riusciamo a trovarci solo il mercoledì pomeriggio.

Ricercatore :
Certo.

Milena :
Sono forse un po' uscita dal tema…

Ricercatore :
…no… benissimo ! Mi è di grande utilità. Questo riferimento a Defrenne è importante.

Milena :
Ecco.

Ricercatore :
Magari un'ultimissima cosa. Poi non vorrei rubarti altro tempo. Se dovessi proporre dei miglioramenti a livello di orientamento nella scuola media, su cosa punteresti ?

Milena :
Ripeto la frase che mi sta più a cuore. Vorrei fare in modo che le informazioni passassero meglio relative alle opportunità di formazione presenti sul territorio. Non delle informazioni estemporanee, ma quelle legate a delle scadenze concrete, importanti. Se una ditta organizza diversi momenti di porte aperte, un allievo deve poterlo sapere ogni volta, perché forse in dicembre non è ancora ricettivo, ma in gennaio sì. Se quest'incontro si svolge a due riprese, deve saperlo due volte. Ogni giovane ha i suoi tempi di maturazione, soprattutto a questa età.

Ricercatore :
Certo.

Milena :
Il ragazzo deve essere aiutato ad avere delle sue competenze, sia quelle scolastiche, sia quelle trasversali. Poi un bel giorno deve essere pronto ad affrontare il tema dell'orientamento. In quel momento deve già avere un'idea delle opportunità che ci possono essere.

Ricercatore :
Rispetto a questo, le attività della Città dei Mestieri, *dalla prima alla quarta media, cioè far venire la*

Chercheur :
Certes.

Milena :
Peut-être je suis un peu sortie de la thématique…

Chercheur :
…non… très bien ! Ceci m'est d'une grande utilité. Cette référence à Defrenne est importante.

Milena :
Voilà.

Chercheur :
Peut-être une toute dernière chose. Puis je ne voudrais pas prendre plus de ton temps. Si tu devais proposer des améliorations au niveau de l'orientation au collège, sur quoi, miserais-tu ?

Milena :
Je répète la phrase à laquelle je tiens le plus. Je voudrais faire en sorte que les informations relatives aux opportunités de formation offertes par le territoire puissent être mieux connues. Non pas les informations improvisées, mais celles liées à des échéances concrètes, importante. Si une entreprise organise plusieurs portes ouvertes, un élève doit pouvoir l'entendre chaque fois, puisque peut-être en décembre il n'est pas encore réceptif, mais en janvier oui. Si cette séance a lieu deux fois, il faut qu'il le sache deux fois. Chaque jeune a ses temps de maturation, surtout à cet âge.

Chercheur :
Certes.

Milena :
L'élève doit être aidé à avoir ses propres compétences, soit celles scolaires, soit celles transversales. Puis un beau jour il doit être prêt à affronter la question de l'orientation. En ce moment, il doit déjà avoir une idée des opportunités qu'il peut y avoir.

Chercheur :
Par rapport à cela, les activités de la Cité des Métiers, *depuis la première jusqu'à la quatrième année, c'est-à-dire faire venir Madame Cristina Galfetti-Schneider à raconter des contes de fées sur le travail, aller en salle d'informatique à connaître le site internet de l'orientation, réfléchir aux professions des parents, voir un film sur le travail, aller à des colloques… est-ce que tu penses qu'elles peuvent créer un climat favorable à l'orientation des élèves, qui ensuite ne peut qu'être individuelle ?*

Milena :
À vrai dire… je ne connais pas vraiment tout ce que vous avez fait.

Chercheur :
Voilà.

Milena :
Par exemple, il m'a été demandé de faire une présentation mercredi matin devant des élèves de troisième, cependant je

signora Galfetti-Schneider a raccontare delle fiabe sul lavoro, andare in aula d'informatica a conoscere il sito dell'orientamento, riflettere alle professioni dei genitori, vedere un film sul lavoro, andare a dei convegni… pensi che possano creare un clima favorevole all'orientamento dei ragazzi, che poi non può che essere individuale ?

Milena :
A dire il vero… non sono veramente a conoscenza di tutto quello che avete fatto.

Ricercatore :
Ecco.

Milena :
Per esempio, mi è stato chiesto di fare una presentazione mercoledì mattina davanti ai ragazzi di terza, però non so chi sono gli altri invitati… Ancora una volta, non so niente !

Ricercatore :
Capisco… Il problema è come superare questa dicotomia. Tu dicevi del tuo problema di esteriorità… vorrebbe dire che bisogna avere un momento, anche solo un quarto d'ora alla settimana, dove c'è un contatto tra te e qualcuno che si occupa delle questioni d'orientamento in sede.

Milena :
Eh, sì !

Ricercatore :
Ci dovrebbe essere un incontro con te. Questa mi sembra una richiesta concreta.

Milena :
Il coordinatore di sede dovrebbe essere un vero coordinatore di sede per l'orientamento. Andrà a sentire la conferenza di Defrenne e poi promuoverà il progetto di educazione alle scelte nella sede.

Ricercatore :
Certo.

Milena :
Per noi la figura del coordinatore di sede è importante. L'abbiamo voluta noi fortemente. Dovrebbe essere, normalmente, un membro del…

Ricercatore :
…consiglio di direzione…

Milena :
…però lui non ha sgravio… La parola magica… Forse è per quello che fatica a funzionare.

Ricercatore :
[ride].

Milena :
Noi invece siamo solo di appoggio… Il mondo è fatto

ne sais pas qui sont les autres invités… Encore une fois, je ne sais rien !

Chercheur :
Je comprends… Le problème est comment dépasser cette dichotomie. Tu disais de ton problème d'extériorité… ce qui voudrait dire qu'il faut avoir un moment, même seulement d'un quart d'heure chaque semaine, où il y a un contact entre toi et quelqu'un qui s'occupe des questions de l'orientation dans l'établissement.

Milena :
Eh, oui !

Chercheur :
Il faudrait y avoir une rencontre avec toi. Celle-ci me semble une requête concrète.

Milena :
Le coordinateur de l'établissement devrait être un vrai coordinateur de l'établissement pour l'orientation. Il ira écouter la conférence de Defrenne et puis il encouragera le développement de l'éducation aux choix dans l'établissement.

Chercheur :
Certes.

Milena :
Pour nous la figure du coordinateur de l'établissement est importante. Nous l'avons voulue fortement. Elle devrait être, normalement, un membre du…

Chercheur :
…conseil de direction…

Milena :
…pourtant lui n'a pas de dégrèvement… Le mot magique… C'est pour cela, peut-être, qu'il a de la peine à fonctionner.

Chercheur :
[il rit].

Milena :
Nous, en revanche, sommes seulement un soutien… Le monde est fait ainsi. Pour conclure, je te donne une lettre que j'avais écrite il y a quelques années et que je n'ai jamais remis.

Chercheur :
Merci, très gentil !

Milena :
Je ne l'ai jamais remise parce que je me sentais mal à l'aise… J'aurais probablement attiré les foudres de tous…

Chercheur :
…merci, c'était vraiment intéressant.

così. Per concludere, ti do una lettera che avevo scritto ai tempi e che non ho mai consegnato. ***Ricercatore :*** *Grazie, molto gentile !* ***Milena :*** *Non l'ho mai consegnata perché mi sentivo a disagio… Mi sarei probabilmente tirata addosso l'ira di tutti…* ***Ricercatore :*** *…ti ringrazio, è stato veramente interessante.*	

2.4. Concierge



Entretien avec *Fausto Maggetti*
(28 mai 2015 – collège de Cadenazzo – 21 minutes)

Fausto a été pendant plus de trente ans le concierge de l'établissement de Cadenazzo. Il vivait dans un appartement au deuxième étage du collège et il était le responsable de l'entretien des bâtiments. Il voulait avoir de bons rapports avec tout le monde, depuis les enseignants jusqu'aux élèves. Au cours des dernières années, il était embêté par des jeunes qui faisaient des dégâts pendant la nuit devant l'établissement scolaire.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Fausto di esserti messo a disposizione per questa intervista. In un primo tempo, potresti dire qualcosa su di te? Da quanti anni fai il custode a Cadenazzo ?* ***Fausto :*** *Sono trenta tre anni che sono qua, un'eternità...* ***Ricercatore :*** *...quindi prima che fosse una scuola media ?* ***Fausto :*** *La chiamavano già scuola media.* ***Ricercatore :*** *Non era ancora una « scuola maggiore » ?* ***Fausto :*** *No.* ***Ricercatore :*** *Si dice che il custode sia il vero padrone della scuola.*	***Chercheur :*** *Merci Fausto de t'être mis à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, est-ce que tu pourrais dire quelque chose sur toi-même ? Depuis combien d'années es-tu le concierge à Cadenazzo ?* ***Fausto :*** *Je suis ici depuis trente-trois ans, une éternité…* ***Chercheur :*** *...donc avant que l'établissement devienne un collège ?* ***Fausto :*** *Il l'appelait déjà collège.* ***Chercheur :*** *N'était-il pas encore une* scuola maggiore *?* ***Fausto :*** *Non.* ***Chercheur :*** *On dit que le concierge est le véritable patron du collège. Est-*

È vero ?	*ce vrai ?*
Fausto : *Sì, si può dire di sì.*	***Fausto :*** *Oui, on peut dire ainsi.*
Ricercatore : *Concretamente potresti indicare gli aspetti più importanti del tuo mestiere ? Cosa fai, quali sono i tuoi ambiti di responsabilità ?*	***Chercheur :*** *D'une façon concrète, pourrais-tu nous indiquer les aspects les plus importants de ton métier ? Qu'est-ce que tu fais, quels sont tes domaines de responsabilité ?*
Fausto : *Mi occupo delle riparazioni, anche degli audiovisivi, come della manutenzione delle finestre, delle porte e degli armadi.*	***Fausto :*** *Je m'occupe des réparations, également des audiovisuels, ainsi que de la manutention des fenêtres, des portes et des armoires.*
Ricercatore : *E la dimensione della pulizia ?*	***Chercheur :*** *Et l'aspect du nettoyage ?*
Fausto : *La pulizia viene fatta dal personale addetto alla pulizia, delle donne che hanno un certo numero di ore alla settimana.*	***Fausto :*** *Le nettoyage est effectué par le personnel spécialisé, des femmes qui ont un certain nombre d'heures par semaine.*
Ricercatore : *E sono sotto la tua responsabilità ?*	***Chercheur :*** *Et est-ce qu'elles sont sous ta responsabilité ?*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *Quindi tu sei il responsabile dello stabile e controlli il loro lavoro. Lo fanno tre volte alla settimana ?*	***Chercheur :*** *Donc tu es le responsable du bâtiment et tu contrôles leur travail. Elles le font trois fois par semaine ?*
Fausto : *Sì, lo fanno il lunedì, il mercoledì e il venerdì. Dopo ci sono due signore che il martedì e il giovedì puliscono le toilettes. La pulizia di quelle è importante.*	***Fausto :*** *Oui, elles le font le lundi, le mercredi et le vendredi. Ensuite il y a deux femmes qui le mardi et le jeudi nettoient les toilettes. Leur nettoyage est important.*
Ricercatore : *Certo !*	***Chercheur :*** *Certes !*
Fausto : *Con tutte le persone che ci vanno tutto il giorno…*	***Fausto :*** *Avec toutes les personnes qui y vont toute la journée…*
Ricercatore : *…le toilettes naturalmente sono importanti. E rispetto ai ragazzi, che tipo di contatti hai con loro, in che momento i ragazzi ti chiedono qualcosa ?*	***Chercheur :*** *…les toilettes sont naturellement quelque chose d'important. Et par rapport aux élèves, quel est ta relation avec eux, dans quels moments peuvent-ils te demander quelque chose ?*
Fausto : *Ho un buon rapporto con tutti.*	***Fausto :*** *J'ai un bon rapport avec tous.*
Ricercatore : *Ma per cosa vengono da te ?*	***Chercheur :*** *Mais pourquoi viennent-ils vers toi ?*
Fausto : *Se hanno bisogno di materiale didattico, televisori o materiale di consumo.*	***Fausto :*** *S'ils ont besoin de matériel didactique, de télévisions ou de matériel de consommation.*
Ricercatore : *Allora chiedono a te. E come sono cambiati i ragazzi in questi trent'anni ?*	***Chercheur :*** *Alors ils te demandent. Et de quelle façon ont changé les élèves au cours de ces trente ans ?*

Fausto : *Ogni anno c'è un cambiamento. Alcuni anni sono agitati, quest'anno sono tranquilli. Però ci sono sempre le* pecore nere*. Ho visto comunque un bel cambiamento. Il problema è il sabato e la domenica, ci sono certi che vengono per fare casino davanti a scuola.*	***Fausto :*** *Chaque année il y a un changement. Certaines années ils sont plutôt agités, cette année ils sont calmes. Il y a cependant toujours des* moutons noirs*. J'ai pourtant observé un grand changement. Le problème est le samedi et le dimanche, il y en a certains qui viennent pour foutre le bordel devant l'établissement.*
Ricercatore : *Però questo è un problema all'esterno della scuola ?*	***Chercheur :*** *Celui-ci est pourtant un problème extérieur à l'école ?*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *Perché fuori c'è un campo da calcio e un piazzale che sono diventati il luogo d'incontro dei giovani della zona. E questo continua ?*	***Chercheur :*** *Parce que devant l'établissement il y a un terrain de football et une esplanade qui sont devenus le lieu de rencontre des jeunes de la région. Et est-ce que cela continue ?*
Fausto : *Sì, continua sempre. D'inverno un po' meno, perché fa freddo. Però in estate hanno la possibilità di giocare e continuano a fare danni. È un peccato, perché ci vanno di mezzo anche gli altri.*	***Fausto :*** *Oui, ça continue toujours. En hivers un peu moins parce qu'il fait froid. En été, en revanche, ils ont la possibilité de jouer et continuent à faire des dégâts. C'est dommage, parce que ça affecte aussi tous les autres.*
Ricercatore : *Perché di fatto sono i soldi che si userebbero per delle cose di scuola…*	***Chercheur :*** *Parce qu'il s'agit de l'argent que l'on utiliserait pour des choses pour l'école…*
Fausto : *...per fare delle riparazioni.*	***Fausto :*** *…pour faire des réparations.*
Ricercatore : *Ma chi sono questi ragazzi che vengono qua ?*	***Chercheur :*** *Mais qui sont ces jeunes qui viennent ici ?*
Fausto : *Sono ex allievi.*	***Fausto :*** *Il s'agit d'anciens élèves.*
Ricercatore : *Cioè gente della zona.*	***Chercheur :*** *C'est-à-dire des gens du coin.*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *Ma cosa fanno durante le serate ?*	***Chercheur :*** *Mais qu'est-ce qu'ils font pendant les soirées ?*
Fausto : *Si ubriacano.*	***Fausto :*** *Ils se saoulent.*
Ricercatore : *E poi rompono le cose ?*	***Chercheur :*** *Et puis ils détruisent les choses.*
Fausto : *Ultimamente hanno buttato i cassonetti in strada.*	***Fausto :*** *Récemment ils ont jeté des containers de déchets dans la rue.*
Ricercatore : *Fanno piccoli atti di vandalismo.*	***Chercheur :*** *Ils font des petits actes de vandalisme.*
Fausto : *O altrimenti si mettono a giocare a pallone nel piazzale e danneggiano le tapparelle, o bruciano le*	***Fausto :*** *Autrement ils se mettent à jouer au ballon dans l'esplanade et ils endommagent les rideaux ou ils brûlent leurs cordes de*

loro corde in modo da non farle più salire.	*telle sorte à ne plus leur permettre de monter.*
Ricercatore : *C'era una volta la discussione di mettere delle telecamere.*	***Chercheur :*** *Une fois il y avait une discussion sur l'opportunité de mettre une surveillance vidéo.*
Fausto : *Sì. Anche il municipio voleva farlo, poi si è fermato tutto.*	***Fausto :*** *Oui. Même la municipalité voulait le faire, puis tout s'est arrêté.*
Ricercatore : *Ma il municipio cosa dice rispetto a questo ?*	***Chercheur :*** *Mais quel est l'avis de la municipalité ?*
Fausto : *Era d'accordo di farlo, il cantone un po' meno, dicevano che non avevano soldi. Potevamo avere un controllo, perché lo poteva vedere anche la polizia.*	***Fausto :*** *Elle était d'accord de le faire, le canton un peu moins. Ils disaient de ne pas avoir l'argent. Nous pouvions avoir un contrôle, parce que la police pouvait aussi le voir.*
Ricercatore : *Ma tu sapresti spiegare perché i ragazzi fanno così ?*	***Chercheur :*** *Mais serais-tu en mesure d'expliquer ce comportement des jeunes ?*
Fausto : *Se si ubriacano non ragionano più e perché non c'è nessun posto per giocare.*	***Fausto :*** *S'ils sont ivres ils ne raisonnent plus et parce qu'ils n'ont aucune place où aller jouer.*
Ricercatore : *Non esiste ?*	***Chercheur :*** *N'y en a-t-il pas ?*
Fausto : *C'era diversi anni fa, solamente che lo hanno distrutto. È andato avanti per diversi mesi e quando hanno cominciato a fare danni… lo hanno chiuso.*	***Fausto :*** *Il y en avait une il y a quelques années, seulement qu'ils l'ont détruite. Elle a existé pendant divers mois, puis ils ont commencé à faire des dégâts et alors… ils l'ont fermée.*
Ricercatore : *E il municipio, rispetto alla problematica dell'assenza di luoghi per i giovani, cosa dice ?*	***Chercheur :*** *Et la municipalité, par rapport à la problématique de l'absence de lieux pour les jeunes, qu'est-ce qu'elle dit ?*
Fausto : *Meglio qua che altrove. Anche il municipio ha costruito la nuova casa comunale, però non ha pensato a uno spazio per i ragazzi.*	***Fausto :*** *Mieux ici qu'ailleurs. La municipalité vient de construire son nouvel établissement, mais elle n'a pas prévu un espace pour les jeunes.*
Ricercatore : *E tu ci vivi qua, di fatto per te è anche noioso. Proprio i momenti di riposo diventano i momenti più brutti della settimana.*	***Chercheur :*** *Et tu vis ici, c'est plutôt ennuyeux pour toi. Justement les moments de repos deviennent les plus désagréables de la semaine.*
Fausto : *Perché sento anche tanti rumori strani e quindi esco a controllare.*	***Fausto :*** *Parce que j'entends aussi des bruits étranges et donc je sors contrôler.*
Ricercatore : *E questo dura fino a che ora di notte ?*	***Chercheur :*** *Et cela se poursuit jusqu'à quelle heure de la nuit ?*
Fausto : *Anche fino alle due e mezza del mattino. Quella volta hanno buttato il container alle due, e poi erano belli pieni.*	***Fausto :*** *Même jusqu'à deux heures trente du matin. Une fois ils ont jeté le container à deux heures, et puis ils étaient bien bourrés.*
Ricercatore : *Sono solo ragazzi o anche ragazze ?*	

Fausto : *Anche le ragazze. Non tante, però due o tre ci sono.* ***Ricercatore :*** *Sono ex allievi.* ***Fausto :*** *Ultimamente restano qui a dormire, si mettono all'entrata della palestra. Domenica mattina erano lì e dormivano.* ***Ricercatore :*** *Davvero ? Dicevi dei tuoi rapporti con i ragazzi, con quelli della sede sono piuttosto buoni.* ***Fausto :*** *Anche con i docenti non ci sono problemi.* ***Ricercatore :*** *Su cosa ti è capitato di avere dei problemi con i docenti ?* ***Fausto :*** *Problemi con la chiusura delle porte… sono sempre aperte.* ***Ricercatore :*** *Potresti spiegarlo ?* ***Fausto :*** *Escono e non le chiudono a chiave.* ***Ricercatore :*** *Alla sera ?* ***Fausto :*** *No, vengono anche al sabato e alla domenica. Adesso le chiudono.* ***Ricercatore :*** *Prima venivano e non chiudevano.* ***Fausto :*** *Delle persone ne hanno approfittato e sono entrate. Avevo due acquari e uno lo hanno demolito… con 1'000 franchi di pesci andati persi [880 euro].* ***Ricercatore :*** *Che brutto ! E con i direttori che sono passati in questi trent'anni ?* ***Fausto :*** *Prima erano due direttrici, una era un po' una dittatrice.* ***Ricercatore :*** *Quella che è stata mandata via.* ***Fausto :*** *Se l'è cercata lei.*	***Chercheur :*** *S'agit-il uniquement de garçons ou aussi de filles ?* ***Fausto :*** *Il y aussi des filles. Pas beaucoup, mais deux ou trois il y en a.* ***Chercheur :*** *Ce sont des anciens élèves.* ***Fausto :*** *Dernièrement ils sont restés ici dormir, ils se mettent à l'entrée de la salle de gym. Dimanche matin ils étaient là et ils dormaient.* ***Chercheur :*** *Vraiment ? Tu disais de tes rapports avec les jeunes, avec ceux du collège ils sont plutôt bons.* ***Fausto :*** *Aussi avec les enseignants il n'y a pas de problèmes.* ***Chercheur :*** *Sur quelle question a tu eu des problèmes avec les enseignants ?* ***Fausto :*** *J'ai eu des problèmes sur la fermeture des portes… elles sont toujours ouvertes.* ***Chercheur :*** *Pourrais-tu t'expliquer ?* ***Fausto :*** *Ils sortent et ils ne les ferment pas à clef.* ***Chercheur :*** *Le soir ?* ***Fausto :*** *Non, ils viennent aussi le samedi et le dimanche. Maintenant ils les ferment.* ***Chercheur :*** *Avant ils venaient et ils ne les fermaient pas.* ***Fausto :*** *Des personnes en ont profité et sont entrées. J'avais deux aquariums et l'un a été démoli… avec 1'000 francs de poissons qui sont allés perdus [880 euros].* ***Chercheur :*** *C'est affreux ! Et avec les chefs d'établissement qui se sont succédé au cours de ces trente années ?* ***Fausto :*** *Avant il y avait deux directrices, l'une était un peu une dictatrice.* ***Chercheur :*** *Celle qui a été contrainte à partir.*

Ricercatore : *Tu non eri dispiaciuto…*	***Fausto :*** *Elle se l'est un peu cherchée.*
Fausto : *…no ! Perché ne aveva fatte di tutti i colori.*	***Chercheur :*** *Tu n'étais pas désolé…*
Ricercatore : *Anche nei tuoi confronti ?*	***Fausto :*** *…non ! Parce qu'elle en avait fait de toutes les couleurs.*
Fausto : *Sì.*	***Chercheur :*** *Aussi à tes égards ?*
Ricercatore : *Avresti un esempio ?*	***Fausto :*** *Oui.*
Fausto : *Le cuoche dovevano venire al funerale della mia povera madre e le ha obbligate a stare qua per fare i pasticcini per gli… zingari.*	***Chercheur :*** *Aurais-tu un exemple ?*
Ricercatore : *È arrogante…*	***Fausto :*** *Les cuisinières devaient venir à l'enterrement de ma pauvre mère et elle les a contraintes à rester ici pour faire des pâtisseries pour les… gitans.*
Fausto : *…e poi la maleducazione che aveva nei confronti dei docenti... Non si può dire davanti ai ragazzi « cambia mestiere » a un docente.*	***Chercheur :*** *C'est arrogant…*
Ricercatore : *Certo. È infatti quello che è successo a lei. Dicevi delle cuoche, tu hai una responsabilità anche nei loro confronti o è un servizio separato ?*	***Fausto :*** *…et puis les mauvaises manières qu'elle avait par rapport aux enseignants. On ne peut pas dire devant les élèves « changes de métier » à un enseignant.*
Fausto : *È un servizio separato, ma se hanno bisogno per le riparazioni chiedono a me. Se ci sono problemi con i quadri elettrici o qualcosa che non va, quello che posso cerco di ripararlo.*	***Chercheur :*** *Certes. Et en fait c'est ce qui lui est arrivé. Tu disais par rapport aux cuisinières, est-ce que tu as une responsabilité aussi à leurs égards ou c'est un service distinct ?*
Ricercatore : *Sì. Bene. Vediamo più in dettaglio la* Città dei Mestieri*, che è l'attività che ci interessa. Questa attività è nata nel 2003/2004 ed era stata proposta da Corrado Biasca e Giorgio Mossi all'inizio. Adesso sono andati in pensione. Che ricordo hai di questi docenti ?*	***Fausto :*** *C'est un service séparé, mais si elles ont besoin d'une réparation, elles me demandent. S'il y a des problèmes avec le tableau électrique ou si quelque chose ne marche pas, je peux essayer de le réparer.*
Fausto : *Sono dei docenti in gamba.*	***Chercheur :*** *Oui. Bien. Regardons plus dans le détail la* Cité des Métiers*, qui est l'activité qui nous intéresse. Celle-ci est née en 2003/2004 et elle a été proposée par Corrado Biasca e Giorgio Mossi au début. Maintenant ils ont pris la retraite. Quel est ton souvenir de ces deux enseignants ?*
Ricercatore : *Erano dei pilastri della scuola. E loro hanno lanciato questa serie di attività per avvicinare la scuola al mondo del lavoro. Tu ne avevi sentito parlare all'inizio ?*	***Fausto :*** *Il s'agit de deux enseignants capables.*
Fausto : *Ne ho sentito parlare, ho anche sentito delle brutte storie che non avevano la collaborazione dell'orientatrice.*	***Chercheur :*** *Ils étaient des piliers de l'établissement. Et ils ont lancé cette série d'activités pour rapprocher l'école du monde du travail. Est-ce que tu en avais entendu parler au début ?*
	Fausto : *J'en ai entendu parler, j'ai aussi appris des mauvaises histoires sur le fait qu'ils n'avaient pas la collaboration de la conseillère en orientation.*

Ricercatore : *Ci arriviamo.... Quando è nato questo progetto, tu cosa ti sei detto ?*	***Chercheur :*** *Nous y arrivons... Quand est né ce projet, qu'est-ce que tu t'étais dit ?*
Fausto : *Mi sono interessato subito a come si svolgeva. Anch'io li ho portati a fare le visite.*	***Fausto :*** *Je me suis tout de suite intéressé à son fonctionnement. Je les amenais aussi faire des visites.*
Ricercatore : *Il mercoledì pomeriggio.*	***Chercheur :*** *Le mercredi après-midi.*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *Li portavi tu e l'orientatore.*	***Chercheur :*** *Tu les amenais avec le conseiller en orientation.*
Fausto : *Sì. Era l'orientatore precedente.*	***Fausto :*** *Oui. C'était le conseiller précédent.*
Ricercatore : *Quello che c'era prima di Milena Piccoli. Il pulmino con cui li portavi era della scuola ?*	***Chercheur :*** *Celui qui a précédé Milena Piccoli. Le bus avec lequel tu les amenais était-il de l'école ?*
Fausto : *No, era del cantone.*	***Fausto :*** *No, il appartenait au canton.*
Ricercatore : *E tu lo dovevi riservare ?*	***Chercheur :*** *Et tu devais le réserver ?*
Fausto : *Noi dovevamo fare i trasporti.*	***Fausto :*** *Nous devions faire les transports.*
Ricercatore : *Ah, sì ?*	***Chercheur :*** *Ah, oui ?*
Fausto : *Per diverse settimane, abbiamo fatto dei trasporti.*	***Fausto :*** *Pendant différentes semaines, nous avons fait des transports.*
Ricercatore : *Ah !*	***Chercheur :*** *Ah !*
Fausto : *Li portavamo a Lugano o Chiasso… dove c'era bisogno.*	***Fausto :*** *Nous les amenions à Lugano ou à Chiasso… où il fallait aller.*
Ricercatore : *Come andava ? I ragazzi facevano la loro parte ?*	***Chercheur :*** *Et c'était comment ? Les élèves se sentaient-ils impliqués ?*
Fausto : *Sì. Erano sempre una decina ed erano tranquilli.*	***Fausto :*** *Oui. Ils étaient toujours une dizaine et étaient calmes.*
Ricercatore : *Bene. Questo era prima. Poi con la* Città dei Mestieri *le attività erano altre. Per esempio, c'erano una serie di interventi in aula magna. Questo da qualche parte ti toccava.*	***Chercheur :*** *Bien. Ceci c'était avant. Puis avec la* Cité des Métiers *les activités étaient différentes. Par exemple, il y avait une série d'exposés dans la salle de conférence. Ceci quelque part te concernait.*
Fausto : *Tenere l'aula magna in ordine è un compito che mi spetta, non è che mi dava peso.*	***Fausto :*** *Tenir la salle de conférence en bonnes conditions est l'une de mes tâches, mais ça ne m'a pas vraiment embêté.*

Ricercatore : *Come trovavi il fatto che venivano anche delle persone piuttosto conosciute ?*	***Chercheur :*** *Comment voyais-tu le fait que venaient des personnalités plutôt connues ?*
Fausto : *Lo trovavo molto interessante… Venivano a spiegare la loro professione, che tanti ragazzi non sanno.*	***Fausto :*** *Je le trouvais très intéressant… Ils venaient expliquer leur profession, que de nombreuses élèves ne connaissaient pas.*
Ricercatore : *Tu hai avuto modo di ascoltare qualcosa ?*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu as eu l'occasion d'écouter quelque chose ?*
Fausto : *Sono salito un paio di volte ad ascoltare.*	***Fausto :*** *Je suis venu quelquefois écouter.*
Ricercatore : *C'è qualcosa che ti è rimasto impresso ?*	***Chercheur :*** *Et est-ce qu'il y a quelque chose qui t'as frappé ?*
Fausto : *No, guardavo sempre degli spezzoni, un po' così…*	***Fausto :*** *Non, je regardais toujours des extraits, un peu comme ça…*
Ricercatore : *…però, nel complesso, ti sembrava interessante. Quindi c'era questa attività nell'aula magna. C'era stata una cosa che aveva infastidito, a un certo momento organizzavamo degli aperitivi. Non so se ti ricordi, ogni tanto l'aula magna era appiccicosa.*	***Chercheur :*** *…pourtant, de façon générale, tu avais l'impression que c'était intéressant. Donc il y avait cette activité dans la salle de conférence. Il y avait aussi une chose qui avait gêné, à un certain moment nous organisions des apéros. Je ne sais pas si tu te souviens, de tant en tant la salle de conférence était un peu collante.*
Fausto : *C'era il personale di pulizia.*	***Fausto :*** *Il y avait le personnel de nettoyage.*
Ricercatore : *Non ti poneva problemi.*	***Chercheur :*** *Cela ne te posait pas de problèmes.*
Fausto : *No, se dovevo pulire, pulisco senza problemi.*	***Fausto :*** *Non, si je dois nettoyer, je le fais sans problèmes.*
Ricercatore : *C'era anche l'aspetto dei beamer da far funzionare, le luci… un piccolo lavoro in più che facevi. Non ti ha mai posto problemi?*	***Chercheur :*** *Il y avait aussi la question du beamer à faire fonctionner, les lumières… un petit travail en plus que tu faisais. Ces choses ne t'ont jamais embêté ?*
Fausto : *No.*	***Fausto :*** *Non.*
Ricercatore : *E poi, oltre agli incontri, c'erano le visite che facevamo. Questa volta non eri tu con il tuo pulmino, ma erano i docenti che si organizzavano. A un certo momento, avevamo creato l'albo. Eri tu che avevi preparato, dove si mettevano i fogli con le visite della* Città dei Mestieri.	***Chercheur :*** *Et puis, au-delà des conférences, il y avait les visites que nous organisions. Cette fois ce n'était pas toi avec le bus, mais c'étaient les enseignants qui s'organisaient. À un certain moment, nous avions réalisé un tableau. C'était toi qui l'avais préparé, où nous mettions les feuilles avec les visites de la* Cité des Métiers.
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *E di questo albo, hai un qualche ricordo particolare ?*	***Chercheur :*** *Et de ce tableau, as-tu un souvenir particulier ?*
Fausto : *Ogni tanto lo pasticciavano : uno che voleva vederlo non poteva, perché mancava qualche parte di foglio.*	***Fausto :*** *Parfois ils l'abimaient : quelqu'un qui voulait le voir ne pouvait pas, parce qu'à des feuilles manquaient des parties.*

Ricercatore : *Bisognava ogni tanto cambiarli. Erano piccoli atti di vandalismo.*	***Chercheur :*** *Il fallait quelquefois les changer. C'étaient des petits actes de vandalisme.*
Fausto : *Ha posto più problemi a te che a me.*	***Fausto :*** *Cela a posé plus de problèmes à toi qu'à moi.*
Ricercatore : *Eh, sì… perché dovevo cambiare il foglio io.*	***Chercheur :*** *Eh, oui… parce que moi je devais changer la feuille.*
Fausto : *Poi si doveva organizzare tutto.*	***Fausto :*** *Puis il fallait tout organiser.*
Ricercatore : *Certo ! Oltre a questo, c'erano i film. Alla fine della terza, i ragazzi potevano vedere un film sul lavoro. L'aspetto degli audiovisivi fa parte dei tuoi compiti.*	***Chercheur :*** *Certes ! Au-delà de ça, il y avait les films. À la fin de la troisième, les élèves pouvaient voir un film sur le travail. Les audiovisuels font partie de tes tâches.*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *In generale, come sono le televisioni ?*	***Chercheur :*** *En règle générale, dans quel état se trouvent les télévisions ?*
Fausto : *Ogni tanto sono danneggiate.*	***Fausto :*** *Parfois elles sont endommagées.*
Ricercatore : *Ad un certo momento si è deciso di chiudere l'aula degli audiovisivi [dove erano depositati le televisioni].*	***Chercheur :*** *À un certain moment il a été décidé de fermer la salle des audiovisuels [où étaient déposés les télévisions].*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *E come mai si danneggiavano ?*	***Chercheur :*** *Et pourquoi étaient-elles endommagées ?*
Fausto : *Quando andavano i ragazzi a prenderle, non si ponevano il problema dei pericoli e un paio di volte sono caduti i televisori dai loro carrelli.*	***Fausto :*** *Quand les élèves allaient les prendre, ils ne se posaient pas le problème des dangers et parfois des télévisions sont tombées de leur chariot.*
Ricercatore : *Addirittura…*	***Chercheur :*** *Carrément…*
Fausto : *…sì.*	***Fausto :*** *…oui.*
Ricercatore : *Questo è pericoloso !*	***Chercheur :*** *C'est dangereux !*
Fausto : *Per fortuna adesso ci sono i televisori leggeri, non più quelli pesanti del passato.*	***Fausto :*** *Heureusement maintenant il y a des télévisions plus légères, non plus celles lourdes du passé.*
Ricercatore : *Nessuno si è mai fatto male ?*	***Chercheur :*** *Personne ne s'est jamais blessée ?*
Fausto : *No, per fortuna. Un giorno è successo a Corrado Biasca, non si è accorto che gli è caduto il cavo…*	***Fausto :*** *Non, heureusement. Un jour c'est arrivé à Corrado Biasca, il ne s'est pas aperçu que le câble lui est tombé…*

Ricercatore : *…nell'ascensore ?*	***Chercheur :*** *…dans l'ascenseur ?*
Fausto : *Si è preso un bello spavento.*	***Fausto :*** *Il a eu une belle frayeur.*
Ricercatore : *Poi è venuto a dirlo ?*	***Chercheur :*** *Puis il est venu le dire ?*
Fausto : *Gli ho detto che ce ne sono ancora di televisori. Adesso con gli audiovisivi, le cassette VHS le ho messe su DVD.*	***Fausto :*** *Je lui ai dit qu'il y avait d'autres télévisions. Maintenant avec les audiovisuels, j'ai transféré les cassettes VHS sur des DVD.*
Ricercatore : *Ecco !*	***Chercheur :*** *Voilà !*
Fausto : *L'ho fatto per storia e geografia. Me ne mancano ancora altri da fare.*	***Fausto :*** *Je l'ai fait pour histoire et géographie. Je dois encore en faire d'autres.*
Ricercatore : *E poi c'era l'attività in seconda. Si andava in aula d'informatica a vedere una serie di mestieri potenzialmente interessanti nel futuro. L'aula d'informatica e anche sotto la tua responsabilità ?*	***Chercheur :*** *Et puis il y avait l'activité en deuxième. On allait en salle d'informatique pour étudier une série de métiers potentiellement intéressants pour l'avenir. La salle d'informatique est-elle aussi sous ta responsabilité ?*
Fausto : *Prima sì. Adesso no.*	***Fausto :*** *Auparavant oui. Maintenant non.*
Ricercatore : *Non ti ha posto problemi particolari.*	***Chercheur :*** *Elle n'a pas posé de problèmes particuliers.*
Fausto : *No. Se avevano bisogno, mi chiedevano. Dopo trent'anni, ci fai l'abitudine.*	***Fausto :*** *Non. S'ils avaient besoin, ils me demandaient. Après trente ans, j'ai l'habitude.*
Ricercatore : *Quindi possiamo dire che nel complesso la* Città dei Mestieri *non ti ha posto dei problemi particolari.*	***Chercheur :*** *On peut donc dire que dans son ensemble la* Cité des Métiers *ne t'a pas posé de problèmes particuliers.*
Fausto : *No.*	***Fausto :*** *Non.*
Ricercatore : *Anzi, ogni tanto ti ha incuriosito. E a un certo momento avevo scelto dei ragazzi che mi aiutavano ad organizzare le attività. Erano degli assistenti. È capitato che sono venuti da te per i convegni ?*	***Chercheur :*** *Au contraire, certaines fois elle a éveillé ta curiosité. Et à un certain moment j'avais choisi des élèves qui m'aidaient à organiser les activités. C'étaient des assistants. Il est arrivé qu'ils sont venus vers toi pour les colloques ?*
Fausto : *Sì. Alcune volte venivano verso di me.*	***Fausto :*** *Oui. Quelquefois ils venaient vers moi.*
Ricercatore : *E tu che impressione avevi di questi ragazzi ?*	***Chercheur :*** *Et quelle impression avait tu de ces élèves ?*
Fausto : *Sembravano molto impegnati.*	***Fausto :*** *Ils semblaient très engagés.*
Ricercatore : *Quindi ti facevano un'impressione positiva.*	***Chercheur :*** *Donc ils t'avaient fait une bonne impression.*

Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *In generale, quello che ti chiedevano stava in piedi ?*	***Chercheur :*** *En règle générale, demandaient-ils des choses pertinentes ?*
Fausto : *Sì, andava bene. Chiedevano delle cose inerenti agli audiovisuali.*	***Fausto.*** *Oui, ça allait. Ils demandaient des choses concernant les audiovisuels.*
Ricercatore : *E quindi venivano a chiedertelo.*	***Chercheur :*** *Donc ils venaient vers toi pour le demander.*
Fausto : *Erano gentili.*	***Fausto :*** *Ils étaient gentils.*
Ricercatore : *Bene ! Ad un certo momento, c'è stato un conflitto nel 2007, con l'orientatrice Milena Piccoli. Diceva che le visite sembravano un ostacolo per la sua attività. E poi c'erano alcuni docenti che dicevano che il cantone gli faceva lavorare un'ora in più... Come hai visto dall'esterno questa fase piuttosto conflittuale ?*	***Chercheur :*** *Bien ! À un certain moment, il y a eu un conflit en 2007, avec la conseillère en orientation Milena Piccoli. Elle disait que les visites lui semblaient un obstacle pour ses activités. Et puis il y avait certains enseignants qui disaient que le canton les faisait travailler une heure de plus… Comment as-tu vécu de l'extérieur cette période plutôt conflictuelle ?*
Fausto : *Con Milena non tanto bene, perché non si è impegnata a fare delle attività. Quando ostacolava, non mi ha fatto molto piacere.*	***Fausto :*** *Avec Milena pas très bien, parce qu'elle ne s'est pas engagée à faire ces activités. Quand elle a été un obstacle, je ne l'ai pas apprécié.*
Ricercatore : *E l'altro ? Quello dell'ora in più ? Che impressione hai ?*	***Chercheur :*** *Et l'autre ? La question de l'heure en plus ? Quelle est ton avis ?*
Fausto : *Le ore si accumulano sempre di più e ogni anno aumentano. Ho saputo che non la pagavano… l'ora in più…*	***Fausto :*** *Les heures se cumulent toujours plus et chaque année elles augmentent. J'ai appris qu'ils ne l'ont pas payée… l'heure en plus…*
Ricercatore : *...personalmente, avevo un'ora di sgravio per fare le attività.*	***Chercheur :*** *...personnellement j'avais une heure de dégrèvement pour faire les activités.*
Fausto : *Un'ora di sgravio non era abbastanza, secondo me.*	***Fausto :*** *Une heure de dégrèvement n'était pas suffisante à mon avis.*
Ricercatore : *Effettivamente è vero che il carico di lavoro è molto. Quindi su questo sei sensibile.*	***Chercheur :*** *Effectivement, il est vrai que la charge de travail est grande. Donc sur cette question tu es sensible…*
Fausto : *Sì.*	***Fausto :*** *Oui.*
Ricercatore : *È giusto !*	***Chercheur :*** *C'est correct !*
Fausto : *Perché vedo com'è il mio lavoro, so quando c'è da fare in più.*	***Fausto :*** *Parce que je vois mon travail, je sais quand il faut faire quelque chose en plus.*
Ricercatore : *Dovrebbe esserci un limite, è giusto anche riposare un attimo. In generale, come sono evolute le condizioni di*	***Chercheur :*** *Il faudrait y avoir une limite, c'est aussi correct de se reposer un moment. En général, quelle a été l'évolution des*

lavoro nella scuola in questi trent'anni ? ***Fausto :*** *C'è più manutenzione rispetto a prima, la parte vecchia dell'edificio mi dà meno problemi che la parte nuova. La parte nuova l'hanno costruita con i fondi dei magazzini. Quella vecchia è più resistente.* ***Ricercatore :*** *Quando hanno fatto la parte nuova dell'edificio ?* ***Fausto :*** *Vent'anni fa.* ***Ricercatore :*** *Un'ultima domanda: pensi che la* Città dei Mestieri *abbia aiutato i ragazzi ?* ***Fausto :*** *Sì, perché si possono rendere conto di quello che sono i mestieri. Un po' come quando i docenti li mettono in castigo il mercoledì pomeriggio. C'è sempre qualcuno che è qua, quindi imparano anche cos'è il lavoro di una donna delle pulizie* ***Ricercatore :*** *Quindi il fatto di avvicinare i ragazzi al lavoro ti sembra una cosa utile, li rende più reali, meno rinchiusi nel mondo ovattato della scuola…* ***Fausto :*** *…perché vedono come sono i mestieri.* ***Ricercatore :*** *Certo ! Vuoi ancora aggiungere qualcosa rispetto alla* Città dei Mestieri *?* ***Fausto :*** *No, niente di particolare.* ***Ricercatore :*** *Va benissimo. Ti ringrazio.*	*conditions de travail dans l'école au cours de ces trente années ?* ***Fausto :*** *Il y a plus de maintenance par rapport au passé, la partie ancienne de l'établissement me donne moins de soucis que la partie nouvelle. Celle-ci a été construite avec des fonds de magasin. Celle ancienne est plus solide.* ***Chercheur :*** *Quand est-ce qu'a été faite la partie nouvelle de l'établissement ?* ***Fausto :*** *Il y a vingt ans.* ***Chercheur :*** *Une dernière question : est-ce que tu penses que la* Cité des Métiers *a aidé les élèves ?* ***Fausto :*** *Oui, parce qu'ils peuvent se rendre compte de ce que sont les métiers. Un peu comme lorsque les enseignants les mettent en punition le mercredi après-midi. Il y a toujours quelqu'un qui reste ici, donc ils apprennent aussi ce qu'est le travail d'une femme de ménage.* ***Chercheur :*** *Donc le fait de rapprocher les élèves du travail te semble une chose utile, il les rend plus réels, moins renfermés dans le monde feutré de l'école…* ***Fausto :*** *…ils voient la réalité des métiers.* ***Chercheur :*** *Certes ! Est-ce que tu veux encore ajouter quelque chose par rapport à la* Cité des Métiers *?* ***Fausto :*** *Non, rien de particulier.* ***Chercheur :*** *C'est très bien. Je te remercie.*

2.5. Parents d'élèves



Entretien avec *Antonella Corrent*
(20 janvier 2016 – collège de Cadenazzo – 46 minutes)

Antonella a un intense parcours professionnel. Après une formation commerciale, elle a travaillé pour une grande banque, en se rapprochant progressivement du suivi des apprentis. Ce qui l'a ensuite amenée à devenir inspectrice des apprentis de commerce, avant d'acquérir un diplôme de formatrice des responsables des apprentis, qui l'a finalement amenée à travailler pour une société privée dans le suivi des adultes en transition de carrière. Parallèlement, elle est devenue mère de deux enfants, Alessandro et Federica, qui ont participé à la *Cité des Métiers.* Alessandro, tout particulièrement, a été l'un des assistants pendant l'année scolaire 2010/2011.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie mille signora Corrent per essersi messa a disposizione. Per iniziare, vorrei chiederle semplicemente se si può presentare : qual è il suo impegno professionale e la sua situazione famigliare, che l'ha portata in un modo o nell'altro ad essere in contatto con la scuola media.*	***Chercheur :*** *Merci Madame Corrent de vous être mise à disposition. Pour commencer, je voudrais vous demander simplement si vous pouvez vous présenter, quel est votre engagement professionnel et votre situation familiale, qui vous a amené à être en contact, d'une manière ou d'une autre, avec le collège.*
Antonella : *Ok ! Ho principalmente una formazione commerciale, quindi ho lavorato per una grossa banca. Poi ho scoperto il mondo della formazione attraverso il settore delle risorse umane, sempre all'interno della banca. Per dieci anni ho gestito e mi sono occupata della formazione dei giovani apprendisti, dall'assunzione a tutto il percorso che dura tre anni fino al collocamento. Ho deciso che quello sarebbe stato il mestiere che volevo fare da grande. Dopo vent'anni presso questa grossa banca, ho lasciato. Mi interessava continuare nella formazione e nel frattempo ero diventata mamma del primo figlio, lavoravo a tempo parziale. Ho cominciato allora la mia attività presso la Divisione della formazione professionale come ispettrice per gli apprendisti di commercio, che era la mia formazione di base. Questo mi ha portata ad essere in contatto col mondo dei giovani e con i ragazzi che si trovavano a contatto con il mondo del lavoro. Quindi mi sono trovata ad affrontare la questione dell'impegno scolastico e dei risultati sul posto di lavoro, perché sappiamo che la formazione individuale degli apprendisti implica un buon raggiungimento di risultati scolastici e anche professionali. Ero in contatto con le famiglie, con i giovani, con le scuole e con i datori di lavoro, che visitavo una o due volte all'anno, o anche di più, quando c'erano dei problemi da risolvere. È un'attività che ho svolto per tredici anni a tempo parziale. Poi mi sono avvicinata al mondo della formazione degli adulti, un po' per caso, mi hanno buttata in aula per la formazione dei formatori, perché i responsabili degli apprendisti in azienda devono*	***Antonella :*** *Ok ! J'ai principalement une formation commerciale, ensuite j'ai travaillé pour une grande banque. À ce point, j'ai découvert le monde de la formation à travers le secteur des ressources humaines, toujours à l'intérieur de la banque. Pendant dix ans, j'ai géré et je me suis occupée de la formation des jeunes apprentis, depuis l'embauche jusqu'au placement, en passant par l'ensemble du parcours d'une durée de trois ans. J'ai décidé que celui-ci était le métier que je voulais faire une fois grande. Après vingt ans auprès de cette grande banque, je l'ai quittée. Je voulais poursuivre dans la formation et entretemps j'étais devenue maman de mon premier enfant, je travaillais à temps partiel. J'ai alors commencé mon activité auprès de la Division de la formation professionnelle en tant qu'inspectrice des apprentis de commerce, qui était ma formation de base. Ce qui m'a conduite à être en contact avec le monde des jeunes et avec des adolescents qui entraient dans le monde du travail. Ensuite, je me suis retrouvée à devoir affronter la question de l'engagement scolaire et des résultats sur le lieu de travail, parce que nous savons que la formation individuelle des apprentis requiert d'acquérir un bon niveau de résultats scolaires et aussi professionnels. J'étais en contact avec les familles, avec les jeunes, avec les écoles et avec les employeurs, que je visitais une ou deux fois par année ou aussi plus souvent quand ils y avaient des problèmes à résoudre. C'est une activité que j'ai poursuivie pendant treize ans à temps partiel. Puis je me suis rapprochée du monde de la formation des adultes, un peu par hasard, ils m'ont jeté dans une salle pour la formation des formateurs, parce que les responsables des apprentis dans une entreprise doivent obligatoirement suivre des cours de formation. J'ai reçu une enveloppe de cours sur des thématiques que je connaissais*

forzatamente seguire dei corsi di formazione. Ho ricevuto un pacchetto di corsi su delle tematiche che conoscevo bene. Attività che poi ho certificato con il corso di formatrice professionale per adulti, conseguito presso l'Istituto universitario professionale a Lugano. Prima i giovani e poi gli adulti, attualmente mi dedico agli adulti. Lavoro come formatrice e coach presso una società privata. Essa si occupa di ricollocare e sostenere i disoccupati e le persone in transizione di carriera professionale, tramite dei mandati del cantone e della sezione del lavoro. In più, abbiamo un'attività privata dove facciamo consulenza e coaching per aziende private. Questo è il mio ruolo professionale, che gestisco parallelamente a due figli… adolescenti. Uno è quasi ventenne ed ha terminato il liceo l'anno scorso con successo, sta diventando un uomo adulto e sta facendo un piccolo stage di lavoro presso l'ospedale, per tenersi occupato in vista del servizio militare, che inizierà a marzo. A settembre poi comincerà l'università, seguendo le facoltà di matematica e filosofia. E quella che io chiamo piccola, ma in realtà ha già quasi sedici anni, ha terminato l'anno scorso la quarta media e ora sta affrontando con entusiasmo ma anche con qualche intoppo la prima liceo. Questo è il mio profilo.

Ricercatore :
Una visione sulla sua professione e sul rapporto tra scuola e lavoro molto interessante. Come vede la dimensione della preparazione alla formazione professionale all'interno della scuola dell'obbligo, in particolare nella scuola media ?

Antonella :
Chiaramente il discorso è sempre generale. Parto dal distacco che esiste tra il lavoro e il mondo della scuola. Per i datori di lavoro la scuola è una realtà molto protetta, che non sempre prepara al meglio ad affrontare il lavoro. In più resta l'idea che la formazione professionale, mi spiace dirlo, sia una scelta di seconda categoria. Si pensa sempre che facendo un apprendistato si hanno meno sbocchi in seguito. Sappiamo invece che la formazione continua offre tantissime opportunità, anche se si parte con una formazione di tipo professionale.

Ricercatore :
E a livello di competenze e di qualità sociali, se dovesse mettere a fuoco due o tre punti che sembrano fragili per i ragazzi che escono dalla scuola dell'obbligo, naturalmente generalizzando, c'è qualcosa che emergerebbe in modo particolare ?

Antonella :
Rispetto a chi affronta una formazione professionale?

Ricercatore :
Sì !

Antonella :
Forse la consapevolezza del ruolo di apprendista.

bien. Activité que j'ai ensuite certifiée avec le cours de formatrice professionnelle pour adultes, obtenue auprès de l'Institut universitaire professionnel de Lugano. Avant les jeunes et puis les adultes, actuellement, je me consacre aux adultes, je travaille comme formatrice et coach auprès d'une société privée. Elle s'occupe de la replacer et soutenir les chômeurs et les personnes en transition de carrière professionnelle, à travers des mandats du canton et de la section du travail. De plus, nous avons une activité privée où nous faisons de la consultation et du coaching pour des entreprises privées. Ceci est mon rôle professionnel, que je gère parallèlement à deux enfants… adolescents. L'un a presque vingt ans et a terminé le lycée l'année dernière avec succès, il est en train de devenir un homme adulte et suit actuellement un petit stage de travail auprès de l'hôpital, pour se tenir occupé avant de faire le service militaire, qui commencera au mois de mars. En septembre, il commencera l'université, à la faculté de mathématiques et philosophie. Et celle que j'appelle la petite, qui en réalité a déjà presque seize ans, a terminé l'année dernière le collège et est en train d'aborder avec enthousiasme mais aussi quelques contretemps la première année du lycée. Voici mon profil.

Chercheur :
Une vision de votre profession et de votre rapport entre école et travail très intéressant. Comment voyez-vous la dimension de la préparation de la formation professionnelle à l'intérieur de l'école obligatoire, en particulier au niveau du collège ?

Antonella :
Bien évidemment le discours est toujours général. Je pars de la déconnexion qui existe entre le travail et le monde de l'école. Pour les employeurs, l'école est une réalité très protégée, qui ne prépare pas toujours à affronter au mieux le travail. De plus, reste l'idée que la formation professionnelle, je suis désolée à devoir le dire, soit un choix de deuxième catégorie. On pense toujours, qu'en faisant un apprentissage. on a moins de débouchés ensuite. Nous savons, en revanche, que la formation continue offre de nombreuses opportunités, aussi si l'on part d'une formation professionnelle.

Chercheur :
Et au niveau des compétences et des qualités sociales, si vous deviez mettre en lumière deux ou trois points qui vous semblent fragiles pour les élèves qui sortent du collège, naturellement en généralisant, il y aurait-il quelque chose qui apparaîtrait de façon particulière ?

Antonella :
Par rapport à qui s'engage dans la formation professionnelle ?

Chercheur :
Oui !

Antonella :
Peut-être la compréhension du rôle de l'apprenti. Souvent on me disait : « Je vais faire l'apprenti parce que je n'ai pas envie d'étudier ». C'était une chose qui me faisait venir des frissons. Il n'y a pas encore la prise de conscience de ce que signifie être apprenti. C'est fatiguant. Je ne dis pas que c'est

Spesso mi sentivo dire : « Vado a fare l'apprendista, perché non ho voglia di studiare ». Era una cosa che mi faceva venire i brividi. Non c'è ancora la consapevolezza di che cosa significa essere apprendisti. È faticoso. Non dico che sia più o meno faticoso del liceo, ma è sicuramente diverso. Non significa che sia meno impegnativo. Fare l'apprendistato, significa ottenere dei risultati scolastici e dare delle prestazioni al datore di lavoro con il quale si firma un contratto. Quest'ultimo è anche legittimato, se non si raggiungono gli obiettivi, a disdire il contratto di lavoro. Ci vuole quindi la consapevolezza di occupare già un ruolo di giovane adulto. Secondo me, manca un po' di informazione su tutto questo durante il percorso della scuola media.

Ricercatore :
Questo è interessante.

Antonella :
Parlo sia dei docenti sia degli orientatori. Ho sempre detto molto apertamente che a livello di orientamento si poteva fare di più. Abbiamo Espoprofessioni. Se i ragazzi lo visitano all'interno dell'orario scolastico, la prendono come una passeggiata. Forse si poteva dare più informazione alle famiglie, rispetto a quello che offre il mercato del lavoro. In questi dieci anni di attività a contatto con i formatori nelle aziende, ho scoperto che ci sono tante professioni. Io credo che le famiglie non abbiano idea di quante professioni si possono seguire. Non solo le solite che conosciamo. Ci sono duecento professioni e credo che ci siano dei ragazzi che fanno delle scelte imposte per la non conoscenza di altre professioni o delle loro attitudini sociali. Se avessero invece queste conoscenze, potrebbero investire in una professione futura.

Ricercatore :
Certo. È quello che cerchiamo di fare con la Città dei Mestieri*. Ancora un'ultimissima domanda sulla rottura dei contratti d'apprendistato. A partire dalla sua esperienza, qual è l'elemento principale che porta ad una rottura ? C'è qualcosa che emerge come particolarmente significativo ?*

Antonella :
Credo che la maggior parte delle rotture si verifichino durante il primo anno, forse perché la scelta non è mirata. Io ho scelto a quindici anni, però trent'anni fa. La situazione era diversa. Oggi credo che a quindici anni non abbiano le idee chiare in generale. Se guardo l'esempio dei miei due figli : il primo, Alessandro, è sempre stato orientato a un certo metodo di studio, aveva fin dall'inizio il pallino della matematica, diceva di voler fare il liceo, voleva la matematica. Era molto deciso su questo. Invece Federica, in terza e in quarta media, quando abbiamo iniziato a parlare di cosa si vuole fare dopo, era molto confusa. Voleva fare il liceo… ma non sapeva perché. Magari è stata condizionata dal fratello. Ho tentato di sondare le professioni per un possibile tirocinio, ma le idee erano molto confuse. Per un ragazzo, decidere a quindici plus ou moins fatiguant du lycée, mais c'est certainement différent. Ce qui ne signifie pas, que c'est moins difficile. Être apprenti, signifie obtenir des résultats scolaires et fournir des prestations à l'employeur avec lequel on signe un contrat. Ce dernier est aussi légitimé, si l'on n'arrive pas à atteindre les résultats, à résilier un contrat de travail. Il faut donc vraiment la conscience d'occuper déjà un rôle d'un jeune adulte. À mon avis, il n'y a pas suffisamment d'informations sur tout cela pendant le parcours du collège.

Chercheur :
Ceci est intéressant.

Antonella :
Je parle autant des enseignants que des conseillers en orientation. J'ai toujours dit très ouvertement qu'au niveau de l'orientation on peut faire plus. Nous avons Expoprofessions. Si les jeunes font une visite à l'intérieur de l'horaire scolaire, ils la prennent comme une promenade. Peut-être on pouvait donner plus d'informations aux familles, par rapport à ce qu'offre le marché du travail. Au cours de ces dix années d'activité en contact avec les formateurs dans les entreprises, j'ai découvert qu'il y a de nombreuses professions. Je crois que les familles n'ont pas une idée claire de combien de professions on peut entreprendre. Il n'y pas uniquement celles habituelles que nous connaissons. Il y a deux cents professions et je crois qu'il y a des jeunes qui font des choix imposés par le fait de ne pas connaître d'autres professions ou de leurs attitudes sociales. En revanche, s'ils avaient ses connaissances, ils pourraient investir dans une profession future.

Chercheur :
Certes. C'est ce que nous essayons de faire avec la Cité des Métiers*. Encore une toute dernière question sur la rupture des contrats d'apprentissage. Sur la base de votre expérience, quel est l'élément principal qui conduit à une rupture ? Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier à signaler ?*

Antonella :
Je crois que la majorité des ruptures ont lieu pendant la première année, peut-être parce que le choix n'a pas été bien ciblé. J'ai moi-même choisi à quinze ans, mais il y a trente ans. La situation était fort différente. Aujourd'hui, je crois qu'à quinze ans, ils n'ont pas les idées claires en général. Si je regarde l'exemple de mes deux enfants : le premier, Alessandro s'est toujours dirigé vers une certaine méthode d'étude, il avait dès le début un talent pour les mathématiques, il disait vouloir suivre le lycée, il voulait les mathématiques. Il était très décidé sur ce point. Alors que Federica, en troisième et quatrième année de collège, quand nous avons commencé à parler de ce qu'elle voulait faire après, elle était très confuse. Elle voulait suivre le lycée… mais ne savait pas pourquoi. Peut-être avait-elle été influencée par son frère. J'ai essayé de sonder les professions pour un possible apprentissage, mais les idées étaient très confuses. Pour un jeune, décider à quinze ans est vraiment difficile. La rupture du contrat a lieu pendant la première année parce que l'employeur a aussi la responsabilité de devoir donner des évaluations tout au long de l'année. S'ils n'arrivent pas à atteindre les objectifs en termes d'attitudes,

anni è veramente difficile. La rottura del contratto avviene durante il primo anno, perché il datore di lavoro ha anche la responsabilità di dover dare delle valutazioni nell'arco dell'anno. Se non raggiungono gli obiettivi di attitudini, di competenze e di motivazione, è autorizzato a dire che non è il suo mestiere. È un bene che gli si sia data questa possibilità. Nel commercio, questo tipo di riforma è arrivata nel 2003. La valutazione del datore di lavoro, nella maggior parte delle professioni, vale il 50 %. Non è più solo la scuola che valuta, ma è anche il datore di lavoro, che indica se il ragazzo raggiunge oppure no i requisiti minimi per continuare.

Ricercatore :
Bene ! Interessante. Facciamo magari un passo indietro e concentriamoci sulla scuola media. Diceva di Alessandro e Federica, come ha visto la scuola media attraverso il loro percorso ?

Antonella :
L'ho vista bene, sia con Alessandro che con Federica. Con lei è stato un déjà vu*, l'ha vissuta bene anche se in modo diverso. Alessandro ha viaggiato quasi da solo, sempre con l'obiettivo di fare bene, era perfezionista. Devo dire che per Federica, durante i primi anni, la scuola non era la priorità numero uno. Poi si è riscoperta anche attraverso le difficoltà. Tutti e due hanno avuto la fortuna di avere dei docenti che li hanno seguiti. Quando ho avuto l'esigenza di parlare con un docente su delle questioni relative ad Alessandro, c'è sempre stata disponibilità. Federica invece aveva difficoltà nelle materie scientifiche e matematiche. Ho sempre avuto degli interlocutori presenti, ho potuto esprimere le mie preoccupazioni e trovare un riscontro anche nei docenti. Il ruolo del docente di classe è stato fondamentale. Alessandro non aveva particolarmente problemi, Federica ha passato un periodo un po' particolare, fortunatamente non lungo.*

Ricercatore :
Bene. Diceva che i docenti di classe hanno seguito sia Alessandro che Federica in modo soddisfacente…

Antonella :
…sì.

Ricercatore :
La figura del docente di classe nella scuola media è una figura importante. Restringiamo ancora un pochettino il quadro prima di arrivare alla Città dei Mestieri*. Mi interessava sapere come ha visto Alessandro e Federica quando ero io il loro docente. In prima e in seconda, ero il docente di classe di entrambi. Alessandro nel 2007 fino al 2009 e Federica dal 2011 al 2013, poi ho ritrovato Alessandro nel corso di economia che animavo all'interno della* Città dei Mestieri *tra il 2009 e il 2011 per un'ora a settimana sul mezzogiorno. Anche in quarta l'ho ritrovato come assistente per l'animazione della* Città dei Mestieri*. Se possiamo andare un po' più nello*

de compétences et de motivation, il est autorisé à dire que ce n'est pas son métier. C'est une bonne chose qu'il puisse avoir cette possibilité. Dans le commerce, cette réforme est arrivée en 2003. L'évaluation de l'employeur, dans la majorité des professions, vaut 50 %. Ce n'est plus seulement l'école qui évalue, mais aussi l'employeur qui indique si le jeune atteint ou bien pas les exigences minimales pour poursuivre.

Chercheur :
Bien ! Intéressant. Faisons peut-être un pas en arrière en nous concentrons sur le collège. Vous disiez de Alessandro et Federica, comment avez-vous vu le collège à travers leur parcours ?

Antonella :
Je l'ai bien vu, soit par rapport à Alessandro, soit dans le cas de Federica. Avec vous, c'était un déjà vu, elle l'a bien vécu même si d'une autre façon. Alessandro a voyagé presque seul, toujours avec l'objectif de bien faire, il était un perfectionniste. Je dois dire que pour Federica, pendant les premières années, l'école n'était pas la priorité numéro un. Puis elle a redécouvert soi-même, aussi à travers les difficultés. Tous les deux ont eu la chance d'avoir des enseignants qui les ont suivis. Quand j'ai eu l'exigence de parler avec un enseignant sur des questions relatives à Alessandro, j'ai toujours rencontré une grande disponibilité. Federica, en revanche, avait des difficultés dans les branches scientifiques et mathématiques. J'ai toujours rencontré des interlocuteurs présents, j'ai pu exprimer mes préoccupations et trouver un retour aussi de la part des enseignants. Le rôle du professeur principal a été fondamental. Alessandro n'avait pas de problèmes particuliers, Federica a eu une période un peu particulière, heureusement pas très longue.

Chercheur :
Bien. Vous disiez que les professeurs principaux ont suivi Alessandro et Federica de façon satisfaisante…

Antonella :
…oui.

Chercheur :
Le rôle du professeur principal au collège est important. Restreignons encore un peu notre regard avant d'arriver à la Cité des Métiers*. Je voulais savoir comment vous avez vu Alessandro et Federica lorsque j'étais leur enseignant. En première et en deuxième, j'étais le professeur principal de tous les deux. Alessandro en 2007 jusqu'en 2009 et Federica depuis 2011 jusqu'à 2013, puis j'ai retrouvé Alessandro au cours d'économie que je proposais à l'intérieur de la* Cité des Métiers *entre 2009 et 2011 pendant une heure par semaine sur le midi. En quatrième, ensuite, je l'ai retrouvé comme assistant pour l'animation de la* Cité des Métiers*. Si nous pouvons aller un peu plus dans les détails, comment avez-vous vu vos enfants à l'intérieur de mes propositions comme enseignant pendant ces différentes années ?*

Antonella :
Quand ils ont commencé, en première et en deuxième, ils vous ont eu comme enseignant d'histoire, d'italien et professeur principal. J'ai été surprise positivement et j'ai aimé beaucoup. J'avais encore suivi le ginnasio *et le collège était*

specifico, come ha visto i suoi figli all'interno delle mie proposte d'insegnante durante questi diversi anni ?

Antonella :
Quando hanno cominciato, in prima e seconda, hanno avuto lei come docente di storia, italiano e docente di classe. Mi ha sorpreso positivamente e mi è piaciuto molto. Io ho fatto addirittura il ginnasio e le medie per me erano una novità. Mi è piaciuto l'approccio nell'affrontare le attività all'interno delle sue materie. Le ricerche, le presentazioni… far vivere la formazione scolastica, arrivare alle conoscenze disciplinari attraverso l'attivazione degli allievi. Non ci si poteva limitare a subire quello che l'insegnante propone, ma bisogna mettersi direttamente in gioco in prima persona, portando qualcosa di sé come allievo. Questa è la modalità che a me è piaciuta molto, perché andava nella direzione della riforma dell'apprendistato. Far vivere la formazione in prima persona. Tu sei il responsabile della formazione e… parte da te quello che vuoi scoprire, conoscere o approfondire. Trovo che sia una modalità interessante. E anche per i ragazzi timidi che devono raccontarsi o raccontare un'esperienza, un tema, una presentazione in PowerPoint davanti ad una classe di compagni… anche di cinque minuti che potrebbero essere lunghissimi, è qualcosa che sicuramente torna utile dopo. Sia che uno faccia il percorso liceale o professionale, è qualcosa che abitua ad esporre ed argomentare.

Ricercatore :
E i ragazzi come l'avevano vissuta ? Che atteggiamento avevano verso questa maniera di fare?

Antonella :
Lo sentivano come esigente. Erano molto impegnati. Ricordo che Alessandro…. quando ha cominciato con le presentazioni in PowerPoint, si è enormemente sforzato nella scelta delle parole, delle immagini, di quello che bisognava dire. Aveva costruito anche una lezione.

Ricercatore :
Sì.

Antonella :
Devo dire che tutti e due hanno affrontato queste attività… con grande responsabilità. È sicuramente una maniera di fare stimolante. Ci si mette nei panni del docente, non stando seduti comodi ad ascoltare. Stando dall'altra parte, hanno la possibilità di capire cosa vede il docente dalla sua prospettiva.

Ricercatore :
È vero che è esigente. È una maniera di fare scuola anche difficile per l'allievo, perché richiede comunque di mettersi in gioco, andare a cercare quello che si vuole.

pour moi une nouveauté. J'ai apprécié l'approche avec laquelle vous avez proposé vos activités à l'intérieur de vos disciplines. Les recherches, les présentations… faire vivre la formation scolaire, arriver aux connaissances disciplinaires par l'activation des élèves. Il s'agissait de ne pas se limiter à subir ce que l'enseignant propose, mais se mettre directement en jeu en première personne, en apportant quelque chose de soi en tant qu'élève. Cette modalité m'a plu énormément, parce qu'elle allait dans la direction de la réforme de l'apprentissage. Faire vire la formation en première personne. Tu es le responsable de ta formation et… ce que tu veux découvrir, connaître et approfondir part tout d'abord de toi. Je trouve que c'est une modalité intéressante. Et aussi pour les élèves timides qui doivent se raconter ou raconter une expérience, une thématique, une présentation avec un PowerPoint en face d'une classe et des camarades… aussi de cinq minutes qui pourraient être très longues, c'est quelque chose qui certainement sera utile par la suite. Et cela, autant que quelqu'un suive un parcours lycéen ou professionnel, c'est une habitue à exposer et à argumenter.

Chercheur :
Et les élèves comment l'ont-ils vécu ? Quelle était leur attitude par rapport à cette approche ?

Antonella :
Ils la ressentaient comme exigeante. Ils s'étaient fortement engagés. Je me rappelle qu'Alessandro… lorsqu'il a commencé les présentations avec un PowerPoint, s'est énormément efforcé dans le choix des mots, des images, de ce qu'il fallait dire. Il avait aussi élaboré une leçon.

Chercheur :
Oui.

Antonella :
Je dois dire que tous les deux ont abordé ces activités… avec une grande responsabilité. C'est certainement une manière de faire mobilisatrice. On se met dans la peau de l'enseignant, ils ne restent pas tranquillement assis à écouter. En étant de l'autre côté, ils ont la possibilité de comprendre ce que voit l'enseignant depuis sa perspective.

Chercheur :
Il est vrai que c'est exigeant. C'est une façon de faire l'école qui est aussi difficile pour l'élève, parce qu'elle demande de se mettre en jeu, aller chercher ce que l'on veut.

Antonella :
Et c'est captivant. Je me souviens que Federica a fait une présentation en couple avec quelqu'un. Je me rappelle quand elle en avait fait une avec Mike et ils étaient à la maison se préparer. La discussion entre les deux était intéressante : l'un était plus sportif et footballeur, donc il voulait donner un certain ton, alors que Federica avait un peu plus une vision littéraire et biographique, aussi la confrontation pour ensuite trouver un compromis équilibré comme résultat final me paraît être quelque chose d'instructif.

Chercheur :
Certes. Je me rappelle la première présentation de Federica, c'était sur la lecture. En première, c'était une présentation

Antonella :
*Ed è **coinvolgente**. Penso che Federica abbia fatto una presentazione a coppie con qualcuno. Ricordo quando ne aveva fatta una con Mike ed erano a casa a prepararsi. Era interessante il confronto tra loro due : uno era più sportivo e calciatore, quindi voleva dare una certa impronta, mentre Federica era un pochino più con una visione letteraria e biografica, anche il confronto per poi trovare un giusto compromesso come risultato finale è istruttivo.*

Ricercatore :
Certo. Ricordo la prima presentazione di Federica, era sulla lettura. In prima media, era una bellissima presentazione. La uso ancora adesso per mostrare ai ragazzi come si potrebbe fare una prima presentazione, ed era un tema coraggioso. Ci aveva mostrato alla fine tutte le schede riassuntive dei libri che aveva preparato e messo a disposizione della classe. Per qualche settimana i ragazzi ne avevano anche approfittato ed erano andati a richiedere dei libri in biblioteca a partire dalle sue schede. È stato molto interessante.

Antonella :
La lettura è una cosa che l'ha sempre appassionata.

Ricercatore :
Avevo posto una domanda ad Alessandro, quando l'ho intervistato, e mi aveva detto che una cosa che lo aveva colpito di questo insieme di attività, era il dover uscire dal guscio ed affrontare gli altri. Alessandro era particolarmente timido, Federica lo era meno.

Antonella :
Sicuramente meno.

Ricercatore :
E Alessandro la vedeva come una sfida, che comunque lo ha aiutato a crescere.

Antonella :
Quando parlavo di timidezza, mi riferivo ovviamente a lui. Il suo percorso lo ha portato durante la formazione liceale a continuare a fare delle presentazioni. Nell'ultimo anno, lui ha scelto qualcosa di veramente difficile. Ha sicuramente aiutato l'allenamento, iniziato dalla prima media e continuato nel corso degli anni.

Ricercatore :
C'è un aspetto critico che le viene in mente ? Qualcosa che l'ha lasciata con qualche dubbio ?

Antonella :
…[pensa].

Ricercatore :
Meglio, se non ce ne sono !

Antonella :
Ricordo… forse questo è più legato ad Alessandro. très belle. Je l'utilise encore maintenant pour montrer aux élèves comment faire une première présentation, et la thématique était courageuse. À la fin, elle nous avait montré toutes ses fiches qui résumaient des livres, qu'elle avait préparé et mis à disposition de la classe. Pendant quelques semaines les élèves en avaient même profité et étaient allés demander des livres à la bibliothèque à partir de ses fiches. C'était vraiment très intéressant.

Antonella :
La lecture c'est une chose qui l'a toujours passionnée.

Chercheur :
J'avais posé une question à Alessandro, lorsque je l'ai interviewé, et il m'avait dit que ce qui l'avait frappé de cet ensemble d'activités était le fait de devoir sortir de sa coquille et devoir affronter les autres. Alessandro était particulièrement timide, Federica l'était moins.

Antonella :
Certainement moins.

Chercheur :
Et Alessandro le considérait comme un défi qui l'aurait aidé à grandir.

Antonella :
Lorsque je parlais d'une certaine timidité, je me référais bien évidemment à lui. Son parcours l'a amené pendant la formation lycéenne à continuer à faire des présentations. Au cours de la dernière année, il a choisi quelque chose de vraiment difficile. L'entraînement l'a certainement aidé, initié en première année du collège et poursuivi au cours des années suivantes.

Chercheur :
Est-ce qu'il y a un aspect critique qui vous vient à l'esprit ? Quelque chose qui vous a laissé des doutes ?

Antonella :
[elle y pense].

Chercheur :
C'est mieux… il ne doit pas y en avoir.

Antonella :
Je me souviens… peut-être c'est plus lié à Alessandro. Il avait la tendance à se proposer. Il voulait le faire. Je lui avais dit de ne pas prendre trop de responsabilités. Quand Alessandro fait quelque chose, il le veut faire bien et il risquait de se surcharger.

Chercheur :
Intéressant ! Il est vrai que l'on court le risque de faire trop même si c'est beau.

Antonella :
Ils s'enthousiasment. Je ne me souviens pas bien, si c'était en première ou en deuxième : ils devaient faire des CD et des étiquettes, lui était déjà chargé et quelqu'un d'autre pouvait le faire. C'était peut-être une caractéristique propre à Alessandro. C'est le seul aspect critique qui me vient à

Tendeva a proporsi. Voleva farlo lui. Io avevo detto di non prendersi troppi incarichi. Quando Alessandro fa qualcosa, lo vuole fare bene e rischiava di sovraccaricarsi.

Ricercatore :
Interessante ! È vero che si corre il rischio di fare troppo, anche se è bello.

Antonella :
Si entusiasmano. Non ricordo bene se era in prima o in seconda: dovevano fare dei CD e delle etichette, lui aveva già il suo carico e poteva farlo qualcun altro. Magari era una caratteristica di Alessandro. È l'unico aspetto critico che mi viene in mente.

Ricercatore :
Magari ancora una cosa sul corso di economia. Si ricorda qualcosa di questo corso ? Naturalmente visto con gli occhi della mamma…

Antonella :
…comprendeva quello delle visite ?

Ricercatore :
Su quello ci ritorniamo dopo. Il corso di economia era un corso sul mezzogiorno in terza e in quarta media che Alessandro seguiva. Di fatto, era un'iniziazione ai meccanismi di funzionamento dell'economia, con un linguaggio e degli esempi adatti a dei ragazzi e con un'attenzione a cosa succederà quando entreranno nel mondo del lavoro.

Antonella :
Sicuramente ne abbiamo parlato. È passato qualche anno. Adesso che me lo ha ricordato, forse abbiamo parlato… della disoccupazione.

Ricercatore :
Sì. Abbiamo fatto anche un convegno. Con questo corso di economia, i ragazzi che partecipavano, durante la primavera, sia in terza che in quarta, organizzavano un piccolo convegno. In terza media il gruppo di Alessandro aveva organizzato un convegno sulla disoccupazione e Alessandro aveva invitato e gestito i contatti. C'era anche Alfonso Tuor, un editorialista di rilievo del Corriere del Ticino *ed una personalità conosciuta nell'ambito della riflessione economica ticinese. Alessandro aveva introdotto questo tema, era anche molto fiero e lo ha presentato bene.*

Antonella :
Mi ricordo di una discussione, avevo già la mia attività. Lui doveva cercare dei dati, sapere come si stampa… questo me lo ricordo.

Ricercatore :
Bene, bene. Vorrei passare alla Città dei Mestieri. *Lei aveva partecipato ad una delle attività, quella proposta all'inizio della terza media nel corso del mese di dicembre. Dei genitori si sono messi a l'esprit.*

Chercheur :
Peut-être encore une remarque sur le cours d'économie. Est-ce que vous vous rappelez quelque chose de ce cours ? Naturellement à partir des lunettes de la mère…

Antonella :
…est-ce qu'il comportait aussi les visites ?

Chercheur :
Sur celles-ci nous allons revenir après. Le cours d'économie était un cours sur le midi en troisième et en quatrième qu'Alessandro suivait. Dans les faits, il était une initiation aux mécanismes de fonctionnement de l'économie avec un langage et des exemples adaptés à des jeunes et une attention à ce qui arrivera quand ils entreront dans le monde du travail.

Antonella :
Certainement nous en avons parlé. C'était il y a quelques années. Maintenant que vous me l'avez rappelé, peut-être nous avons parlé… de chômage.

Chercheur :
Oui. Nous avons fait aussi un colloque. Avec ce cours d'économie, les jeunes qui y participaient, pendant le printemps, en troisième autant qu'en quatrième, organisaient un petit colloque. En troisième, le groupe de Alessandro avait organisé un colloque sur le chômage et Alessandro avait invité et géré les contacts. Il y avait aussi Alfonso Tuor, un éditorialiste du Corriere del Ticino *et une personnalité de relief dans le milieu de la réflexion économique tessinoise. Alessandro avait introduit cette thématique, il était très fier et l'avait bien présentée.*

Antonella :
Je me souviens d'une discussion, j'avais déjà mon activité. Il devait trouver des informations, savoir comment on imprime… je me le rappelle.

Chercheur :
Bien, bien. Je voudrais passer à la Cité des Métiers. *Vous aviez participé à l'une des activités, celle proposée au début de la troisième au cours du mois de décembre. Des parents d'élèves se sont mis à disposition, présentaient en quelques minutes leur trajet professionnel. Vous aviez participé en 2009, c'était pour Alessandro, qui était justement en troisième. J'ai ici la lettre que j'avais envoyée avec la liste des conférenciers. Je suis intéressé à vos souvenirs de cette expérience.*

Antonella :
Je la rappelle bien, j'ai eu un flash de la salle dans laquelle nous étions avec les élèves. Il y avait peut-être aussi un journaliste… Luca…

Chercheur :
…Luca Invernizzi.

Antonella :
Le plus apprécié.

disposizione, presentavano in pochi minuti il loro tragitto professionale. Lei aveva partecipato nel 2009, era per Alessandro, che era appunto in terza. Questa è la lettera con la lista dei conferenzieri che avevo spedito. Mi interessa cosa si ricorda di questa esperienza.

Antonella :
La ricordo bene, ho avuto un flash della sala nella quale eravamo con i ragazzi. Forse c'era anche il giornalista… Luca…

Ricercatore :
…Luca Invernizzi.

Antonella :
Il più gettonato.

Ricercatore :
Era molto conosciuto, era della redazione sportiva della televisione.

Antonella :
Esatto. Io ricordo di aver parlato del tirocinio ed erano arrivate delle domande, ho trovato un pubblico ben disposto e partecipativo. Sono stata contenta di aver potuto rispondere alle domande. Erano di terza, e in quarta gli tocca scegliere. Era stato un bel momento.

Ricercatore :
C'erano un centinaio di ragazzi di terza in aula magna che hanno ascoltato per due ore i genitori che raccontavano il loro mestiere. Noi avevamo dato una lettera ai ragazzi da portare a casa. Si ricorda come era nata la sua scelta di partecipare?

Antonella :
Alessandro mi aveva chiesto se volevo partecipare, avevo l'attività di ispettrice di tirocinio. Avendo l'interesse verso i ragazzi in generale, e vivendo la realtà dell'apprendistato, trovarmi davanti ai ragazzi, poter dare loro delle informazioni e rispondere alle loro domande, mi faceva piacere. La formazione in genere, quella dei giovani in particolare, non la vedevo solo professionalmente… mi sta a cuore, ci tengo. Sono tutti un po' i nostri giovani, siamo noi che dobbiamo sostenerli nel fare le scelte giuste, il che non vuol dire che siano definitive, ma almeno giuste per la formazione di base.

Ricercatore :
Certo. A questa attività aveva partecipato in prima persona. Si ricorda di altre attività che la Città dei Mestieri *ha organizzato?*

Antonella :
Le visite. Alessandro era stato a Trevano, quando è tornato sembrava che volesse fare l'elettronico. Era tornato anche con un modellino a cui avevano lavorato. È tornato molto documentato… si è portato a casa qualcosa, oltre alla documentazione anche il

Chercheur :
Il était très connu, il travaillait dans la rédaction sportive de la télévision.

Antonella :
Exact. Je me rappelle avoir parlé de l'apprentissage. Diverses questions avaient été posées. J'ai trouvé un public bien disposé et participatif. J'étais contente d'avoir pu répondre aux questions. Ils étaient en troisième, et en quatrième ils doivent choisir. C'était un beau moment.

Chercheur :
Il y avait une centaine d'élèves de troisième année dans la salle de conférences qui ont écouté pendant deux heures les parents qui racontaient leur métier. Nous avions donné une lettre aux élèves à amener à la maison. Vous vous rappelez comment était né votre choix de participer ?

Antonella :
Alessandro m'avait demandé si je voulais participer, j'avais l'activité d'inspectrice d'apprentissage. En ayant un intérêt vers les jeunes en général, et en vivant la réalité de l'apprentissage, me trouver devant des élèves, pouvoir leur donner des informations et répondre à leurs questions, me faisait plaisir. La formation en général, celle des jeunes en particulier, je ne la voyais pas seulement professionnellement… elle m'est au cœur, j'y tiens. Ils sont tous un peu nos jeunes, nous devons les soutenir pour leur permettre de faire les bons choix, ce qui n'implique pas qu'ils doivent être, mais au moins corrects pour la formation de base.

Chercheur :
Certes. À ces activités vous avez participé en première personne. Est-ce que vous vous souvenez d'autres activités que la Cité des Métiers *a organisé ?*

Antonella :
Les visites. Alessandro avait été à Trevano, quand il est revenu, il semblait vouloir faire l'électronicien. Il était revenu avec un petit modèle auquel ils avaient travaillé. Il est revenu très documenté… il a ramené quelque chose à la maison, au-delà de la documentation aussi le petit modèle. Federica avait été au Conservatoire.

Chercheur :
Oui. C'est juste.

Antonella :
Elle a été au Conservatoire, parce qu'elle a la musique dans le sang… elle a une grande passion pour la musique.

Chercheur :
Elle était enthousiaste de cette visite. Les jeunes devaient écrire un bilan. J'ai lu le sien et elle avait vraiment aimé. C'était souvent ainsi.

Antonella :
Au-delà du fait de sortir de l'école, ils voient quelque chose qui leur fait toujours plaisir. Federica était revenue enthousiaste, justement parce qu'elle liait ce qu'était sa passion avec une réalité d'études possibles. Elle a eu la

modellino. Federica era stata al Conservatorio.

Ricercatore :
Sì. Giusto.

Antonella :
È stata al Conservatorio, perché lei ha la musica nel sangue… ha una grossa passione per la musica.

Ricercatore :
Era entusiasta di quella visita. I ragazzi dovevano scrivere un bilancio. Ho letto il suo e le è veramente piaciuta. Spesso era così.

Antonella :
Al di là di uscire dalla scuola, vedono qualcosa che fa sempre piacere. Federica era tornata entusiasta, proprio perché legava quella che era la sua passione con una realtà di possibili studi. Le ha dato modo di capire se poteva o non poteva e se fosse fattibile. Sono queste le visite.

Ricercatore :
C'è qualche altro momento che si ricorda ? Potrebbe anche non ricordarsi, ci mancherebbe...

Antonella :
...Alessandro aveva fatto qualcosa con Tamiris.

Ricercatore :
Alessandro e Tamiris mi hanno aiutato per un anno ad animare tutto il progetto. Avevo chiesto loro di collaborare ed hanno accettato subito. È stata una bella esperienza. È durata per tutta la quarta media, per un'ora alla settimana. Il venerdì, alla fine della mattinata. C'era però un problema : avevo chiesto se si potesse fare in tempo di scuola, ed avevamo ricevuto un'ora nella quale Alessandro aveva storia. Si poneva il problema di come fare. Il docente di storia Luigi Rossini aveva accettato, però un pochettino a malincuore, di mettere a disposizione un'ora. Anche Alessandro era un pochettino preoccupato, anche a casa qualche preoccupazione c'era.

Antonella :
Non avevano tantissime ore, ne avevano due.

Ricercatore :
Ed è arrivata la soluzione : gli davo una mano io sapendo che Alessandro è brillante, e le cose sono andate bene, pur saltando un'ora. Alessandro e Tamiris avevano organizzato l'insieme delle attività della Città dei Mestieri*, dalla seconda media fino alla quarta media. Alessandro diceva qualcosa ?*

Antonella :
Lui ne parlava, perché di tutto quello che faceva a scuola ne parlava. Ricordo appunto il suo impegno con Tamiris.

Ricercatore :
Alla fine di questa esperienza avevo dato loro un possibilité de comprendre si elle pouvait ou ne pouvait pas et si c'était faisable. C'est ça, les visites.

Chercheur :
Y a-t-il un autre moment que vous rappelez ? Vous pourriez aussi ne pas rappeler, bien évidemment…

Antonella :
…Alessandro avait fait quelque chose avec Tamiris.

Chercheur :
Alessandro et Tamiris m'avaient été pendant une année à animer tout le projet. Je leur avais demandé de collaborer et ils avaient accepté tout de suite. C'était une belle expérience. Elle s'est poursuivie pendant toute la quatrième année, pendant une heure par semaine. Le vendredi, en fin de matinée. Il y avait cependant un problème : j'avais demandé si on pouvait faire pendant les heures de cours, et nous avions une heure au cours de laquelle Alessandro devait suivre l'histoire. Se posait alors le problème de comment faire. L'enseignant Luigi Rossini avait accepté, mais un peu de mauvaise grâce, de mettre à disposition une heure. Alessandro aussi était un petit peu préoccupé, aussi à la maison, il y avait quelque préoccupation.

Antonella :
Ils n'avaient pas beaucoup d'heures, seulement deux.

Chercheur :
Et est apparue la solution : je l'aidais en sachant qu'Alessandro était brillant, et les choses se sont bien passées, même s'il a perdu une heure. Alessandro et Tamiris avaient organisé l'ensemble des activités de la Cité des Métiers*, depuis la deuxième jusqu'à la quatrième. Alessandro vous en parlait ?*

Antonella :
Il en parlait, parce que de tout ce qu'il faisait à l'école, il en parlait. Je me souviens, justement, son engagement avec Tamiris.

Chercheur :
À la fin de cette expérience je leur avais donné une attestation. Il me semblait correct mettre par écrit ce qu'ils avaient fait et qu'ils pouvaient joindre au curriculum vitae*.*

Antonella :
Alessandro l'a mis dans le curriculum, il m'avait demandé de donner un coup d'œil, c'était pour un stage qu'il voulait faire à l'hôpital. Je pensais qu'il ne pouvait pas mettre beaucoup de choses, donc il devait se limiter à quelques activités entreprises et aux compétences sociales. Je ne me rappelais pas cette chose et il a écrit qu'il avait collaboré à la gestion de cette activité.

Chercheur :
Avec les lunettes de qui travaille dans la formation professionnelle, comment trouvez-vous une telle attestation ?

Antonella :
Elle stimule certainement des questions. Elle indique que, d'une certaine façon, il s'est approché à ce qu'est le monde

attestato. Mi sembrava giusto mettere per scritto quello che avevano fatto e che potevano allegare al curriculum vitae.

Antonella :
Alessandro l'ha messo nel curriculum, mi aveva chiesto di dare un'occhiata, era per uno stage che voleva fare in ospedale. Pensavo che non poteva mettere tanto, quindi doveva mettere alcune attività svolte e le competenze sociali. Non me la ricordavo questa cosa e lui ha scritto che aveva collaborato nella gestione di questa attività.

Ricercatore :
Con gli occhi di chi lavora nella formazione professionale, come le sembra un attestato di questo tipo?

Antonella :
Sicuramente stimola delle domande. Significa che in qualche modo si è approcciato a quello che è il mondo del lavoro già nella scuola media, per cui un datore di lavoro chiederebbe sicuramente di spiegargli che cosa era. Probabilmente i datori di lavoro non lo sanno in che cosa consisteva la Città dei Mestieri. *Credo che sia un aspetto interessante da approfondire per il datore di lavoro.*

Ricercatore :
Adesso che i ragazzi hanno finito la scuola media, soprattutto sull'aspetto dell'orientamento e la scelta di cosa fare dopo, se dovesse dare un consiglio alla scuola, cosa direbbe ?

Antonella :
Ho parzialmente letto quelli che sono i prossimi passi della riforma La scuola che verrà. *Non ho approfondito il testo. Credo che andando nella direzione di sviluppare quelle che sono le competenze, si lavorerà per obiettivi. Lavoriamo tutti per obiettivi professionali o personali. Tutti hanno degli obiettivi, anche quello che tira il calcio per segnare un rigore. Lavorare su quelle che sono le competenze e valorizzare ogni singolo allievo. Non so se oggi questo sia fattibile. La scuola è per tutti, ma ci sono delle persone che hanno bisogno di un maggior aiuto, che non sono ancora pronti.*

Ricercatore :
Certo.

Antonella :
Lavorerei sulle competenze, è quello che richiede il mercato del lavoro. Vedendo la formazione liceale di Alessandro, è quello che richiede la formazione medio superiore.

Ricercatore :
Ho ancora una domanda che mi è sfuggita prima. Quando ero docente di classe di Alessandro e Federica, eravamo andati a S-Quot, un programma televisivo per ragazzi. Come ha vissuto questa du travail déjà au collège, donc l'employeur demanderait certainement de lui expliquer de quoi s'agissait-il. Probablement, les employeurs ne savent pas en quoi consiste la Cité des Métiers. *Je crois que c'est un aspect intéressant à approfondir pour l'employeur.*

Chercheur :
Maintenant que les deux ont terminé le collège, surtout par rapport à la question de l'orientation et du choix du parcours à entreprendre, si vous deviez donner un conseil à l'école, qu'est-ce que vous diriez ?

Antonella :
J'ai lu partiellement les prochains pas de la réforme de L'école qui viendra. *Je n'ai pas approfondi le texte. Je crois qu'en allant dans la direction de développer celles qui sont les compétences, on travaille par objectifs. Nous travaillons tous pour des objectifs professionnels ou personnels. Tous ont des objectifs, aussi celui qui tire un penalty. Travailler sur celles qui sont les compétences et valoriser chaque élève. Je ne sais pas si aujourd'hui cela est faisable. L'école est pour tous, mais il y a des personnes qui ont besoin d'une aide plus grande, qui ne sont pas encore prêtes.*

Chercheur :
Certes.

Antonella :
Je travaillerais sur les compétences, c'est ce que demande le marché du travail. En voyant la formation lycéenne d'Alessandro, c'est ce que requiert à la formation secondaire supérieure.

Chercheur :
J'ai encore une question, que j'ai oubliée auparavant. Quand j'étais le professeur de classe d'Alessandro et Federica, nous étions allés à S-Quot, un programme télévisé pour les jeunes. Comment avez-vous vécu cette expérience ?

Antonella :
D'une façon certainement sympathique, un moment amusant et différent. Alessandro l'a vécue en tant que participant d'un groupe, avec sa timidité, ma aussi l'orgueil d'y avoir été. Federica l'a vécue comme participante d'un groupe, mais ensuite aussi comme une protagoniste.

Chercheur :
Elle a aussi chanté.

Antonella :
Elle a chanté et ils sont presque arrivés en finale. Ce sont deux mondes différents. C'était une belle activité et ils s'en souviennent tous les deux avec plaisir. Alessandro quand il se revoit peut-être un peu moins, puisqu'il a changé vraiment beaucoup. Là, il était encore très maladroit [elle rit]. C'est beau de voir comment ils ont grandi. J'ai vu que vous avez toujours participé.

Chercheur :
La classe de Alessandro était la première. J'étais moi à y aller et ensuite sont allés aussi d'autres enseignants. Ils ont poursuivi cette tradition. Nous avons eu aussi des bons

esperienza ? ***Antonella :*** *In maniera sicuramente simpatica, un momento divertente e diverso. Alessandro l'ha vissuta come partecipante di un gruppo, con la sua timidezza, ma orgoglioso di esserci stato. Federica l'ha vissuta come partecipante del gruppo ma poi anche come protagonista.* ***Ricercatore :*** *Ha anche cantato.* ***Antonella :*** *Lei ha cantato e sono quasi arrivati in finale. Sono due mondi diversi. È stata una bella attività e la ricordano entrambi con piacere. Alessandro quando si rivede forse un po' meno, perché è cambiato veramente tanto. Lì era molto impacciato [ride]. È bello vedere la crescita che hanno fatto. Ho visto che avete sempre partecipato.* ***Ricercatore :*** *La classe di Alessandro era la prima. Ero io che andavo e dopo ci sono andati tanti altri docenti. Hanno continuato questa tradizione. Abbiamo avuto anche dei buoni risultati. Così Vira ha acquisito la fama di una sede agguerrita, che sa difendersi e sa fare bene anche nelle gare che S-Quot propone.* ***Antonella :*** *È stato bello per tutti e due.* ***Ricercatore :*** *Bene ! La ringrazio molto !* ***Antonella :*** *Si figuri.*	*résultats. Vira a acquis la réputation d'un établissement aguerri, qui s'est se défendre et est en mesure de bien réussir aussi dans les épreuves que S-Quot propose.* ***Antonella :*** *C'était bien pour tous les deux.* ***Chercheur :*** *Bien ! Je vous remercie beaucoup !* ***Antonella :*** *Je vous en prie.*



Entretien avec *Michele Tamagni*

(30 octobre 2015 – inspectorat des écoles primaires – 85 minutes)

Michele est un inspecteur d'école primaire et le père de deux enfants, une fille et un garçon, qui ont suivi le collège à Cadenazzo-Vira Gambarogno. Auparavant, après une formation de maître d'école primaire et une licence en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, il a été bibliothécaire, justement au collège de Cadenazzo, puis responsable des centres didactiques cantonaux, avant de s'occuper pendant quelques années de la formation pédagogique des futurs enseignants de l'école secondaire. Il a participé au groupe de travail qui a élaboré le projet *L'école qui viendra*.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Michele di esserti messo a disposizione per questa intervista. Per iniziare, ti chiederei di tracciare*	***Chercheur :*** *Merci Michele de t'être mis à disposition pour cet entretien. Pour commencer, je te demanderais de tracer le parcours*

il percorso professionale che ti ha portato ad assumere dei ruoli significativi nella scuola ticinese durante questi ultimi anni.

Michele :
Per prima cosa ho fatto le magistrali, che ho finito nel 1983. Ho insegnato per cinque anni alle scuole elementari, per i primi tre anni a metà tempo, e una volta ricevuta la nomina, in un momento in cui c'erano difficoltà occupazionali, sono partito per Ginevra e ho preso la licenza in scienze dell'educazione. Ho finito nel 1991. Rientrato nello stesso anno, ho fatto per un anno una supplenza alla scuola magistrale. È stato il mio primo contatto nell'ambito della formazione dei docenti, allora, della scuola dell'infanzia. Passato quello, perché nei tre anni a metà tempo avevo fatto anche parallelamente il bibliotecario scolastico in corso di formazione, ero riuscito ad assumere la direzione dei centri didattici cantonali: quindi dal 1992 al 1999 ero proprio agli uffici qui di fronte. Dopo sette anni, ho voluto cambiare e sono tornato ad occuparmi della formazione dei docenti, all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno, per altri dieci anni, dove poi ci siamo incontrati. A Locarno la situazione era tutt'altro che semplice, con vari cambiamenti istituzionali, che sono culminati nella nascita del DFA. Allora sono andato alla ricerca di nuovi slanci. Si è aperta la possibilità di fare l'ispettore scolastico di scuola elementare in un momento abbastanza particolare, in cui era sempre meno una figura ispettiva, per diventare una risorsa per i docenti.

Ricercatore :
E rispetto alla scuola media, sei entrato in contatto con questa realtà in particolare in quanto formatore, quando era ancora l'Alta Scuola Pedagogica.

Michele :
Sì, ecco. Devo dire che gli anni di bibliotecario a metà tempo… li ho fatti proprio a Cadenazzo, presso la scuola media, e questo già mi ha permesso di avere un occhio di riguardo particolare per questa realtà. In più, ho fatto il mio lavoro di master sulla rappresentazione delle famiglie rispetto alla riuscita scolastica dei loro figli, in un momento cardine della scuola media. Ho intervistato ottocento famiglie a due riprese: all'inizio della seconda media, chiedendo loro di prefigurare quale sarebbe stato l'esito scolastico dei loro figli rispetto ai corsi a livello, all'epoca in matematica, francese e tedesco; per poi andare a intervistarli nuovamente l'anno dopo, vedendo come è andata a finire.

Ricercatore :
Ottocento famiglie…

Michele :
…sì. Ho fatto la ricerca con la collaborazione dell'Ufficio cantonale di statistica. Questo aveva permesso di vedere ancora una volta come l'appartenenza sociale è decisamente un elemento che condiziona la riuscita scolastica. Ho anche mostrato

professionnel qui t'a conduit à assumer des rôles de relief dans l'école tessinoise au cours de ces dernières années.

Michele :
Tout d'abord, j'ai suivi l'École normale, que j'ai terminée en 1983. J'ai enseigné pendant cinq ans dans une école primaire, les trois premiers à mi-temps, et une fois reçu la titularisation, dans une période où il y avait des problèmes d'emploi, je suis parti pour Genève et j'ai eu la licence en sciences de l'éducation. J'ai fini en 1991. Une fois rentré au cours de la même année, j'ai fait pendant une année un remplacement à l'école normale. Celui-ci a été mon premier contact avec le milieu de la formation des enseignants, à l'époque, au sein de l'école maternelle. Une fois terminé, puisque pendant les trois ans à mi-temps j'avais également suivi une formation de bibliothécaire scolaire, j'avais réussi à assumer la direction des centres didactiques cantonaux : donc entre 1992 et 1999 je travaillais dans les bureaux ici en face. Après sept ans, j'ai voulu changer et je suis retourné à m'occuper de la formation des enseignants, auprès de l'Haute École Pédagogique de Locarno, pendant dix années, où ensuite nous nous sommes rencontrés. À Locarno la situation n'était pas simple, avec de nombreux changements institutionnels, qui ont conduit à la naissance du DFA. Alors je suis allé à la recherche de nouveaux élans. J'ai eu l'opportunité de devenir inspecteur scolaire de l'école primaire dans un moment assez particulier, où il était toujours moins une autorité d'inspection, pour devenir une ressource pour les enseignants.

Chercheur :
Et par rapport au collège, tu es entré en contact avec cette réalité particulière en tant que formateur, quand elle était encore la Haute École Pédagogique.

Michele :
Oui, c'est vrai. Je dois dire que les années de bibliothécaire à mi-temps… je les ai faites justement à Cadenazzo, auprès du collège, et ceci m'a déjà permis d'avoir un regard particulier sur cette réalité. De plus, j'ai fait mon travail de master sur la représentation des familles par rapport à la réussite scolaire de leurs enfants, dans un moment crucial du collège. J'ai interviewé huit cents familles à deux reprises : au début de la deuxième année, en leur demandant de préfigurer l'issue scolaire de leurs enfants par rapport aux cours à niveaux, à l'époque en mathématiques, français et allemand ; pour ensuite les interviewer à nouveau l'année suivante, pour voir comment ça s'est terminé.

Chercheur :
Huit cents familles…

Michele :
…oui. J'ai fait la recherche en collaboration avec le Bureau cantonal de statistique. Ce qui avait permis de voir encore une fois comment l'appartenance sociale est effectivement un élément qui conditionne la réussite scolaire. J'ai également montré comment les divers acteurs sociaux sur la scène ont une représentation assez claire de celles qui sont leurs possibilités d'évolution. On pouvait

come i vari attori sociali sulla scena hanno una rappresentazione abbastanza chiara di quali sono le loro possibilità di muoversi. Si evinceva addirittura che certi allievi provenienti da classi sociali meno favorite prendevano delle scelte che erano inferiori a quanto il loro potenziale gli avrebbe concesso. Mostrando così quanto l'abito sociale fosse condizionante.

Ricercatore :
Dove la posso trovare ?

Michele :
È pubblicato. Forse ne ho addirittura una copia qui con me.

Ricercatore :
Beh ! Se per caso ne hai una copia… Sennò vado a cercarla…

Michele :
…certo. È un documento pubblicato dall'Ufficio cantonale di statistica con il titolo Genitori e aspettative scolastiche*.*

Ricercatore :
Molto interessante. Non lo sapevo.

Michele :
Era un mio lavoro fatto nel 1991. Poi l'ho ripreso nel 1994, all'incirca, e l'abbiamo pubblicato con qualche difficoltà, perché in quel momento ero direttore del centro didattico e quindi c'era una certa sorta di ritrosia, magari per certi aspetti comprensibile, da parte del Dipartimento [ministero] a pubblicare dei dati sulla scuola. Non so se ricordi, fino a pochi anni fa, il censimento degli allievi si svolgeva soltanto ogni cinque anni e andava a raccogliere l'origine sociale, gli elementi per determinare l'origine sociale degli allievi. È chiaro che la scuola media, che ha fatto una scommessa sul discorso della democratizzazione, magari…

Ricercatore :
…era un po' imbarazzata…

Michele :
…però in realtà, rispetto a tutta questa operazione della scuola media, in quegli anni si può dire che la scommessa è stata decisamente… vinta. Dopo è vero che se si va a incrociare, ricordo, l'appartenenza sociale di classe inferiore con il fatto di essere straniero, che in realtà in Ticino vuol dire non parlare la lingua italiana, ti accorgi che il 57 % di questi allievi ha bocciato almeno una volta alla fine della seconda media…

Ricercatore :
…e a Cadenazzo, in quali anni eri… ?

Michele :
…allora, a Cadenazzo ero negli anni immediatamente finita la Magistrale, quindi dal 1983 al 1986, tre anni

même conclure que certains élèves en provenance de classes sociales moins aisées faisaient des choix qui étaient inférieurs à ce que leur potentiel leur aurait permis. En montrant ainsi combien l'habit social était une source de conditionnement.

Chercheur :
Où est-ce que je peux la trouver ?

Michele :
Elle est publiée. Peut-être j'en ai même une copie ici avec moi.

Chercheur :
Eh bien ! Si, par hasard, tu en as une copie… Si non, je vais la chercher…

Michele :
…certes. C'est un document publié par le Bureau cantonal de statistique avec pour titre Parents et attentes scolaires*.*

Chercheur :
Très intéressant. Je ne le savais pas.

Michele :
C'était un travail que j'avais fait en 1991. Puis je l'ai repris en 1994, à peu près, et nous l'avons publié avec quelques difficultés, puisque à cette époque j'étais le directeur du centre didactique et donc il y avait une sorte de réticence, peut-être compréhensible à certains égards, de la part du Département [ministère] à publier des données sur l'école. Je ne sais pas si tu te souviens, encore il y a peu d'années, le recensement des élèves se déroulait seulement chaque cinq ans et il allait regarder l'origine sociale, les éléments pour déterminer l'origine sociale des élèves. Il est clair que le collège, qui fait un pari sur le discours de la démocratisation, peut-être…

Chercheur :
…était un peu embarrassé…

Michele :
…en réalité, cependant, par rapport à toute cette opération du collège au cours de ces années, on peut dire que le pari a été certainement… gagné. Ensuite, il est vrai que si l'on va croiser, je me rappelle, l'origine sociale des classes inférieures avec le fait d'être étranger, qu'au Tessin veut dire ne pas parler la langue italienne, on s'aperçoit que 57 % de ces élèves ont redoublé au moins une fois à la fin de la deuxième année du collège…

Chercheur :
…et à Cadenazzo, tu y étais au cours de quelles années… ?

Michele :
…alors, à Cadenazzo j'y étais pendant les années juste après la fin de l'École normale, donc entre 1983 et 1986, trois années scolaires. Il y avait encore la Pini comme directrice et Olga Cippà comme adjointe.

Chercheur :
Et quelle avait été ton impression de l'établissement de

scolastici. C'era ancora la Pini come direttrice e Olga Cippà come vice.

Ricercatore :
E che impressione ti aveva fatto la sede di Cadenazzo ?

Michele :
Mah ! Lì era ancora una sede che, tra virgolette, era… ancora giovane, perché era partita da pochi anni come scuola media. Riprendeva comunque una situazione precedente di scuola maggiore…

Ricercatore :
…sì…

Michele:
…a Cadenazzo, non per nulla, i docenti sono i « maestri » ancora oggi e non i « professori ». Questi aspetti lessicali sono interessanti da studiare perché configurano l'origine di una scuola. A mio avviso, l'elemento più interessante è che lo spirito di una scuola maggiore, in cui l'allievo è confrontato con un numero minore di insegnanti rispetto al modello ginnasiale, oppure quello della scuola media, porta ad avere un'attenzione maggiore al discorso educativo. È vero… però a mio avviso conservava alcune caratteristiche di una scuola che è ancora a misura d'allievo forse. Mentre la situazione attuale porta con sé il rischio di una maggiore spersonalizzazione. E non per nulla adesso si sta ipotizzando… vedi la riforma La scuola che verrà*, di dare più riconoscimento alla figura del docente di classe, per svolgere bene il suo lavoro. E si vuole anche recuperare una funzione di orientamento della scuola, ma vera. Ecco, quindi non semplicemente l'indicazione delle professioni possibili, ma che si faccia carico di progetti come il tuo della* Città dei Mestieri*.*

Ricercatore :
Certo, sicuramente. E dopo hai ritrovato la scuola media attraverso il ruolo di formatore all'Alta Scuola Pedagogica. E lì che idea ti sei fatto, attraverso i nuovi docenti ?

Michele :
Gli anni al centro didattico mi hanno permesso già di conoscere la scuola media attraverso le biblioteche scolastiche, perché comunque essendo responsabile dei bibliotecari scolastici avevo già l'occasione di visitare, di rendermi conto dell'eterogeneità, di quanto fossero diverse le realtà una dall'altra. Poi a questo aggiungerei successivamente l'aspetto del formatore degli insegnanti, che entra nelle aule per le visite, assieme al direttore, che allora era coinvolto direttamente. Quindi c'era la possibilità di cogliere una serie di aspetti particolari, intrattenendo delle relazioni con i direttori, in modo da avere delle informazioni sulla sede. Infine, c'erano gli studenti in abilitazione, che portavano la loro esperienza. Ti ricordi ? Capitava spesso che durante i laboratori, così… uscivano situazioni molto diverse… bastava semplicemente riflettere alle modalità con le quali venivano condotti i consigli di classe, gli aspetti relativi agli scrutini, le

Cadenazzo ?

Michele :
Eh bien ! C'était encore un établissement qui, entre guillemets, était… encore jeune, il avait débuté depuis peu d'années en tant que collège. Il reprenait en fait une situation précédence de scuola maggiore*…*

Chercheur :
…oui…

Michele :
…à Cadenazzo, pas pour rien, les enseignants sont des « maîtres » encore aujourd'hui et pas des « professeurs ». Ces aspects lexicaux sont intéressants à étudier, puisqu'ils configurent l'origine d'un établissement. À mon avis, l'élément le plus intéressant est que l'esprit d'une scuola maggiore*, où l'élève est confronté à un nombre inférieur d'enseignants par rapport au modèle du* ginnasio*, ou à celui du* collège*, amène à avoir une attention plus grande au discours éducatif. Il est vrai… cependant, à mon avis, il conserve certaines caractéristiques d'une école qui est encore faite sur mesure pour les élèves. Alors que la situation actuelle amène le risque d'une plus grande dépersonnalisation. Et ce n'est pas un hasard que maintenant en est en train d'envisager… voir la réforme* L'école qui viendra*, de donner plus de reconnaissance à la figure du professeur principal, pour bien pouvoir effectuer son travail. Et on veut aussi récupérer la fonction d'orientation de l'école, mais vraie. Voici, donc pas seulement l'indication de possibles professions, mais que l'on se charge de projets comme le tien de la* Cité des Métiers*.*

Chercheur :
Certes, effectivement. Et puis tu as retrouvé le collège à travers ton rôle de formateur auprès de la Haute École Pédagogique. Et là, quelle a été ton impression à travers les nouveaux enseignants ?

Michele :
Les années au centre didactique m'ont permis déjà de connaître le collège par le biais des bibliothèques scolaires, parce que de toute façon en étant le responsable des bibliothécaires scolaires j'avais déjà l'opportunité de visiter, de me rendre compte de l'hétérogénéité, de combien étaient différentes les réalités les unes par rapport aux autres. Puis j'ajouterais ensuite l'aspect de formateur des enseignants qui entre dans les salles de classe pour les visites, avec le chef d'établissement, qui à l'époque était impliqué directement. Il y avait donc la possibilité de cueillir une série d'aspects particuliers, en entretenant des relations avec les chefs d'établissement, de sorte à avoir des informations sur l'établissement. Enfin, les étudiants en formation amenaient leurs expériences. Est-ce que tu te rappelles ? Souvent pendant les laboratoires, un peu comme ça… apparaissaient des situations très différentes… il suffisait simplement de réfléchir aux modalités de fonctionnement des conseils de classe, aux aspects relatifs à l'évaluation et ainsi de suite, pour se rendre compte de combien étaient grandes les différences. Voici donc, le collège, un peu par choix indirect au début, en y étant

valutazioni e via dicendo, per rendersi conto di quante differenze vi fossero. Quindi ecco, la scuola media, vuoi per scelta indiretta prima, essendoci come bibliotecario, vuoi perché è stato oggetto di studio durante gli anni universitari, e poi come formatore di docenti, mi ha sempre interrogato…

Ricercatore :
…e se dovessi indicare un aspetto forte che ti ha marcato, su cosa metteresti l'accento ?

Michele :
Beh ! Il fatto di aver fatto delle scelte che portavano un po' verso la sociologia dell'educazione. Questo… è interessante vedere… Ho sempre in mente il mio sguardo della scuola media durante gli anni a Ginevra, perché lì capitava di discutere in gruppi di lavoro dei vari sistemi scolastici cantonali, e vedevi come in Ticino c'è stato, grazie a Franco Lepori, un tentativo… Poi penso che di fatto la scuola dovrà sempre cercare di rincorrere la correzione di quelle che sono le differenze, che troviamo nella società, e ci riuscirà solo parzialmente, perché in entrata non arrivano tutti… Ho sempre in mente Philippe Perrenoud, che nei suoi corsi a Ginevra ci diceva una cosa sacrosanta, cioè che fino a quando l'organizzazione scolastica prevede che allievi nati nello stesso anno vengono messi assieme, sarà destinata al fallimento, perché parte dal principio che si costruiscono le sezioni per classi di età, mettendo assieme quelli che si finge… siano uguali. Ma un'altra struttura probabilmente la società non è disposta ad assumerla, perché avrebbe anche costi molto più importanti. Quindi per tornare… alla scuola media, ho apprezzato questo grosso tentativo, con tutti i tentennamenti e ritorni, dalle divisioni ai Livelli A e B*… Facendo il lavoro di ricerca, ovviamente, mi ero anche occupato degli aspetti storici della scuola media, cosa che trovo oggi un peccato che i giovani insegnanti non sappiano più, non sanno da dove veniamo… Quando dici a un giovane docente che nelle sezioni iniziali a metà anni settanta a Castione e a Gordola c'era un consiglio di classe tutte le settimane, non esistevano le note, è… sorpreso. Gli ultimi anni in cui ero a Locarno, ho fatto venire il primo direttore della scuola media di Gordola : aveva ancora una passione, che trasmetteva… ci credeva veramente, lui come quelli che hanno operato questa trasformazione della scuola. Poi si è dovuto scontrare con un'ampia pressione sociale… Vedremo adesso con* La scuola che verrà*…*

Ricercatore :
…o che dovrebbe venire…

Michele :
…o che dovrebbe…

Ricercatore :
…o che vorrebbe venire…

Michele :
…vediamo cosa accadrà, perché il contesto in questo momento è decisamente infelice, vuoi un po' per la comme bibliothécaire, un peu parce qu'il a été objet d'étude au cours des années universitaires, et puis comme formateur des enseignants, il m'a toujours interrogé…

Chercheur :
…et si tu devais indiquer un aspect central qui t'as marqué, qu'est-ce que tu dirais ?

Michele :
Eh bien ! Avoir fait des choix qui m'ont conduit un peu vers la sociologie de l'éducation. C'est… intéressant… à voir. J'ai toujours à l'esprit mon regard sur le collège pendant les années à Genève, parce que là, il m'arrivait de discuter dans certains groupes de travail des divers systèmes scolaires cantonaux, et tu voyais comment au Tessin il y a eu, par l'action de Franco Lepori, une tentative… Puis je pense qu'en fait l'école devra toujours essayer de courir après la correction de celles qui sont les différences que nous trouvons dans la société et elle y réussira seulement en partie, puisqu'au départ pas tous… J'ai toujours à l'esprit Philippe Perrenoud, qui dans ses cours à Genève disait une chose sacro-sainte, à savoir que jusqu'au moment où l'organisation scolaire prévoit que les élèves nés la même année sont mis ensemble, elle est destinée à la faillite, parce qu'elle part du principe que l'on constitue les sections par classe d'âge, en mettant ensemble ceux qu'on fait semblant… qu'ils soient égaux. Une autre structure, pourtant, probablement la société n'est pas disposée à l'assumer, puisqu'elle aurait aussi des coûts beaucoup plus importants. Donc pour revenir… au collège, j'ai apprécié cette grosse tentative, avec toutes les hésitations et les retours, depuis les divisions jusqu'aux Niveaux A et B*… Quand tu dis à un jeune enseignant que dans les sections initiales au milieu des années soixante-dix à Castione et à Gordola il y avait un conseil de classe toutes les semaines, il n'y avait pas de notes, il est… surpris. Les dernières années où j'étais à Locarno, j'ai fait venir le premier chef d'établissement du collège de Gordola : il avait encore une passion, qu'il transmettait… il y croyait vraiment, lui autant que ceux qui ont conduit cette transformation de l'école. Puis on a dû se heurter à une ample pression sociale… Allons voir maintenant avec* L'école qui viendra*…*

Chercheur :
…où qui devrait venir…

Michele :
…ou qui devrait…

Chercheur :
…ou qui voudrait venir…

Michele :
…on verra ce qui se passera, parce que le contexte actuel est décidément malheureux, un peu pour la situation financière du canton, un peu pour le climat social, un peu pour la composition du Grand Conseil que l'on a. Le projet veut cependant récupérer de ces années l'idée d'enlever complètement la division en niveaux…

situazione finanziaria del cantone, vuoi per il clima sociale, vuoi per il Gran Consiglio che ci ritroviamo. Il progetto vuole comunque recuperare da quegli anni l'idea di togliere completamente le divisioni di livello…

Ricercatore :
…certo !

Michele :
E si tenta anche di fare una valutazione sempre più formativa, che vada a mettere in evidenza gli « acquis » et non a segnalare gli « échecs », costruendo un profilo e delle competenze che ognuno ha. L'allievo più dotato ne avrà tanti nel suo sacco, mentre quello più in difficoltà si troverà ad averne meno, però sempre espressi in termini positivi…

Ricercatore :
…certo !

Michele :
E anche l'idea di togliere la media del 4.65 per accedere alle scuole medie superiori, lasciando a questi istituti, che sono al di fuori dell'obbligo scolastico, la possibilità di definire quali siano i criteri d'entrata… permette di ritardare la selezione. Questo rafforza la particolarità del Ticino, che ha portato il più in là possibile la data dove fare le prime vere selezioni, all'interno di un sistema confederato in cui i cantoni spesso già alla fine della scuola elementare decidono…

Ricercatore :
… è vero !

Michele :
Durante gli anni dei miei studi a Ginevra, il Canton Vaud aveva addirittura appena abbandonato una differenziazione tra… maschi e femminine, sulla media necessaria per avere il diritto automatico di accedere agli studi medi. Le femmine, nota bene, perché più brave a scuola, dovevano raggiungere una media più alta. Sono cose [ride] che sembrano oggi inverosimili… eppure parlo di poco più di trent'anni fa.

Ricercatore :
Certo! Facciamo magari una piccola parentesi sulla nascita della scuola media. Tu hai studiato a Ginevra, Franco Lepori ha studiato a Ginevra… da quello che hai un po'… visto… l'influenza sul Ticino viene più dall'Italia o dalla rotta ginevrina verso la Francia…

Michele :
…la scuola media viene da… sicuramente come modello organizzativo, il suo nome stesso… Tra l'altro era nata come scuola media unica (SMU). In alcune località è ancora rimasto il cartello SMU, poi si è tolto perché ci si è resi conto che era veramente difficile iniziare così… Penso che l'ispirazione sia comunque decisamente più di aria francofona…

Ricercatore :
…è l'impressione che ho anch'io…

Chercheur :
…certes !

Michele :
Et l'on essaye de faire une évaluation toujours plus formative, qui essaye de mettre en relief les « acquis » et non pas à signaler les « échecs », en construisant un profil des compétences que chacun a. L'élève plus toué en aura nombreux dans son sac, alors que celui plus en difficulté se retrouvera à en avoir moins, mais toujours exprimé en termes positifs…

Chercheur :
…certes !

Michele :
Et aussi l'idée d'enlever la moyenne de 4.65 pour accéder aux écoles secondaires supérieures, en laissant à ces établissements, qui sont en dehors de l'école obligatoire, la possibilité de définir quels sont les critères d'entrée… permet de retarder la sélection. Ce qui renforce la particularité du Tessin, qui a porté plus loin la date possible où il faut faire les premières vraies sélections, à l'intérieur d'un système confédéral où les cantons décident souvent déjà à la fin de l'école primaire…

Chercheur :
… c'est vrai !

Michele :
Au cours des années de mes études à Genève, le Canton de Vaud venait juste d'abandonner une différenciation entre… garçons et filles, par rapport à la moyenne nécessaire pour avoir droit automatiquement à accéder aux études secondaires. Les filles, notez bien, parce que meilleures à l'école, devaient atteindre une moyenne plus élevée. Ce sont des choses [il rit] qui semblent aujourd'hui invraisemblables… pourtant je parle d'une réalité d'il y a un peu plus de trente ans seulement.

Chercheur :
Certes ! Faisons peut-être une petite parenthèse sur la naissance du collège. Tu as étudié à Genève, Franco Lepori a étudié à Genève… de ce que tu as un peu… vu… l'influence sur le Tessin vient plutôt de l'Italie ou de la voie genevoise qui conduit vers la France…

Michele :
…le collège vient de… certainement comme modèle organisationnel, son nom même… Entre autres, il était né en tant que « Scuola media unica » (SMU). Dans certaines localités, est encore resté le panneau SMU, puis on l'a enlevé puisqu'on s'était rendu compte qu'il était vraiment difficile de commencer ainsi… Je pense que l'inspiration vient décidément du contexte francophone…

Chercheur :
…c'est aussi mon impression…

Michele :
…c'est cela, certainement… Mais la même… section pédagogique de l'époque, Sergio Caratti, avait étudié à

Michele :
…è questo, sicuramente… Ma lo stesso… la sezione pedagogica di allora, Sergio Caratti, aveva studiato a Ginevra anche lui. C'è una forte influenza ginevrina nella formazione dei quadri scolastici ticinesi dall'inizio della scuola media. Tutta una serie di personalità che hanno diretto la nostra scuola proviene da là. La scuola pubblica italiana è molto diversa… Forse abbiamo recuperato Don Milani e la sua esperienza… sì, certamente, è importante. Ma oserei dire che l'attenzione al sociale è francofona. Se penso al suo riflesso principale nella scuola, l'articolo 2 della legge sulla scuola, che oggi purtroppo non riscriveremmo in questi termini... Quindi oggi bisogna salvaguardare e non mettere… oggi paradossalmente a mio avviso, lo dicevo anche all'inizio del dibattito sulla scuola che verrà, forse dobbiamo fare più un lavoro di difesa che di… perché c'è il rischio di portare innovazioni è che poi il Gran Consiglio lo snaturi completamente attraverso degli emendamenti… Alla fine potrebbe uscire qualcosa che… E quindi si potrebbe anche arrivare a rimettere in discussione l'articolo 2, dove si dice espressamente che la scuola ha il compito di correggere gli scompensi… qualcuno potrebbe avere da ridire, visto che oggi la preoccupazione verte molto di più su come gli allievi con capacità maggiori possano sfoggiarle, esprimerle, eccetera. Certo, per carità, non si tratta di negare questo, ma l'attenzione verso il debole deve restare centrale. Quindi, secondo me… condivido la tua idea. L'influenza francofona è certamente maggiore rispetto a quella italiana, la cui struttura della scuola media è di tre anni.

Ricercatore :
Facciamo un passo avanti. Ad un certo momento, mentre tu eri formatore all'Alta Scuola Pedagogica, sono apparso io… Che impressone avevi avuto ? Ero a Morbio durante l'anno dell'abilitazione all'insegnamento. Così… puramente a pelle, che impressione hai avuto ?

Michele :
Ho in mente questo… Tu sei arrivato… allora, io ero un po'… non dico in difficoltà, ma comunque ero molto rispettoso degli abilitanti, perché li consideravo alla pari… Voi arrivavate con un curriculum di tutto rispetto e quindi mi sono sempre messo nella situazione di dire… vabbè… sono un esperto tra virgolette di scienze dell'educazione, ma con chi mi trovo confrontato… ho una situazione di pari livello di studio. Era una formazione tra adulti, che si rispettano, non più un'impronta da scuola magistrale precedente, con lo studentino da seguire, ecco… Ricordo che avevi fatto l'assistente, che eri molto diligente per certi aspetti, ma ricordo anche le lezioni… ho in mente una tua lezione sull'Egitto e sulla piramide sociale, la stratificazione… ho ancora questi flash assolutamente positivi. Venivo con Adriano Martignoni, per storia… Però, ecco, sono stato ancora più sorpreso quando ti ho ritrovato come docente dei miei figli, perché mi sembravi più introverso e tranquillo negli anni dell'abilitazione, rispetto invece a quello che dopo hai dimostrato di possedere sul piano Genève lui aussi. Il y a une forte influence genevoise dans la formation des cadres scolaires tessinois depuis les débuts du collège unique. Toute une série de personnalités qui ont dirigé notre école venaient de là. L'école publique italienne est très différente… Peut-être avons-nous récupéré Don Milani et son expérience… oui, certainement, c'est important. Mais j'oserais dire que l'attention au social est francophone. Si je pense à son reflet principal dans l'école, c'est-à-dire l'article 2 de la loi sur l'école, que nous ne réécririons malheureusement pas en ces termes aujourd'hui... Donc aujourd'hui il vaut mieux sauvegarder et non pas mettre… aujourd'hui de façon paradoxale à mon avis, je le disais aussi au début du débat sur l'école qui viendra*, peut-être nous devrions faire plus un travail défensif que de… parce qu'il y a le risque d'amener des innovations qu'ensuite le Grand Conseil dénature complètement à travers des amendements… À la fin, elles pourraient aboutir à quelque chose que… Et donc on pourrait aussi arriver à remettre en discussion l'article 2, où l'on dit expressément que l'école a pour tâche de corriger les inégalités… quelqu'un pourrait avoir à redire, puisqu'aujourd'hui la préoccupation porte beaucoup plus sur comment les élèves avec plus de capacités peuvent les exhiber, les montrer, etcetera. Certes, de grâce, il ne s'agit pas de nier cela, mais l'attention vers le plus faible doit rester centrale. Donc, à mon avis… je partage ton idée. L'influence francophone est certainement plus grande par rapport à celle italienne, dont la structure du collège est de trois ans.*

Chercheur :
Faisons un pas en avant. À un certain moment, alors que tu étais formateur auprès de la Haute École Pédagogique, je suis apparu… Quelle avait été ton impression ? J'étais à Morbio pendant l'année de formation à l'enseignement. Comme ça… de façon instinctive, quelle impression as-tu eu ?

Michele :
J'ai ceci à l'esprit… Tu es arrivé… alors, j'étais un peu… je ne dis pas en difficulté, mais néanmoins très respectueux vers les enseignants en formation, puisque je les considérais sur un pied d'égalité. Vous arriviez avec un curriculum plus que respectable et donc je me suis toujours dit… eh bien… je suis un expert entre guillemets des sciences de l'éducation, mais avec qui je me trouve confronté… j'ai une situation de niveau scolaire égal. C'était une formation entre adultes, qui se respectent, non pas comme l'école normale précédente, avec un petit étudiant à suivre, voilà… Je me rappelle que tu avais été assistant, que tu étais très diligent pour certains aspects, mais je me rappelle aussi les leçons… j'ai à l'esprit une leçon que tu avais donnée sur l'Égypte et la pyramide sociale, la stratification… j'ai encore ces flashes *absolument positifs. Je venais avec Adriano Martignoni, pour l'histoire… Pourtant, voici, j'ai été encore plus surpris quand je t'ai retrouvé comme enseignant de mes élèves, parce que tu me semblais plus introverti et tranquille pendant la formation, par rapport à ce que tu as démontré ensuite de posséder sur le plan de l'initiative, de la capacité à créer des projets, à faire une école dans toutes ses dimensions. Donc, en ce sens, par rapport au discours que*

dell'iniziativa, della progettualità, della creatività, de fare una scuola a tutto campo. Quindi, in questo senso, rispetto al discorso che facevamo prima, ti sei magari un po' sciolto… Trovo che incarni bene quello che è il docente, che comunque ha una preoccupazione umana che va aldilà della materia insegnata, eccetera. Cosa che comunque fatichiamo a far passare nella scuola media, a mio avviso. Questo ci porta a un problema di fondo, che è quello di una forza eccessiva delle discipline scolastiche…

Ricercatore :
…ecco, beh, a questo proposito…

Michele :
…ho fatto una battuta più volte, all'interno delle misure di risparmio, ecco. Se togliessimo il gruppo degli esperti… Perché questo pone la situazione in cui comunque uno nella scuola media, soprattutto i giovani docenti, si considerano prima di tutto in rapporto alla materia insegnata, docente di… Ecco, se riuscissimo a togliere questo… e quindi guardo sempre di buon occhio, premesso una necessaria formazione accademica, che nella scuola media un insegnante possa proporsi in più discipline.

Ricercatore :
Ah beh ! Quello direi sicuramente…

Michele :
…ma veramente…

Ricercatore :
…anche solamente per avere più ore per incidere sui ragazzi…

Michele :
Certo ! Poi tu che hai la fortuna di insegnare italiano, che è già un bel pacchetto, e di accostarla alla storia, chiaramente la situazione è quella più interessante…

Ricercatore :
…vedo i ragazzi otto-nove ore alla settimana…

Michele :
…ecco, penso che si debba avere il coraggio di dire che sì, i contenuti sono centrali, visto che i programmi sono bastati su di essi, ma che oggi sta accadendo un cambiamento, se non epocale… quasi, in cui si affermano le competenze. Quindi non interessa in priorità il contenuto, ma l'attività sviluppata, che permette di far avanzare l'allievo, acquisendo delle competenze maggiori. E qui il dibattito si fa interessante. Beh, Fabio Camponovo [formatore degli insegnanti d'italiano], che conosciamo, di cui… sono amico, rimette in continuazione l'attenzione sull'aspetto culturale della scuola. Secondo me questo deve valere soprattutto per le medie superiori, che non vuol dire rinunciare a Dante o a che so… Ma da qualche parte comunque il ruolo della scuola media è quello di attrezzare gli studenti.

nous faisons avant, tu t'es peut-être un peu lâché… Je trouve que tu incarnes bien ce qu'est un enseignant, qui doit en tout cas avoir une préoccupation humaine qui va au-delà de la discipline enseignée, et cetera. Ce que nous avons pourtant de la peine à transmettre au niveau du collège, à mon avis. Ce qui nous amène à un problème de fond, qui est celui de la force excessive des disciplines scolaires…

Chercheur :
Eh, bien, voilà, à ce propos…

Michele :
…j'ai fait la boutade à plusieurs reprises, au sein des mesures d'épargne, voici. Nous pourrions enlever le groupe des experts… Parce que cela créé une situation dans laquelle en tout cas quelqu'un au collège, surtout les jeunes enseignants, se considèrent tout d'abord par rapport à la branche enseignée, un enseignant de… Voilà, si nous réussissions à enlever ce… et donc je regarde toujours d'un regard favorable, à partir d'une nécessaire formation académique, qu'au niveau du collège un enseignant puisse se proposer dans différentes disciplines.

Chercheur :
…eh bien ! Cela, je dirais certainement…

Michele :
…mais vraiment…

Chercheur :
…aussi seulement pour avoir plus d'heures pour avoir un impact sur les élèves…

Michele :
…certes ! Puis toi, qui as la chance d'enseigner l'italien, qui dispose déjà d'un bon nombre d'heures, et de pouvoir l'associer à l'histoire, clairement la situation est celle plus intéressante…

Chercheur :
Je vois les élèves huit-neuf heures par semaine…

Michele :
…voilà, je pense qu'il faut avoir le courage de dire que oui, les contenus sont centraux, puisque les programmes sont basés sur eux, mais qu'aujourd'hui il y a un changement, si ce n'est historique… presque, où sont en train de s'affirmer les compétences. Donc n'intéresse pas prioritairement le contenu, mais l'activité développée, qui permette de faire avancer l'élève, acquérant toujours plus de compétences. Et sur ce plan, le débat se fait intéressant. Bon, Fabio Camponovo [formateur des enseignants d'italien], que nous connaissons, duquel… je suis un ami, remet en continuation l'attention sur la dimension culturelle de l'école. À mon avis, cela est valable surtout pour le secondaire supérieur, ce qui ne signifie pas renoncer à Dante ou à je ne sais pas quoi… Mais quelque part, pourtant, le rôle du collège est celui d'équiper les élèves.

Chercheur :
Certes. Celle-ci était aussi la tension, je me souviens, entre les deux volets de la formation des enseignants, entre toi et

Ricercatore :
Certo. Tra l'altro questa era anche la tensione, ricordo, tra le due dimensioni presenti all'interno della formazione degli insegnanti, tra te ed Adriano Martignoni. Era una tensione che si sentiva spesso, tra una costruzione prettamente educativa dei ragazzi e una centralità della dimensione disciplinare…

Michele :
…ecco… Ma lì c'erano due aspetti. Uno, più si sale di grado scolastico, più le scienze dell'educazione trovano delle avversioni. Perché comunque nel docente di scuola elementare e scuola dell'infanzia fanno parte… delle sue competenze generali. È naturale, quindi non ci si pone neanche il problema. Il docente delle scuole medie si trova un po' in una situazione ibrida, mentre dove c'è più resistenza è nelle scuole medie superiori, nelle quali resta un discorso « io sono il docente di latino, di matematica, di… ». E quindi l'esigenza educativa era considerata secondaria, anche se, discutendo con qualche direttore di liceo, ci si rende conto che anche lì ci si trasforma sempre più in assistenti sociali…

Ricercatore :
…eh ! Sì…

Michele :
…la scuola non è più quell'istituzione in cui non ci sono certe difficoltà o problematiche. Ormai è così a tutti i livelli scolastici… La tensione comunque tra queste due logiche è diventata sempre più forte…

Ricercatore :
…lo era già in precedenza; ora di più…

Michele :
…posso capire anche un'altra questione, che ricordo quando ho iniziato ad insegnare. Il giovane docente ha bisogno di risposte spendibili e quindi il laboratorio di didattica può sembrare più utile rispetto a quello di scienze dell'educazione, dando delle risposte immediate, utilizzabili quotidianamente in classe. Ricordo comunque che alcuni formatori si muovevano su diversi piani…

Ricercatore :
…sì…

Michele :
…preparazione dei materiali, discussioni generali, confronti…

Ricercatore :
…magari un'ultimissima cosa su questo aspetto. Spesso i difensori, tra virgolette, delle varie discipline, portavano il dibattito su un livello sindacale, vedendo le scienze dell'educazione come uno strumento per far lavorare di più, per togliere diritti ai docenti. Lo ricordo bene durante l'anno dell'abilitazione, ma poi lo si è ritrovato anche nel quotidiano delle sedi scolastiche. Tu come l'hai vissuto e come lo vivi ?

Adriano Martignoni. C'était une tension que l'on ressentait souvent, entre une construction purement éducative des élèves et une centralité de la dimension disciplinaire…

Michele :
…voilà… Mais là, il y avait deux aspects. L'un, plus on monte dans le degré scolaire, plus les sciences de l'éducation trouvent une aversion. Puisque en tout cas chez le maître de l'école primaire et de la crèche, ils font partie… de ses compétences générales. Il est naturel, donc on ne se pose même pas la question. L'enseignant du collège est un peu dans une situation hybride, alors que dans les écoles secondaires supérieures c'est où il y a le plus de résistances, où reste le plus ancré le discours « je suis un enseignant de latin, de mathématiques, de… ». L'exigence éducative était considérée secondaire, même si, en discutant avec des chefs d'établissement du lycée, on se rend compte qu'aussi là, on se transforme de plus en plus en assistants sociaux…

Chercheur :
…eh ! Oui…

Michele :
…l'école n'est plus cette institution où il n'y a pas certaines difficultés ou problématiques. Désormais, c'est ainsi à tous les niveaux scolaires… La tension entre ces deux logiques, par conséquent, est devenue de plus en plus forte…

Chercheur :
…elle l'était déjà par le passé ; maintenant, elle l'est encore plus…

Michele :
…je peux comprendre aussi une autre question, dont je me souviens lorsque j'ai commencé à enseigner. Le jeune enseignant a besoin de réponses utilisables et donc le laboratoire de didactique peut apparaître plus utile par rapport à celui des sciences de l'éducation, en donnant des réponses immédiates, utilisables dans le quotidien en classe. Je me rappelle pourtant que certains formateurs se déplaçaient sur les différents plans…

Chercheur :
…oui…

Michele :
…préparation des matériaux, discussions générales, confrontations…

Chercheur :
…peut-être une toute dernière chose sur ce plan. Souvent les défenseurs, entre guillemets, des diverses disciplines, amenaient le débat sur le niveau syndical, en voyant les sciences de l'éducation comme un instrument pour faire travailler plus, pour enlever des droits aux enseignants. Je m'en souviens bien pendant l'année de formation à l'enseignement, mais ensuite, on l'a retrouvé aussi dans le quotidien des établissements scolaires. Comment l'as-tu vécu et le vis-tu ?

Michele : *No ! Ma… beh… ho in mente quando sono arrivato, il mio primo anno come abilitatore, come formatore di docenti, era il 2009, settembre 2009…*	***Michele :*** *Non ! Mais… eh bien… j'ai à l'esprit quand je suis arrivé, ma première année en tant que formateur des enseignants, c'était le 2009, septembre 2009…*
Ricercatore : *…no… 1999…*	***Chercheur :*** *…non… 1999…*
Michele : *…1999, sì ! 1999 [ride].*	***Michele :*** *…1999, oui ! 1999 [il rit].*
Ricercatore : *Purtroppo, per me ! [ride] Sarebbe bello [continua a ridere].*	***Chercheur :*** *Malheureusement, pour moi ! [il rit] J'aimerais bien [il continue à rire].*
Michele : *Il primo anno avevano introdotto una modifica in cui per il laboratorio, dove erano presenti sia il docente della disciplina che quello di scienze dell'educazione, a questi ultimi si riconosceva un onere superiore di un'ora, perché coordinava, essendo considerato un pochino l'anima del laboratorio. Apriti cielo ! I docenti delle discipline hanno intrapreso in certi casi uno sciopero dello zelo… creando una situazione abbastanza… ecco… Poi dipende veramente tantissimo dalla disciplina e dal formatore. Ci sono delle grandi differenze epistemologiche tra le varie materie, che portano certe ad essere più aperte o comunque più sensibili al discorso portato dalle scienze dell'educazione.*	***Michele :*** *Pendant la première année ils avaient introduit un changement au niveau du laboratoire, où étaient ensemble le professeur de la discipline et celui des sciences de l'éducation, où à ces derniers on reconnaissait une charge supplémentaire d'une heure, puisqu'il coordonnait, en étant considéré un petit peu l'âme du laboratoire. Ouvre-toi, ciel ! Les professeurs des disciplines ont entrepris dans certains cas une grève du zèle… en créant une situation assez… voilà… Puis beaucoup dépend de la discipline et du formateur. Il y a de grosses différences épistémologiques entre les diverses disciplines, qui conduisent certaines à être plus ouvertes ou au moins plus sensibles au discours porté par les sciences de l'éducation.*
Ricercatore : *Sì !*	***Chercheur :*** *Oui !*
Michele : *Sicuramente. E poi, comunque, dipende molto dai formatori singoli. Se penso a Fabio Camponovo, anche se può sembrare un avversario delle scienze dell'educazione, ha competenze in merito grandissime. Con Fabio ho imparato un sacco di cose, andando con lui a fare delle visite nelle classi. Quindi quella dimensione comunque in alcuni la trovi, magari di più sul fronte delle scienze umane, rispetto alle altre. Anche in matematica, a dire il vero, la situazione del singolo problema dovrebbe essere…*	***Michele :*** *Certainement. Et puis beaucoup dépend des divers formateurs. Si je pense à Fabio Camponovo, même s'il peut apparaître comme un adversaire des sciences de l'éducation, il a des compétences en la matière très grandes. Avec Fabio j'ai appris beaucoup de choses, en allant avec lui faire des visites dans les classes. Cette dimension, par conséquent, chez certains te la retrouve, peut-être un peu plus du côté des sciences humaines, par rapport aux autres. En mathématiques aussi, à vrai dire, le contexte d'un problème devrait être…*
Ricercatore : *…il quotidiano…*	***Chercheur :*** *…le quotidien…*
Michele : *…ecco. Quindi secondo me ci sarà sempre una tensione… espressa bene dai libri di Paola Mastrocola [professore liceale e scrittrice riconosciuta] usciti proprio in quegli anni…*	***Michele :*** *…voilà. À mon avis, par conséquent, il y aura toujours une tension… bien exprimée par les livres de Paola Mastrocola [professeure lycéenne et écrivaine reconnue] parus justement au cours de ces années…*
Ricercatore : *…mi sembra un po' dopo…*	***Chercheur :*** *…il me semble un peu plus tard…*
Michele : *…comunque, lei incarna molto bene questo pensiero di una scuola che si sta svilendo perché non è più quella del passato, non è più la scuola con la « s » maiuscola*	***Michele :*** *…pourtant, elle incarne très bien cette pensée d'une école qui est en train de se dévaloriser puisqu'elle n'est plus celle du passé, n'est plus l'école avec la « s » majuscule [voir,*

[vedi, per esempio, La scuola raccontata al mio cane *del 2004 o* Togliamo il disturbo : saggio sulla libertà di non studiare *del 2011]. Soprattutto, a dire il vero, il liceo, che è poi la sua esperienza… La colpa non è di una società che si trasforma, com'è successo, ma di un modo di farla, anche se penso che oggi quella scuola là non si potrebbe più riproporre.*

Ricercatore :
No !

Michele :
Appunto… Invece si è messo l'accento su un'attenzione educativa che avrebbe portato ad uno svilimento dei contenuti, ad un impoverimento della richiesta. Cioè, si chiederebbe sempre meno ai ragazzi…

Ricercatore :
…certo, soprattutto questo…

Michele:
…e allora le scienze dell'educazione sono accusate di aver annacquato la scuola…

Ricercatore :
…è così.

Michele :
Non si sviluppata nessuna riflessione sul fatto che comunque oggi gli insegnanti del medio superiore per la prima volta hanno una formazione pedagogica, dedicata al come si insegna. Forse c'è in loro anche un po' di rabbia perché in passato se la sono dovuta sbrigare da soli, quando hanno iniziato. Nessuno era al loro fianco per seguirli. E allora vedere le nuove generazioni con una situazione migliore, può aver fatto indispettire qualcuno. Quindi entrare in certe sedi, non delle medie, ma nei licei, era tremendo. Era espressione di una connotazione…

Ricercatore :
…negativa…

Michele :
…ecco ! Quindi, per esempio, per noi formatori entrare nel medio superiore non è mai stato così semplice. Salvo qualche eccezione, ecco… il Liceo di Locarno, dove c'è un direttore assolutamente illuminato, con una visione molto educativa. Lì le cose funzionano meglio. In altri licei è molto più difficile. Poi questo clima lo ritrovi anche nelle battute che ti può fare un direttore, nelle situazioni che si creano, quando ti ritrovi a redigere un rapporto su una visita, dove metti l'accento su un aspetto piuttosto che su un altro.

Ricercatore :
Bene, interessante. Passiamo adesso alla Città dei Mestieri. *Che impressione ne hai avuto dall'esterno ?*

Michele :
Beh ! In quanto genitore, è un qualcosa che Alice e Damiano hanno vissuto in prima persona. Loro si sono

par exemple, L'école racontée à mon chien *de 2004 ou* N'embêtons plus : essai sur la liberté de ne pas étudier *de 2011]. Surtout, à vrai dire, au lycée, qui est en fait son expérience… La faute n'est pas à une société qui se transforme, comme ça s'est produit, mais d'une façon de la concevoir, même si je pense qu'aujourd'hui cette école-là n'est plus proposable.*

Chercheur :
Non !

Michele :
Justement… En revanche, on a mis l'accent sur une attention éducative qui aurait amené à une dévalorisation des contenus, à un appauvrissement de la requête. C'est-à-dire, on demanderait toujours moins aux jeunes…

Chercheur :
…certes, surtout ça…

Michele :
…et alors les sciences de l'éducation sont accusées d'avoir dilué l'école…

Chercheur :
…c'est vrai.

Michele :
Aucune réflexion s'est développée sur le fait qu'en fait aujourd'hui les enseignants du secondaire supérieur ont pour la première fois une formation pédagogique, consacrée à la question de comment on enseigne. Peut-être il y a chez eux un petit peu de rage, parce que par le passé, ils ont dû se débrouiller seuls, quand ils ont commencé. Personne n'était à leur côté pour les suivre. Et alors voir les nouvelles générations avec une situation toujours meilleure, peut avoir agacé quelqu'un. Ainsi, entrer dans certains établissements, non pas du collège, mais des lycées, était affreux. C'était l'expression d'une connotation…

Chercheur :
…négative…

Michele :
…voilà ! Par exemple, pour nous formateurs, entrer dans le secondaire supérieur n'a jamais été si simple. Sauf quelques exceptions… voilà… le Lycée de Locarno, où il y a un chef d'établissement très éclairé, avec une approche très éducative. Là, les choses marchent bien. Dans d'autres lycées, c'est beaucoup plus difficile. Ce climat tu le retrouves ensuite aussi dans les blagues que peut te faire un chef d'établissement, dans les situations qui se créent, quand tu te retrouves à rédiger un rapport sur une visite, où tu mets l'accent sur un aspect plutôt que sur un autre.

Chercheur :
Bien, intéressant. Passons maintenant à la Cité des Métiers. *Quelle a été ton impression depuis l'extérieur ?*

anche attivati direttamente, anche organizzando delle attività. Poi penso che Alice ci fosse ancora quando sono venuto a presentare…

Ricercatore :
…sì, sì, dopo ci arriviamo.

Michele :
Dicevo prima della dimensione formativa della scuola. Penso proprio che sia qualcosa di estremamente importante dare delle occasioni ai ragazzi per fare, ecco. Poi, se devo prendere i miei figli come metro di giudizio per valutare quello che può essere l'esito, quello che è il prodotto in uscita… Alice è sempre stata consapevole di cosa volesse fare, ha fatto delle scelte molto precise. Damiano, invece, non per demeriti della scuola, è ancora adesso in un momento di ricerca su cosa fare.

Ricercatore :
Certo…

Michele :
…ecco. Quindi sicuramente avere uno sguardo su quello che li attende dopo, confrontarsi… è estremamente positivo. Tra l'altro, va anche nella direzione di quello che si vorrebbe fare, dando all'insegnante in qualche modo questo compito. Tu hai preso l'iniziativa di creare certi spazi, anche rispetto all'economia. Dall'alto non si può solo speculare su queste iniziative personali, individuali… bisogna vedere come far sì che la scuola, l'insegnante, possa prendersi a carico una componente del genere. Non si tratta di dare un'informazione tecnica sull'orientamento scolastico… è ben altro…

Ricercatore :
…assolutamente…

Michele :
…è tutta un'altra cosa. Ecco quindi, questo… Il giudizio è positivo, va incoraggiato il muoversi in questa direzione.

Ricercatore :
Sì, effettivamente è un ragionare con i ragazzi, attivarli attraverso delle esperienze su come loro si possono collocare dopo la scuola dell'obbligo, in che modo possono intravvedere il loro ruolo nella vita.

Michele :
Quello che mi sembra essere l'elemento centrale, qui è un po' il papà che parla… Dove c'è una difficoltà in un ragazzo come Damiano, questo vuole essere non un contributo critico, ma uno stimolo per analizzare… È che comunque questi ragazzi, nel mio caso uno su due, si dimostrano incompetenti nel leggere le proprie competenze. Cioè, ti viene voglia di dirgli : « Ma non capisci che i tuoi assi nella manica sono altri, sono altre cose ? ». Quindi, forse, quando fanno gli stages, vengono presentati i lati belli della professione, in modo da renderla accattivante, ma non mostrano a sufficienza

Michele :
Eh bien ! En tant que parent d'élèves, il y a quelque chose qu'Alice et Damiano ont vécu personnellement. Ils se sont aussi activés directement, ils ont aussi organisé des activités. Puis je pense qu'Alice était encore là quand je suis venu présenter…

Chercheur :
…oui, oui, nous y arrivons.

Michele :
Je parlais auparavant de la dimension formative de l'école. Je pense vraiment que c'est quelque chose de très important fournir des opportunités aux élèves de faire, voilà. Puis, si je dois prendre mes fils comme critère de jugement pour évaluer celui qui peut être l'issue, ce qu'est le produit final… Alice a toujours été consciente de ce qu'elle voulait faire, elle a fait des choix très précis. Damiano, en revanche, non pas pour des défauts de l'école, est encore maintenant dans une phase de recherche de son avenir.

Chercheur :
Certes…

Michele :
…voilà. Certainement avoir un regard sur ce qui les attend après, se confronter… est extrêmement positif. Entre autres, cela va dans la direction de ce que l'on voudrait faire, en donnant à l'enseignant cette tâche. Tu as pris l'initiative de créer certains espaces, aussi par rapport à l'économie. Depuis le haut, on ne peut pas seulement spéculer sur ces initiatives personnelles, individuelles… il faut voir comment faire en sorte que l'école, l'enseignant, puisse prendre en charge une dimension de ce type. Il ne s'agit pas de donner une information technique sur l'orientation scolaire… c'est bien autre chose…

Chercheur :
…absolument…

Michele :
…c'est toute une autre chose. Voilà donc, ceci… Le jugement est positif, il faut encourager à se bouger dans cette direction.

Chercheur :
Oui, effectivement, c'est un raisonner avec les élèves, les activer à travers des expériences sur comment ils peuvent se situer après l'école obligatoire, de telle sorte à pouvoir entrevoir leur rôle dans la vie.

Michele :
Ce qui me semble être l'élément central, ici c'est un peu le papa qui parle… Où il y a une difficulté chez un jeune comme Damiano, ceci ne veut pas être une contribution critique, mais une impulsion à analyser… C'est que ces jeunes, dans ma situation un sur deux, se montrent incompétents à lire leurs propres compétences. C'est-à-dire, tu as envie de leur dire : « Mais tu ne comprends pas que tes cartes à jouer sont autres, sont différentes ? ». Peut-être, donc, quand ils font des stages, on leur montre le beau visage de la profession, de sorte à la rendre séduisante,

la realtà quotidiana delle cose, cosa significa, ecco. Quindi i ragazzi scelgono su una visione parziale.

Ricercatore :
Prima di Damiano, restiamo un attimo su Alice, che è venuta prima. Cosa sta facendo adesso ?

Michele :
Allora… adesso Alice sta facendo, perché oggi va di moda così, un anno di pausa. Però lo sta facendo in modo intelligente. Ha finito il liceo con la seconda miglior…

Ricercatore :
…complimenti…

Michele :
…media…

Ricercatore :
…a Locarno…

Michele :
…sì, a Locarno. È stata la migliore allieva di indirizzo classico e in matematica. La settimana seguente ha fatto gli esami di accesso alle facoltà di medicina e gli ha superati.

Ricercatore :
Bene ! Non è scontato.

Michele :
Li ha superati potendo addirittura scegliere dove andare fra più università. Allora il dilemma è stato : « Vado subito o non vado subito ? ». E ha deciso di non andarci. Era tra l'altro la sua volontà iniziale, spinta anche da altre componenti, come cosa fa il suo amichetto. Adesso da settembre fino a Natale sta facendo uno stage come inserviente all'ospedale, devono farlo per l'università, dove è richiesto di avere almeno due mesi di pratica in questo senso. È un modo per conoscere l'ospedale dall'interno, con i suoi turni, con i difficili sabati e le domeniche… Poi a gennaio si farà una vacanza, anche se al mattino seguirà un corso intensivo di tedesco, perché l'ha abbandonato al liceo e ora lo vuole riprendere. Da febbraio a luglio andrà a Berlino, con l'obiettivo di imparare bene il tedesco, perché deve decidersi se iscriversi a Basilea, a Berna o a Friburgo. Invece non può andare a Zurigo, che è considerato il meglio. Allora si sta ponendo la domanda di rifare l'esame, con la possibilità di migliorare, ma anche di peggiorare…

Ricercatore :
…ah !

Michele :
Infatti, se rifà l'esame annulla quello precedente.

Ricercatore :
Quindi potrebbe scegliere di fare ancora meglio…

mais ils ne montrent pas suffisamment la réalité quotidienne des choses, ce que ça signifie, voilà. Donc les jeunes choisissent avec une vue que partielle.

Chercheur :
Avant Damiano, restons un moment sur Alice, qui est venue précédemment. Qu'est-ce qu'elle est en train de faire maintenant ?

Michele :
Alors… maintenant Alice est en train de faire, puisque c'est la mode aujourd'hui, une année de pause. Mais elle est en train de le faire d'une façon intelligente. Elle a terminé le lycée avec la deuxième meilleure…

Chercheur :
…compliments…

Michele :
…moyenne…

Chercheur :
…à Locarno…

Michele :
…oui, à Locarno. Elle a été la meilleure élève de la voie classique et en mathématiques. La semaine suivante, elle a fait les examens pour accéder à la faculté de médecine elle les a réussis.

Chercheur :
Bien ! Ce n'est pas évident.

Michele :
Elle les a réussis en pouvant même choisir où aller entre plusieurs universités. Alors le dilemme a été : « Est-ce que j'y vais tout de suite ou bien pas ? ». Et elle a décidé de ne pas y aller. C'était d'ailleurs sa volonté initiale, poussée aussi par d'autres facteurs, tels que ce que fait son petit ami. Maintenant depuis septembre jusqu'à Noël elle est en train de faire un stage comme aide-soignante à l'hôpital, ils doivent le faire pour l'université, où est demandé d'avoir au moins deux mois de pratique dans ce domaine. C'est une façon de connaître l'hôpital depuis l'intérieur, avec ses horaires, ses difficiles samedis et dimanches… Puis en janvier elle prendre une vacance, même si au matin elle suivra un cours intensif d'allemand, puisqu'elle l'a abandonné au lycée et maintenant elle veut le reprendre. Depuis février jusqu'en juillet, elle ira à Berlin, avec l'objectif de bien apprendre l'allemand, parce qu'elle doit se décider si elle veut s'inscrire à Bâle, à Berne ou à Fribourg. En revanche, elle ne peut pas aller à Zurich, qui est considéré la meilleure université. Alors elle est en train de se poser la question si elle veut refaire l'examen, avec la possibilité de s'améliorer, mais aussi de faire pire…

Chercheur :
…ah !

Michele :
En effet, si elle refait l'examen, elle annule le précédent.

Michele :
…sì, però potrebbe anche essere arrugginita dall'anno di pausa. Allora a questo punto sembra prioritariamente orientata per andare a Friburgo, che è un'università bilingue, con una piccola facoltà, che però prepara solo il bachelor, mentre per il master andrebbe a Zurigo. Questa mi sembra la scelta più probabile. Però dopo una visita a Friburgo, fatta anche con Damiano, non sembrava più così entusiasta : l'ha trovata troppo piccola, troppo di provincia…

Ricercatore :
…eh beh ! È chiaro che Friburgo… però due anni può anche farcela… insomma. Un percorso di grande valore… molto bene. E rispetto alla scuola media… tu che impressione ti eri fatto ?

Michele :
Rileggendo… Alice non ci ha mai dato nessuna preoccupazione. Rispetto a un Damiano, che dall'inizio è stato più difficile. Ricordavo recentemente con il padre di Michela, la docente della scuola d'infanzia di Damiano, che il primo anno a San Nicolao [il 5 dicembre] gli aveva portato il carbone [ride], come si fa con i bambini cattivi. Questo ci dice che fin dall'inizio, ecco, Damiano… Alice, invece, niente. Lei è sempre stata molto scolastica. Non c'è mai stato bisogno di motivarla, di dirle : « Fai i compiti ». È stata sempre piuttosto consapevole, ecco. Ricordo con grande piacere in terza e quarta media, quando lavoravo a Pregassona, tutte le mattine portavo Alice da San Nazzaro a Cadenazzo, a scuola. Era un momento in cui si parlava tanto di scuola. Questa tecnica poi ho provato a usarla anche con Damiano, in modo da preparare anche un po' i test.

Ricercatore :
È una buona cosa che si può fare come genitore.

Michele :
Mi facevo raccontare… per vedere la capacità di argomentare, di andare a fondo…

Ricercatore :
…lo consiglio spesso ai genitori.

Michele :
Questa modalità l'abbiamo utilizzata spesso. Quando Alice poi è andata al liceo, spostandosi da sola, non è più stato possibile. È un momento che mi è mancato molto. Damiano invece già si sottraeva alle medie, perché voleva andare a scuola in treno… con i compagni… quindi… Poi lui ha questo riflesso anti-scolastico : tutto quello che gli proponi dice di no, se non è stato lui a crearselo, in qualche modo. Tutto ciò che è imposto, per definizione, per lui, è visto come poco attrattivo.

Ricercatore :
Tu con Alice eri venuto all'incontro dei genitori, era stato il tuo contributo diretto più significativo alla Città dei Mestieri. *Ho qui… ho stampato il foglio, la lettera*

Chercheur :
Elle pourrait donc choisir de faire encore mieux…

Michele :
…oui, mais elle pourrait être un peu rouillée après une année de pause. Alors à ce point, elle semble prioritairement orientée vers Fribourg, qui est une université bilingue, avec une petite faculté, qui cependant prépare seulement le bachelor, alors que pour le master elle irait à Zurich. Celle-ci me semble être l'option la plus probable. Pourtant, après une visite à Fribourg, faite aussi avec Damiano, elle ne semble plus si enthousiaste : elle l'a trouvée trop petite, trop de province…

Chercheur :
…eh bien ! Il est clair que Fribourg… mais pour deux années elle peut y réussir… en somme. Un parcours de grande valeur… très bien. Et par rapport au collège, quelle avait été ton impression ?

Michele :
En relisant… Alice ne nous a jamais donné aucune préoccupation. Par rapport à Damiano, qui depuis le début a été plus difficile. Je rappelais récemment avec le père de Michela, l'enseignante de la crèche de Damiano, que pendant la première année à Saint-Nicolas [le 5 décembre] elle lui avait amené du charbon [il rit], comme l'on fait avec les enfants méchants. Ceci nous dit que depuis les débuts, voilà, Damiano… Alice, en revanche, rien. Elle était toujours très scolaire. Il n'a jamais fallu la motiver, lui dire : « Fais tes devoirs ». Elle a été toujours très consciente, voilà. Je rappelle avec un grand plaisir la troisième et quatrième année du collège, quand je travaillais à Pregassona, tous les matins j'amenais Alice de San Nazzaro à Cadenazzo, à l'école. C'était un moment où l'on parlait beaucoup d'école. J'ai essayé d'utiliser cette technique aussi avec Damiano, de façon à préparer un peu les épreuves écrites.

Chercheur :
C'est une bonne chose que l'on peut faire en tant que parent.

Michele :
Je me faisais raconter… pour voir la capacité à argumenter, à aller jusqu'au fond…

Chercheur :
…je le conseille souvent aux parents.

Michele :
Nous avons utilisé souvent cette modalité. Lorsqu'ensuite Alice est allée au lycée, en se déplaçant seule, elle n'a plus été possible. C'est un moment qui m'a beaucoup manqué. Damiano, en revanche, l'esquivait déjà au collège, parce qu'il voulait aller à l'école en train… avec les camarades… donc. Puis il a cette attitude anti-école : il refuse toute proposition, si elle ne vient pas de lui, d'une façon ou d'une autre. Tout ce qui est imposé, par définition, pour lui, est considéré comme étant peu attrayant.

che avevamo spedito… Eravate otto genitori, tra i quali Luca Invernizzi…	***Chercheur :*** *Avec Alice tu étais venu à la rencontre des parents, c'était ta contribution directe majeure à la* Cité des Métiers. *J'ai ici… j'ai imprimé la feuille, la lettre que nous vous avions envoyé… Vous étiez huit parents, parmi lesquels Luca Invernizzi.*
Michele : *…sì, mi ricordo.*	***Michele :*** *…oui, je me souviens.*
Ricercatore : *Era giornalista alla televisione, presentava anche il telegiornale…*	***Chercheur :*** *Il était journaliste à la télévision, il présentait aussi le téléjournal…*
Michele : *…faceva la trasmissione* Il Quotidiano*, in quel momento…*	***Michele :*** *…il faisait l'émission* Le Quotidien*, en ce moment…*
Ricercatore : …il Quotidiano*, è vero… Poi c'era Antonella Corrent…*	***Chercheur :*** *…l*e Quotidien*, c'est vrai… Puis il y avait Antonella Corrent…*
Michele : *…che era ispettrice anche lei, ma a livello professionale…*	***Michele :*** *…qui était aussi inspectrice, mais au niveau professionnel…*
Ricercatore : *…esatto, esatto. Nicola Balestra, responsabile della Raiffeisen del Gambarogno ; Stefania Stegmüller, molto particolare, pasticciera, mamma anche molto attiva nell'associazione dei genitori ; Ivan Rengli, disegnatore in genio civile, che aveva partecipato alle Olimpiadi per i paraplegici ; Sonia Morax, un'assistente… era la mamma di un allievo piuttosto problematico ; poi c'eri tu e Salvatore Albanese, un ingegnere informatico un po' pazzerello, dai tratti americani…*	***Chercheur :*** *…exacte, exacte. Nicola Balestra, responsable de la Raiffeisen du Gambarogno ; Stefania Stegmüller, très particulière, pâtissière, mère aussi très active dans l'association des parents ; Ivan Rengli, dessinateur en génie civil, qui avait participé aux Jeux olympiques pour les paraplégiques ; Sonia Morax, une assistante… elle était la mère d'un élève plutôt problématique ; puis il y avait toi et Salvatore Albanese, un ingénieur informatique un peu fou, aux traits américains…*
Michele : *…era un tipo molto originale.*	***Michele :*** *…c'était un type très original.*
Ricercatore : *Esatto. Molto originale.*	***Chercheur :*** *Exacte. Très original.*
Michele : *Mi ricordo che avevamo fatto delle presentazioni, ognuno del suo mestiere…*	***Michele :*** *Je me souviens que nous avions fait des présentations, chacun de son métier…*
Ricercatore : *…tu avevi presentato l'ispettore scolastico delle elementari…*	***Chercheur :*** *…tu avais présenté l'inspecteur scolaire de l'école primaire…*
Michele : *Ho in mente una cosa : non ero poi così soddisfatto, perché comunque parlare da ispettore scolastico a dei ragazzi non è proprio il tema migliore da proporre, non è semplice. Però avevo una preoccupazione particolare, che era quella di dire che comunque per me è giusto iniziare una riflessione sul futuro già in terza, ma non bisognava mettersi subito nella posizione di dover fare una scelta. Non so se con te lo avevo fatto, ma mi è capitato più volte di proporre ai docenti in formazione a Locarno di andare a rivedere tutte le loro decisioni più importanti all'interno del loro percorso scolastico e professionale, per poi dividere gli snodi, per vedere perché e per come. Io portavo sempre il mio esempio : sono andato in Magistrale, che era ancora la magistrale seminariale che partiva a sedici anni, perché il mio*	***Michele :*** *J'ai à l'esprit une chose : je n'étais pas si satisfait, parce que parler en tant qu'inspecteur scolaire à des élèves ce n'est pas exactement le meilleur thème à proposer, ce n'est pas aisé. Et pourtant, j'avais une préoccupation particulière, qui était celle de dire que de toute façon, pour moi, il est correct d'entamer une réflexion sur le futur déjà en troisième, mais qu'il ne fallait pas se mettre immédiatement dans la posture de devoir faire un choix. Je ne sais pas si je l'avais fait avec toi, mais il m'est arrivé souvent de proposer aux enseignants en formation à Locarno d'aller revoir toutes leurs décisions plus*

migliore amico andava a Locarno, dove si trovava anche questa scuola, in modo da poter così andare via da casa tutto il giorno. Gli insegnanti ginnasiali invece mi volevano al liceo. Poi dopo mi sono ritrovato a studiare a Ginevra… non pensavo. Al termine della Magistrale mi ero iscritto a Milano, alla Cattolica. Però allora, nel 1983, la direzione scolastica di Giubiasco mi ha proposto un impiego a metà tempo, facendomi capire che era nel mio interesse accettarlo. Però poi il desiderio di studiare è riemerso e dopo cinque anni d'insegnamento sono partito per Ginevra. Pensavo fosse una vocazione. Poi però mi sono reso conto che la scelta era dettata più per amore che per vocazione, quando Danila, che stava finendo l'ultimo anno di psicologia a Ginevra, non avendo trovato niente in Svizzera francese, è rientrata, e allora mi sono ritrovato solo a Ginevra. Non dico che è stata dura, però… a un certo punto ho capito che la scelta non era soltanto, perlomeno… ecco [ride]. Quindi tutti questi snodi… Ecco, volevo dire questo ai ragazzi, ricordargli che adesso il treno passa più volte e magari nella vita ci si ritrova a fare delle cose che mai si sarebbe immaginato di fare... Quando ero bibliotecario, supplente a Cadenazzo, visto che si era suicidato il bibliotecario precedente, per portare a casa un po' di soldi, mi è stato imposto di fare la formazione da bibliotecario se volevo continuare la supplenza. Allora non avrei mai immaginato che quella formazione, come bibliotecario, mi avrebbe poi permesso di ottenere più facilmente la direzione del centro didattico. Ecco, quindi, è importante acquisire la consapevolezza che comunque lo studio conta. Certo, Damiano, senza quel 4.65 di media, ormai escluso dalla possibilità di seguire un liceo…

Ricercatore :
…questo è quello che mi spiace…

Michele :
…ora Damiano ha poche porte aperte. Per andare al liceo deve fare gli esami di ammissione. Abbiamo sicuramente mancato qualcosa. Certo la nostra vicenda famigliare ha sicuramente contribuito, il fatto che la fine delle medie sia coincisa con la nostra separazione… Damiano ci ha sicuramente giocato, però, questo è il mio sentimento, se Damiano fosse stato con me l'anno scorso, durante la quarta media, non sarebbe accaduto tutto questo. Non l'avrei permesso, avrei lottato fino in fondo. E invece la cosa non è stata fatta…

Ricercatore :
…era soprattutto in matematica, è lì che c'è stato uno scontro… ha pesato nel non avere quei pochi punti che mancavano per avere il 4.65 di media.

Michele :
Mancava soprattutto una certa rete di sostegno, ecco, dietro a una scelta d'inserimento professionale di Damiano, nelle ferrovie… Il mio intervento aveva tentato di indicare questo… però non così

importantes à l'intérieur de leur parcours scolaire et professionnel, et puis diviser les moments charnière, pour voir pourquoi et comment. J'amenais toujours mon exemple : je suis allé à l'École normale, qui était encore une école sous la forme de séminaire, qui débutait à seize ans, parce que mon meilleur ami allait à Locarno, où se trouvait aussi cette école, de sorte à pouvoir quitter la maison toute la journée. Les enseignants du gymnase me voulaient en revanche au lycée. Puis je me suis retrouvé à étudier à Genève… je ne pensais pas. À l'issue de l'École normale, je m'étais inscrit à Milan, à l'Université catholique. À cette époque pourtant, en 1983, la direction de l'école de Giubiasco m'a proposé un emploi à mi-temps, en me faisant comprendre qu'il était de mon intérêt de l'accepter. Ensuite le désir d'étudier est réapparu et après cinq années d'enseignement, je suis parti pour Genève. Je pensais que c'était une vocation. Mais je me suis rendu compte que le choix était dicté plus par amour que par vocation, quand Danila, qui était en train de finir la dernière année de psychologie à Genève, en n'ayant rien trouvé en Suisse romande, est rentée, et alors je me suis retrouvé seul à Genève. Je ne dis pas que c'était diffìcile, mais… à un certain moment j'ai compris que le choix n'était pas seulement, ou du moins… voilà [il rit]. Donc tous ces nœuds… Voilà, je voulais dire à ces jeunes, leur rappeler que maintenant le train passe plusieurs fois et peut-être dans la vie on se retrouve à faire des choses qu'on n'aurait jamais imaginé de faire… Quand j'étais un bibliothécaire, remplaçant à Cadenazzo, puisque mon prédécesseur s'était suicidé, pour ramener à la maison un peu d'argent, il m'a été imposé de faire une formation de bibliothécaire si je voulais poursuivre le remplacement. À l'époque, je n'aurais jamais imaginé que cette formation, de bibliothécaire, m'aurait ensuite permis d'obtenir plus facilement la direction du centre didactique. Voici, donc, il est important d'avoir conscience que dans tous les cas les études comptent. Certes, Damiano, sans ce 4.65 de moyenne, est désormais exclu de la possibilité de suivre le lycée…

Chercheur :
…c'est ce que je regrette…

Michele :
…à l'heure actuelle Damiano a peu de portes ouvertes. Pour aller au lycée, il doit faire des examens d'admission. Nous avons certainement manqué quelque chose. Certes, notre évolution familiale a certainement contribué, le fait que la fin du collège soit arrivée au moment de notre séparation… Damiano en a certainement profité, pourtant, c'est mon sentiment, si Damiano était resté avec moi l'année passée, pendant la quatrième, tout cela ne se serait pas produit. Je ne l'aurais pas permis, j'aurais lutté jusqu'au bout. Et en revanche, tout cela n'a pas été fait…

Chercheur :
…c'était surtout en mathématiques, c'est là qu'il y a eu un affrontement… qui a pesé dans le fait de ne pas avoir ces quelques points qui manquaient pour avoir le 4.65 de moyenne.

efficacemente. Qualche intervento, poi, era molto originale.

Ricercatore :
C'era il signor Albanese…

Michele :
…sì, ricordo, era l'ultimo, un po' particolare, spiritoso. Prima c'era Luca, come giornalista sportivo, esercitava ovviamente un certo fascino.

Ricercatore :
Per tornare ad Alice, lei era andata a visitare i Mobili Pfister con Elide Catenazzi. Hai un ricordo ?

Michele :
A dire il vero ho più ricordi rispetto a Damiano, che si sarebbe iscritto a tutte le visite, pur di non far scuola, ecco. Penso che Alice si era soprattutto confrontata con Carine Stegmüller. Infatti, poi hanno…

Ricercatore :
…anche Carine, in effetti…

Michele :
…Carine ha fatto una scelta che è la stessa di Damiano, andare in ferrovia. Una scelta che per certi versi è altrettanto sorprendente, rispetto alle caratteristiche della ragazza.

Ricercatore :
Però in un contesto diverso, proveniente da un'altra tipologia di famiglia…

Michele :
…di un'altra estrazione sociale. Quando parlavamo di abito, prima…

Ricercatore :
…sì, l'abito l'ha incoraggiata a fare quella scelta. È la stessa di Damiano ma nel contempo molto diversa, fatta in una dinamica… rovesciata.

Michele :
Mentre per Alice da qualche parte penso fosse chiaro che continuasse gli studi. Quindi ha fatto queste visite per vedere altre realtà.

Ricercatore :
Infatti, dopo ha partecipato a un'attività che tradizionalmente Tiziana Leonardi riserva ai ragazzi che vanno avanti a studiare, invitando degli ex-allievi che frequentano il liceo e la commercio, a presentarli. Tra i tanti presenti, erano trentasei, c'era anche Alice.

Michele :
Questo non lo ricordo.

Ricercatore :
Ah! Era anche andata, sempre con Carine, alla panetteria Marnin.

Michele :
Il manquait surtout un certain réseau de soutien, voilà, derrière un choix d'insertion professionnelle de Damiano, aux chemins de fer… Mon intervention avait essayé de l'indiquer… pourtant pas si efficacement. Quelques interventions étaient ensuite très originales.

Chercheur :
Il y avait Monsieur Albanese…

Michele :
…oui, je me souviens, il était le dernier, un peu particulier, amusant. Avant il y avait Luca, comme journaliste sportif, il exerçait une certaine fascination.

Chercheur :
Pour revenir à Alice, elle était allée visiter les Meubles Pfister avec Elide Catenazzi. Tu en as un souvenir ?

Michele :
À vrai dire j'ai plus de souvenirs par rapport à Damiano, qui se serait inscrit à toutes les visites, juste pour ne pas aller à l'école, voilà. Je pense qu'Alice s'était surtout confrontée avec Carine Stegmüller. En effet, ensuite, elles ont…

Chercheur :
…aussi Carine, en effet…

Michele :
…Carine a fait un choix similaire à Damiano, aller aux chemins de fer. Un choix qui d'une certaine façon est autant surprenante, par rapport aux caractéristiques de la fille.

Chercheur :
Mais dans un contexte différent, en provenant d'une autre typologie de famille…

Michele :
…d'un autre milieu social. Quand nous parlions de l'habit, auparavant…

Chercheur :
…oui, l'habit l'a encouragée à faire ce choix. Il est le même de Damiano, mais en même temps très différent, réalisé dans une dynamique… inverse.

Michele :
Alors que pour Alice il était quelque part clair qu'elle allait continuer les études. Elle a donc fait ces visites pour connaître d'autres réalités.

Chercheur :
En effet, ensuite elle a participé à une activité que traditionnellement Tiziana Leonardi réserve aux élèves qui poursuivent leurs études, en invitant des anciens élèves qui fréquentent le lycée et l'école de commerce, à les présenter. Parmi les nombreux présents, ils étaient trente-six, il y avait aussi Alice.

Michele :
Je ne me souviens pas de cela.

Michele :
Sì, perché lavorava lì la mamma di Carine e quindi…

Ricercatore :
…l'anno dopo, nel 2011, era andata a visitare la United Bank of Switzerland, avevo animato io. In questo caso Carine non era venuta. Ricordi qualcosa ?

Michele :
No, questo no.

Ricercatore :
Era anche andata con la collega Lora Frigerio alla Regione. C'era di nuovo anche Carine. Penso fossero andate a visitare questo quotidiano per interesse culturale. Poi aveva partecipato al corso di economia. Te ne aveva parlato ?

Michele :
Ricordo che lì si attivava molto, prendeva diverse iniziative, preparava delle cose, eccetera. Assieme a Carine avevano anche preparato una merenda per tutti gli allievi che hanno partecipato a un convegno. L'avevano già preparata a casa…

Ricercatore :
…era per un convegno sulla disoccupazione e l'indebitamento…

Michele :
…ho in mente la casa piena di frutta tagliata, che poi ricoprivano di cioccolato. Usavano le capacità di pasticciera di Carine, certo. Sono elementi, magari marginali ed esterni, che però mostrano quanto erano prese dalla cosa. E comunque, sicuramente, era l'opportunità di confrontarsi con l'economia, con qualcosa di più, tra virgolette, grande di loro. Si confrontavano con il mondo esterno e questo è sicuramente positivo.

Ricercatore :
Bene, questo per quanto riguarda Alice. Passiamo a Damiano, che ho avuto dalla prima alla quarta. Dall'inizio delle scuole medie, Damiano ha apprezzato la possibilità di realizzare dei video per affrontare delle tematiche legate all'universo scolastico, come la gestione dei telefonini.

Michele :
Damiano era comunque preso… Di video durante le scuole medie ne ha realizzati parecchi, per le varie presentazioni e altre cose. Quindi è uno strumento che gli è comunque molto congeniale. Quello è un ambito nel quale lo vedrei bene agire…

Ricercatore :
…certo, assolutamente, come animatore.

Michele :
Quindi, tutte le occasioni, le sfruttava. Questo è un aspetto secondo me importante, non legato magari solo alla Città dei Mestieri*. Il fatto di averli sempre forzati a*

Chercheur :
Ah ! Elle était aussi allée, toujours avec Carine, chez la boulangerie Marnin.

Michele :
Oui, parce que la mère de Carine y travaillait et donc…

Chercheur :
…l'année suivante, en 2011, elle était allée visiter la United Bank of Switzerland, j'avais animé. Dans ce cas Carine n'était pas venue. Tu te souviens de quelque chose ?

Michele :
Non, je ne me souviens pas.

Chercheur :
Elle était allée avec la collègue Loara Frigerio visiter le quotidien La Regione*. Il y avait à nouveau Carine. Je pense qu'elles étaient allées visiter ce quotidien par un intérêt culturel. Puis elle avait participé au cours d'économie. Est-ce qu'elle t'en avait parlé ?*

Michele :
Je me souviens qu'elle s'activait beaucoup, elle prenait des initiatives, préparait des choses, et cetera. Avec Carine, elles avaient préparé un snack pour tous les élèves qui avaient participé au colloque. Elles l'avaient déjà préparé à la maison…

Chercheur :
…c'était pour le colloque sur le chômage et l'endettement…

Michele :
…j'ai à l'esprit toute la maison remplie de fruits coupés, qu'elles recouvraient ensuite avec du chocolat. Elles utilisaient les capacités de pâtisserie de Carine, certes. Il s'agit d'éléments, peut-être marginaux et extérieurs, qui montrent pourtant combien elles étaient impliquées par la chose. Et dans tous les cas, c'était une opportunité pour se confronter avec l'économique, avec quelque chose de plus, entre guillemets, plus grand qu'elles. Elles se confrontaient avec le monde extérieur et je le trouvais certainement positif.

Chercheur :
Bien, nous avons fait le tour d'Alice. Abordons maintenant Damiano, que j'ai eu de la première à la quatrième année. Depuis le début du collège, Damiano a apprécié la possibilité de réaliser des vidéos pour aborder des thématiques liées à l'univers scolaire, comme la gestion des téléphones portables.

Michele :
Damiano était, en tout cas, très impliqué… Il a réalisé de nombreuses vidéos pendant le collège, pour les différentes présentations et autres choses. C'est un instrument qui lui convient de toute façon. C'est un milieu dans lequel je le verrais bien agir…

Chercheur :
…certes, absolument, comme animateur.

fare dei momenti di presentazione. Sono delle cose che molte volte la scuola richiede, ma non insegna mai veramente a fare, ecco. Ho sempre apprezzato questo aspetto, anche le schede di lettura, con il rigore che obbliga a darsi, secondo me sono comunque competenze che sviluppano e che acquisiscono. Sicuramente saranno utili in seguito. Ricordo che Damiano era molto indaffarato, disponibile a fare tutti i video…

Ricercatore :
…ecco, sui video, quali qualità secondo te può attivare ?

Michele :
Mah ! Era soprattutto sorprendente il prodotto, perché lo rendeva meno scolastico. Non c'era la fatica della scrittura e quindi, gli piaceva… Anche se per scrivere sa scrivere, solo che è faticoso, quindi si frena. Lì riusciva, magari perché era più semplice, faceva un « taglia e incolla » , prendeva le cose, ma in modo intelligente, sapeva selezionare, riprendere, trovare.

Ricercatore :
Forse anche il saper creare…

Michele :
…questo è sempre stato il suo terreno. Ho sempre in mente le scene di preparazione di queste cose. Quando facevano queste scenette, lui ci si metteva e faceva. Questi sono stati i rari momenti in cui non lo abbiamo mai dovuto motivare. Invece quando si trattava di leggere, di fare le schede di lettura, ecco. Lì andavamo tutti in… sofferenza.

Ricercatore :
E sulla Città dei Mestieri*… in seconda avevamo fatto un'attività in aula d'informatica, eravamo ancora a Vira, sui mestieri di domani. Alice non l'aveva fatta… Ti ricordi ?*

Michele :
Questo no…

Ricercatore :
…e poi in terza e quarta le visite, alle quali Damiano aveva partecipato molto…

Michele :
…questa volta, diversamente da Alice, che faceva in legame all'amicizia con Carine, Damiano le ha fatte veramente, perché spinto da un interesse. Ha fatto uno stage con un macchinista di locomotive, è andato alla Ruag…

Ricercatore :
…erano più legate alle sue…

Michele :
…alle sue scelte. A quello che stava maturando, comunque…

Michele :
Par conséquent, chaque fois qu'il pouvait, il l'utilisait. C'est un aspect à mon avis important, qui n'est pas lié uniquement à la Cité des Métiers*. Le fait de les avoir toujours forcés à faire des moments de présentation. Il s'agit de choses que souvent l'école requiert, mais n'enseigne pas vraiment à faire, voilà. J'ai toujours apprécié cet aspect, aussi les fiches de lecture, avec la rigueur qu'elle oblige à se donner, il s'agit à mon avis de compétences qu'ils développent et ils acquièrent. Elles seront certainement utiles par la suite. Je me souviens que Damiano était très occupé, disponible à faire toutes ces vidéos…*

Chercheur :
…voilà, sur les vidéos, quelles étaient les qualités à ton avis qu'elles pouvaient mobiliser ?

Michele :
Bof ! C'était surtout surprenant le produit, parce qu'il le rendait moins scolaire. Il n'y avait pas l'effort de l'écriture et donc, il appréciait… Même s'il sait écrire, seulement que c'est fatiguant, donc il se freine. Là, il réussissait, peut-être parce que c'était plus simple, il faisait du « copier-coller », il prenait les choses, mais d'une façon intelligente, il savait sélectionner, reprendre, trouver.

Chercheur :
Peut-être aussi le fait de savoir créer…

Michele :
…celui-ci a toujours été son terrain préféré. J'ai toujours à l'esprit les moments de préparation de ces choses. Quand ils faisaient ces mises en scène, lui s'y mettait et faisait. Ces derniers ont été les rares moments où nous ne l'avons jamais dû motiver. Alors que lorsqu'il s'agissait de lire, de faire des fiches de lecture, voilà. Là, nous allions tous en… souffrance.

Chercheur :
Et à propos de la Cité des Métiers*… en deuxième nous avions fait une activité en salle d'informatique, nous étions encore à Vira, sur les métiers d'avenir. Alice ne l'avait pas faite… Tu t'en souviens ?*

Michele :
À vrai dire non…

Chercheur :
…et puis en troisième et quatrième les visites, auxquelles Damiano avait participé beaucoup…

Michele :
…cette fois, contrairement à Alice, qui faisait en lien avec son amie Carine, Damiano les a faites vraiment, parce qu'il était poussé par un intérêt. Il a fait un stage avec un conducteur de locomotives, il est allé à la Ruag…

Chercheur :
…elles étaient plus liées à ses…

Ricercatore :
…assolutamente. Aveva seguito una presentazione sull'apprendistato, era andato a Trevano, poi con me alla Ruag. Era sempre molto attivo, faceva molte domande, soprattutto quest'ultima uscita, che aveva vissuto molto bene. E poi era anche andato alla Forbo di Giubiasco, con il collega Igor Carta, a vedere un'impresa attiva nell'ambito della chimica. Questa forse è già più curiosa come scelta…

Michele :
…questa forse era più per perdere un pomeriggio di scuola.

Ricercatore :
Per perdere un momento di scuola… effettivamente.

Michele :
Invece, le altre, sicuramente no, perché ho in mente che ne parlava.

Ricercatore :
In quel momento la sua scelta era già stata fatta.

Michele :
Ha seguito la sua strada, attraverso il direttore, che aveva questo suo amico Fabio il macchinista, dal quale è andato a fare due giorni di stage con la locomotiva. Poi si era iscritto a fare uno stage alle officine. Nella sua ricerca ci sono state delle opportunità…

Ricercatore :
…certo, lo hanno aiutato a costruire il suo percorso. Devo dire che in quanto docente di classe, il percorso di Damiano è stato quasi esemplare. Si è attivato da solo, ha utilizzato le opportunità offerte dalla scuola, riuscendo anche a convincere il direttore ad aiutarlo. Cioè, da un certo punto di vista, questo è quasi un modello di atteggiamento.

Michele :
Nonostante questa scelta consapevole, quello che sorprende adesso, in questi primi due mesi di apprendistato alle ferrovie, dove lui è confrontato alle difficoltà di un lavoro artigianale, è che lui cerca di fuggire. Fa fatica a rimanere sul compito affidato, fare delle cose che apparentemente non hanno senso, ma che bisogna per acquisire la tecnica di base. Quindi ha già avuto dei gravi problemi sul lavoro e siamo già andati a parlare. Quello che gli manca ancora, è una crescita sul piano… più sul piano della personalità, del dirsi « adesso tengo duro ». I suoi obiettivi iniziali li dimentica rapidamente. Ha già dimenticato perché voleva fare il macchinista… È un percorso duro, per ora tiene botta, ma non ti dico quante energie bisogna metterci… E poi ha ancora il pensiero magico che se lui molla tutto, subito si risolve. Invece non emerge l'idea che poteva anche fare un'altra scelta. Quando gli dico, ne abbiamo già parlato, di riflettere se magari andare alla Commercio, lui mi risponde che in quella scuola vanno quelli che non hanno voglia di studiare. Io gli rispondo che proprio per questo quella può essere la

Michele :
…à ses choix. À ce qui était en train de mûrir, quelque part…

Chercheur :
…absolument. Il avait suivi une présentation sur l'apprentissage, il était allé à Trevano, puis avec moi à la Ruag. Il était toujours très actif, il posait de nombreuses questions, surtout lors de cette dernière visite, qu'il avait très bien vécu. Et puis il était aussi allé à la Forbo de Giubiasco, avec le collègue Igor Carta, voir une entreprise active dans le secteur de la chimie. Celui-ci est peut-être déjà plus étrange comme choix…

Michele :
…peut-être cette visite était plutôt pour perdre un après-midi d'école.

Chercheur :
Pour perdre un moment d'école… effectivement.

Michele :
Les autres, en revanche, certainement pas, parce que je me souviens qu'il en parlait.

Chercheur :
À ce moment son choix avait déjà été fait.

Michele :
Il a suivi sa voie, à travers le chef d'établissement, qui avait cet ami Fabio, qui était un conducteur, chez lequel il est allé faire deux jours de stage sur une locomotive. Puis il s'était inscrit pour faire un stage aux ateliers des chemins de fer. Dans sa recherche, il a eu des opportunités…

Chercheur :
…certes, ils l'ont aidé à construire son parcours. Je dois dire qu'en tant que professeur principal, le parcours de Damiano est presque exemplaire. Il s'est activé tout seul, a utilisé les opportunités que l'école lui a donné, en réussissant même à convaincre le chef d'établissement à l'aider. C'est-à-dire, d'un certain point de vue, celui-ci est presque un comportement exemplaire.

Michele :
Nonobstant ce choix conscient, ce qui surprend maintenant, dans ces deux premiers mois d'apprentissage auprès des chemins de fer, où il est confronté aux difficultés d'un travail artisanal, est qu'il cherche à fuir. Il a de la peine à rester sur la tâche requise, faire des choses qui n'ont en apparence aucun sens, mais qu'il faut faire pour acquérir la technique de base. Donc il a déjà eu des graves problèmes au travail et nous sommes déjà allés parler. Ce qui lui manque encore, c'est de grandir sur le plan… plus sur le plan de la personnalité, de se dire « maintenant je dois tenir le coup ». Il oublie rapidement ses objectifs initiaux. Il a déjà oublié parce qu'il voulait devenir conducteur… C'est un parcours difficile, pour l'instant il tient bon, mais je ne te dis pas combien d'énergies il faut y mettre… Et puis il a encore la pensée magique que s'il lâche, tout se résout. En revanche, l'idée qu'il pouvait aussi avoir un deuxième choix n'émerge pas. Quand je lui dis,

sua scuola, nel senso che l'aspetto matematico non è così centrale come al liceo.

Ricercatore :
Certo, sarebbe stata la sua strada. Ricordo che Damiano ha partecipato in terza alla Gioventù dibatte*, arrivando tra i quattro finalisti a livello cantonale, mostrando delle reali capacità. Dove invece mi ha un po' lasciato l'amore in bocca, è stato a storia in quarta. Non tanto nei risultati, perché lui coglieva le cose al volo, ma perché si era in qualche modo chiuso. Non è stato possibile aprire un vero e proprio dialogo costruttivo sul… direi… sulla comprensione della contemporaneità. Ecco, l'unico rammarico che ho di Damiano è questo, che non è tanto per la nota finale, perché poi lui nelle verifiche andava comunque sciolto, anche se magari non sempre sviluppava dei ragionamenti completi…*

Michele :
…a scrivere troppo si fa fatica.

Ricercatore :
Lui da qualche parte si è un pochettino chiuso. Ho avuto l'impressione che da qualche parte fuggiva dal voler capire quello che c'era di nuovo nella contemporaneità. Coglievo una sua chiusura, parallela alla sua scelta professionale alle ferrovie, che lo ha portato a una visione della contemporaneità molto legata al passato, a una valorizzazione estrema del Novecento, rifiutando di confrontarsi sul paragone tra gli elementi di continuità e quelli di rottura con il nuovo millennio. Ecco, lì ho avuto l'impressione che si è giocato qualcosa. Mi sono anche detto che forse è l'influenza del nonno, che era macchinista. Questo non lo ha portato a mettere in valore le sue competenze, come quelle di sapersi muove davanti a una telecamera, di saper dibattere, che la modernità ha comunque fortemente bisogno. Ecco, in realtà la modernità ha bisogno di un Damiano, che però non sembra volerlo. Ripeto, lì si è giocato qualcosa. Non tanto a livello di nota, ma proprio di contenuti.

Michele :
Perché il direttore… dicevi in questi termini ?

Ricercatore :
Perché su questo lui ha avuto fino ad ora una visione molto legata a un Ticino passato, come tanti hanno. In realtà non è solo Damiano… insomma, le recenti votazioni lo mostrano… è un Ticino che spera di fermare il mondo in qualche modo, che spera di restare nel Novecento, dove sono arrivati tanti soldi, un po' dall'alto, senza che ci si sia veramente confrontati con la modernità. E così per il direttore vedere Damiano che andava alle ferrovie, era un modo, non dico esplicito e neanche voluto, di vedere confermate le sue idee.

Michele :
Si è anche giocato in famiglia, perché comunque Danila [sua moglie] non lo ha mai spronato, gli ha sempre lasciato la libertà di scegliere lui. Anche adesso, di

nous en avons déjà parlé, de réfléchir si peut-être aller à l'école de commerce, il me répond que dans cette école vont ceux qui n'ont pas envie d'étudier. Je lui réponds que c'est justement la raison pour laquelle celle-ci peut-être son école, dans le sens que la dimension mathématique n'est pas si centrale comme au lycée.

Chercheur :
Certes, ce serait sa voie. Je me souviens que Damiano a participé en troisième à la Jeunesse débat*, en arrivant parmi les quatre finalistes au niveau cantonal, en montrant de réelles capacités. En revanche, il m'a laissé un peu d'amertume en histoire en quatrième. Non pas tellement pour les résultats, puisqu'il arrivait à capter les choses immédiatement, mais parce qu'il s'était quelque part renfermé sur lui-même. Il n'a pas été possible d'ouvrir un véritable dialogue constructif sur… je dirais… sur la compréhension de la réalité contemporaine. Voilà, le seul regret que j'ai de Damiano est celui-ci, qui ne concerne pas tellement la note finale, parce que lui réussissait bien les épreuves écrites, même s'il ne développait pas toujours des raisonnements complets…*

Michele :
…écrire est trop fatiguant.

Chercheur :
Lui quelque part s'était un petit peu renfermé. J'ai eu l'impression que, quelque part, il échappait de la possibilité de comprendre ce qu'il y avait de nouveau dans le monde contemporain. J'ai vu cette sorte de fermeture, parallèle à son choix professionnel auprès des chemins de fer, qui l'a amené à une vision du monde très liée au passé, à une valorisation extrême du Vingtième Siècle, en refusant de se confronter sur une comparaison entre des éléments de continuité et de rupture par rapport au nouveau millénaire. Voilà, à ce niveau, j'ai eu l'impression que quelque chose s'était jouée. Je me suis aussi dit que, peut-être, c'était l'influence du grand-père, qui était un conducteur. Ceci ne l'a pas amené à mettre en valeur ses compétences, comme celles de savoir se déplacer devant une caméra, de savoir débattre, que la modernité a quand même fortement besoin. Voilà, en réalité, la modernité a besoin d'un Damiano, qui pourtant semble ne pas le vouloir. Je répète, là quelque chose s'est joué. Non pas tellement sur le résultat, mais bien plus sur les contenus.

Michele :
Pourquoi le chef d'établissement… tu disais dans ces termes ?

Chercheur :
Parce que sur ce point il a eu jusqu'à maintenant une vision très liée à un Tessin passé, comme bien d'autres par ailleurs. En réalité, ce n'est pas seulement Damiano… en somme, les derniers résultats électoraux le montrent… c'est un Tessin qui espère pouvoir fermer le monde en quelque sorte, qui espère de rester dans le Vingtième Siècle, où est arrivé beaucoup d'argent, un peu tombé du ciel, sans que ce soit nécessaire de se confronter avec la modernité. Et ainsi pour le chef d'établissement voir Damiano qui allait

fronte ai primi problemi, hanno chiesto al medico se c'erano dei problemi rispetto al suo atteggiamento. Però nel ragazzo non scatta ancora il riflesso di dirsi che ha altre competenze sulle quali puntare.

Ricercatore :
Tanto più che apparentemente, tra i coetanei, lui è gettonato. Quando in terza ha presentato le locomotive, i suoi compagni lo hanno applaudito tutti…

Michele :
…ecco, appunto. Cosa ne sarà di lui… boh… è ancora un bel punto di domanda.

Ricercatore :
Vedremo, sarà interessante seguire…

Michele :
…appunto, per tornare alla questione della media del 4.65, questo è forse il suo vero problema. Perché lui in questo momento non ha altre strade aperte. Fare gli esami d'ammissione alla Commercio sarebbe per lui un sacrificio troppo grande.

Ricercatore :
Deve andare avanti…

Michele :
…penso comunque che Damiano sia un bel caso su cui riflettere… Certo, poi, con davanti una figura come Alice…

Ricercatore :
…beh, è chiaro che avere davanti Alice non è facile.

Michele :
Ho sempre cercato di sforzarmi di far capire a Damiano che lui ha delle reali qualità. Perché Alice è sempre stata molto scolastica…

Ricercatore :
…certo, come docente di classe ho sempre ricevuto tanto da Damiano.

Michele :
Però, ecco, è come far… come dicevamo già prima, come far sì che loro siano veramente consapevoli delle loro qualità. Anche questo è un segno d'intelligenza.

Ricercatore :
Certo… è vero. È un bell'interrogativo… per concludere. Ti ringrazio del tempo che mi hai concesso.

aux chemins de fer, était un moyen, je ne dis pas explicite ni voulu, de voir ses idées confirmées.

Michele :
Quelque chose s'est aussi joué en famille, parce que Danila [sa femme] ne l'a jamais incité, elle lui a toujours laissé la liberté de choisir. Même maintenant, face aux premiers problèmes, ils ont demandé au médecin s'il y avait des problèmes concernant son attitude. Pourtant, chez le jeune, ne se déclenche pas encore le réflexe de se dire qu'il a d'autres compétences à valoriser.

Chercheur :
D'autant plus qu'apparemment, parmi ses aînés, il est apprécié. Lorsqu'en troisième, il a présenté les locomotives, ses camarades l'ont tous applaudi…

Michele :
…voilà, justement. Qu'est-ce qu'il va devenir… eh bien… c'est encore un beau point d'interrogation.

Chercheur :
On verra, ce sera intéressant de voir la suite…

Michele :
…justement, pour revenir à la question de la moyenne de 4.65, ceci est peut-être le véritable problème. Parce que lui en ce moment n'a pas d'autres voies ouvertes. Faire des examens d'inscription à l'école de commerce serait pour lui un sacrifice trop grand.

Chercheur :
Il doit aller de l'avant…

Michele :
…je pense pourtant que Damiano est un cas intéressant sur lequel réfléchir… Certes, de surcroît, avec en face de lui une figure comme Alice…

Chercheur :
…eh bien, il est clair qu'avoir devant Alice n'est pas facile.

Michele :
J'ai toujours essayé de m'efforcer d'expliquer à Damiano qu'il a d'autres réelles qualités. Parce qu'Alice a toujours été très scolaire…

Chercheur :
…certes, en tant que professeur principal j'ai toujours reçu beaucoup de la part de Damiano.

Michele :
Pourtant, voilà, la question est comment faire… nous le disions déjà avant, comment faire en sorte qu'ils soient vraiment conscients de leurs qualités. Celui-ci est aussi un signe d'intelligence…

Chercheur :
Certes… c'est vrai. C'est une belle question… pour conclure. Je te remercie du temps que tu m'as concédé.



Entretien avec *Nicola Balestra*
(27 janvier 2016 – banque Raiffeisen à Magadino – 27 minutes)

Nicola est un consultant bancaire auprès de la Raiffeisen de Magadino, dans le Gambarogno. Il a entamé un apprentissage auprès du Crédit Suisse au début des années 1980, pour ensuite se déplacer en Suisse alémanique et en Allemagne pour se spécialiser professionnellement et améliorer ses compétences linguistiques. Il est revenu au Tessin, en se transférant au début du nouveau millénaire à la banque Raiffeisen. Il est père de trois enfants, deux filles et un garçon, qui ont tous suivi le collège à Vira Gambarogno en première et deuxième année et à Cadenazzo en troisième et quatrième. Il a présenté son trajet professionnel avec d'autres parents d'élèves à deux reprises, en décembre 2009 et en décembre 2013, lorsque ses deux filles étaient en troisième année.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie di esserti messo a disposizione per questa intervista. Potresti in un primo tempo raccontare brevemente il tuo percorso professionale ?*	***Chercheur :*** *Merci de t'être mis à disposition pour cet entretien. Est-ce que tu pourrais dans un premier temps raconter brièvement ton parcours professionnel ?*
Nicola : *Ho fatto la scuola elementare, la scuola maggiore, poi sono andato a fare il ginnasio e poi ho assolto l'apprendistato di commercio in banca. Allora lavoravo al Credit Suisse. Quindi è dal 1982 che lavoro nel settore bancario. Finito l'apprendistato, il direttore mi ha detto che le ragazze rimangono in Ticino e i ragazzi partono in Svizzera interna per migliorare le loro conoscenze linguistiche. Ho fatto quattro anni a Zurigo, ottenendo un diploma di specializzazione e poi sono andato a Colonia. Ero un po' stufo di stare via da casa e volevo tornare in Ticino, perché sono molto legato alla mia terra. Quindi sono tornato in Ticino al Credit Suisse e dal 2000 sono passato alla banca Raiffeisen. Anche la Raiffeisen, come tutti, è confrontata con queste novità tecnologiche. Oggi la nostra banca è la Raiffeisen del Piano di Magadino, conta una quarantina di impiegati, per la zona è quasi una grossa azienda.*	***Nicola :*** *J'ai suivi l'école primaire, la « scuola maggiore », puis je suis allé faire le gymnase et enfin j'ai entrepris un apprentissage de commerce dans une banque. À cette époque, je travaillais au Crédit Suisse. C'est depuis 1982 que je travaille dans le secteur bancaire. Une fois terminé l'apprentissage, le directeur m'a dit que les filles restent au Tessin et les garçons partent en Suisse alémanique pour améliorer leurs connaissances linguistiques. J'ai fait quatre ans à Zurich, en obtenant un diplôme de spécialisation et puis je suis allé à Cologne. J'étais un peu fatigué de rester loin de chez moi et je voulais revenir au Tessin, puisque je suis très lié à ma terre. Alors je suis revenu travailler auprès du Crédit Suisse au Tessin et depuis l'année 2000 je suis passé à la banque Raiffeisen. La Raiffeisen, comme tous, est aussi confrontée avec ces nouveautés technologiques. Aujourd'hui notre banque est la Raiffeisen de la Pleine de Magadino, elle emploie une quarantaine d'employés, pour cette région, c'est presque une grande entreprise.*
Ricercatore : *Questo è l'aspetto professionale. E l'aspetto famigliare, che ti ha portato ad avere tre ragazzi che hanno seguito la scuola media ? Due hanno finito e uno ha appena iniziato. Potresti dire qualcosa su questi tre ragazzi che hanno seguito la scuola media e due anche la* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Celui-ci est l'aspect professionnel. Et l'aspect familial, qui t'as amené à avoir trois enfants qui ont suivi le collège ? Deux ont terminé et un vient juste de commencer. Pourrais-tu dire quelque chose sur ces trois élèves qui ont suivi le collège et, deux d'entre eux, aussi la* Cité des Métiers *?*
Nicola : *Ho tre figli : Valentina del 1996, Giulia del 2000 e Tito del 2004. Tutti con una distanza regolare di quattro anni. Con Valentina abbiamo avuto veramente una buona esperienza alla scuola media. L'abbiamo seguita da vicino all'inizio, lei era molto indipendente e quindi non abbiamo avuto particolari problemi.*	***Nicola :*** *J'ai trois enfants : Valentina est née en 1986, Giulia en 2000 et Tito en 2004. Tous sont séparés avec régularité de quatre ans. Avec Valentina nous avons eu vraiment une bonne expérience au collège. Nous l'avons suivie de près depuis le début, elle était très indépendante et donc nous n'avons pas eu de problèmes particuliers. Aussi pour Giulia tout s'est bien passé : il y avait seulement quelques disciplines dans*

Questo nemmeno per Giulia : c'era solo qualche materia in cui l'aiutavamo, specialmente in tedesco. Con Tito, quando gli ho chiesto cosa vorrebbe fare da grande, ha detto che vorrebbe lavorare in banca, perché ogni tanto è venuto qua a guardare. Per lui lavorare in banca significa dare soldi.

Ricercatore :
Gli piacciono i soldi ?

Nicola :
Sì… comunque lui si trova bene nella scuola media, non posso che parlare bene, ho avuto fortuna fino ad ora e non ho mai dovuto essere contattato dai docenti perché il figlio va male o la figlia non sta attenta. Sono sempre stato contento delle scuole medie anche se prima che Valentina iniziasse, me ne avevano parlato abbastanza male, non tanto per Vira, ma per Cadenazzo. Mi hanno detto che la scuola media di Cadenazzo era un vero Bronx e ci sono stati certi genitori e allievi che hanno avuto un po' di mobbing. Prendevano in giro un ragazzo, perché era timido o era minuto, finché è scoppiato e ha dovuto cambiare scuola.

Ricercatore :
Valentina sta seguendo una formazione per entrare nella scuola come insegnante…

Nicola :
…Valentina sta frequentando il DFA a Locarno e la SUPSI per diventare docente di scuola elementare. Tutti i lunedì insegna con un maestro titolare a San Nazzaro e ha già fatto due settimane di fila di scuola elementare e una settimana d'asilo, per vedere la differenza, nonostante avesse l'idea di insegnare alle elementari. Non è portata per l'asilo: ci sono bambini che fanno la pipì in giro, o che accarezzano i capelli quando vengono presi in braccio… vuole bene ai bambini ma non è fatta per quello.

Ricercatore :
E Giulia, che ha finito nel giugno del 2015 ?

Nicola :
Giulia ha intrapreso, grazie alla possibilità di svolgere alcuni stages che la scuola media le ha permesso nell'orario scolastico e nelle vacanze, di fare gli esami di ammissione alla FFS Login ed a Post Finance. Lei puntava sulla Login a tutti i costi, però purtroppo l'esame di ammissione che fanno è basato sui calcoli e ragionamenti di logica e non ha funzionato. Così è rimasta un po' scoraggiata. Le ho detto che nella vita ci saranno diverse sfide, che bisogna affrontarle rialzandosi sempre e non lasciandosi mai andare, perché nella vita ci saranno tanti momenti nei quali si riceve un « no ». Poi è andata alla Posta, ha fatto il colloquio e l'esame. Alla sera, dopo l'esame orale, l'hanno chiamata e le hanno detto che la prendono. Faceva parte dei venticinque prescelti di tutto il cantone. Oggi è contenta, lavora a Post Finance e ogni tanto mi manda qualche mail lesquelles nous l'aidions, surtout en allemand. Avec Tito, quand je lui ai demandé ce qu'il voudrait faire quand il sera grand, il m'a répondu qu'il voudrait travailler en banque, parce que quelques fois, il est venu ici regarder. Pour lui travailler en banque signifie donner de l'argent.

Chercheur :
Est-ce qu'il aime l'argent ?

Chercheur :
Oui… de toute façon il est content du collège, je ne peux qu'en parler bien, j'ai eu de la chance jusqu'à maintenant et je n'ai jamais dû être contacté par des enseignants puisque le fils va mal ou la fille n'est pas concentrée. J'ai toujours été content du collège, même si avant les débuts de Valentina, en m'en a plutôt mal parlé, non pas tellement pour Vira, mais pour Cadenazzo. Ils m'ont dit que le collège de Cadenazzo était un vrai Bronx et il y a eu certains parents et élèves qui ont subi un peu de mobbing. Ils se moquaient d'un élève, puisqu'il était timide et un peu petit, jusqu'au moment où il a explosé et il a dû changer d'école.

Chercheur :
Valentina est en train de suivre une formation pour entrer dans l'école comme enseignante…

Nicola :
…Valentina est en train de suivre le DFA à Locarno e la SUPSI pour devenir une institutrice. Tous les lundis elle enseigne avec un instituteur titulaire à San Nazzaro et a déjà fait deux semaines de suite d'école primaire et une de crèche, pour voir la différence, même si elle est convaincue de vouloir enseigner à l'école primaire. Elle n'est pas douée pour la crèche : il y a des enfants qui font pipi partout, ou qui caressent les cheveux quand ils sont embrassés… elle aime les enfants mais n'est pas faite pour cela.

Chercheur :
Et Giulia, qui a terminé en juin 2015 ?

Nicola :
Giulia a fait, en utilisant l'opportunité offerte par le collège de suivre des stages pendant l'horaire de cours et les vacances, les examens pour entrer à la FFS Login et à Post Finance. Elle misait tout sur la Login, mais malheureusement l'examen d'admission qu'ils font est centré sur des calculs et des raisonnements logiques et ce n'a pas marché. Alors elle s'est un peu découragée. Je lui ai dit que dans la vie il y aura divers défis, qu'il faut les aborder en se relevant toujours et en ne se laissant jamais aller, puisque dans la vie il y aura de nombreux moments où l'on reçoit un « non ». Puis elle est allée à la Poste, elle a fait l'entretien d'embauche et l'examen. Le soir, après l'examen oral, ils l'ont appelée et lui ont dit qu'ils la prennent. Elle faisait partie des vingt-cinq choisis dans tout le canton. Aujourd'hui elle est heureuse, elle travaille pour Post Finance et de temps en temps elle m'envoie quelques mails parce qu'elle est contente de son travail. Le carnet des résultats obtenus pendant les premiers six mois vient d'arriver et je ne peux pas me plaindre.

Chercheur :
C'est ton bilan du collège, de manière générale positif.

perché è felice del suo lavoro. È arrivato il libretto dei primi sei mesi e non mi posso lamentare. ***Ricercatore :*** *Questo era il tuo bilancio della scuola media, nel complesso è positivo.* ***Nicola :*** *In questo momento non vedo particolari difficoltà. Non penso che Tito avrà dei problemi particolari. Magari qualcuno che ha un figlio debole e i docenti si accorgono che viene preso in giro perché è lento, non riesce a scuola, devono sensibilizzare maggiormente i compagni di classe.* ***Ricercatore :*** *La scuola media dovrebbe permettere a tutti di uscire a testa alta per trovare la strada a loro più adeguata…* ***Nicola :*** *…quello che succede fuori dalla scuola non lo sapete, ed è anche giusto che non lo venite a sapere, perché non siete dei gendarmi. Magari nell'ambito della scuola si può sensibilizzare di più. Per fortuna non ne ho mai avuto a che fare.* ***Ricercatore :*** *Ancora una domanda, prima di passare alla questione dell'orientamento. I tuoi tre figli mi hanno avuto come docente. Che impressione hai avuto tu come papà attraverso gli occhi dei ragazzi ?* ***Nicola :*** *Quando Tito mi ha detto quale fosse il suo docente d'italiano e storia, mi ha detto che era il « Porde ». Non sono stato lì a pensarci. Non posso dire niente di male di te. Se dicessi qualcosa di male su di te sarei un bugiardo.* ***Ricercatore :*** *Mi fa piacere. Tu avevi partecipato alla vita di una classe attraverso un'animazione che avevi fatto nel 2012, quando Giulia era in seconda. Eri venuto ad una cena di classe con Valentina, la sorella maggiore, che avevamo fatto a Quartino, alla casetta degli scout. Avevi organizzato un karaoke…* ***Nicola :*** *…esatto.* ***Ricercatore :*** *Come avevi vissuto quell'esperienza e come vedi una scuola coinvolgente ?* ***Nicola :*** *Ho trovato che è stata un'opportunità per gli allievi di rafforzare l'ambiente all'interno della classe. Come papà ero lì a suonare e mi sono divertito anch'io. C'è anche il lato negativo, pensano che sono sempre qui…* ***Ricercatore :*** *…intendi dire… per i figli ?*	***Nicola :*** *En ce moment je ne vois pas de difficultés particulières. Je ne pense pas que Tito aura des problèmes particuliers. Peut-être quelqu'un a un fils fragile et les enseignants s'aperçoivent qu'on se moque de lui parce qu'il est lent, il ne réussit pas à l'école, ils doivent sensibiliser plus ses camarades de classe.* ***Chercheur :*** *Le collège devrait permettre à tous de sortir la tête haute pour trouver la voie plus adéquate…* ***Nicola :*** *…ce qui arrive en dehors de l'école vous ne le savez pas, et c'est aussi juste que vous ne l'apprenez pas, puisque vous n'êtes pas des gendarmes. Peut-être dans le milieu scolaire, on peut sensibiliser davantage. Heureusement, je n'ai jamais dû en avoir besoin.* ***Chercheur :*** *Encore une question, avant de passer à la problématique de l'orientation. Tes trois enfants m'ont eu tous comme enseignant. Quelle a été ton impression en tant que père à travers les yeux des enfants ?* ***Nicola :*** *Quand Tito m'a dit quel était son enseignant d'italien et d'histoire, il m'a dit que c'était « Porde ». Je n'ai pas dû y penser longtemps. Je ne peux dire rien de mal de toi. Si je disais quelque chose de négatif, je serais un menteur.* ***Chercheur :*** *Ça me fait plaisir. Tu avais participé à la vie d'une classe à travers une animation faite en 2012, quand Giulia était en deuxième. Tu étais venu à une soirée organisée par une classe avec Valentina, la sœur plus grande. Nous l'avions faite à Quartino, dans la petite maison des scouts. Tu avais organisé un karaoké…* ***Nicola :*** *…s'est exact.* ***Chercheur :*** *Comment avais-tu vécu cette expérience et comment vois-tu une école qui essaye d'impliquer ?* ***Nicola :*** *J'ai trouvé que c'était une opportunité pour les élèves de renforcer les liens à l'intérieur de la classe. En tant que père, j'étais venu jouer et je me suis aussi amusé. Il y a aussi un aspect négatif, ils pensent que je suis toujours là…* ***Chercheur :*** *…tu veux dire… pour les enfants ?* ***Nicola :*** *Non ! Peut-être pour les autres…* ***Chercheur :*** *…je me rappelle que c'était une très belle soirée, les élèves avaient apprécié beaucoup.*

Nicola :
No ! Magari per gli altri….

Ricercatore :
…mi ricordo che era stata una bellissima cena di classe, i ragazzi avevano apprezzato molto.

Nicola :
Si cerca di aiutare i nostri figli.

Ricercatore :
Ben vengano dei genitori così. La presenza dei genitori dietro alle spalle dei ragazzi aiuta molto alla loro riuscita scolastica. I problemi appaiono spesso quando non ci sono i genitori. Vediamo ora la questione dell'orientamento. Ti chiedo cosa dice il termine Città dei Mestieri *?*

Nicola :
La Città dei Mestieri *offre l'opportunità a dei giovani di capire il mondo del lavoro. Ed è una buona cosa. Magari uno non ha nessuna idea di cosa rappresenti la professione di veterinario, per esempio, o di cosa faccia un impiegato di banca, o ancora cosa significhi lavorare come doganiere. Con le opportunità offerte da questa attività, possono farsi una prima idea delle realtà professionali e in seguito definire il loro avvenire con più competenze. Mi ricordo di essere stato spinto a partecipare a due riprese.*

Ricercatore :
Infatti, ho qui due fogli. Hai partecipato una volta assieme ad altri sette genitori, nel dicembre del 2009. Abbiamo organizzato questa attività in terza e poi avevi partecipato di nuovo nel dicembre 2013 assieme ad altri otto genitori. Ho la lista dei genitori. Cosa ti ricordano questi momenti ?

Nicola Balestra:
È stata una buona idea. Sono stato felice di poter presentare la mia professione e ho visto che la sala era particolarmente attenta, cosa che non è successa sempre. Non voglio fare nomi. Durante la seconda volta c'erano delle professioni che magari avrei anche evitato. Mi ricordo che mi hanno chiesto un po' i vari settori della banca: i crediti, la consulenza, gli investimenti, il bancomat e il tesoro notturno. Mi hanno chiesto come il bancomat riesca a dare soldi.

Ricercatore :
La tecnologia…

Nicola :
…e poi ho parlato del rischio che c'è dietro ad ogni professione. Noi dobbiamo tenere le antenne un po' alte per le rapine. Ne abbiamo subite due. Erano molto interessati a quello. Trovo che queste conferenze siano un regalo per i nostri ragazzi. Ho fatto anch'io la scuola maggiore e non c'era questa possibilità. Io sono stato un po' indirizzato sull'impiegato di banca perché quando ero piccolo giocavo al gioco del Monopoli e facevo la banca. Però non ho avuto la

Nicola :
On essaye toujours d'aider nos enfants.

Chercheur :
De tels parents sont les bienvenus. Une présence des parents derrière les épaules des élèves aide beaucoup à leur réussite scolaire. Les problèmes apparaissent souvent quand les parents sont absents. Passons maintenant à la question de l'orientation. Qu'est-ce qui te rappelle le terme Cité des Métiers *?*

Nicola :
La Cité des Métiers *donne la possibilité à des jeunes de comprendre le monde du travail. Et c'est une bonne chose. Peut-être quelqu'un n'a aucune idée de ce que représente la profession du vétérinaire, par exemple, ou bien ce que fait un employé de banque, ou encore ce que signifie travailler comme garde-frontière. Avec les opportunités offertes par cette activité, ils peuvent se faire une première idée des réalités professionnelles et ensuite déterminer leur avenir avec plus de compétences. Je me rappelle d'avoir été amené à participer à deux reprises.*

Chercheur :
En effet, j'ai ici deux feuilles. Tu as participé une fois avec sept autres parents d'élèves, en décembre 2009. Nous avons organisé cette activité en troisième et puis tu avais à nouveau participé en décembre 2013 avec huit autres parents. J'ai la liste des participants. Qu'est-ce qui te rappellent ces moments ?

Nicola :
C'était une bonne idée. J'ai été heureux de pouvoir présenter ma profession et j'ai vu que l'auditoire était particulièrement attentif, ce qui n'a pas toujours été le cas. Je ne veux pas faire de noms. Pendant la deuxième participation, il y avait des professions que j'aurais peut-être évité. Je me rappelle qu'ils m'ont demandé un peu les divers secteurs de la banque : les crédits, le conseil, les investissements, le guichet automatique et le trésor nocturne. Ils m'ont demandé comment le guichet automatique réussit à donner de l'argent.

Chercheur :
La technologie…

Nicola :
…et puis j'ai parlé du risque qu'il y a derrière chaque profession. Nous devons être très attentifs aux cambriolages. Nous avons été visés deux fois. Ils étaient très intéressés à cette question. Je trouve que ces conférences sont un vrai cadeau pour nos enfants. J'ai suivi la « scuola maggiore » et il n'y avait pas cette possibilité. J'ai été un peu orienté vers l'employé de banque parce que quand j'étais petit, je jouais au Monopoli et je faisais la banque. Cependant, je n'ai pas eu la possibilité de savoir ce que fait le douanier ou le psychologue. J'ai entendu pour la première fois pendant ces deux journées, quelles écoles il faut suivre. C'est une chose très utile.

Chercheur :
Est-ce que tu te rappelles comment tu avais décidé de participer ? Nous donnions une lettre aux élèves à amener à

possibilità di sapere cosa fa la guardia di confine o lo psicologo. Ho sentito per la prima volta durante queste due giornate che scuole si devono fare. È una cosa molto utile.

Ricercatore :
Ti ricordi come avevi deciso di partecipare ? Noi davamo una lettera ai ragazzi da portare ai loro genitori. Ti ricordi cosa ti aveva spinto la prima volta e anche la seconda a partecipare ?

Nicola :
Erano comunque coinvolti i miei figli…

Ricercatore :
…certo.

Nicola :
Anche se mi fosse stato chiesto direttamente, lo avrei fatto, perché noi, come banca, abbiamo dato la possibilità ai ragazzi di quarta di fare una visita in banca.

Ricercatore :
Quindi un modo particolare per essere vicino ai tuoi ragazzi ed aiutare i giovani a conoscere il mondo della banca. A proposito di banca, come vedi con gli occhi del responsabile bancario i ragazzi che stanno finendo la scuola media ?

Nicola :
Non è una professione facile al giorno d'oggi, rispetto a quando ho fatto io l'apprendista. Magari non garantiscono più il posto alla fine dell'apprendistato. Oggi l'impiegato di banca è sommerso da mille cose: da obiettivi, deve produrre… siamo veramente sotto stress. È uno stress diverso da quello di un muratore quando costruisce la casa, che è lo stress fisico. Invece il nostro è uno stress mentale. Alla sera non si è stanchi fisicamente, ma si ha la testa che scoppia.

Ricercatore :
Certo. E qual è una qualità che un ragazzo deve avere per intraprendere questa professione ?

Nicola :
Innanzitutto, se un allievo vuole orientarsi verso un apprendistato in banca, deve essere cosciente che il Livello A *è richiesto in matematica e in tedesco. In seguito, deve essere bravo nelle lingue et non deve avere dei problemi in contabilità. Infine, deve avere una certa facilità a inserirsi in un ambiente professionale. Quest'anno non abbiamo avuto apprendisti. Abbiamo avuto un apprendista che faceva un po' quello che voleva, sapeva che il cellulare non lo poteva usare ma lo usava e non aveva un certo decoro, perché non ci si può vestire come se si andasse al ballo il sabato sera. Questo è il minimo che la banca chiede a un apprendista quando viene a lavorare. Non si può andare in banca con i jeans strappati.*

leurs parents. Est-ce que tu te souviens ce qui t'avais poussé à participer, la première et aussi la deuxième fois ?

Nicola :
Mes enfants étaient quand même impliqués…

Chercheur :
…certes.

Nicola :
Même si j'aurais été contacté directement, je serais venu, puisque nous, comme banque, avons donné la possibilité à des élèves de quatrième de faire une visite à la banque.

Chercheur :
Donc c'est un moyen pour être proche de tes enfants et d'aider les jeunes à connaître le monde de la banque. À propos de banque, comment vois-tu avec les yeux du responsable bancaire les élèves qui sont en train de terminer le collège ?

Nicola :
Ce n'est pas une profession facile aujourd'hui, par rapport à quand j'ai fait l'apprentissage. Peut-être ils ne garantissent plus l'emploi à la fin de l'apprentissage. Aujourd'hui, l'employé de banque est submergé par mille choses : des objectifs, il doit produire… nous sommes vraiment stressés. C'est un stress différent de celui du maçon quand il bâtit une maison, qui est un stress physique. Notre stress, en revanche, est plutôt mental. Au soir, nous ne sommes pas fatigués physiquement, mais nous avons la tête qui explose.

Chercheur :
Certes. Et quelle est une qualité qu'un jeune doit avoir pour entreprendre cette profession ?

Nicola :
Tout d'abord, si un élève veut s'orienter vers un apprentissage en banque, il doit être conscient que le Niveau A *est requis en mathématiques et en allemand. De plus, il doit être à l'aise avec les langues et il ne doit pas avoir de problèmes en comptabilité. Enfin, il doit avoir une certaine facilité à s'insérer dans un milieu professionnel. Cette année, nous n'avons pas eu des apprentis. Nous avons eu un apprenti qui faisait un peu ce qu'il voulait, il savait que le portable ne pouvait pas être utilisé, mais il l'utilisait et n'avait pas une certaine décence, parce qu'on ne peut pas s'habiller comme si l'on était en train d'aller danser le samedi soir. C'est le minimum que la banque exige d'un apprenti quand il vient travailler. On ne peut pas aller en banque avec des jeans déchirés.*

Chercheur :
Certes. Il doit donc avoir une compréhension de son rôle dans le monde professionnel.

Nicola :
Si quelqu'un est cuisinier, il doit s'habiller toujours en blanc avec un chapeau.

Ricercatore : *Certo. Quindi deve avere una comprensione del suo ruolo nel mondo professionale.* ***Nicola :*** *Se uno dovesse fare il cuoco, dovrà vestirsi sempre di bianco col cappello.* ***Ricercatore :*** *Su questo la scuola potrebbe fare qualcosa, forse anche di più, per aiutare i ragazzi a capirsi e capire un po' meglio quello che il mondo del lavoro esige.* ***Nicola :*** *Facendo queste presentazioni, si può indicare che uno psicologo si può vestire normalmente, una cameriera sa che ha la sua divisa. Noi abbiamo un apprendista a Gordola che veniva con la cravatta, ma aveva le scarpe da ginnastica e i pantaloni strappati.* ***Ricercatore :*** *E che impressione avevi durante questi due momenti di cento minuti ? È tanto per un ragazzo di terza…* ***Nicola :*** *C'era attenzione. Non per tutte le professioni, però c'era attenzione.* ***Ricercatore :*** *Le tue due figlie, visto che Tito è ancora agli inizi, su che base hanno scelto il loro futuro ? C'è qualcosa che le ha indirizzate ?* ***Nicola :*** *Per Valentina è stato dopo, durante gli anni della Commercio a Bellinzona.* ***Ricercatore :*** *Ma cosa l'ha indirizzata ?* ***Nicola :*** *Lei ha seguito un po' le orme della zia, che anche lei fa la docente di scuola media e aveva fatto anche lei la Commercio, per andare poi al DFA. La sua idea era di fare la maestra, perché ha abbastanza dedizione verso i bambini, anche con suo fratello, ma non sempre, perché si sa come sono i fratelli... Però ha sempre avuto dedizione per i bambini. Giulia ha fatto questi stages che le hanno dato un po' l'idea. Aveva anche una mezza idea di fare qualcosa nell'ambito sanitario, però ha accantonato.* ***Ricercatore :*** *E questi stages li ha discussi con l'orientatrice professionale ? Ti ricordi come è arrivata a questi stages ?* ***Nicola :*** *Non lo so.* ***Ricercatore :*** *Quando tornava da questi stages, avevi l'impressione*	***Chercheur :*** *Sur ce point l'école pourrait faire quelque chose, peut-être aussi davantage, pour aider les jeunes à se comprendre et comprendre un peu mieux ce que le monde du travail exige.* ***Nicola :*** *En faisant ces présentations, on peut indiquer qu'un psychologue peut s'habiller normalement, une serveuse sait qu'elle a son uniforme. Nous avons un apprenti à Gordola qui venait avec la cravate, mais avait les chaussures de gymnastique et les pantalons déchirés.* ***Chercheur :*** *Et quelle était ton impression pendant ces deux moments de cent minutes ? Penses-tu que c'est trop pour un jeune de troisième ?* ***Nicola :*** *Il y avait de l'attention. Pas pour toutes les professions, mais il y avait de l'attention.* ***Chercheur :*** *Tes deux filles, puisque Tito est encore à ses débuts, sur quelle base se sont-elles décidées quant à leur avenir ? Est-ce qu'il y a quelque chose qui les a orientées ?* ***Nicola :*** *Pour Valentina c'était après, pendant les années à l'école de commerce de Bellinzone.* ***Chercheur :*** *Mais qu'est-ce qui l'a orientée ?* ***Nicola :*** *Elle a suivi un peu les traces de sa tante, qui est aussi une enseignante du collège et avait fait aussi l'école de commerce, pour aller ensuite au DFA. Son idée était de faire l'institutrice, puisqu'elle a un certain dévouement à l'égard des enfants, aussi par rapport à son frère, mais pas toujours, puisque l'on sait comment sont les frères… Elle a cependant toujours eu un dévouement pour les enfants. Giulia a fait ces stages qui lui ont donné un peu l'idée. Elle avait aussi une demie idée de faire quelque chose dans le domaine sanitaire, mais elle l'a abandonnée.* ***Chercheur :*** *Et ces stages elle les a discutés avec la conseillère en orientation ? Est-ce que tu te rappelles comment elle est arrivée à ces stages ?* ***Nicola :*** *Je ne sais pas.* ***Chercheur :*** *Quand elle retournait de ces stages, avais-tu l'impression qu'une trace était restée ?* ***Nicola :*** *Oui.*

che una traccia l'aveva lasciata ? ***Nicola :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Bene. C'erano le altre attività della* Città dei Mestieri. *C'è qualcosa che ti ricordi ? C'è qualcosa che ti è rimasto in mente ?* ***Nicola :*** *No.* ***Ricercatore :*** *Quindi ti ricordi degli stages e degli incontri con i genitori ?* ***Nicola :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Ok. Magari un consiglio che potresti dare alla scuola in ambito della riflessione su cosa fare dopo ?* ***Nicola :*** *…alla* Città dei Mestieri *?* ***Ricercatore :*** *All'orientamento più in generale...* ***Nicola :*** *…indipendentemente dal fatto che tutti i partecipanti erano dei genitori**,** dovevano valutare meglio la professione. C'erano delle professioni che non erano proprio delle professioni. Poi forse questo lo fate già, uno che si indirizza in banca deve sapere che deve avere i livelli A. Magari uno che ha i livelli B e vuole fare l'apprendista in banca, all'inizio dell'ultimo anno bisogna dirgli che deve cambiare rapidamente il suo atteggiamento nei confronti della scuola e iniziare a intensificare i suoi sforzi.* ***Ricercatore :*** *Essere più attenti all'evoluzione della riflessione degli allievi rispetto al loro futuro e seguirlo durante la scuola. Per qualcuno che vuole avvicinarsi al mondo della banca deve essere preparato piano piano sia a livello dei risultati che deve avere e anche a livello di impostazione mentale. Se si vuole andare a lavorare in banca significa avere una serie di atteggiamenti, di modi di vestirsi e il modo di comportarsi, che sono diversi da qualcuno che vuole fare il giardiniere.* ***Nicola :*** *È vero.* ***Ricercatore :*** *Anche lui ha i suoi modi di comportarsi.* ***Nicola :*** *Oltre alla cravatta, ci sono tante cose da rispettare.*	***Chercheur :*** *Bien. Il y avait les autres activités de la* Cité des Métiers. *Est-ce qu'il y a quelque chose que tu rappelles ? Y a-t-il quelque chose qui t'est resté à l'esprit ?* ***Nicola :*** *Non.* ***Chercheur :*** *Donc tu te rappelles les stages et les rencontres avec les parents.* ***Nicola :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Ok. Peut-être aurais-tu un conseil à donner à l'école dans le domaine de la réflexion sur l'orientation ?* ***Nicola :*** *…à la* Cité des Métiers *?* ***Chercheur :*** *À l'orientation plus en général….* ***Nicola :*** *…indépendamment du fait que tous les participants étaient des parents, ils pouvaient mieux évaluer la profession. Il y avait des professions qui ne l'étaient pas vraiment. Puis, peut-être vous le faites déjà, quelqu'un qui s'oriente vers la banque doit savoir qu'il doit avoir les* Niveaux A. *Peut-être quelqu'un qui a les* Niveaux B *et veut faire un apprentissage en banque, au début de la dernière année, il faut lui dire qu'il doit changer rapidement son attitude à l'égard de l'école et commencer à intensifier ses efforts.* ***Chercheur :*** *Être plus attentifs à l'évolution de la réflexion des élèves par rapport à leur avenir et le suivre pendant toute l'école. Quelqu'un qui veut se rapprocher du monde de la banque doit être préparé progressivement soit au niveau des résultats qu'il doit obtenir, soit par rapport à son attitude mentale. Si l'on veut aller travailler dans une banque, il faut avoir une série d'attitudes, de codes vestimentaires et de façon de se comporter, qui sont différents de quelqu'un qui veut être un jardinier.* ***Nicola :*** *C'est vrai.* ***Chercheur :*** *Lui aussi a ses façons de se comporter.* ***Nicola :*** *Au-delà de la cravate, il y a de nombreuses choses à respecter.* ***Chercheur :*** *Certes.*

Ricercatore : *Certo.* ***Nicola :*** *Quello che va a fare la Commercio, deve avere una media per andare in questa scuola. Se uno dalla quarta vuole fare questa scuola, deve sapere che le condizioni per andare a quella scuola sono queste.* ***Ricercatore :*** *Certo. In teoria, lo si dovrebbe fare.* ***Nicola :*** *Ecco.* ***Ricercatore :*** *È un aspetto emergente che la scuola debba occuparsi in maniera così importante del dopo. La* Città dei Mestieri *è in questo senso un progetto innovativo.* ***Nicola :*** *L'hai inventata te ?* ***Ricercatore :*** *Io l'ho ripersa e poi sviluppata. L'idea è nata da due docenti della vecchia generazione, che si sono accorti del problema legato all'orientamento. Adesso sono in pensione. Erano Corrado Biasca e Giorgio Mossi. Loro hanno iniziato, io sono arrivato dopo un anno dall'inizio.* ***Nicola :*** *Ok !* ***Ricercatore :*** *Bene ! Siamo stati puntualissimi. Ti ringrazio, sei stato molto gentile.*	***Nicola :*** *Celui qui va suivre l'école de commerce, doit avoir une moyenne pour pouvoir y accéder. Si quelqu'un de quatrième année veut s'inscrire à cette école, il doit savoir que les conditions pour y aller sont celles-ci.* ***Chercheur :*** *Certes. En théorie, il faudrait le faire.* ***Nicola :*** *Voilà.* ***Chercheur :*** *C'est un aspect émergent que l'école doive s'occuper de façon si importante de ce qui vient après. La* Cité des Métiers *est en ce sens un projet novateur.* ***Nicola :*** *Est-ce que c'est toi qui l'as inventée ?* ***Chercheur :*** *Je l'ai reprise et ensuite développée. L'idée est née de deux enseignants de l'ancienne génération, qui se sont rendu compte du problème lié à l'orientation. Maintenant, ils sont à la retraite. Il s'agissait de Corrado Biasca e Giorgio Mossi. Ils ont commencé, moi, je suis arrivé une année plus tard.* ***Nicola :*** *Ok !* ***Chercheur :*** *Bien ! Nous avons été très ponctuels. Je te remercie, tu as été très gentil.*



Entretien avec *Stefania Stegmüller*
(21 janvier 2016 – auberge Vairano – 53 minutes)

Stefania est la mère de quatre enfants, auxquels elle se consacre avec dévouement. Des trois filles, deux sont en train de suivre des études universitaires en Suisse romande, alors que la troisième travaille dans les installations de sécurité de AlpTransit, après avoir fait un apprentissage. Quant au garçon, le plus jeune, il suit une formation lycéenne. Parallèlement à son engagement familial, Stefania est une pâtissière, spécialisée dans les décorations, qu'elle pouvait réaliser en partie à la maison, lorsque ses enfants étaient plus petits. Maintenant elle travaille pour la prestigieuse pâtisserie Marnin de Locarno, qu'elle a fait visiter à un groupe d'élèves. Elle est aussi venue à deux reprises présenter son trajet professionnel devant les élèves de troisième année.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene ! Grazie signora Stegmüller di essersi messa a disposizione per questa intervista. In un primo tempo,*	***Chercheur :*** *Bien ! Merci Madame Stegmüller de vous être mise à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, je vous*

le chiederei semplicemente se si può presentare. Chi è la signora Stegmüller ?	*demanderais simplement de vous présenter. Qui est Madame Stegmüller ?*
Stefania : *Una mamma a tempo pieno con un lavoro per hobby e quattro figli.*	***Stefania :*** *C'est une maman à plein temps avec un travail pour hobby et quatre enfants.*
Ricercatore : *E il lavoro ?*	***Chercheur :*** *Et le travail ?*
Stefania : *Professionalmente ho fatto l'apprendistato e non sono andata avanti a studiare. Con un Certificato federale di capacità si può iniziare una sfida professionale. I miracoli vengono dopo, non vengono durante i tre anni di apprendistato. Il bello viene dopo.*	***Stefania :*** *Professionnellement, j'ai fait un apprentissage et ensuite je n'ai pas poursuivi mes études. Avec un Certificat fédéral de capacité, on peut débuter un défi professionnel. Les miracles arrivent après, pas pendant les trois années d'apprentissage. La partie la plus belle commence ensuite.*
Ricercatore : *E dopo… in quale ambito ?*	***Chercheur :*** *Et ensuite… dans quel domaine ?*
Stefania : *In qualsiasi ambito. Durante l'apprendistato uno impara le basi ; è dopo che uno riesce a fare.*	***Stefania :*** *Dans n'importe quel domaine. Pendant l'apprentissage, on apprend les bases ; c'est ensuite qu'il peut réussir à faire.*
Ricercatore : *Fa un'esperienza concreta. E lei, in quali imprese ha messo a frutto queste passioni ?*	***Chercheur :*** *Il fait une expérience concrète. Et vous, dans quelles entreprises avez-vous exprimé ces passions ?*
Stefania : *In pasticcerie artigianali, in albergo e poi in una pasticceria conosciuta nella zona.*	***Stefania :*** *Dans des pâtisseries artisanales, dans un hôtel et puis dans une pâtisserie connue dans la région.*
Ricercatore : *È una pasticciera…*	***Chercheur :*** *Vous êtes une pâtissière…*
Stefania : *…quando avevo i figli piccoli, per comodità, facevo quello che si poteva fare a casa. Mi sono specializzata nelle decorazioni. Non potevo permettermi di andare in laboratorio, lavoravo a casa e modellavo roba di marzapane.*	***Stefania :*** *…lorsque mes enfants étaient petits, pour des raisons pratiques, je faisais ce que je pouvais à la maison. Je me suis spécialisée dans les décorations. Je ne pouvais pas me permettre d'aller au laboratoire, alors je travaillais à la maison et je façonnais des choses de massepain.*
Ricercatore : *Ho avuto una volta la possibilità di venire a vedere le sue realizzazioni alla Marnin a Locarno. Erano delle realizzazioni di qualità.*	***Chercheur :*** *Une fois j'ai eu la possibilité de venir voir vos réalisations auprès de la Marnin de Locarno. Il s'agissait de réalisations de qualité.*
Stefania : *Grazie alla disponibilità degli artigiani, perché sono più disponibili delle ditte, potevo gestire il mio lavoro come volevo. Quando i figli andavano a musica, io andavo in pasticceria a completare quello che avevo fatto a casa. Adesso passo più tempo in pasticceria, perché non ho più i figli a casa. Posso andare in pasticceria più spesso e fare cose più grandi e più grosse.*	***Stefania :*** *Par la disponibilité des artisans, qui sont plus disponibles des entreprises, je pouvais gérer mon travail librement. Quand mes enfants allaient faire de la musique, j'allais à la pâtisserie compéter ce que j'avais fait à la maison. Maintenant je passe plus de temps en pâtisserie, parce que je n'ai plus des enfants à la maison. Je peux aller à la pâtisserie plus souvent et faire des choses plus grandes et plus grosses.*
Ricercatore : *Ha detto che ha una famiglia numerosa…*	***Chercheur :*** *Vous avez dit avoir une famille nombreuse…*
Stefania : *...ho fatto anche una Ferrari di torta.*	***Stefania :*** *…j'ai fait aussi une Ferrari avec du gâteau.*

Ricercatore : *Tutta di torta ?* ***Stefania :*** *Sì. Una torta biscotto, si mangia tutta.* ***Ricercatore :*** *Per cosa ?* ***Stefania :*** *Per un compleanno dei 18 anni.* ***Ricercatore :*** *Quindi lavora per hobby perché la famiglia è una priorità. Può raccontarci com'è la famiglia ?* ***Stefania :*** *Ho una figlia di ventitré anni che nel 2015 ha finito il bachelor all'Università di Losanna, in inglese e storia del cinema e anche francese, per potersi iscrivere al master di giornalismo. Deve fare degli stages in primavera, per non stare a fare niente. È andata due mesi a fare volontariato in Cambogia e adesso è in Germania.* ***Ricercatore :*** *Ho visto sul sito internet della RSI che hanno fatto un'intervista a Céline. In Cambogia è bello.* ***Stefania :*** *Ha fatto volontariato in un orfanotrofio ad insegnare inglese.* ***Ricercatore :*** *La sua idea quindi è di fare un master per poi lanciarsi nel mondo del giornalismo. Céline è la figlia più grande ?* ***Stefania :*** *Dopo c'è Cristelle, che sta finendo il bachelor in relazioni internazionali.* ***Ricercatore :*** *Dove ?* ***Stefania :*** *A Ginevra.* ***Ricercatore :*** *Con l'idea di diventare cosa ?* ***Stefania :*** *Non lo so. Si è iscritta con il desiderio di entrare nel mondo dell'ONU. Penso che l'ambiente sia da spavento e crudele. Lei è troppo sensibile a queste cose. L'anno prossimo credo che vada a Neuchâtel a studiare la popolazione e le migrazioni.* ***Ricercatore :*** *Ok !*	***Chercheur :*** *Toute de gâteau ?* ***Stefania :*** *Oui. Un gâteau biscuit, qu'on mange tout.* ***Chercheur :*** *C'était pour quelle occasion ?* ***Stefania :*** *Pour un anniversaire des 18 ans.* ***Chercheur :*** *Donc vous travaillez pour hobby parce que la famille est une priorité. Pouvez-vous nous présenter votre famille ?* ***Stefania :*** *J'ai une fille de vingt-trois ans qui en 2015 a fini le bachelor à l'Université de Lausanne, en anglais et histoire du cinéma et aussi français, pour pouvoir s'inscrire à un master de journalisme. Elle doit faire des stages au printemps, pour ne pas rester sans rien faire. Elle est allée deux mois faire du bénévolat en Cambodge et maintenant elle se trouve ne Allemagne.* ***Chercheur :*** *J'ai vu dans la page internet de la RSI qu'ils ont fait une interview à Céline. Au Cambodge, c'est beau.* ***Stefania :*** *Elle a fait du bénévolat dans un orphelinat en enseignant l'anglais.* ***Chercheur :*** *Son idée est donc de faire un master et ensuite se lancer dans le monde du journalisme. Céline est la fille aînée ?* ***Stefania :*** *Ensuite il y a Cristelle, qui est en train de terminer le bachelor en relations internationales.* ***Chercheur :*** *Où ?* ***Stefania :*** *À Genève.* ***Chercheur :*** *Qu'est-ce qu'elle veut devenir ?* ***Stefania :*** *Je ne sais pas. Elle s'est inscrite avec l'espoir d'entrer dans le monde de l'ONU. Je pense qu'il s'agit d'un milieu effrayant et impitoyable. Elle est trop sensible à ces choses. L'année prochaine, je crois qu'elle ira à Neuchâtel étudier la population et les migrations.* ***Chercheur :*** *Ok !*

Stefania :
Dopo c'è Carine, che ha fatto l'apprendistato nelle FFS. Doveva finire l'apprendistato… però ha disdetto il contratto il 30 luglio perché iniziava a lavorare per AlpTransit negli impianti di sicurezza ed è felicissima. Va tutto bene, si trova bene. Sono tutti giovani perché con queste tecnologie devono assumere giovani che hanno appena finito di studiare su questi macchinari nuovi. E poi c'è Riccardo, che è ancora al liceo.

Ricercatore :
Il maschio in una famiglia di tante femmine molto determinate [ride].

Stefania :
È a casa da solo.

Ricercatore :
È al liceo a Locarno. Funziona ?

Stefania : *Sì.*

Ricercatore :
Quindi ha una famiglia numerosa.

Stefania :
Riccardo, appena ha finito le medie, ha iniziato un apprendistato di disegnatore del genio civile… e poi ha smesso subito. Stare tutto il giorno davanti al computer e seduto gli ha dato alla testa ed ha smesso subito.

Ricercatore :
Di fatto è il primo anno di liceo. Cos'ha fatto l'anno scorso ?

Stefania :
Ha fatto il liceo, ma non è riuscito a recuperare abbastanza.

Ricercatore :
In effetti, è duro il passaggio dalle medie al liceo…

Stefania :
…doveva organizzarsi e recuperare gli appunti… Sarebbe riuscito a passare, però aveva tre insufficienze. Non mi sembrava il caso di passare zoppicando. È meglio passare con le proprie gambe, non con il consiglio di classe. Lì decidono il futuro degli altri, ma non sanno esattamente come sono gli altri.

Ricercatore :
E di questi quattro ragazzi, tre li ho avuti come miei allievi, eccetto Cristelle.

Stefania :
Céline in prima e seconda a storia. Carine per quattro anni a italiano e storia.

Stefania :
Ensuite arrive Carine, qui a fait l'apprentissage aux FFS. Elle devait terminer l'apprentissage… mais a annulé le contrat le 30 juillet, pour commencer à travailler pour AlpTransit, dans les installations de sécurité et elle est très heureuse. Tout va bien, elle se trouve bien. Ils sont tous jeunes, parce qu'avec ces technologies, ils doivent engager des jeunes qui viennent de terminer leurs études sur ces nouvelles machines. Et puis il y a Riccardo, qui est encore au lycée.

Chercheur :
Le mâle dans une famille avec de nombreuses femmes très déterminées [il rit].

Stefania :
Il est seul à la maison.

Chercheur :
Il est au lycée de Locarno. Est-ce que ça marche ?

Stefania :
Oui.

Chercheur :
Donc vous avez une famille nombreuse.

Stefania :
Riccardo, dès qu'il a terminé le collège, a débuté un apprentissage de dessinateur du génie civil… et puis il a arrêté tout de suite. Rester toute la journée devant l'ordinateur et assis lui a monté à la tête et il a arrêté rapidement.

Chercheur :
Dans les faits il est en première année de lycée. Qu'est-ce qu'il a fait l'année passée ?

Stefania :
Il a fait le lycée, mais n'a pas réussi à récupérer suffisamment.

Chercheur :
En effet, le passage du collège au lycée est difficile…

Stefania :
…il devait s'organiser et récupérer les notes… Il aurait réussi à passer, mais il avait trois insuffisances. Je ne trouvais pas que c'était juste de passer l'année en boitant. Il est mieux de passer avec ses propres jambes, pas avec le conseil de classe. Là, ils décident le futur des autres, mais ils ne savent pas comment ils sont ces autres.

Chercheur :
Et de ces quatre jeunes, trois je les ai eus comme élèves, à l'exception de Cristelle.

Stefania :
Céline en première et deuxième en histoire. Carine pendant quatre années en italien et histoire.

Ricercatore :
E Riccardo solo in prima e seconda a storia; in quarta ha svolto questo ruolo di assistente per la Città dei Mestieri. *Lei è sempre stata molto attenta all'evoluzione della scuola media…*

Stefania :
…partecipando regolarmente agli incontri con i genitori, assumendo qualche responsabilità nell'assemblea dei genitori. Ci sono andata per essere sicura di non finire nei guai. Ho fatto tanti anni nel gruppo genitori come membro e quattordici anni come presidente.

Ricercatore :
Durante le riunioni dei genitori, era sempre presente. Che impressione ha della nostra scuola media, attraverso il percorso di quattro ragazzi ?

Stefania :
Si può spegnere il registratore [ride] ?

Ricercatore :
[ride].

Stefania :
È passato tanto tempo… dipende dall'anno. Da Céline a Riccardo, ci sono sette anni di differenza. Ogni volta che tornavo dalle riunioni ero distrutta, ma in sette anni si è visto un cambiamento, non sempre in positivo. Non solo da parte dei docenti e della scuola, ma anche da parte dei genitori. Nelle riunioni, fin dal primo figlio, solo la metà dei genitori era presente alle riunioni di scuola. Io avrei delle scuse per stare a casa, però non lo faccio. Il discorso iniziale del direttore lo so a memoria. Ci sono andata sempre, per i miei figli era ogni volta la prima riunione. I genitori che mancavano, non so dov'erano. Più che sulla scuola sono critica con i genitori, perché i genitori non ci sono più a casa, non sono più presenti, non danno lo stimolo. Se il figlio arriva dalla scuola alle quattro e mezza, rischia di trovare il papà sul divano a giocare con i videogiochi. Una cosa impensabile vent'anni fa. Il papà arrivava a casa dopo i figli, quando arrivava a casa c'era la mamma ad aprire la porta forse. Il papà arrivava a casa dopo e magari aveva ancora qualcosa da fare a casa, riparava qualcosa. Oggi non si fa più niente. Allacciandomi alla Città dei Mestieri, *la* casa-mestiere *non esiste più. La mamma non cucina perché compra le cose pronte, il papà non ripara. Se una radio è rotta, nessuno può aprirla per vedere, perché è tutta incollata. Non ci sono più i mestieri in casa, una riparazione… nessuno ripara più niente. Il ragazzo, crescendo lì, come fa a sapere cosa gli piacerà da grande ?*

Ricercatore :
Suo marito, di cosa si occupa ?

Stefania :
Lui guida l'autopostale. Era un panettiere.

Chercheur :
Et Riccardo seulement en première et deuxième en histoire ; en quatrième, il a occupé ce rôle d'assistant pour la Cité des Métiers. *Vous avez toujours été très attentive à l'évolution du collège…*

Stefania :
…en participant régulièrement aux rencontres avec les parents, en assumant quelques responsabilités dans l'assemblée des parents. J'y suis allée pour être sûre de ne pas avoir des ennuis. J'ai fait de nombreuses années dans le groupe des parents d'élèves en tant que membre et quatorze ans comme présidente.

Chercheur :
Pendant les réunions des parents, vous étiez toujours présente. Quelle impression avez-vous de notre collège à travers le parcours de quatre élèves ?

Stefania :
Est-ce qu'on peut arrêter l'enregistrement [elle rit] ?

Chercheur :
[il rit].

Stefania :
De nombreuses années sont passées… ça dépend des années. De Céline jusqu'à Riccardo, il y a sept ans de différence. Chaque fois que je revenais des séances, j'étais détruite, mais en sept ans il y a eu un changement, pas toujours en positif. Non pas seulement de la part des enseignants et de l'école, mais aussi de la part des parents. Pendant les séances, depuis le premier enfant, seule la moitié des parents venait aux réunions de l'école. Moi, j'aurais des excuses pour rester à la maison, mais je ne le fais pas. Le discours du chef d'établissement, je le connais par cœur. J'y suis allée toujours, pour mes enfants, c'était toujours la première réunion. Les parents qui étaient absents, je ne sais pas où ils étaient. Je suis plus critique des parents que de l'école, parce que les parents ne sont plus à la maison, ils ne sont plus présents, ils ne stimulent pas. Si un fils arrive de l'école à quatre heures et demie, il risque de trouver son père sur le divan en train de jouer aux jeux vidéo. Une chose impensable il y a vingt ans. Le père arrivait à la maison plus tard et peut-être il avait encore quelque chose à faire à la maison, il réparait quelque chose. Aujourd'hui on ne fait plus rien. En me reliant à la Cité des Métiers, *la* maison-métier *n'existe plus. La mère ne cuisine pas parce qu'elle achète les choses déjà prêtes, le père ne répare plus. Si une radio se casse, personne ne peut l'ouvrir pour voir, parce qu'elle est toute collée. Il n'y a plus les métiers à la maison, une réparation… personne ne répare plus rien. L'enfant, en grandissant dans ce cadre, comment peut-il savoir ce qu'il aimera quand il sera grand ?*

Chercheur :
Quelle est l'occupation de votre mari ?

Stefania :
Il conduit l'autobus. Il était un boulanger.

Ricercatore : *I suoi quattro ragazzi, a detta di tutti i docenti, senza eccezioni, erano estremamente educati, attenti e seri…*	***Chercheur :*** *Vos quatre enfants, selon l'opinion de tous les enseignants, sans exceptions, étaient extrêmement bien élevés, attentifs et sérieux…*
Stefania : *…no, ognuno ha i suoi difetti. Cristelle era focalizzata sul risultato scolastico, ha l'ansia di non riuscire a trovare lavoro perché non riesce ad avere 6. Ha ricevuto 5.8 ad un esame, non le si riesce a dire che non centra assolutamente il 5.8. Dal 4 in su sono tutti uguali. Quando si va a cercare lavoro, non c'è scritto sul diploma. Céline è più propensa a fare esperienze. Suona, canta, fa ginnastica, partecipa al festival del film, fa volontariato all'open air, perché ha bisogno di fare esperienze in tutti i rami… non rischia di bocciare agli esami. Cristelle è fissata con le note, non ha altri interessi. Questo è peccato, perché ha fatto tutto su carta e non sa relazionare.*	***Stefania :*** *…non, chacun a ses défauts. Cristelle était focalisée sur les résultats scolaires, elle a l'angoisse de ne pas réussir à trouver un travail, parce qu'elle n'arrive pas à avoir 6. Elle a reçu 5.8 dans un examen, on n'arrive pas à lui dire que le 5.8 ne signifie plus rien. Depuis le 4, tous sont égaux. Quand on va chercher un emploi, la note n'est pas écrite sur le diplôme. Céline est plus encline à faire des expériences. Elle joue, change, fait de la gymnastique, participe au festival du film, fait du bénévolat à l'open air, parce qu'elle a besoin de faire des expériences dans tous les domaines… elle ne risque pas d'échouer à un examen. Cristelle fait une fixation sur les notes, elle n'a pas d'autres intérêts. C'est dommage, parce qu'elle a fait tout sur papier et ne sait pas entrer en relation.*
Ricercatore : *Naturalmente ognuno ha le sue caratteristiche, pregi e difetti.*	***Chercheur :*** *Naturellement chacun a ses caractéristiques, ses qualités et ses défauts.*
Stefania : *Ho tirato in ballo i due esempi che ho in casa. I miei due esempi possono essere rapportati a tutti.*	***Stefania :*** *J'ai rapporté les deux exemples que j'ai à la maison. Mes deux exemples peuvent être ramenés à tous.*
Ricercatore : *I genitori devono effettivamente avere una presenza accanto ai figli. E la scuola, che ruolo ha ?*	***Chercheur :*** *Les parents doivent effectivement avoir une présence aux côtés des enfants. Et l'école, quel est son rôle ?*
Stefania : *Il docente influisce molto su un ragazzo. Un allievo con un docente non ha lo stesso risultato che con un altro docente. Magari in seconda si innamora della matematica perché ha il docente... diciamo… Rossi ; ma in terza ha il docente Verdi e questa materia non la può più vedere. Tutti questi cambiamenti di docenti… Se uno fa fatica in seconda e in terza è bravissimo, il cambiamento è positivo, se è il contrario, non è positivo.*	***Stefania :*** *L'enseignant a une forte influence sur un jeune. Un élève avec un enseignant n'a pas le même résultat qu'avec un autre enseignant. Peut-être en deuxième il tombe amoureux des mathématiques parce qu'il a l'enseignant… disons… Rossi ; mais en troisième il a l'enseignant Verdi et cette discipline il ne peut plus la supporter. Tous ces changements d'enseignants… Si quelqu'un a de la peine en deuxième et en troisième il est très bon, le changement est positif, si c'est le contraire, ce n'est pas positif.*
Ricercatore : *Certo.*	***Chercheur :*** *Certes.*
Stefania : *Un ruolo importante lo ha il gruppo…*	***Stefania :*** *Un rôle important est assumé par le groupe…*
Ricercatore : *…la classe ?*	***Chercheur :*** *…la classe ?*
Stefania : *Il gruppo influenza molto. Se si trovano in un bel gruppo, il ragazzo è più positivo, più energetico… Se invece la classe è stancante, se per colpa della classe ha delle punizioni, resta indietro, deve ascoltare prediche perché si deve fare silenzio, è negativo. Queste cose influiscono molto negativamente sul carattere, sull'ambiente, sul fare amicizia in classe. Si cerca sempre di dare la colpa alla classe, che non ha fatto questo o quello.*	***Stefania :*** *Le groupe a une grande influence. S'ils se trouvent dans un beau groupe, le jeune est plus positif, plus énergétique… Si, en revanche, la classe est fatigante, si à cause de la classe, il a des punitions, il reste à la traîne, doit écouter des remontrances parce qu'il faut rester silencieux, c'est négatif. Ces choses influencent négativement le caractère, l'ambiance, faire des amitiés en classe. On cherche toujours à donner la responsabilité à la classe, qui n'a pas fait ceci ou cela.*

Ricercatore : *Certo.*	***Chercheur :*** *Certes.*
Stefania : *La gente oggi fa tanti sacrifici per lanciare bene i propri figli nel mondo del lavoro. La scuola media è importante, perché permette di avere un bagaglio culturale di partenza. In quarta media per molti è l'ultima possibilità di imparare un po' di cultura generale. Poi nelle varie professioni si specializzano, imparando ancora solo un po' di storia. Mentre italiano e matematica la fanno ancora, però spesso è più un calcolo professionale. Così per tantissimi la quarta media è l'ultima occasione per avere un vero bagaglio culturale, anche solo per parlare poi al bar.*	***Stefania :*** *Tout le monde aujourd'hui fait beaucoup de sacrifices pour bien lancer ses enfants dans le monde du travail. Le collège est important, puisqu'il permet d'avoir un bagage culturel de départ. En quatrième année pour de nombreux élèves c'est la dernière possibilité d'apprendre un peu de culture générale. Puis dans les différentes professions ils se spécialisent, en apprenant encore seulement un peu d'histoire. Alors qu'italien et mathématique ils la font encore, même si souvent c'est plutôt du calcul professionnel. Ainsi, pour beaucoup la quatrième année du collège est la dernière occasion pour avoir un bagage culturel, même seulement pour parler ensuite au bar.*
Ricercatore : *Certo.*	***Chercheur :*** *Certes.*
Stefania : *Quindi è un peccato che per colpa di questa volontà d'integrazione di tutti i ragazzi, anche di quelli che fanno fatica a stare in classe, si penalizza molta gente. Non tutti hanno la possibilità di andare al liceo.*	***Stefania :*** *Donc c'est dommage qu'à cause de cette volonté d'intégration de tous les jeunes, aussi ce qui ont de la peine à rester en classe, on pénalise beaucoup de monde. Tous n'ont pas la possibilité d'aller au lycée.*
Ricercatore : *Carine come lo ha vissuto? Era una ragazza culturalmente di qualità. Come ha vissuto questa dimensione nell'apprendistato ? Ha trovato l'energia per interessarsi ancora ?*	***Chercheur :*** *Comment Carine a-t-elle vécu cela ? Elle était une fille culturellement de qualité. Comment a-t-elle vécu cette dimension dans l'apprentissage ? A-t-elle trouvé l'énergie pour continuer à s'intéresser ?*
Stefania : *Per lei era tutto bello. Voleva lavorare, non ha dovuto studiare niente, le bastava ascoltare. Ha anche fatto la maturità integrata, poteva continuare a studiare ma non le interessava. È vero che ad un certo punto una persona, se ha la volontà, resta aggiornato.*	***Stefania :*** *Pour lui tout est beau. Elle voulait travailler, elle n'a rien dû étudier, écouter lui suffisait. Elle a aussi fait la maturité intégrée, elle pouvait continuer à étudier, mais n'était pas intéressée. Il est vrai qu'à un certain point une personne, si elle a la volonté, reste à jour.*
Ricercatore : *È chiaro che è uno sforzo grosso.*	***Chercheur :*** *Il est clair que c'est un gros effort.*
Stefania : *Ci dev'essere un motivo, si deve essere curiosi e interessati. Chi è che va a fare una cosa che non vuole ?*	***Stefania :*** *Il doit y avoir une motivation, il faut être curieux et intéressé. Qui fait quelque chose qu'il n'a pas envie ?*
Ricercatore : *Certo. Molto interessante e molto utile per me. Ci stiamo avvicinando alla* Città dei Mestieri. *Cosa pensa del sottoscritto, delle mie lezioni e il mio modo di insegnare, visto dai quattro ragazzi ?*	***Chercheur :*** *Certes. Très intéressant et utile pour moi. Nous sommes en train de nous rapprocher de la* Cité des Métiers. *Qu'est-ce que vous pensez du soussigné, de mes leçons et de ma façon d'enseigner, vue par quatre jeunes ?*
Stefania : *Non lo so, non ho mai partecipato ad una sua lezione.*	***Stefania :*** *Je ne sais pas, je n'ai jamais participé à l'une de vos leçons.*
Ricercatore : *Si è pur fatta una sua impressione ?*	***Chercheur :*** *Vous vous êtes quand même fait une impression ?*
Stefania : *Ma è personale…*	***Stefania :*** *Mais elle est personnelle…*

Ricercatore : *…certo ! I ragazzi cosa dicevano ?*	***Chercheur :*** *…certes ! Les jeunes qu'est-ce qu'ils disaient ?*
Stefania : *Non mi ricordo. Era piuttosto positivo.*	***Stefania :*** *Je ne me rappelle pas. C'était plutôt positif.*
Ricercatore : *Niente di significativo ?*	***Chercheur :*** *Rien de significatif.*
Stefania : *No, non mi ricordo niente…*	***Stefania :*** *Non, je ne me rappelle rien…*
Ricercatore : *…ma erano soddisfatti ?*	***Chercheur :*** *…mais étaient-ils satisfaits ?*
Stefania : *Chi più e chi meno. Per Riccardo sono stati solo due anni, per Cristelle niente e per Carine è stata piuttosto dura, perché aveva troppe ore. Carine durante quattro anni aveva otto o nove ore alla settimana…*	***Stefania :*** *Qui plus et qui moins. Pour Riccardo, c'étaient seulement deux ans, pour Cristelle rien et pour Carine, c'était plutôt difficile, parce qu'elle avait trop d'heures. Carine pendant quatre ans avait huit ou neuf heures par semaine…*
Ricercatore : *…eh, sì…*	***Chercheur :*** *…eh, oui…*
Stefania : *…forse troppe ore con lo stesso insegnante.*	***Stefania :*** *…peut-être trop d'heures avec le même enseignant.*
Ricercatore : *A proposito di ragazzi, a un certo momento, quando Riccardo era in seconda media, avevo l'abitudine di fare un'uscita nei luoghi in cui è nata la Svizzera, oltre Gottardo, ad Altdorf e poi sul praticello del Grütli a Svitto. Lei ci aveva accompagnati. Si ricorda di questa esperienza ?*	***Chercheur :*** *À propos des élèves, à un certain moment, quand Riccardo était en deuxième, j'avais l'habitude de faire une sortie dans les lieux où est née la Suisse, outre Gothard, à Altdorf et puis sur la prairie du Grütli à Schwyz. Vous nous aviez accompagnés. Est-ce que vous vous rappelez cette expérience ?*
Stefania : *Sì, certo.*	***Stefania :*** *Oui, certainement.*
Ricercatore : *Perché era venuta ? Non è un'abitudine che un genitore venga ad una gita scolastica.*	***Chercheur :*** *Pourquoi étiez-vous venue ?*
Stefania : *Perché mi ha chiamato lei e il maestro Zanelli non c'era.*	***Stefania :*** *Parce que vous m'avez appelé et l'enseignant Zanelli ne pouvait pas.*
Ricercatore : *Esatto.*	***Chercheur :*** *Exacte.*
Stefania : *Non doveva esserci ma poi è arrivato.*	***Stefania :*** *Il ne devait pas venir mais enfin il est quand même arrivé.*
Ricercatore : *C'era il problema dell'accompagnatore…*	***Chercheur :*** *Il y avait le problème de l'accompagnateur…*
Stefania : *…pensava di non venire e non ha confermato.*	***Stefania :*** *…il pensait ne pas venir et n'a pas confirmé.*
Ricercatore : *Era anche venuta a Milano con la classe di Carine.*	***Chercheur :*** *Vous étiez aussi venue à Milan avec la classe de Carine.*
	Stefania : *Pour une expo de peinture…*

Stefania :
Per una mostra di pittura…

Ricercatore :
…era una mostra al Palazzo Reale. Poi avevamo fatto una passeggiata.

Stefania :
Sono sempre andata ad accompagnare, anche all'asilo e alle scuole elementari, ho accompagnato molta gente. Non è che si deve dare per scontato che se si ha un angioletto in casa lo è anche in mezzo al branco. Non è scontato che quando il genitore è presente l'allievo si comporta come quando il genitore non c'è. Il fatto di dimostrare che si è disponibili può fare venire dei dubbi al ragazzo. Quando Céline andava all'asilo, non potevo, perché avevo Riccardo bebè. C'era una mamma disponibile che aveva dei figli più grandi. Io non potevo prendere Riccardo e andare, mi è dispiaciuto. Comunque, non voglio essere sempre io. Quando le altre capiscono che ce n'è un'altra… non tutti vogliono accompagnare.

Ricercatore :
Bene. Passiamo alla Città dei Mestieri*. Che immagine si è fatta di questo progetto ?*

Stefania :
Cosa si intende per Città dei Mestieri *? Anche l'esposizione ?*

Ricercatore :
Espoprofessioni ?

Stefania :
Sì.

Ricercatore :
Noi partecipavamo. Questo è un momento importante. C'era l'incontro con i genitori, la signora Galfetti Schneider che veniva a raccontare delle fiabe e delle favole sul lavoro : un insieme di attività per aiutare i ragazzi a scegliere.

Stefania :
Fare andare le classi a Espoprofessioni è tempo perso e soldi buttati. Le classi possono benissimo stare in aula e lavorare sulle professioni, invece di fare una trasferta fino a Lugano e andare in un posto. È impossibile che un ragazzo venga a casa con qualcosa. Chi ha visto qualcosa, dice che deve andarci di nuovo. Devono andarci con i genitori e andare allo stand a cui è interessato il ragazzo. In mezzo a tutta quella gente al pomeriggio con tutte le classi, non c'è posto e quelli dello stand non hanno tempo di seguire tutti i ragazzi. Loro non sanno se sono interessati. Mi sembra troppo per loro. Troppe notizie. Si fa il giro tutti assieme in gruppo, perché dovrebbero fermarsi a vedere la parrucchiera se a uno solo interessa e agli altri no ? No. Per me andare con una classe fino a Lugano è tempo perso e soldi buttati. Dovrebbero dare il biglietto d'entrata gratuito al ragazzo, può

Chercheur :
…c'était une expo au Palais Royal. Puis nous avions fait une promenade.

Stefania :
J'ai toujours accompagné, aussi à la crèche et à l'école primaire, j'ai accompagné beaucoup de personnes. Il ne faut pas partir du principe que si l'on a un petit ange à la maison, il l'est aussi au milieu de la horde. Il ne va pas de soi que quand un parent est présent l'élève se comporte comme lorsque le parent n'est pas là. Le fait de montrer que l'on est à disposition peut faire venir des doutes à l'élève. Quand Céline allait à la crèche, je ne pouvais pas parce que Riccardo était un bébé. Il y avait une maman disponible qui avait des enfants plus grands. Moi, je ne pouvais prendre Riccardo et aller, j'étais désolée. Cependant, je ne veux pas être toujours là. Quand les autres voient qu'il y en a une autre… pas toutes veulent accompagner.

Chercheur :
Bien. Passons à la Cité des Métiers*. Quelle idée vous vous êtes faite de ce projet ?*

Stefania :
Qu'est-ce que l'on entend par Cité des Métiers *? Aussi l'exposition ?*

Chercheur :
Le salon des métiers Expoprofessions ?

Stefania :
Oui.

Chercheur :
Nous participions. C'est un moment important. Il y avait la rencontre avec les parents, Madame Galfetti-Schneider qui venait raconter des fables et des contes de fées sur le travail : un ensemble d'activités pour aider les élèves à choisir.

Stefania :
Faire aller les classes à Expoprofessions est du temps perdu et de l'argent gaspillé. Les classes peuvent très bien rester dans leur salle de classe et travailler sur des professions, plutôt que de faire un déplacement jusqu'à Lugano et aller dans un endroit. Il est impossible qu'un élève rentre à la maison avec quelque chose. Qui a vu quelque chose dit qu'il faut y aller à nouveau. Ils doivent y aller avec les parents et aller au stand qui intéresse l'élève. Au milieu de tout ce monde au cours de l'après-midi avec toutes les classes, il n'y a pas de la place et ceux du stand n'ont pas le temps pour suivre tous les élèves. Ils ne savent pas s'ils sont véritablement intéressés. Il me semble trop pour eux. Trop d'informations. On fait le tour tous ensemble en groupe, pourquoi devraient-ils s'arrêter voir la coiffeuse si seulement un est intéressé et les autres pas ? Non. Pour moi, aller avec une classe jusqu'à Lugano est du temps perdu et de l'argent gaspillé. Ils devraient donner le ticket d'entrée gratuit à l'élève, qui peut y aller avec la famille et y va quand il veut. La direction doit regarder que l'élève est intéressé à une profession et y va réellement avec la famille. Il faut faire en sorte que l'élève intéressé voit ce stand précis et qu'il y ait vraiment.

andare con la famiglia e va quando vuole. La direzione deve visionare che il ragazzo è interessato ad una professione e ci vada veramente con la famiglia. Si deve fare in modo che il ragazzo interessato veda quello stand e che ci vada davvero. ***Ricercatore :*** *E le visite alle imprese ?* ***Stefania :*** *Non so perché… sono andati quasi tutti alla televisione. È più una passeggiata di curiosità.* ***Ricercatore :*** *Alcune sono più di curiosità ed altre più mirate.* ***Stefania :*** *Ne abbiamo organizzata una in pasticceria. Devono esserci dei gruppi più piccoli, in pasticceria siamo aperti a tutti, si può venire a fare uno stage, ma non nei giorni festivi.* ***Ricercatore :*** *Quello è più utile ?* ***Stefania :*** *È utile per tutti, chi lo vede può dire che non è il suo lavoro. Nei posti di lavoro si sentono degli odori diversi, nell'officina meccanica si sente odore di olio. La persona a cui piace quel lavoro è felice perché è il suo ambiente. C'è gente che fa dei lavori che a qualcuno sembrano impossibili e qualcun altro li fa tutta la vita.* ***Ricercatore :*** *Ma i suoi ragazzi su che base hanno scelto il loro futuro ? C'è stato un momento in cui si è accorta che i suoi figli hanno scelto la strada giusta ?* ***Stefania :*** *Non so ancora se hanno scelto la strada giusta…* ***Ricercatore :*** *…forse uno non la trova mai la strada giusta.* ***Stefania :*** *Il problema è l'orientatrice professionale. Se uno si presenta dall'orientatrice… Adesso l'hanno cambiata ?* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Stefania :*** *Per tre mesi non c'è nessuno e poi arrivano… l'orientatrice è un fallimento… non solo a Cadenazzo. Céline è passata da… quella che è diventata responsabile…* ***Ricercatore :*** *…Milena Piccoli. È tornata e adesso è in pensione.*	***Chercheur :*** *Et les visites aux entreprises ?* ***Stefania :*** *Je ne sais pas pourquoi… ils sont presque tous allés à la télévision. C'est plus une promenade de curiosité.* ***Chercheur :*** *Certaines sont plus de curiosité et d'autres plus ciblées.* ***Stefania :*** *Nous avons organisé une visite à une pâtisserie. Il faut faire des groupes plus petits, à la pâtisserie nous sommes ouverts à tous, on peut venir faire un stage, mais pas dans les jours de fête.* ***Chercheur :*** *C'est plus utile ?* ***Stefania :*** *C'est utile pour tous, qui le voit peut dire que ce n'est pas son travail. Dans les lieux de travail, on ressent différentes odeurs, dans l'officine mécanique, on sent l'odeur d'huile. La personne qui aime ce travail est heureuse parce que c'est son milieu. Il y a des personnes qui font des travaux qu'à certains semblent impossibles et quelqu'un d'autre les fait toute la vie.* ***Chercheur :*** *Mais ses enfants sur quelle base ont-ils choisi leur avenir ? Y a-t-il eu un moment où vous vous êtes aperçue que vos enfants ont trouvé leur voie ?* ***Stefania :*** *Je ne sais pas encore maintenant s'ils ont trouvé la bonne voie…* ***Chercheur :*** *…peut-être quelqu'un ne la trouve jamais.* ***Stefania :*** *Le problème est la conseillère en orientation. Si quelqu'un se présente chez elle… Maintenant, ils l'ont changée ?* ***Chercheur :*** *Oui.* ***Stefania :*** *Pendant trois mois il n'y avait personne et puis ils arrivent… la conseillère en orientation est une faillite… non seulement à Cadenazzo. Céline est passée par… celle qui est devenue la responsable…* ***Chercheur :*** *…Milena Piccoli. Elle est revenue et maintenant elle est à la retraite.* ***Stefania :*** *Elle est en retraite, elle ne fait plus de dégâts ! Céline s'est présentée à un rendez-vous, j'y étais aussi. Alors que Céline disait qu'elle voulait faire la secrétaire dans un hôtel, la conseillère a ouvert son dossier et lui a dit qu'avec ces notes elle ne devait pas faire un apprentissage de secrétaire mais*

Stefania :
È in pensione, non fa più danni ! Céline si è presentata ad un appuntamento, c'ero anch'io. Mentre Céline diceva che voleva fare la segretaria d'albergo, l'orientatrice ha aperto il suo dossier e le ha detto che con quelle note non doveva fare l'apprendista segretaria ma la maestra di ginnastica, perché c'era bisogno di docenti di ginnastica. Se lei fa la docente di ginnastica, esce fra dieci anni come docente di ginnastica. Fra dieci anni forse non hanno più bisogno di docenti di ginnastica. Che senso ha ?

Ricercatore :
Cosa ha deciso di farla andare al liceo, secondo lei ?

Stefania :
È uscita dalla quarta media con un bel libretto, poteva andare al liceo e ci è andata. Non è vero che andando al liceo le note scendono di un punto. Le sue note sono rimaste. Per poter scrivere sui giornali, devono andare al liceo, perché quelli più bravi occupano questi posti. Dove si devono mettere gli altri giovani che non possono andare al liceo ? L'orientamento non ce la farà mai a trovare un posto per tutti, perché non ci sono per tutti. Così si devono assolutamente mandare al liceo. Si deve convincere ad andare al liceo, così il problema di scegliere la professione viene dopo.

Ricercatore :
Quindi Céline ha semplicemente seguito la corrente...

Stefania :
...al ragazzo che va bene a scuola, si dice che per ora scegliere la professione non è importante, ci si può pensare dopo, almeno non si va più dall'orientatore, che ha tempo per gli altri. Cristelle voleva andare al liceo, all'epoca voleva fare la traduttrice. Se potessi tornare indietro, la manderei a provare diversi lavori. Carine ha fatto il suo apprendistato, adesso ha diciannove anni e una paga invidiabile, ha anche le sue vacanze e i giorni di libero. Le altre studiano sempre e non hanno pace un attimo. È un ambiente veramente molto competitivo, una corsa continua verso non si sa bene cosa. Non hanno un obiettivo da raggiungere, è solo correre per arrivare primi e vedere se c'è qualcuno che alla fine li prende.

Ricercatore :
[ride].

Stefania :
Spero che siano felici della loro scelta. Non hanno un soldo in tasca, non hanno niente, hanno sempre l'acqua alla gola. Sono ancora dipendenti dai loro genitori a ventitré anni… A me fa soffrire. Io a quindici anni mi arrangiavo da sola, mi pagavano quando ero apprendista, avevo la camera sul posto di lavoro e dovevo pagarmi tutto. Mio papà era invalido. Io soffro a vedere loro che non hanno niente e lavorano come negri per poter arrivare a raggiungere un… boh.

l'enseignante de gymnastique, parce qu'il y avait un besoin de professeurs de gymnastique. Si elle apprend à être enseignante de gymnastique, elle sort dans dix ans comme enseignante. Et dans dix ans, peut-être ils n'ont plus besoin d'enseignants de gymnastique. Quel est le sens ?

Chercheur :
Qu'est-ce qui l'a conduite à lycée, à votre avis ?

Stefania :
Elle est sortie du collège avec des bons résultats, elle pouvait aller au lycée et elle y est allée. Ce n'est pas vrai qu'en allant au lycée les notes descendent d'un point. Ses notes sont restées. Pour pouvoir écrire sur un journal, ils doivent aller au lycée, parce que les meilleurs occupent ces places. Où faut-il mettre les autres jeunes qui ne peuvent pas aller au lycée ? L'orientation ne réussira jamais à trouver une place pour tous, parce qu'il n'y en a pas pour tous. Alors il faut absolument les envoyer au lycée. Il faut les convaincre d'aller au lycée, ainsi le problème de choisir la profession est renvoyée à plus tard.

Chercheur :
Donc Céline a simplement suivi le mouvement…

Stefania :
...au jeune qui a de bons résultats scolaires, on lui dit que pour l'instant choisir la profession n'est pas important, on peut y penser plus tard, au moins on ne va plus chez la conseillère en orientation, qui a du temps pour les autres. Cristelle voulait aller au lycée, à l'époque elle voulait devenir traductrice. Si je pouvais revenir en arrière, je l'enverrais essayer différents travaux. Carine a fait son apprentissage, maintenant elle a dix-neuf ans et un salaire enviable, elle a aussi ses vacances et des jours de fête. Les autres étudient toujours et n'ont pas un moment de paix. C'est un milieu vraiment très compétitif, une course continue vers on ne sait pas quoi. Elles n'ont pas un objectif à atteindre, c'est seulement une course pour arriver premier et voir s'il y a à la fin quelqu'un qui les prend.

Chercheur :
[il rit].

Stefania :
J'espère qu'ils sont heureux de leur choix. Ils n'ont pas un sou en poche, ils n'ont rien, ont toujours l'eau à la gorge. Ils sont encore dépendants de leurs parents à vingt-trois ans… Ça me fait souffrir. Moi, à quinze ans, je me débrouillais déjà seule, ils me payaient quand j'étais une apprentie, j'avais la chambre sur ma place de travail et je devais me payer tout. Mon père était invalide. Je souffre à les voir qu'ils n'ont rien et travaillent comme des nègres pour pouvoir arriver à atteindre un… boh *!*

Chercheur :
Intéressant ! Et la rencontre avec les parents à laquelle vous avez participé… La première fois, c'était en décembre 2009 et la deuxième fois en décembre 2012. Ici j'ai la liste des participants en 2009. Est-ce que vous vous rappelez quelque chose de ces deux moments ?

Ricercatore :
Interessante ! E l'incontro dei genitori a cui ha partecipato... La prima volta era nel dicembre del 2009 e la seconda volta nel dicembre del 2012. Questa è la lista di chi aveva partecipato nel 2009. Si ricorda qualcosa di questi due momenti ?

Stefania :
Che la gente che poteva venire a presentare la sua professione non erano artigiani, qualcuno che crea e che fa. Facevano tutti parte del settore terziario. Il primario e il secondario non hanno il tempo di venire. Devono chiedere un giorno di congedo, a meno che siano i proprietari di un'azienda, che possono allora gestire in modo autonomo. Bisognerebbe allargare la partecipazione ai genitori che non hanno i figli davanti. Sarebbe ancora meglio che vengano i genitori di figli che non sono lì presenti. Forse il figlio è anche a disagio se c'è lì un genitore e non osa chiedere. Qualcuno ha chiesto ai miei figli qualcosa sulla mia professione dopo l'incontro. Ma non poteva chiederlo direttamente a me ? Sarebbe più…

Ricercatore :
…efficace.

Stefania :
Sarebbe più efficace proporre delle postazioni, come si fa all'università. Forse è meglio vedere le professioni con gli apprendisti in intimità, non in un'esposizione gigantesca.

Ricercatore :
Noi facciamo venire dei liceali.

Stefania :
È venuta anche Cristelle.

Ricercatore :
È possibile che sia venuta a presentare il liceo.

Stefania :
Non c'è bisogno di presentare il liceo, perché il liceo è difficile, ma non è quello il problema. È il passaggio, chi è bravo non deve studiare, gli basta quello che ha seguito a scuola. Non hanno l'abitudine di approfondire. Ai ragazzi che sono già bravi in prima media si deve dare la possibilità di imparare un metodo di studio. Visto che non devono studiare per riuscire bene, si deve approfittare per fare qualcosa che gli faccia amare la professione dello studente. Devono amare questa professione per farla bene. Lo devono fare col cuore. Devono avere l'amore per lo studio, se vogliono andare al liceo.

Ricercatore :
Certo.

Stefania :
Se un allievo non vuole andare avanti a studiare, non lo si deve obbligare. Deve amare la professione.

Stefania :
Que ceux qui pouvaient venir présenter leur profession n'étaient pas des artisans, quelqu'un qui crée et qui fait. Tous faisaient partie du secteur tertiaire. Le primaire et le secondaire n'ont pas le temps pour venir. Ils doivent demander un jour de congé, sauf s'ils sont les propriétaires d'une entreprise, qu'ils peuvent alors gérer de façon autonome. Il faudrait élargir la participation aux parents qui n'ont pas des enfants en troisième. Il serait encore mieux de faire venir des parents d'élèves qui ne sont pas présents. Peut-être le fils est mal à l'aise si là il y a un parent et n'ose pas demander. Quelqu'un a demandé à mes fils quelque chose sur ma profession après la rencontre. Mais ne pouvait-il pas le demander directement à moi ? Ce serait plus…

Chercheur :
…efficace.

Stefania :
Il serait plus efficace de proposer plusieurs postes, comme on fait à l'université. Il serait peut-être mieux de voir les professions d'apprentissage en intimité, non pas dans une exposition gigantesque.

Chercheur :
Nous faisons venir des lycéens.

Stefania :
Cristelle est aussi venue.

Chercheur :
Il est possible qu'elle soit venue présenter le lycée.

Stefania :
Il ne faut pas présenter le lycée, parce que le lycée est difficile, mais ce n'est pas le problème. C'est le passage, qui est capable ne doit pas étudier, il lui suffit ce qu'il a compris à l'école. Ils n'ont pas l'habitude d'approfondir. Aux élèves qui sont déjà bons en première année du collège, il faut donner la possibilité d'apprendre une méthode d'étude. Puisqu'ils ne doivent pas étudier pour bien réussir, il faut profiter pour faire quelque chose qui leur permette d'aimer la profession de l'étudiant. Ils doivent aimer cette profession pour bien la faire. Ils doivent le faire avec du cœur. Ils doivent avoir l'amour pour l'étude, s'ils veulent aller au lycée.

Chercheur :
Certes.

Stefania :
Si un élève ne veut pas poursuivre ses études, il ne faut pas l'obliger. Il doit aimer la profession.

Chercheur :
Ce serait l'idée d'une certaine individualisation des études que l'on essaye de développer, en faisant faire à l'intérieur de la classe des activités légèrement différentes en fonction des caractéristiques des divers élèves. L'idée est celle-ci.

Stefania :
Pourquoi un élève ne pourrait-il pas préparer une leçon ?

Ricercatore : *Sarebbe l'idea di una certa individualizzazione degli studi che si sta cercando di portare avanti, facendo fare all'interno della classe attività un pochettino diverse in funzione delle caratteristiche dei singoli allievi. L'idea è questa.* ***Stefania :*** *Perché un allievo non può preparare una lezione?* ***Ricercatore :*** *È quello che faccio come insegnante…* ***Stefania :*** *…ma non si deve obbligare gli altri a preparare una lezione.* ***Ricercatore :*** *No, no ! Certo !* ***Stefania :*** *I bravi allievi devono avere la possibilità di testare la professione dello studente, per saper se per nove anni vogliono farla, visto che dopo al liceo devono andare all'università. Ma devono capirlo loro, non devono andare al liceo perché non sanno ancora cosa fare. Quello che diventerà idraulico, se per gli altri fa un lavoro che sporca, per lui è bello e lo fa col cuore. Dei minatori intervistati hanno detto recentemente alla radio che non cambierebbero mai il loro lavoro.* ***Ricercatore :*** *Ancora una cosa. Lei come ha vissuto questi incontri con i genitori ?* ***Stefania :*** *Forse bisogna prepararsi un po' per poter fare delle cose interessanti. Se uno sa di venire a difendere la propria professione, viene più determinato, ma non può dire che gli altri mestieri sono brutti. Non è sempre facile, a dipendenza della gente che c'è.* ***Ricercatore :*** *Ancora una cosa sull'esperienza di Riccardo come assistente nell'organizzare la* Città dei Mestieri. *Questo ha dato la possibilità a dei ragazzi di fare qualcosa in più. Con Alba, una ragazza estremamente determinata, avevamo un'ora in più per incontrarci, organizzare le attività e prendere i contatti. Riccardo aveva fatto la sua parte nell'organizzare un convegno sui mestieri dell'arte: erano stati contattati dei musicisti, in particolare Stefano Bragetti. Era uno dei contatti che Riccardo aveva trovato. È stato un bel convegno, c'erano delle personalità della SUPSI, dei musicisti e un giovane regista.* ***Stefania :*** *Quelli che non hanno difficoltà a scuola bisognerebbe fargli fare queste cose.* ***Ricercatore :*** *Certo !*	***Chercheur :*** *C'est ce que je fais comme enseignant…* ***Stefania :*** *…mais il ne faut pas obliger les autres à préparer une leçon.* ***Chercheur :*** *Non, non ! Certes !* ***Stefania :*** *Les bons élèves doivent avoir la possibilité de tester la profession d'étudiant, pour savoir s'ils veulent la faire pendant neuf ans, puisqu'après le lycée ils doivent aller à l'université. Mais ils doivent le comprendre eux-mêmes, ils ne doivent pas aller au lycée parce qu'ils ne savent pas quoi faire. Celui qui va devenir plombier, si pour les autres il fait un travail salissant, pour lui c'est beau et il le fait avec le cœur. Des mineurs interviewés ont récemment dit à la radio qu'ils ne changeraient jamais leur travail.* ***Chercheur :*** *Encore une chose. Comment avez-vous vécu ces rencontres avec les parents ?* ***Stefania :*** *Peut-être faut-il se préparer un peu pour pouvoir faire des choses intéressantes. Si quelqu'un sait qu'il vient défendre sa profession, il vient avec plus de détermination, mais ne peut pas dire que les autres métiers sont mauvais. Il n'est pas toujours facile en fonction des gens qu'il y a.* ***Chercheur :*** *Encore une chose sur l'expérience de Riccardo comme assistant dans l'organisation de la* Cité des Métiers. *Cela a donné la possibilité à des élèves de faire quelque chose de plus. Avec Alba, une fille extrêmement déterminée, nous avions une heure en plus pour nous rencontrer, organiser les activités et prendre les contacts. Riccardo avait contribué dans l'organisation d'un colloque sur les métiers de l'art : avaient été contactés des musiciens, en particulier Stefano Bragetti. Celui-ci était l'un des invités proposés par Riccardo. C'était un beau colloque, avec des personnalités de la SUPSI, des musiciens et un jeune metteur en scène.* *Stefania :* *Ceux qui n'ont pas de difficultés scolaires devraient faire ce genre de choses.* ***Chercheur :*** *Certes !* ***Stefania :*** *Peut-être ce n'est pas correcte qu'ils le doivent faire après l'école. Pendant ces heures, il faudrait se concentrer sur qui a des difficultés et laisser les autres se concentrer sur quelque chose de stimulant.* ***Chercheur :*** *J'avais demandé que les élèves puissent le faire pendant le temps scolaire. Pour quelque temps ça avait été accepté, mais avec des difficultés…*

Stefania :
Forse non è giusto che lo facciano dopo scuola. In queste ore bisognerebbe concentrarsi su chi ha delle difficoltà e lasciare gli altri concentrati su qualcosa di stimolante.

Ricercatore :
Avevo chiesto se i ragazzi potessero farlo durante il tempo di scuola. Per un po' è stato accettato, ma con delle difficoltà…

Stefania :
…al giorno d'oggi hanno tutte queste tecnologie… Trovarsi dopo scuola è penalizzante: chi è bravo ha tante altre attività da svolgere.

Ricercatore :
Con Alba e Riccardo facevamo sul mezzogiorno: si andava velocemente in mensa e poi si perdeva un momento di pausa pranzo.

Stefania :
Penso che quelli che sono bravi a scuola sono disposti a fare un'ora in più. Loro fanno parte di quel gruppo lì. Però è peccato fare scuola così, li si separa. Ma purtroppo la vita è così.

Ricercatore :
Questa è una sfida grossa che ha la scuola media, quella di riuscire a tenerli assieme e far emergere tutti quanti con le loro qualità [passa un signore che dice buonasera]. Bene ! Per finire, se dovesse dare un consiglio sull'orientamento a scuola, cosa direbbe?

Stefania :
Coinvolgere di più gli ex studenti.

Ricercatore :
Ok ! Sì.

Stefania :
Non prendere solo i genitori. Gli ex allievi vedono il mondo del lavoro che cambia, che bisogna fare più professioni ed essere specializzati. Alla radio ho sentito che questa robotizzazione fa perdere dei posti di lavoro: l'artigiano, il calzolaio… non ci saranno più, le fabbriche andranno sempre di più in Cina. Questa generazione ha tolto i mestieri manuali e li ha portati in fabbriche lontane. Quando saranno sicuri che noi non potremo più fare i prodotti di questi mestieri, li faranno pagare tanto. Questa è la politica, l'economia.

Ricercatore :
Finiamo su questa riflessione.

Stefania :
Non possiamo farci niente… sono cose troppo grandi…

Stefania :
…aujourd'hui ils ont toutes ces technologies… Se retrouver après l'école est pénalisant : qui est bon a bien d'autres activités à suivre.

Chercheur :
Avec Alba et Riccardo nous faisons pendant la pause de midi : nous allions rapidement à la cantine et puis on perdait un peu de la pause déjeuner.

Stefania :
Je pense que ceux qui sont bons à l'école sont disposés à faire une heure de plus. Eux font partie de ce groupe. Mais c'est dommage de faire l'école de cette manière, on les sépare. Mais malheureusement la vie est ainsi.

Chercheur :
C'est un gros défi qu'à le collège, celui de réussir à les garder ensemble et faire émerger tous avec leurs qualités [passe un monsieur qui dit bonsoir]. Bien ! Pour terminer, si vous deviez donner un conseil sur l'orientation au collège, qu'est-ce que vous diriez ?

Stefania :
Impliquer plus les anciens élèves.

Chercheur :
Ok ! Oui.

Stefania :
Ne pas prendre seulement les parents. Les anciens élèves voient le monde du travail qui change, qu'il faut faire plus de professions et être spécialisé. À la radio, j'ai entendu que cette robotisation fait perdre des emplois : l'artisan, le cordonnier… ils vont disparaître, le fabriques iront toujours plus en Chine. Cette génération a enlevé les métiers manuels et les a amenés dans des fabriques lointaines. Quand ils seront sûrs que nous ne pourrons plus faire les produits de ces métiers, ils les feront payer chers. C'est la politique, l'économie.

Chercheur :
Finissons sur cette réflexion.

Stefania :
Nous ne pouvons rien y faire… ce sont des choses trop grandes…

Chercheur :
…cependant, être plus en contact avec les étudiants des écoles supérieures est important.

Stefania :
Surtout ceux qui sont en train de vire sur leur peau quelque chose qu'ils ont regretté.

Chercheur :
Bien ! Je vous remercie !

Ricercatore : *…comunque, essere di più in contatto con gli studenti delle scuole superiori è importante.* ***Stefania :*** *Soprattutto quelli che stanno vivendo sulla pelle qualcosa di cui si sono pentiti.* ***Ricercatore :*** *Bene ! La ringrazio !*	

2.6. Invités



Entretien avec *Cristina Galfetti-Schneider*
(16 décembre 2015 – collège Vira Gambarogno– 41 minutes)

Cristina est une narratrice, qui travaille avec de nombreuses écoles au Tessin. Elle a une formation d'enseignante d'école maternelle, d'éducatrice spécialisée et, plus récemment, de conseillère sexuelle. Elle participe également à l'association *Parlez-vous avec nous*, qui opère dans les classes de dernière année du collège. Depuis l'année scolaire 2007/2008, elle vient pendant deux heures de cours dans les classes de deuxième, puis depuis 2010/2011 dans les classes de première, pour raconter des contes de fées, des fables et des histoires sur le travail, dans le cadre de la *Cité des Métiers*. Son intervention marque le début de la réflexion des élèves sur leur avenir scolaire et professionnel.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Cristina di esserti messa a disposizione. Come prima domanda, ti chiederei se puoi presentare il tuo percorso di vita che ti ha portata a raccontare delle storie, delle favole e delle fiabe alle scuole medie di Cadenazzo e di Vira Gambarogno.* ***Cristina :*** *Sono due percorsi diversi : uno è come sono arrivata a raccontare storie e poi come sono arrivata alla scuola media di Cadenazzo-Vira.* ***Ricercatore :*** *Prendiamo prima le storie.* ***Cristina :*** *Come sono diventata una racconta-storie ? Prima di tutto, mi piace leggere, mi piacciono le storie in generale, in effetti mi definisco* racconta-storie *e non narratrice o cantastorie, come sarebbe più giusto dire. Per me, di storie ce ne sono tante, quelle per bambini piccoli, quelle per adolescenti e quelle per adulti. Per me, una storia è un momento in cui in un attimo si è altrove, si è qualcun altro e questo mi piace. Ho questo*	***Chercheur :*** *Merci Cristina de t'être mise à disposition. Comme première question, j'aimerais te demander si tu peux présenter le parcours de vie qui t'a conduite à raconter des histoires, des fables et des contes de fées au collège de Cadenazzo et Vira Gambarogno.* ***Cristina :*** *Il s'agit de deux itinéraires différents : l'un qui montre de quelle façon je suis arrivée à raconter des histoires et puis l'autre qui indique comment je suis arrivée justement au collège de Cadenazzo-Vira.* ***Chercheur :*** *Commençons alors tout d'abord par les histoires.* ***Cristina :*** *Comment est-ce que je suis devenue une personne qui raconte des histoires ? Tout d'abord, j'aime lire, j'aime les histoires en général, en effet, je me présente comme* raconte-histoires *et pas comme une narratrice ou comme une conteuse, comme il serait plus juste de dire. Pour moi, il y a beaucoup d'histoires, celles pour les enfants, celles pour les adolescents, celles pour les adultes. Pour moi, une histoire*

dono di saperle raccontare bene. Naturalmente, ho fatto dei corsi di formazione. Mi piace particolarmente raccontare agli adolescenti, perché, da un lato, snobbano le storie, considerandosi già grandi e le storie sono per i piccoli, ma dall'altro si lasciano sempre catturare e questo è veramente bellissimo. In più, è un modo per avvicinarli a quello che è il mondo della storia, che per me passa sempre dal libro. Tutte le storie che narro le ho lette, io non creo niente, nel senso che magari le cambio o le interpreto, ma non invento niente. Quando dico, alla fine : « guardate che queste storie io le ho lette », da qualche parte, se c'è un non lettore, potrebbe essere interessato a leggerle.

Ricercatore :
Bene. Allora come hai fatto a raccontare queste storie proprio a Cadenazzo e Vira Gambarogno ?

Cristina :
A Cadenazzo avevo iniziato a raccontare… non mi ricordo più in che anno, direi 2007 o 2008, o qualcosa del genere. Avevo narrato delle storie di professioni al Festival internazionale di narrazione ad Arzo e qualche mese dopo sono stata contattata da Corrado Biasca. Sembra che lui stesse cercando in internet narrazioni di mestieri ed è arrivato al festival di Arzo e allora mi ha chiesto se io fossi disposta a narrare nelle scuole medie. Io lavoravo già con alcune scuole medie del cantone e ho detto sì… perché no. Di solito, lavoro sempre nelle scuole medie nelle due ore lezione. Nelle due ore lezione intercalo momenti di narrazione e momenti di giochi inerenti al tema. Andando avanti, ho aggiunto la presentazione di una bibliografia.

Ricercatore :
La prima volta che sei venuta era nel febbraio bel 2008. Quindi ti ha contattata Corrado ?

Cristina :
Sì.

Ricercatore :
E ti aveva detto che era per le seconde ?

Cristina :
Sì. Le prime volte che ero venuta era per le seconde.

Ricercatore :
Dal 2008 al 2010 per le seconde, dal 2011 in avanti per le prime. Avevamo spostato in prima per lasciare spazio ad un'altra attività in seconda e anche perché le fiabe, da qualche parte, erano un punto di partenza, erano legate a delle letture in prima d'italiano, per cercare di legare la Città dei Mestieri *a delle attività che si svolgevano in classe nell'anno. In quali altre sedi scolastiche hai raccontato delle storie ai ragazzi ?*

Cristina :
Partendo da nord, ho raccontato a Biasca, a Lodrino,

est un moment où, pendant un instant, on est ailleurs, on est une autre personne et ça me plaît. J'ai le don de les savoir bien raconter. Bien évidemment, j'ai fait des cours de formation. J'aime en particulier raconter aux adolescents, parce que, d'une part, ils négligent les histoires, puisqu'ils se considèrent déjà grands et les histoires sont pour les petits, mais, d'autre part, ils se laissent toujours capturer et c'est vraiment très beau. De plus, c'est un moyen pour les approcher au monde de l'histoire, qu'à mon avis passe toujours par le livre. Toutes les histoires que je raconte, je les ai lues, moi je ne crée rien, peut-être je les change ou les interprète, mais je n'invente rien. Quand je dis, à la fin, « écoutez, ces histoires moi je les ai lues », quelque part s'il y a quelqu'un qui ne lit pas, il pourrait être intéressé à les lire.

Chercheur :
Bien. Alors comment as-tu fait à raconter ces histoires justement à Cadenazzo et Vira Gambarogno ?

Cristina :
À Cadenazzo j'avais commencé à raconter… je ne me souviens plus au cours de quelle année, je pense en 2007 ou 2008, ou quelque chose comme ça. J'avais raconté des histoires de professions au Festival international de narration à Arzo et quelques mois plus tard j'ai été contactée par Corrado Biasca. Il semble qu'il était en train de chercher sur internet des narrations de métiers et il est arrivé au festival de Arzo et alors il m'a demandé si j'étais disposée à raconter dans un collège. Je travaillais déjà avec quelques collèges du canton et j'ai dit oui… pourquoi pas. Généralement, je travaille toujours dans les collèges dans les deux heures de cours. Dans les deux heures, je peux alterner des moments de narration et des moments avec des jeux liés à la thématique. Par la suite, j'ai ajouté la présentation d'une bibliographie.

Chercheur :
Tu es venue une première fois en février 2008. Donc c'est Corrado qui t'a contactée ?

Cristina :
Oui.

Chercheur :
Et il t'avait dit que c'était pour des classes de deuxième année du collège ?

Cristina :
Oui. Les premières fois que j'étais venue c'était pour les classes de deuxième.

Chercheur :
De 2008 à 2010 pour les classes de deuxième, à partir de 2011 pour la première année. On avait déplacé à la première année pour laisser de la place à une autre activité en deuxième et aussi parce que les contes de fées, quelque part, étaient un point de départ, étaient liés à des lectures réalisées en première en italien, pour essayer de lier la Cité des Métiers *à des activités que se déroulaient habituellement en classe pendant l'année.*
Dans quels autres établissements scolaires as-tu raconté des

a Tesserete, a Stabio e a Pregassona.

Ricercatore :
Una cosa piuttosto impegnativa.

Cristina :
Sì. Però quelle inerenti alle professioni è una particolarità di Cadenazzo e Vira. Io l'ho inserita perché ho una lista di temi, e questa è una richiesta di Cadenazzo.

Ricercatore :
Oltre a raccontare queste storie nelle scuole, cosa fai, per avere un'idea del tuo impegno professionale ?

Cristina :
Io lavoro a patchwork*, nel senso che racconto tante storie in tanti luoghi, però lavoro molto con le scuole.*

Ricercatore :
Quali scuole in particolare ?

Cristina :
Con le scuole elementari e con le biblioteche, sempre per narrare delle storie. Faccio parte dell'associazione Parlatevi con noi*, che opera con ragazzi di quarta media su vari temi che interessano i giovani e ci sono delle giornate dedicate alla narrazione. Come formazione sono docente di scuola dell'infanzia, educatrice specializzata e poi ho una formazione appena fatta di consulente sessuale, per poter parlare di sessualità con i ragazzi.*

Ricercatore :
E cos'hai pensato quando ti ha contattata Corrado per raccontare delle storie legate al lavoro in una seconda media ? Ti sembrava un po' esagerato affrontare il tema del lavoro in seconda media ? Ti ha stimolata ?

Cristina :
Siccome lui mi aveva chiamata parlandomi di quello che avevo narrato al festival di Arzo, la prima cosa che mi è venuta in mente è: « ma queste storie potrebbero essere adatte a tutti i ragazzi di seconda media ? ». Ho detto a Corrado che nelle storie, solitamente tradizionali, ci sono sempre dei lavori di artigianato, non sono lavori attuali di adesso. Lui mi ha detto che andava bene e poi gli ho chiesto anche dei giochi e poi ho incontrato lui, te e il direttore. Capivo che volessero vedermi. Non potevo però dare nessuna garanzia, se non di aver già lavorato in altre scuole. La procedura mi sembrava corretta. In seguito, ho sempre avuto carta bianca, anche nei giochi che ho potuto proporre. Mi sono sempre sentita veramente libera. Quello che volevo io era di non riproporre sempre le stesse storie. Siccome la Città dei Mestieri*, dal 2008, faceva un po' parte dei miei passaggi durante l'anno, se leggevo una storia inerente ad una professione, me la marcavo e poi la proponevo alle classi. Quello che non è cambiato tanto sono i giochi. Ne ho di meno, perché io tendo sempre sulle due ore scolastiche a proporre troppa*

histoires aux élèves ?

Cristina :
À partir du nord du canton, j'ai raconté à Biasca, à Lodrino, à Tesserete, à Stabio et à Pregassona.

Chercheur :
Ça fait beaucoup de travail.

Cristina :
Oui. Mais celles liées aux métiers sont une particularité de Cadenazzo et Vira. Moi je l'ai insérée parce que j'ai une liste de thèmes, et celle-ci est une requête de Cadenazzo.

Chercheur :
Au-delà de raconter ces histoires dans les écoles, qu'est-ce que tu fais, pour avoir une idée de ton engagement professionnel ?

Cristina :
Moi je travaille à patchwork*, c'est-à-dire que je raconte beaucoup d'histoires dans de nombreux lieux, mais je travaille beaucoup avec les écoles.*

Chercheur :
Quelles écoles en particulier ?

Cristina :
Avec l'école primaire et avec les bibliothèques, toujours pour raconter des histoires. Je suis membre de l'association Parlatevi con noi *(Parlez-vous avec nous), qui travaille avec les élèves de la dernière année du collège, sur diverses thématiques qui intéressent les jeunes et il y a des journées dédiées à la narration. Comme formation je suis enseignante de l'école maternelle, éducatrice spécialisée et puis je viens de terminer une formation comme conseillère sexuelle, afin de pouvoir parler de sexualité avec les jeunes.*

Chercheur :
Qu'est-ce que tu as pensé quand Corrado t'a contactée pour raconter des histoires liées au travail dans une classe de deuxième année ? Est-ce que tu as pensé que c'était un petit peu exagéré aborder la thématique du travail déjà en deuxième année ? Est-ce que tu as été stimulée ?

Cristina :
Puisqu'il m'avait appelée en me parlant de ce que j'avais raconté au festival de Arzo, la première chose que j'ai pensée c'était : « Mais ces histoires pourraient-elles être adaptées à tous les élèves de deuxième année d'un collège ? ». J'ai dit à Corrado que dans les histoires, généralement traditionnelles, il y a toujours des métiers de l'artisanat, ce ne sont pas des métiers actuels. Il m'a dit que c'était bon et puis je lui ai aussi demandé par rapport aux jeux et puis je l'ai rencontré avec toi et le chef d'établissement. Je comprenais qu'ils voulaient me voir. Je ne pouvais pourtant donner aucune garantie, si ce n'est d'avoir déjà travaillé dans d'autres écoles. La démarche me semblait correcte. Ensuite, j'ai toujours eu carte blanche, aussi dans les jeux que j'ai pu proposer. Je me suis toujours sentie vraiment très libre. Ce que je voulais, était de ne pas proposer toujours les mêmes histoires. Puisque la Cité des Métiers*, depuis 2008, faisait un peu partie*

roba e quindi i giochi sono sempre quelli. Ne proponevo di forme differenti alle diverse classi.

Ricercatore :
Ti ricordi qualcosa in particolare delle prime due ore che hai fatto ?

Cristina :
No. Ma mi ricordo le storie che ho raccontato e come hanno reagito i ragazzi.

Ricercatore :
In generale, avevo dei commenti molto positivi. Quando il docente d'italiano o di classe riprendeva quello che avevate fatto, era sempre molto positivo.

Cristina :
Quello che posso dire come osservazione è che durante i primi anni, i docenti arrivavano più pronti a questi incontri… è un po' strano… mentre dopo venivano come si fossero obbligati, si sentivano meno coinvolti. A parte i docenti che conoscevo da un pezzo e che mi conoscevano. Certi mi hanno anche invitato nei loro corsi, in particolare per allenare la capacità degli allievi a leggere e raccontare ad alta voce.

Ricercatore :
Sì.

Cristina :
Certi docenti li ho trovati meno partecipi con la loro classe, io dovevo presentarmi, sono qua per la Città dei Mestieri*... e mi dicevano : « ma c'è una* Città dei Mestieri *qui ? ».*

Ricercatore :
È possibile che la nuova generazione di docenti non sempre fosse coinvolta come quella che da qualche parte ha vissuto nel bene e nel male il suo sviluppo. Questo è interessante.

Cristina :
Si sentiva tanto. Alcune volte arrivavo ed era come se non fossi stata attesa.

Ricercatore :
[annuisce].

Cristina :
Come per dirmi : « ma questa cosa arriva a disturbare ? ». Non da tutti, solo in certi momenti, una cosa però che nei primi anni non sarebbe successa.

Ricercatore :
Sì. Questo è interessante. E sui ragazzi, non hai qualcosa che ti ha colpita ? Magari degli eventi un po' particolari, delle loro reazioni rispetto a delle storie un po' particolari che hai raccontato ? Ci sono degli episodi che ti sono rimasti impressi ?

de mes passages pendant l'année, si je lisais une histoire concernant une profession, je la notais et puis je la proposais aux classes. Ce qui n'a pas beaucoup changé sont les jeux. J'en ai moins, parce que je tends toujours sur les deux heures de cours à proposer beaucoup de choses et donc les jeux sont toujours les mêmes. J'en proposais de différente sorte aux diverses classes.

Chercheur :
Est-ce que tu as un souvenir particulier des deux premières heures ?

Cristina :
Non. Mais je me souviens des histoires que j'ai racontées et la réaction des élèves.

Chercheur :
En règle générale, j'ai reçu des commentaires très positifs. Quand l'enseignant d'italien ou le principal reprenait ce que vous aviez fait, c'était toujours très positif.

Cristina :
Ce que je peux dire comme remarque, c'est qu'au cours des premières années, les enseignants arrivaient plus préparés à ces rencontres… c'est un peu étrange… alors qu'après ils venaient comme s'ils y étaient obligés, ils se sentaient moins impliqués. À l'exception des enseignants que je connaissais depuis longtemps et qui me connaissaient. Certains m'ont même invitée ensuite dans leur cours, en particulier pour entraîner la capacité des élèves à lire et raconter à haute voix.

Chercheur :
Oui.

Cristina :
Certains enseignants je les ai trouvés moins impliqués avec leur classe, je devais me présenter, je suis ici pour la Cité des Métiers*… et ils me disaient : « Mais est-ce qu'il y a une* Cité des Métiers *ici ? ».*

Chercheur :
Il est possible que la nouvelle génération des enseignants ne soit pas engagée comme celle qui, quelque part, a vécu, tant bien que mal, son développement. Cela est intéressant.

Cristina :
On le remarquait beaucoup. Quelquefois, quand j'arrivais, c'était comme si je n'étais pas attendue.

Chercheur :
[il hoche la tête en signe d'approbation].

Cristina :
C'était comme pour me dire : « Mais pourquoi celle-ci vient nous déranger ? ». Ce n'était pas tout le monde, seulement à certains moments, une chose qui pourtant ne se serait pas produite au cours des premières années.

Chercheur :
Oui. C'est intéressant. Et est-ce qu'il y a quelque chose qui t'a touchée en ce qui concerne les élèves ? Peut-être des

Cristina :
Racconto una storia, ma la storia deve piacere a me. Io non racconto storie che non mi piacciono. I ragazzi hanno sempre reagito molto bene, tanto è vero che poi quando ero nelle classi prime e mi vedevano in corridoio quelli di seconda, si ricordavano e mi chiedevano di venire da loro. C'erano addirittura delle classi con cui ho lavorato di più per altre storie e mi chiedevano: « Ma in terza e in quarta non viene più ?». Quello che mi colpiva era piuttosto nei giochi che proponevo, lì sentivo la differenza del gruppo. Mi ricordo che in alcuni momenti sono stati integrati dei ragazzi di scuola speciale. Per i giochi, uno che faccio sempre è quello di memoria, dove ognuno deve scegliersi un mestiere e gli altri se lo devono ricordare. Le prime volte dicevo che dovevano scegliere un mestiere, non quello che volevano fare. Ad un certo punto, ho dovuto aggiungere un mestiere… onesto, nella stessa annata c'erano, infatti, dei gruppi che mi parlavano di ladro e di mafioso. Questa cosa mi ha colpita, dovevo aggiungere un mestiere onesto.

Ricercatore :
E la reazione degli allievi a Cadenazzo-Vira, rispetto ad altre sedi, era nella media… o diversa ?

Cristina :
Era nella media, anche perché quelli di prima e di seconda erano proprio piccoli. Mi ha colpito un'annata dove certi ragazzi hanno fatto fatica a capire la sottigliezza delle storie.

Ricercatore :
Questo in prima o in seconda ?

Cristina :
Era in una prima.

Ricercatore :
È cambiato qualcosa quando sei passata dalla seconda alla prima nel 2011 ? Hai dovuto ridefinire il programma di queste due ore o hai potuto mantenere l'essenziale ?

Cristina :
Ho dovuto fare delle correzioni, per esempio, uno dei giochi era che i ragazzi a gruppetti dovevano mimare dei luoghi in cui si svolge una certa professione. Io mettevo una lista di attrezzi e poi i compagni avrebbero dovuto mimare l'attrezzo e gli altri dovevano indovinare. Ho dovuto fare una lista più lunga di attrezzi e mi sono trovata a spiegare che cosa fossero delle cesoie, che cosa fosse una smerigliatrice… C'era proprio una mancanza di vocabolario specifico. Ho dovuto cercare delle storie più semplici.

Ricercatore :
Sì. E il clima in queste ore era simile ?

événements particuliers, des réactions de leur part face à des histoires que tu leur as racontées ? Est-ce qu'il y a des épisodes qui te sont restés imprimés dans la mémoire ?

Cristina :
Je raconte des histoires, mais l'histoire doit me plaire. Je ne raconte pas des histoires que je n'aime pas. Les jeunes ont toujours bien réagi, au point que quand j'étais venue pour les classes de première année et je rencontrais dans les couloirs des élèves de deuxième année, ils se souvenaient de moi et ils me demandaient de venir chez eux. Il y avait même des classes avec lesquelles j'ai travaillé davantage pour des autres histoires qui me demandaient : « Mais vous ne venez pas en troisième et en quatrième année ? ». Ce qui me frappait, c'était plutôt dans les jeux que je proposais, là je sentais la différence du groupe. Je me souviens que dans certaines classes ont été intégrés des élèves de l'école spéciale. En ce qui concerne les jeux, je fais toujours un jeu de mémoire, dans lequel chacun doit choisir un métier et les autres doivent se le rappeler. Les premières fois, je disais qu'ils devaient choisir un métier, pas celui qu'ils voulaient faire. J'ai dû ajouter, à un moment donné, un métier… honnête, dans la même année il y avait, en effet, des groupes qui me parlaient de voleur et de mafieux. Cette chose m'a beaucoup frappée, je devais ajouter un métier honnête.

Chercheur :
Et la réaction des élèves à Cadenazzo-Vira, par rapport à d'autres établissements, était-elle dans la norme ou différente ?

Cristina :
C'était dans la norme, aussi parce que les élèves en première et en deuxième année étaient petits. J'ai été frappée par une année où certains élèves ont eu de la peine à comprendre la subtilité de l'histoire.

Chercheur :
C'était en première ou en deuxième année ?

Cristina :
C'était dans une classe de première année.

Chercheur :
Est-ce que quelque chose a changé quand tu es passée de la deuxième à la première année en 2011 ? As-tu été contrainte de redéfinir ton programme de ces deux heures, ou as-tu pu conserver l'essentiel ?

Cristina :
J'ai dû apporter des corrections, par exemple, dans l'un de ces jeux les élèves, en petits groupes, devaient mimer des lieux dans lesquels se déroule un certain métier. Moi je mettais une liste d'outils et puis les camarades auraient dû mimer l'outil et les autres devaient deviner. J'ai dû faire une liste plus longue d'outils et je me suis retrouvée à expliquer ce qu'étaient des ciseaux, ce qu'était une sableuse… Il y avait des lacunes dans le vocabulaire spécifique. J'ai dû chercher des histoires plus simples.

Cristina :
Sì, il clima era simile.

Ricercatore :
E a livello di concentrazione dei ragazzi, ci sono stati dei problemi di indisciplina? C'è qualche episodio che ti ricordi ?

Cristina :
Bisogna dire che c'è sempre il docente in classe. È diverso se ci fossi solo io. Sono molto tollerante, anche perché so che vengo una volta sola, quindi posso permetterlo, e questo permette ai ragazzi di lasciarsi andare in un modo positivo con la figura del docente sempre presente. Anche il fatto di sapere che non saranno veramente giudicati… All'inizio cominciano a fare gli sciocchi, ma dal momento in cui la storia li cattura, smettono immediatamente. In effetti, inizio sempre con una storia che dà il tono alle due ore, affinché siano alla fine… piacevoli per tutti.

Ricercatore :
Il fatto di non essere giudicati è qualcosa che può creare una certa creatività ?

Cristina :
Sicuramente.

Ricercatore :
E dicevi che eri venuta a Cadenazzo e a Vira Gambarogno anche in altre classi. Ti ricordi perché ?

Cristina :
Sì, nel senso che certi docenti mi hanno chiesto se raccontassi altre storie e con i docenti d'italiano sono venuta a parlare di fiabe. Non solo fiabe di professioni, anche di leggende ticinesi e due classi mi avevano chiesto di fare l'animazione del gruppo classe rispetto alla lettura ad alta voce, al parlare e al narrare.

Ricercatore :
E…

Cristina :
…ho un ricordo molto positivo.

Ricercatore :
Bene. Una caratteristica delle fiabe proposte, dicevi, era la loro ambientazione nell'artigianato. È da lì che le fiabe traggono spesso ispirazione. Ci sono altri aspetti degni di nota nelle fiabe raccontate ?

Cristina :
Sì. Nel senso che quando ho capito cosa la scuola volesse, mi sono orientata sulla scelta, sul fatto di scegliere o di non scegliere. Quindi ho raccontato delle storie con dei ricchi che volevano un mestiere, o delle ragazze che non avevano la possibilità di scegliere, o ancora dei personaggi che si ingegnavano per rendere la propria vita più gradevole e ricca… non solo di soldi ma anche di creatività.

Chercheur :
Oui. Et le climat pendant ces heures, était-il similaire ?

Cristina :
Oui, le climat était similaire.

Chercheur :
Et au niveau de la concentration des élèves, y a-t-il eu des problèmes d'indiscipline ? Y a-t-il un épisode que tu te rappelles ?

Cristina :
Il faut dire qu'il y a toujours le professeur principal. Ce serait différent si j'étais seule. Je suis très tolérante, aussi parce que je sais que je viens seulement une fois, donc je peux me le permettre, et cela permet aux élèves de se laisser aller de manière positive avec le professeur principal toujours présent. Aussi le fait de savoir qu'ils ne seront pas vraiment jugés… Au début ils commencent à faire un peu les idiots, mais dès le moment où l'histoire les capture, ils arrêtent immédiatement. En effet, je commence toujours avec une histoire qui donne le ton aux deux heures, pour qu'elles soient finalement… agréables pour tous.

Chercheur :
Le fait de savoir qu'ils ne seront pas jugés est quelque chose qui peut créer une certaine créativité ?

Cristina :
Sans aucun doute.

Chercheur :
Tu disais que tu étais venue à Cadenazzo et à Vira Gambarogno aussi dans d'autres classes. Est-ce que tu te souviens pourquoi ?

Cristina :
Oui, c'est-à-dire que certains enseignants m'ont demandé de raconter d'autres histoires et avec les enseignants d'italien je suis venue parler des fables. Pas seulement des fables liées aux professions, aussi des légendes tessinoises. De plus, deux classes m'avaient demandé de faire une animation par rapport à la lecture à haute voix, au parler et au raconter.

Chercheur :
Et…

Cristina :
… j'en ai un souvenir très positif.

Chercheur :
Bien. Tu disais qu'une caractéristique des fables proposées était leur déroulement dans le cadre d'un univers artisanal. C'est de là que les fables ont bien souvent leur inspiration. Y a-t-il d'autres aspects qui méritent d'être soulignés par rapport aux fables racontées ?

Cristina :
Oui. Au sens que lorsque j'ai compris ce que l'école voulait, je me suis orientée sur le choix, sur le fait de choisir ou de ne pas choisir. Alors j'ai raconté des histoires avec des riches qui voulaient un métier, ou des filles qui n'avaient pas la

Ricercatore :
Interessante! E rispetto ai finali di queste storie, ricordo quando avevo partecipato, c'era una tendenza attraverso delle vicissitudini più o meno difficili, ad arrivare a un finale felice, dove da qualche parte l'aspirazione incontrava la possibilità di essere realizzata. Su questo hai mai avuto una riflessione ?

Cristina :
Andando avanti, ho presentato sempre più storie in cui il finale non era così chiaro. Tra l'altro, ho realizzato un'animazione che si chiama Fiabe: i finali*, dove partendo dalle storie per le prime medie si facevano delle riflessioni sui diversi finali possibili. Le storie di cui parlavo prima, che non erano state capite, erano delle storie con un finale non da fiaba. C'era una leggenda ticinese, nella quale una vecchia signora che si chiama Miseria riesce ad intrappolare la Morte. Decide di liberarla a condizione che possa scegliere il momento in cui morire. La Morte è d'accordo e il finale è che Miseria gira ancora tra noi perché non ha ancora scelto. Non tutti i ragazzi l'hanno capita.*

Ricercatore :
E sì…

Cristina :
…in prima media.

Ricercatore :
Come vivevi il fatto che non la capissero ? Rinunciavi a riproporla o cercavi di enfatizzare certi passaggi per farli capire meglio ?

Cristina :
Lo spiegavo. Anche perché è proprio un problema legato al finale. Capivano tutta la storia, perché all'inizio dicevo che il suo nome è Miseria, come io mi chiamo Cristina. Alla fine, quando vedo le facce, lascio un attimo di tempo. Visto che la storia era ambientata nella Valle Onsernone e Miseria oggi non ci abita più, si capisce che la Miseria è dei paesi del Terzo mondo. Allora alcuni cominciavano a realizzare.

Ricercatore :
È un'età in cui affrontare le problematiche sociali non è così evidente, è qualcosa di nuovo. Però è stimolante. Altre sedi non ti hanno mai chiesto di fare attività di questo tipo ? Cioè di mettere l'accento su storie, fiabe o favole legate al lavoro ?

Cristina :
No. Provo a pensarci… no.

Ricercatore :
L'istituzione scolastica, l'Ufficio dell'insegnamento medio ? Non ti hanno mai contattata ?

Cristina :
No.

possibilité de choisir, ou encore des personnages qui s'ingéniaient pour rendre leur vie plus agréable et riche… non seulement d'argent mais aussi de créativité.

Chercheur :
Très intéressant ! Et par rapport au dénouement de ces histoires, je me souviens que lorsque j'avais participé, il y avait une tendance à travers des vicissitudes plus ou moins difficiles, à arriver à un épilogue heureux, où quelque part l'aspiration rencontrait la possibilité d'être réalisée. N'as-tu jamais réfléchi à propos de cet aspect ?

Cristina :
Au fur et à mesure, j'ai présenté un nombre toujours plus grand d'histoires dans lesquelles le dénouement n'était pas si clair. J'ai par ailleurs réalisé une animation qui s'appelle justement Fables : les épilogues*, où en partant des histoires pour les classes de première année, on développait des réflexions sur les divers dénouements possibles. Les histoires dont je parlais auparavant, qui n'avaient pas été comprises, étaient des histoires dans lesquelles il n'y avait pas un épilogue classique des contes de fées. Il y avait une légende tessinoise, dans laquelle une vieille dame qui s'appelait Misère réussit à emprisonner la Mort. Elle décide de la libérer à condition qu'elle puisse choisir le moment dans lequel mourir. La Mort est d'accord et le final se caractérise par la Misère qui tourne encore entre nous parce qu'elle n'a pas encore choisi. Tous les élèves ne l'ont pas compris.*

Chercheur :
Et oui…

Cristina :
…en première année.

Chercheur :
Comment vivais-tu le fait qu'ils ne la comprenaient pas ? Renonçais-tu à la proposer à nouveau ou cherchais-tu à mettre l'accent sur certains passages pour leur donner la possibilité de mieux comprendre ?

Cristina :
Je l'expliquais. Aussi parce qu'il s'agit d'un problème lié au dénouement. Ils comprenaient toute l'histoire, parce qu'au début je disais que son nom est Misère, comme je m'appelle Cristina. À la fin, quand j'observe leurs visages, je laisse un petit peu de temps. Puisque l'histoire se déroulait en Val Onsernone et Misère aujourd'hui n'habite plus là, on comprend que la Misère se trouve dans les pays du tiers-monde. Alors, certains élèves commençaient à réaliser.

Chercheur :
Les élèves ont un âge dans lequel aborder les questions sociales n'est pas si facile, c'est quelque chose de nouveau pour eux. Mais c'est stimulant. D'autres collèges n'ont-ils jamais demandé de proposer des activités de ce genre ? À savoir, de mettre l'accent sur des histoires, des fables ou des contes de fées liées aux métiers ?

Cristina :
Non. J'essaie d'y penser… non.

Ricercatore : *Non hanno mai reagito? Però hanno ricevuto i Rapporti annuali che noi facevamo…*	***Chercheur :*** *L'institution scolaire, le Bureau de l'enseignement secondaire inférieur ? N'as-tu jamais été contactée ?*
Cristina : *…ecco !*	***Cristina :*** *Non.*
Ricercatore : *E tu, se parliamo del 2008, sono comunque sette anni fa, che bilancio fai rispetto a questa attività ? Ti sembra che possa gettare qualche seme per iniziare una riflessione sul lavoro ?*	***Chercheur :*** *N'ont-ils jamais réagi ? Pourtant, ils ont reçu les Rapports annuels que nous faisions…*
Cristina : *Sicuramente mi sono appassionata, perché quando leggo una storia, mi dico che potrebbe essere quella da presentare nelle classi. È come se mi si aprissero delle nuove prospettive. Ad esempio, nel famoso gioco dove ognuno deve inventarsi un mestiere e dirlo agli altri, c'è un nuovo lessico, ci sono delle professioni che alcuni menzionavano e gli altri non le conoscevano. E poi c'è il discorso sul genere : se si dice « architetta » o « architetto », anche se è donna. Ho trovato un libro proprio sulle professioni a livello linguistico e sul genere, ad esempio se è il muratore, la muratrice o la muratora. E sicuramente tramite le fiabe cerco delle storie, anche delle storie provocatorie, dove non sempre « vissero felici e contenti » o « sposa il principe ». Ci sono dei racconti dove le donne fanno professioni maschili e i maschi quelle tipicamente femminili. Sviluppare questo genere di pensiero secondo me è positivo, soprattutto quando sono ancora piccoli. Non è perché sono ragazza e mi piace fare il meccanico che ho qualcosa che non va.*	***Cristina :*** *…voilà !*
Ricercatore : *Certo.*	***Chercheur :*** *Et toi, si l'on se réfère à l'année 2008, c'est-à-dire il y a sept ans, quel bilan fais-tu par rapport à cette activité ? As-tu l'impression qu'elle puisse poser des grains pour débuter une réflexion sur le travail ?*
Cristina : *Quindi, secondo me, a livello di apertura di pensiero, proprio perché sono piccoli, è ancora permesso sognare. Se voglio diventare avvocato, ma non ho voglia di studiare, posso ancora permettermi di sognare di poterlo diventare.*	***Cristina :*** *Certainement, je me suis passionnée, parce que quand je lis une histoire, je pense qu'elle pourrait être celle à présenter dans les classes. C'est comme si de nouvelles perspectives s'ouvraient à moi. Par exemple, dans le célèbre jeu où chacun doit s'inventer un métier et le dire aux autres, il y a un nouveau lexique, il y a des professions que certains évoquaient et d'autres ne connaissaient pas. Et puis, il y a le discours sur le genre : si l'on dit « décoratrice » ou « décorateur », aussi s'il s'agit d'une femme. J'ai trouvé un ouvrage sur les professions au niveau linguistique, ainsi que sur le genre, par exemple, si l'on doit dire maçon en utilisant toujours la formule masculine. Et sans doute à travers les contes de fées, je cherche des histoires, aussi des histoires provocatrices, dans lesquelles on ne peut pas dire toujours « ils vécurent heureux pour toujours » ou « elle épouse le prince ». Il y a des récits où les femmes exercent des professions masculines et des hommes celles typiquement féminines. Développer ce genre de pensée est à mon avis positif, surtout lorsqu'ils sont encore petits. En effet, ce n'est pas parce que je suis une fille et j'aime faire le mécanicien que j'ai quelque chose qui ne va pas.*
Ricercatore : *Questo sicuramente. Dicevi che ti ha aperto un nuovo mondo. Come evolve la letteratura per ragazzi dal punto di vista del lavoro ? Puoi dire qualcosa ? Visto che nei tuoi ambiti, di libri ne leggerai, hai una tua idea di dove sta andando la letteratura specificamente legata ai ragazzi.*	***Chercheur :*** *Sans aucun doute.*
Cristina : *Sì. Una volta staccati dalla fiaba tradizionale, nei romanzi per ragazzi c'è una riflessione sul futuro e su quello che rappresenta una professione.*	***Cristina :*** *Donc, à mon avis, au niveau de l'ouverture d'esprit, justement parce qu'ils sont petits, il leur est encore permis de rêver. Si je veux devenir avocat, mais je n'ai pas envie d'étudier, je peux encore me permettre de rêver de pouvoir le devenir.*
Ricercatore : *Bene.*	***Chercheur :*** *Oui. Tu disais qu'un nouveau monde s'était ouvert à toi. Comment évolue la littérature dédiée aux adolescents qui aborde la problématique du travail ? Est-ce que tu peux dire quelque chose ? Puisque tu lis beaucoup de livres dans tes domaines d'intérêt, as-tu une idée de l'évolution de la littérature spécifique aux adolescents ?*

Cristina :
Non sono ambientati sempre in un ambito scolastico o legati a una certa professione. Quello che c'è nei libri per bambini sono delle professioni fantasiose. Libri in cui ci sono mestieri che non esistono e che non possono mai esistere.

Ricercatore :
Interessante.

Cristina :
*Nei primi tempi lavoravo soprattutto con i docenti d'italiano**.** Poi, ho cominciato a lavorare di più con i bibliotecari. I bibliotecari naturalmente non vogliono che si racconti tutta la storia. Vorrebbero che si leggesse il libro. Non vogliono che si racconti il finale, cosa che per me invece è importante. E allora, oltre alle narrazioni**,** proponevo la presentazione di libri di cui facevo solo un assaggino, proprio per invogliarli ad andare in biblioteca a prenderli. Potrei mandarti una bibliografia…*

Ricercatore :
…volentieri. E se dovessi dare un consiglio su come far evolvere questa attività, cosa diresti ? Avere più ore a disposizione ?

Cristina :
Decisamente sì. Avere più ore per non dover concentrare tutto su quelle due ore. Effettivamente, ho sempre più materiale che non sta nelle due ore. Suddividere tra un momento inserito nella prima parte dell'anno e un secondo dopo. E poi ritornerei ai docenti che sanno cosa succede. Sentivo che la mia presenza era meno sfruttata o sfruttabile. A volte erano i docenti di classe, altre quelli d'italiano. Per me non era sempre chiaro, se era il docente di classe o quello d'italiano.

Ricercatore :
Di solito, era il docente di classe o d'italiano. L'ideale sarebbe il docente d'italiano, che affronta in classe le fiabe e le favole.

Cristina :
Esatto.

Ricercatore :
Sarebbe la figura più adatta per questo tipo di attività.

Cristina :
Oppure io devo essere avvertita se questo è un docente di classe e qual è la sua materia. Mi ricordo che sono arrivata in una classe che era nell'aula di disegno, ho dedotto che il docente di classe doveva essere il docente di disegno. Ho cambiato storia perché sapevo che avevo una storia adatta ma che non avevo previsto. Lui, con la sua materia, poteva essere più interessato. Perché il docente è anche lui coinvolto da qualche parte.

Cristina :
Oui. Une fois que l'on quitte la fable traditionnelle, dans les romans pour adolescents, il y a une réflexion sur le futur et sur ce que représente la profession.

Chercheur :
Bien.

Cristina :
Ces ouvrages ne se déroulent pas toujours dans un cadre scolaire et ne sont pas liés à une profession particulière. Dans les livres pour enfants, on trouve des professions imaginaires. Il y a des livres avec des métiers qui n'existent pas et qui ne peuvent pas exister.

Chercheur :
Intéressant.

Cristina :
Au début je travaillais surtout avec les enseignants d'italien. Puis, j'ai commencé à travailler davantage avec les bibliothécaires. Les bibliothécaires, bien évidemment, ne veulent pas que l'on raconte toute l'histoire. Ils désirent qu'ensuite les élèves aillent lire le livre. Ils ne veulent pas que l'on raconte l'épilogue, qui pour moi au contraire est important. Donc, au-delà des narrations, je proposais la présentation de livres dont je faisais seulement un aperçu, juste pour les inciter à aller à la bibliothèque pour les prendre. Je pourrais t'envoyer une bibliographie…

Chercheur :
…volontiers. Et si tu aurais la possibilité de donner un conseil pour faire évoluer cette activité, que dirais-tu ? Avoir plus d'heures à disposition ?

Cristina :
Absolument oui. Avoir plus d'heures pour ne pas devoir concentrer tout sur les deux heures. En effet, j'ai toujours plus de matériel qui ne rentre pas dans les deux heures de cours. Il faudrait les diviser en un premier moment, inséré dans la première partie de l'année, et ensuite un deuxième moment. Et puis, je voudrais revenir à avoir des enseignants qui savent ce qui est en train de se passer. J'avais l'impression que ma venue était moins exploitée ou exploitable. Certaines fois, il y avait des professeurs principaux, d'autres fois ceux d'italien. Pour moi ce n'était pas toujours clair, si c'était le professeur principal ou celui d'italien.

Chercheur :
En règle générale c'était le professeur principal ou d'italien. L'idéal serait l'enseignant d'italien, qui peut reprendre en classe les contes de fées et les fables.

Cristina :
Exactement.

Chercheur :
Ce serait la figure la plus appropriée pour ce type d'activité.

Cristina :
Ou bien, il faut m'avertir si celui-ci est un professeur

Ricercatore :
Questo è un punto sul quale abbiamo cercato di insistere, quello di coinvolgere i docenti e cercare di fare in modo che loro preparino prima e riprendano dopo. Sarebbe un arricchimento, che permetterebbe ad un seme di germogliare in modo maggiore.

Cristina :
Bisogna preparare il terriccio prima di mettere un seme. Quello che non so, è se le classi dove il terriccio non è stato ben preparato hanno potuto approfittarne come le altre.

Ricercatore :
Sarebbe una cosa da fare. Richiederebbe un seguito ed un'analisi puntuale.

Cristina :
Capisco che sia difficile. Io lo sentivo se…

Ricercatore :
…sentivi se il terriccio era preparato ?

Cristina :
Sì. Lo sentivo immediatamente.

Ricercatore :
Da cosa lo sentivi ?

Cristina :
Dall'ambiente, nell'aria, da com'era il docente, dai ragazzi, quando parlavo…

Ricercatore :
…ah, ecco. Magari ancora una domanda, siamo quasi alla fine. Sui giochi. Dicevi del gioco dove ognuno doveva rappresentare un mestiere e doveva metterlo in scena, facendo delle gesta. Funzionava così ?

Cristina :
Sì, sì.

Ricercatore :
Potresti dire qualcosa su questi giochi ?

Cristina :
Il gioco d'introduzione era che ognuno doveva nominare una professione. Ha sempre funzionato. Dovevano interpretare delle professioni diverse e poi ripetere la lista uno dopo l'altro. Era un gioco di memoria. Si dovevano ripetere le professioni dei vicini, elencando quelle accennate. Questo mi serviva per conoscere i ragazzi, perché quello che mi dice di voler diventare chirurgo non ha la stessa personalità di quello vorrebbe fare il pilota d'aerei. Questo gioco l'ho quasi sempre fatto. C'era un altro gioco in cui dovevano mimare gli attrezzi e gli altri dovevano indovinare che tipo di professione era. Dovevano lavorare in gruppo, usando il proprio corpo. Nel senso che se interpretavano un'attività in cucina, dovevano decidere se era la mezzaluna, il frullino o il matterello. Questo li diverte tantissimo. Io dovevo stare attenta a

principal et quelle est sa discipline. Je me souviens que je suis arrivée dans une classe qui était dans la salle de dessin. J'ai déduit que le professeur principal devait être l'enseignant de dessin. J'ai alors changé d'histoire parce que je savais d'avoir une histoire appropriée, mais que je n'avais pas prévu. Lui, avec sa discipline, pouvait être plus intéressé. Puisque l'enseignant est aussi quelque part impliqué.

Chercheur :
C'est un aspect sur lequel on a essayé d'insister, c'est-à-dire d'impliquer les enseignants et de faire en sorte qu'ils préparent avant et reprennent après. Ce serait un enrichissement qui permettrait à une graine de germer de façon meilleure.

Cristina :
Il faut préparer le terreau avant de planter une graine. Ce que je ne saisis pas, est si les classes où le terreau n'a pas été bien préparé ont pu en profiter autant que les autres.

Chercheur :
Cela serait une chose à faire. Elle nécessiterait une suite et une analyse adéquate.

Cristina :
Je sais qu'il s'agit d'une chose difficile. Moi je sentais si…

Chercheur :
…tu sentais si le sol avait été préparé ?

Cristina :
Oui. Je le comprenais immédiatement.

Chercheur :
Par quel biais ?

Cristina :
À partir de l'ambiance, dans l'air, de l'attitude de l'enseignant, des élèves, quand je parlais…

Chercheur :
… ah, voilà. Encore une question, nous sommes presque arrivés au terme. Sur les jeux. Tu disais du jeu où chacun devait représenter un métier et devait le mettre en scène, en faisant des gestes. Fonctionnait-il ainsi ?

Cristina :
Oui, oui.

Chercheur :
Est-ce que tu pourrais dire quelque chose sur ces jeux ?

Cristina :
Le jeu d'introduction était que chacun devait nommer une profession. Il a toujours fonctionné. Chacun devait interpréter une profession et ensuite répéter la liste l'un après l'autre. C'était un jeu de mémoire. Il fallait répéter les professions des voisins, en faisant la liste de celles indiquées. Ce qui me permettait de connaître les élèves, parce que celui qui me dit vouloir devenir chirurgien n'a pas la même personnalité de celui qui voudrait faire le pilote d'avion. Ce jeu je l'ai presque toujours proposé. Il y avait un autre jeu

non dedicarvi troppo tempo, perché questi giochi li poteva fare il docente di classe, proponendo la lista di nomi. Poi c'era un altro gioco dove io davo il nome di una professione e loro dovevano scrivere tutto quello che a livello concreto serviva a quella professione e tutte le qualità che una persona doveva avere per svolgere quella professione. Anche lì uscivano delle cose interessanti.

Ricercatore :
È già mica male ! Tre esempi significativi. Giochi che permettevano di diversificare queste due ore. Quindi non solo il momento dell'ascolto ma anche un momento di partecipazione.

Cristina :
Erano attenti e partecipi.

Ricercatore :
È giusto.

Cristina :
Durante l'attività erano anche attivi e non solo passivi.

Ricercatore :s
Certo. Bene ! Per quanto mi riguarda, ti ringrazio. Il mondo della letteratura per ragazzi è affascinante.

Cristina :
Se dovessi dare un consiglio, chiederei di poter sapere prima quale docente è presente nelle due ore, qual è la sua materia e il suo ruolo nell'istituto.

Ricercatore :
Ancora un'ultimissima domanda : tu hai parlato dell'inizio, l'attività vera e propria iniziava con una storia che creava una buona atmosfera… E alla fine?

Cristina :
La fine è uno dei miei problemi. Solitamente prevedevo nel finale di presentare dei libri per la biblioteca. Ciò che mi permetteva di tagliare e di gestire il tempo, perché la gestione del tempo è un altro dei miei problemi. Proponevo una bibliografia, magari per certe classi erano solo due libri e per altre avevo tempo di presentare libri diversi. Da quando è cambiato il bibliotecario, passavo prima da lui per sapere se avesse i libri che avrei presentato. Si è organizzato quando ero a Vira, diceva che li portava, così c'erano.

Ricercatore :
Ti ringrazio, è stato veramente molto interessante.

Cristina :
Bene [ride] ! Grazie a te !

dans lequel ils devaient mimer les outils et les autres devaient deviner de quelle profession s'agissait-il. Ils devaient travailler en groupe, en utilisant leur propre corps. Au sens que s'ils interprétaient une activité en cuisine, ils devaient décider s'il s'agissait d'un hachoir, d'un fouet ou d'un rouleau. Ce qui les amuse beaucoup. Je devais être attentive à ne pas y consacrer trop de temps, puisque ces jeux pouvaient aussi être proposés par le professeur principal, en proposant une liste de noms. Puis il y avait un autre jeu où je donnais le nom d'une profession et ils devaient écrire tout ce que sur le plan concret était nécessaire à cette profession et toutes les qualités qu'une personne devait avoir pour exécuter ce métier. Aussi sur ce plan apparaissaient des choses intéressantes.

Chercheur :
C'est déjà pas mal ! Trois exemples significatifs. Des jeux qui permettaient de diversifier ces deux heures. Il n'y avait donc pas seulement de l'écoute, mais aussi de la participation.

Cristina :
Ils étaient attentifs et participatifs.

Chercheur :
C'est juste.

Cristina :
Pendant l'activité, ils étaient aussi actifs et pas seulement passifs.

Chercheur :
Certes. Bien ! En ce qui me concerne, je te remercie. Le monde de la littérature pour enfants est fascinant.

Cristina :
Si je devais donner un conseil, je demanderais di pouvoir connaître avant quel est l'enseignant présent pendant les deux heures, quelle est sa discipline et son rôle dans l'établissement.

Chercheur :
Encore une toute dernière question : tu as parlé du début, l'activité en tant que telle débutait avec une histoire qui créait un bon climat… Et à la fin ?

Cristina :
La fin est l'un de mes problèmes. En règle générale, je prévoyais à la fin de présenter des livres pour la bibliothèque. Ce qui me permettait de couper et gérer le temps, puisque la gestion du temps est un autre de mes problèmes. Je proposais une bibliographie, peut-être dans certaines classes il s'agissait seulement de deux livres et dans d'autres j'avais le temps d'en présenter plusieurs. Dès le changement du bibliothécaire, je passais tout d'abord par lui pour savoir s'il avait les livres que j'aurais présenté. Il s'est organisé quand j'allais à Vira, il disait qu'il les portait, ainsi nous les avions.

Chercheur :
Je te remercie, c'était vraiment très intéressant.

Cristina :
Bien [elle rit] ! Merci à toi !



Entretien avec *Mikel Preqi*
(23 novembre 2015 – collège de Vira Gambarogno – 61 minutes)

Mikel a suivi la première et la deuxième année du collège à Vira Gambarogno, avant d'aller à Cadenazzo pour la troisième et la quatrième année. Il a terminé l'école obligatoire en 2010. Par la suite, il a entrepris un apprentissage de dessinateur du génie civil auprès d'un bureau d'architectes à Bellinzone. Entre 2011 et 2013, il est venu à trois reprises au collège de Cadenazzo pour présenter au sein de la *Cité des Métiers* son quotidien en tant qu'apprenti, invité par l'enseignante Tiziana Leonardi, qui avait été pendant quatre ans sa professeure d'italien.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie di esserti messo a disposizione per questa intervista. In un primo tempo, ti chiederei di raccontarmi il tuo percorso biografico fino ad adesso.*	***Chercheur :*** *Merci de t'être mis à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, je te demanderais de me raconter ton parcours biographique jusqu'à maintenant.*
Mikel : *Ho fatto la scuola elementare a San Nazzaro [nel Gambarogno], poi ho fatto la prima e la seconda media a Vira e la terza e la quarta a Cadenazzo. Non ero ancora ben deciso su cosa fare dopo la scuola dell'obbligo e non sapevo se fare un apprendistato o se fare il liceo. Ho potuto fare qualche stage e delle uscite per vedere dei mestieri, anche grazie alla* Città dei Mestieri. *Ho potuto fare uno stage per vedere il mestiere di disegnatore di genio civile. Era una cosa che mi interessava. Ho trovato il lavoro già quando ero in quarta media e ho fatto l'apprendistato. L'ho finito in quattro anni. Si trattava di fare scuola e lavoro come disegnatore in una ditta a Bellinzona e andavo a scuola a Trevano [vicino a Lugano]. La fine del mio apprendistato è combaciata, purtroppo, con dei problemi di salute che ho avuto… ho dovuto fare delle operazioni. Sono stato un po' al* pit stop *e non ho potuto continuare gli studi come volevo. Ho trovato un lavoro nei mesi in cui stavo abbastanza bene. È meglio che stare a casa. La mia idea adesso è intraprendere l'anno passerella per fare la maturità liceale, in modo da poter continuare gli studi universitari. So che è difficile colmare il gap con quelli che hanno fatto quattro anni di liceo. Però mi sento motivato.*	***Mikel :*** *J'ai suivi l'école primaire à San Nazzaro [dans le Gambarogno], puis j'ai suivi la première et deuxième année du collège à Vira et la troisième et la quatrième à Cadenazzo. Je n'étais pas encore en clair sur ce que j'aurai fait après l'école obligatoire et je ne savais pas si entreprendre un apprentissage ou bien si suivre le lycée. J'ai eu la possibilité de faire des stages et des visites pour voir des métiers, aussi à travers la* Cité des Métiers. *J'ai pu faire un stage pour voir le dessinateur du génie civil, c'était une chose qui m'intéressait. J'ai trouvé un emploi quand j'étais encore en quatrième année et alors j'ai commencé un apprentissage. Je l'ai porté à terme en quatre ans. Il fallait suivre l'école et le travail comme dessinateur dans une entreprise de Bellinzone et j'allais à l'école à Trevano [près de Lugano]. La fin de mon apprentissage a eu lieu, malheureusement, au moment où j'ai eu des soucis de santé… j'ai dû faire des opérations. Je suis resté un peu au* pit stop *et je n'ai pas pu poursuivre les études comme j'aurais souhaité. J'ai trouvé un travail pendant les mois où l'allais un peu mieux. Je préfère plutôt que rester à la maison. Mon idée maintenant est d'entreprendre l'année de raccordement pour faire la maturité lycéenne, de telle sorte à pouvoir poursuivre les études à l'université. Je sais qu'il est difficile de récupérer l'écart avec ceux qui ont suivi quatre années de lycée. Mais je me sens motivé.*
Ricercatore : *Bello.*	***Chercheur :*** *C'est bien.*
Mikel : *Mi piacerebbe fare questo, lo farò da settembre. Devo colmare dove ho più lacune entro settembre e darci dentro.*	***Mikel :*** *J'aimerais le faire, à partir de septembre. Je dois récupérer là où j'ai le plus de faiblesses avant septembre et ensuite m'y mettre.*
Ricercatore : *E a livello universitario, hai già un'idea della facoltà che ti interesserebbe ?*	

Mikel: *L'idea di base è continuare con l'ingegneria e magari studiare al Politecnico di Zurigo. Ora mi trovo di nuovo in un momento della mia vita in cui posso scegliere qualsiasi cosa voglio fare. Fino a un anno fa ero finanziariamente indipendente e avevo il mio posto di lavoro stabile, adesso sono di nuovo un debuttante, posso scegliere di fare quello che voglio… pensavo di concentrarmi sull'anno passerella. Bene o male conosco l'ingegneria. Mi piacerebbe anche studiare economia e diritto. Non mi do dei limiti in questo senso.* ***Ricercatore :*** *Interessante. Ti proporrei di fare un passo indietro. Cosa ti ricordi delle scuole medie… Che anni erano?* ***Mikel :*** *Dal 2011 al 2015.* ***Ricercatore :*** *Però… tu nel 2011 non c'eri…* ***Mikel :*** *Ho sbagliato, quelli erano gli anni di apprendistato. La scuola media era dal 2006 al 2010.* ***Ricercatore :*** *Probabile. Sei venuto a scuola a presentare il tuo apprendistato nel 2011, 2012 e 2013… ho stampato i fogli…* ***Mikel :*** *…posso vedere che data?* ***Ricercatore :*** *Ci torniamo dopo. È il 5 marzo…* ***Mikel :*** *…5 marzo 2013. Dal 2011 al 2013.* ***Ricercatore :*** *Le scuole medie come te le ricordi ?* ***Mikel :*** *Entrare nell'atrio fa effetto, perché ero alto la metà di quello che sono adesso. Nell'atrio giocavamo in trenta e adesso ci staremmo solo in dieci. È strano. Le scuole a Vira le ho viste come un passaggio che facilita il percorso delle scuole medie, sembra ancora un po' una scuola elementare. Penso che chi inizi subito le medie a Cadenazzo si ritrovi confrontato con una realtà più grande. Mi ricordo che era quasi come alle elementari. In un certo senso, una via di mezzo tra le elementari e Cadenazzo.* ***Ricercatore :*** *Chi era il tuo docente di classe ?* ***Mikel :*** *Gladys De Marchi [un'insegnante di matematica] in prima e seconda a Vira e in terza e quarta Sara*	***Chercheur :*** *Et au niveau universitaire, est-ce que tu as déjà une idée de la faculté qui t'intéresserait ?* ***Mikel :*** *L'idée de base est de poursuivre avec l'ingénierie et peut-être étudier au Polytechnique de Zurich. Maintenant je me trouve à nouveau dans un moment de ma vie où je peux choisir tout ce que j'ai envie de faire. Jusqu'à il y a une année j'étais financièrement indépendant et j'avais ma place de travail stable, maintenant je suis à nouveau un débutant, je peux choisir ce que je veux faire… je pensais me concentrer sur l'année de raccordement. Bien ou mal je connais l'ingénierie. J'aimerais aussi étudier l'économie et le droit. Je ne me donne pas des limites en ce sens.* ***Chercheur :*** *Intéressant. Je te propose de faire un pas en arrière. Qu'est-ce que tu te rappelles du collège… C'était quand ?* ***Mikel :*** *Entre 2011 et 2015.* ***Chercheur :*** *Mais… en 2011 tu n'y étais pas…* ***Mikel :*** *…je me suis trompé, c'étaient les années de l'apprentissage. Le collège était entre 2006 et 2010.* ***Chercheur :*** *C'est probable. Tu es venu au collège présenter ton apprentissage en 2011, 2012 et 2013… j'ai imprimé les feuilles…* ***Mikel :*** *…puis-je voir les dates ?* ***Chercheur :*** *Nous allons y revenir. C'est le 5 mars…* ***Mikel :*** *…5 mars 2013. Entre 2011 et 2013.* ***Chercheur :*** *Quel est ton souvenir du collège ?* ***Mikel :*** *Entrer dans le hall fait un certain effet, puisque je faisais la moitié de ma taille actuelle. Dans le hall on jouait en trente et maintenant nous pourrions y être seulement en dix. C'est bizarre. L'école à Vira je l'ai vécue comme un passage qui facilite le parcours du collège, comme si l'on était encore un peu à l'école primaire. Je pense que qui commence tout de suite le collège à Cadenazzo se retrouve confronté à une réalité plus grande. Je me rappelle que c'était presque comme à l'école primaire. Dans un certain sens, une voie médiane entre le primaire et Cadenazzo.* ***Chercheur :*** *Qui était ton professeur principal ?*

Brugnano [geografia]. A Cadenazzo mi sono ritrovato con molti allievi che erano già con me a Vira. Non mi sono mai impegnato come avrei potuto, rendendomi conto che non facevo fatica. Così ho fatto meno del dovuto. Facevo lo stretto necessario. È stata una cosa che ho continuato a fare anche dopo. Chi non inizia a studiare alle medie, rischia di non farlo neanche dopo. È proprio un'abitudine, le prime volte può sembrare difficile, però il modo migliore è farlo dall'inizio. Alcune volte dico che avrei dovuto fare qualcosa in più alle medie. È andata com'è andata… Se mi fossi impegnato di più, oggi sarei al liceo.	***Mikel :*** *Gladys De Marchi [une enseignante de mathématiques] en première et deuxième à Vira et en troisième et quatrième Sara Brugnano [géographie]. À Cadenazzo je me suis retrouvé avec de nombreux élèves qui étaient déjà avec moi à Vira. Je ne me suis jamais engagé comme j'aurais pu, en m'apercevant que je n'éprouvais pas de difficultés. Et alors j'ai fait moins de ce que j'aurais dû. Je faisais le minimum nécessaire. C'est une chose que j'ai continué à faire aussi après. Qui ne commence pas à étudier au collège, risque de ne pas le faire aussi plus tard. C'est une sorte d'habitude, les premières fois ça peut paraître difficile, cependant la meilleure manière est de le faire depuis le début. Certaines fois je me dis que j'aurais dû faire quelque chose de plus au collège. C'est comme ça… Si je m'étais appliqué plus, aujourd'hui je serais au lycée.*
Ricercatore : *Sì. Quindi riuscivi…*	***Chercheur :*** *Oui. Donc tu réussissais…*
Mikel : *…non ho ricordi particolari, però andavo bene. Sono un tipo molto curioso, ho sempre avuto un approccio positivo.*	***Mikel :*** *…je n'ai pas de souvenirs particuliers, mais j'allais bien. Je suis quelqu'un de très curieux, j'ai toujours eu une approche positive.*
Ricercatore : *Avevi una materia preferita ?*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu avais une discipline préférée ?*
Mikel : *In italiano andavo bene, mi piaceva ed è la materia in cui sono andato meglio.*	***Mikel :*** *J'allais bien en italien, je l'aimais et c'est la discipline où j'allais mieux.*
Ricercatore : *Con chi ?*	***Chercheur :*** *Avec qui ?*
Mikel : *Con la maestra Tiziana Leonardi.*	***Mikel :*** *Avec l'enseignante Tiziana Leonardi.*
Ricercatore : *Per tutti i quattro anni ?*	***Chercheur :*** *Pendant toutes les quatre années ?*
Mikel : *Sì. È stata la docente che ho visto di più in assoluto.*	***Mikel :*** *Oui. Elle a été l'enseignante que j'ai vu le plus en absolu.*
Ricercatore : *Sì. Fanno sei ore alla settimana di italiano, cinque in terza.*	***Chercheur :*** *Oui. Ce sont six heures par semaine d'italien, cinq en troisième.*
Mikel : *Con lei ho fatto tante ore, era un po' come la docente di classe. Mi ricordo che con lei si poteva anche parlare dei nostri problemi, aveva un ruolo genitoriale. Più si va avanti più viene a mancare questo aspetto affettivo. Poi scompare, c'è molta più distanza. In generale, si poteva discutere di problemi all'interno della classe. Ma… mi sono dimenticato la domanda…*	***Mikel :*** *Avec elle j'ai fait beaucoup d'heures, elle était un peu comme la professeure principale. Je me rappelle qu'avec elle on pouvait aussi parler de nos problèmes, elle avait un rôle parental. Plus on avance et plus cet aspect affectif vient à manquer. Puis il disparaît, il y a plus de distance. En général, on pouvait discuter des problèmes à l'intérieur de la classe. Mais… j'ai oublié la question…*
Ricercatore : *…la tua materia preferita…*	***Chercheur :*** *…ta discipline préférée…*
Mikel : *…era proprio l'italiano, ma mi piaceva anche la matematica. Avendo avuto Gladys, mi ricordo che ero andato molto bene. Quando ho cambiato docente in terza e in quarta, ho avuto dei problemi. Non facevo*	***Mikel :***

quello che dovevo fare. Poi mi sono impegnato ed ho avuto delle buone note. In seguito, ho fatto la maturità integrata [apre le porte alle scuole universitarie professionali].

Ricercatore :
E la Città dei Mestieri *te la ricordi ?*

Mikel :
Ricordo che si potevano fare in media due uscite a testa. Veniva messo all'albo la scheda delle iscrizioni alle attività che venivano svolte nell'arco dell'anno scolastico. Mi ricordo che se a qualcuno veniva qualche dubbio, poteva andare più volte. Era interessante, perché si veniva confrontati per la prima volta con il mondo del lavoro. Bene o male era la prima volta. Magari qualcuno è già andato a vedere il proprio padre che lavora. C'era gente convinta di voler fare il meccanico senza aver visto il lavoro. La Città dei Mestieri *è stata proprio il primo incontro che ho avuto con il mondo del lavoro. So di essere andato a vedere il disegno tecnico e un'altra delle uscite che volevo fare è stata annullata. Mi ricordo che arrivavano dei ragazzi dalla Scuola cantonale di commercio, che raccontavano la loro esperienza.*

Ricercatore :
Certo. Era la Città dei Mestieri *che lo organizzava.*

Mikel :
Mi ricordo che non c'erano ragazzi che venivano a raccontare la vita dell'apprendista. Si poteva andare una giornata a vedere un posto di lavoro, però non c'era l'apprendista che raccontava cosa avrebbe vissuto un allievo durante un apprendistato. C'è stata un'evoluzione della Città dei Mestieri*. Se non ricordo male, ero stato io durante le scuole medie a dire che mi sarebbe piaciuto venire a fare questo. Come allievo era stata una cosa utile, è la prima cosa che uno vede del mondo del lavoro.*

Ricercatore :
Oltre alla Città dei Mestieri*, la riflessione su cosa fare dopo attraverso cosa l'hai sviluppata ? Hai avuto delle discussioni nell'ora di classe o a casa con i genitori ? Come ti sei costruito la tua scelta ?*

Mikel :
La mia scelta è stata costruita innanzitutto in terza, andavo già dall'orientatore. Gli avevo detto che a me piaceva disegnare e il disegno tecnico era una cosa che mi interessava. In base a ciò che gli avevo detto, mi aveva proposto i vari impieghi di disegnatore che c'erano. Ci sono varie categorie di disegnatore. È stato grazie all'orientatore che ho potuto fare uno stage a Bellinzona. Era stato subito dopo aver partecipato alla giuria di Castellinaria.

Ricercatore :
Eri un giurato ?

…c'était justement l'italien, mais j'aimais aussi les mathématiques. En ayant eu Gladys, je me rappelle que je réussissais bien. Lorsque j'ai changé d'enseignant en troisième et en quatrième, j'ai eu quelques problèmes. Je ne faisais pas ce que je devais. Puis je me suis engagé et j'ai eu de bonnes notes. Par la suite, j'ai suivi la maturité intégrée [elle ouvre les portes aux hautes écoles spécialisées].

Chercheur :
Et est-ce que tu te souviens de la Cité des Métiers *?*

Mikel :
Je me rappelle que l'on pouvait réaliser en moyenne deux visites chacun. L'inscription aux activités proposées pendant l'année scolaire était affichée au tableau. Je me rappelle que si quelqu'un avait des doutes, il pouvait y aller plusieurs fois. C'était intéressant, puisque l'on était confronté pour la première fois avec le monde du travail. Bien ou mal c'était la première fois. Peut-être quelqu'un était déjà allé voir son père qui travaillait. Il y avait du monde qui était convaincu de vouloir faire le mécanicien sans avoir jamais vu ce travail. La Cité des Métiers *a été ma première rencontre avec le monde du travail. Je me rappelle d'être allé voir le dessin technique et une autre visite que je voulais faire a été annulée. Je me souviens que venaient également des jeunes de l'École cantonale de commerce, qui racontaient leur expérience.*

Chercheur :
Certes. C'était la Cité des Métiers *qui l'organisait.*

Mikel :
Je me souviens qu'il n'y avait pas de jeunes venant raconter la vie de l'apprenti. On pouvait aller une journée voir un poste de travail, mais il n'y avait pas l'apprenti qui racontait ce qu'aurait vécu un élève pendant l'apprentissage. Il y a eu une évolution de la Cité des Métiers*. Si je me souviens bien, c'était moi pendant les années du collège à dire que je serais venu volontiers à faire cela. Comme élève c'était une chose utile, c'est la première chose que l'on voit du monde du travail.*

Chercheur :
Au-delà de la Cité des Métiers*, comment as-tu développé ta réflexion sur ton avenir après l'école obligatoire ? Est-ce que tu as eu des discussions pendant l'heure de classe ou à la maison avec tes parents ? Comment as-tu construit ton choix ?*

Mikel :
Mon choix a pris forme tout d'abord en troisième, où j'allais déjà voir le conseiller en orientation. Je lui avais dit que j'aimais dessiner et que le dessin technique était une chose qui m'intéressait. À partir de ce que je lui avais dit, il m'avait proposé divers emplois disponibles de dessinateur. Il y a différentes catégories de dessinateur. C'était par le biais du conseiller en orientation que j'ai pu faire un stage à Bellinzone. C'était juste après avoir participé au jury de Castellinaria.

Chercheur :
Étais-tu un membre du jury ?

Mikel :
Sì. Subito dopo ho fatto questo stage. Ricordo che in un primo momento, mi facevano semplicemente scrivere delle lettere, dicendo che era quello che avrei fatto a scuola. Sapevo che era quello poteva essere il mio lavoro, ma non mi avevano dedicato abbastanza tempo. Poi è cambiato. Qualcuno all'interno dell'ufficio mi ha fatto vedere quale poteva essere la mia attività durante l'apprendistato. Mi ha portato in cantiere e mi ha fatto disegnare con il computer. Ho fatto tre giorni e ricordo che alla fine l'ingegnere che si occupava dell'assunzione degli apprendisti mi ha già chiesto se fossi interessato a lavorare da loro. Mi ha chiesto come andavo in matematica ed io ero molto sorpreso. Ricordo che c'erano tanti compagni che facevano fatica a trovare un posto di lavoro, alcuni che non avevano trovato niente. Ho fatto a novembre uno stage e c'erano tantissimi posti di lavoro liberi. Tutti gli allievi che non vanno più a scuola, cercano un lavoro. Ci sono un numero fisso di posti di lavoro e bisogna fare in fretta, altrimenti si fa fatica dopo, oppure si rischia di dover andare fino a Lugano a lavorare tutti i giorni.

Ricercatore :
E ti hanno chiesto come andavi a scuola ?

Mikel :
Soprattutto a matematica, mi hanno chiesto come me la cavavo con la geometria e la trigonometria.

Ricercatore :
E ti hanno preso ?

Mikel :
Sì. Mi avevano detto di pensarci. Avevo l'idea di fare uno stage come disegnatore edile. Poi ho deciso di non farlo, perché era l'anno in cui è stata inaugurata la nuova passerella a Tenero [una località presso Locarno], che aveva progettato proprio lo studio in cui ho fatto lo stage. Ero rimasto affascinato da questo e pensavo che sarei stato felice di poter attraversare un ponte progettato e ideato completamente da me. Avevo deciso di andare lì e successivamente ho firmato il contratto. Quindi sapevo già cosa volevo fare. Forse è anche questo che ha influito sul mio impegno scolastico. All'inizio dell'inverno avevo già firmato il contratto. Oggi non lo rifarei più.

Ricercatore :
Loro non hanno posto condizioni ?

Mikel :
Mi hanno chiesto le note di fine terza media.

Ricercatore :
Non ti hanno detto come dovevi finire la quarta ?

Mikel :
Avevo firmato il contratto.

Mikel :
Oui. Juste après j'ai fait ce stage. Je me rappelle que dans un premier temps, il me faisait simplement écrire des lettres, en me disant que c'était ce que j'aurais fait à l'école. Je savais que ça pouvait être mon travail, mais ils ne m'avaient pas consacré assez de temps. Puis ça a changé. Quelqu'un dans le bureau m'a montré ce qu'aurait pu être mon travail pendant l'apprentissage. Il m'a amené dans un chantier et m'a fait dessiner avec l'ordinateur. J'ai fait trois jours et je me souviens qu'à la fin l'ingénieur qui s'occupait des embauches des apprentis m'a déjà demandé si j'étais intéressé à travailler chez eux. Il m'a demandé comment j'allais en mathématiques et j'étais très surpris. Je me souviens que j'avais de nombreux camarades qui avaient de la peine à trouver un emploi, certains n'avaient rien trouvé. J'ai fait le stage en novembre et il y avait beaucoup de places libres. Tous les élèves qui ne poursuivent pas les études, cherchent un travail. Il y a un nombre fixe de places de travail et il faut faire vite, autrement on a de la peine, ou on risque de devoir aller travailler tous les jours jusqu'à Lugano.

Chercheur :
Et est-ce qu'ils t'ont demandé comment tu allais à l'école ?

Mikel :
Surtout en mathématiques, ils m'ont demandé comment je me débrouillais avec la géométrie et la trigonométrie.

Chercheur :
Et ils t'ont engagé ?

Mikel :
Oui. Ils m'ont dit d'y penser. J'avais l'idée de faire un stage comme dessinateur en bâtiment. Puis j'ai décidé de ne pas le faire, puisque c'était l'année où a été inaugurée la nouvelle passerelle de Tenero [une localité près de Locarno], qui avait été conçue justement par le bureau chez lequel j'ai fait le stage. J'étais resté fasciné par ce projet et je pensais que j'aurais été heureux de pouvoir traverser un pont conçu et élaboré complètement par moi. J'avais décidé d'aller là-bas et successivement j'ai signé le contrat. Donc je savais déjà ce que je voulais faire. Aujourd'hui je ne le referais pas.

Chercheur :
Est-ce qu'ils ont posé des conditions ?

Mikel :
Ils m'ont demandé les notes à la fin de la troisième année.

Chercheur :
Ne t'ont-ils pas dit comment tu aurais dû terminer la quatrième ?

Mikel :
J'avais signé le contrat.

Chercheur :
Et comment as-tu terminé l'année ?

Mikel :
Je n'ai pas mal terminé, au contraire, j'ai terminé plutôt bien. Cependant je n'étais pas très content, je pouvais faire mieux.

Ricercatore :
E com'è finito l'anno ?

Mikel :
Non ho finito malissimo, anzi, ho finito piuttosto bene. Però non ero molto contendo, potevo fare meglio. Avrei potuto fare il liceo, ma non lo trovavo soddisfacente. Mi ricordo che c'era un'allieva che aveva finito con tutte le note 6. Mi chiedevo cosa avesse più di me. Allora ho iniziato il mio apprendistato. Il primo anno consisteva solo in una scuola a tempo pieno. In questo settore le aziende non hanno più tempo per stare con gli apprendisti e allora hanno deciso di lasciare i ragazzi a scuola durante il primo anno. Si ricevono delle nozioni di base che al lavoro non saprebbero dare. Così è un apprendistato su quattro anni e non su tre. I tre anni dopo sono tra scuola e lavoro. È stato un po' più difficile. Se il primo anno ero ancora a scuola tutti i giorni, il secondo dovevo andare al lavoro. Mi si chiedeva di finire dei lavori entro una certa data, per consegnarli al cantiere. Avevo a che fare con gente adulta, ero uno degli unici ragazzi. Dovevo confrontarmi con delle persone adulte, con dei problemi reali. Non era più della teoria… Mi sono trovato a dovermi confrontare con delle questioni che non pensavo di dover affrontare così rapidamente, con delle responsabilità che prima non avevo. Al termine dell'apprendistato, si è pronti a produrre qualcosa durante un lavoro. I miei coetanei, che erano andati a scuola a tempo pieno, erano più preparati a livello teorico. Io, invece, dovevo crescere più in fretta. Ci si deve atteggiare da adulti, si parla con adulti. Mi rendo conto che da quel punto di vista è molto positivo fare l'apprendistato : è una catapulta verso il mondo del lavoro, una rampa di lancio. Poi ho potuto apprezzare sempre di più le cose matematiche. Alle medie andavo meglio in italiano, però la materia che oggi mi appassiona di più è proprio la matematica. Ho potuto farne abbastanza, certo non come si fa al liceo. Per la maturità professionale tecnica, la matematica è la materia principale. Però la giornata al lavoro è molto impegnativa : si fanno otto ore e mezzo, eccetto il venerdì, dove si finisce prima. Non riuscivo neanche a trovare il tempo per chiedere spiegazioni. Magari durante la pausa pranzo qualcuno poteva dedicarmi un po' di tempo.

Ricercatore :
Certo.

Mikel :
Ho comunque potuto approfondire una dimensione più teorica.

Ricercatore :
Al di là dell'aspetto tecnico e matematico, la parte della cultura generale come l'hai trovata ?

Mikel :
Facendo la maturità integrata, ho potuto vedere e imparare storia, economia e diritto, italiano, tedesco,

J'aurais pu faire le lycée, mais il ne me satisfaisait pas. Je me rappelle qu'il y avait une élève qui avait terminé avec la note 6 dans toutes le disciplines. Je me demandais ce qu'elle avait plus que moi. Alors j'ai commencé mon apprentissage. Au cours de la première année, j'allais seulement dans une école à plein temps. Dans ce secteur, les entreprises n'ont plus le temps pour rester avec les apprentis et alors ils ont décidé de laisser les jeunes à l'école pendant toute la première année. On reçoit des notions de base qu'au travail ils ne sauraient pas en mesure de donner. Et alors il devient un apprentissage sur quatre ans et pas sur trois. Pendant les trois années suivantes, se combinent l'école et le travail. On me demandait de terminer les travaux à une certaine date, afin de les remettre au chantier. J'avais à faire avec des adultes, j'étais un des seuls jeunes. Je devais me confronter avec des personnes adultes, avec des problèmes bien réels. Ce n'était plus de la théorie… Je me suis retrouvé à devoir affronter des questions que je ne pensais pas devoir aborder si rapidement, avec des responsabilités qu'avant je n'avais pas. À l'issue de l'apprentissage, on est prêt à produire quelque chose pendant un travail. Mes pairs, qui avaient suivi une école à plein temps, étaient plus préparés au niveau théorique. Moi, en revanche, je devais grandir plus rapidement. Il faut déjà avoir une attitude d'adulte, on parle avec des adultes. Je me rends compte que de ce point de vue il est très positif de faire un apprentissage : c'est un véritable lance-pierre vers le monde du travail, un tremplin. Puis j'ai pu apprécier toujours plus les choses mathématiques. Au collège j'allais mieux en italien, pourtant la discipline qui aujourd'hui me passionne le plus est justement l'enseignement de mathématiques. J'ai pu en faire suffisamment, certes pas autant qu'au lycée. Pour la maturité professionnelle technique, les mathématiques représentent la discipline principale. Pourtant, la journée au travail est très fatigante : on fait huit heures et demi, à l'exception du vendredi, où l'on finit avant. Je ne réussissais même pas à trouver le temps pour demander des explications. Peut-être pendant la pause de midi quelqu'un réussissait à me consacrer un peu de temps.

Chercheur :
Certes.

Mikel :
J'ai pourtant pu approfondir une dimension plus théorique.

Chercheur :
Au-delà de l'aspect technique et mathématique, comment as-tu trouvé la partie de culture générale ?

Mikel :
En faisant la maturité intégrée, j'ai pu voir et apprendre l'histoire, l'économie, le droit, l'italien, l'allemand, l'anglais, l'informatique et la chimie. Il s'agit de différentes disciplines abordées de façon générale, c'est une vision d'ensemble de tout. Personnellement, en considérant ce que l'on apprend vraiment, j'aurais préféré suivre le lycée. Mon idée serait de le faire maintenant. Je considère cependant l'apprentissage une voie valable, effectivement elle donne la possibilité à tous d'apprendre un métier. Si quelqu'un a le plaisir et l'envie de faire autre chose, il a toujours la voie ouverte après. Si notre système scolaire oriente assez tôt, on

inglese, informatica e chimica. Sono diverse materie affrontate in modo generale, è un'infarinatura di tutto. Personalmente, visto quello che veramente si impara, avrei preferito fare il liceo. La mia idea sarebbe quella di farlo adesso. Però reputo l'apprendistato una strada valida, effettivamente dà la possibilità a tutti di imparare un mestiere. Se qualcuno ha il piacere e la voglia di fare altro, ha comunque la strada aperta dopo. Se il nostro è un sistema scolastico che indirizza abbastanza presto, si ha comunque la possibilità di passare da un ramo all'altro piuttosto facilmente.

Ricercatore :
Gestire il lavoro e la scuola con la maturità integrata ti ha obbligato a sacrificare il tuo tempo libero ?

Mikel :
Si riesce a gestire, non è un problema. Però, dalla prima alla quarta, la metà degli allievi smette. Perché il lavoro non gli piace o inizia un altro apprendistato, o ancora non riesce a seguire i ritmi scolastici. C'è molta gente che per un motivo o per l'altro smette. Il mio problema era che il posto di lavoro era lontano, dovevo uscire di casa alle sei del mattino, per ritornare alle sette di sera. Di tempo per studiare ce n'era, ma dopo una giornata di tredici ore fuori casa, la voglia di fare i compiti è piuttosto bassa. Riuscivo comunque a cavarmela.

Ricercatore :
E poi c'è la paghetta…

Mikel :
…sì. Un altro fattore che forse mi ha influenzato quando avevo tredici anni, era poter ricevere qualche centinaio di franchi ogni mese.

Ricercatore :
Quanti sono ?

Mikel :
In prima si guadagnano 700 franchi al mese [616 euro], in seconda 1'000 franchi [880 euro] e in terza 1'200 franchi [1'056 euro]. Un ragazzo di quattordici anni ha così la possibilità di risparmiare un po' e di utilizzare qualcosa per comprarsi quello che desidera. Mi dava già un certo sentimento d'indipendenza.

Ricercatore :
Certo.

Mikel :
Non era una vera e propria indipendenza, vivevo con i miei genitori. Però si inizia già a imparare a gestire i soldi, a ricevere uno stipendio, a dover vedere i costi. Si impara già a gestire del denaro.

Ricercatore :
Durante questi quattro anni di apprendistato sei stato contattato da Tiziana, per animare dei momenti all'interno della Città dei Mestieri. *In che modo eri stato contattato ?*

a néanmoins la possibilité de passer d'une branche à l'autre assez facilement.

Chercheur :
Est-ce que gérer le travail et l'école avec la maturité intégrée t'as obligé à sacrifier ton temps libre ?

Mikel :
On arrive à le gérer, ce n'est pas un problème. Cependant, de la première à la quatrième, la moitié des élèves arrête. Parce que le travail ne leur plaît pas ou parce qu'ils débutent un autre apprentissage, ou encore ils n'arrivent pas à suivre les rythmes scolaires. Ils sont beaucoup à arrêter, pour une raison ou pour une autre. Mon problème était que mon lieu de travail était lointain, je devais sortir de la maison à six heures du matin, pour revenir à sept heures le soir. Il y avait du temps pour étudier, mais après une journée de treize heures hors de la maison, l'envie de faire les devoirs n'était pas si grande. Je réussissais pourtant à m'en sortir.

Chercheur :
Et puis il y avait l'argent de poche…

Mikel :
…oui. Un autre aspect qui m'a influencé quand j'avais treize ans, était de pouvoir recevoir quelques centaines de francs chaque mois.

Chercheur :
Combien étaient-ils ?

Mikel :
En première en gagne 700 francs par mois [616 euros], en deuxième 1'000 francs [880 euros] et en troisième 1'200 francs [1'056 euros]. Un jeune de quatorze ans a ainsi la possibilité d'épargner un peu et d'utiliser quelque chose pour s'acheter ce qu'il désire. Il me donnait déjà un certain sentiment d'indépendance.

Chercheur :
Certes.

Mikel :
Ce n'était pas une véritable indépendance, je vivais avec mes parents. On commençait cependant déjà à apprendre à gérer de l'argent, à recevoir un salaire, à devoir voir les coûts. On apprend déjà à gérer de l'argent.

Chercheur :
Pendant ces quatre années d'apprentissage, tu as été interpellé par Tiziana, pour animer des moments à l'intérieur de la Cité des Métiers. *De quelle façon a tu été contacté ?*

Mikel :
Je me rappelle que Tiziana Leonardi m'avais écrit et m'avais dit qu'elle avait demandé aussi à une autre fille avec laquelle j'avais fréquenté l'école primaire. Il fallait présenter mon apprentissage et ma vie en tant qu'apprenti. Je m'étais rencontrée avec une fille appelée Arianna et nous avions fait une présentation. J'avais été surpris par le nombre de personnes qui étaient venues. J'ai présenté la vie de l'apprenti et tous ces aspects liés au travail, au salaire, au

Mikel :
Ricordo che mi aveva scritto Tiziana Leonardi e mi aveva detto che aveva chiesto anche ad un'altra ragazza con cui andavo in classe alle elementari. Si trattava di dover presentare il mio apprendistato e la mia vita da apprendista. Mi ero trovato con una ragazza di nome Arianna e avevamo fatto una presentazione. Ero rimasto sorpreso da tutta la gente che c'era. Ho presentato la vita dell'apprendista e tutti quegli aspetti legati al lavoro, allo stipendio, al rapporto tra scuola e lavoro. Ricordo che mi aveva fatto piacere parlare. Mi piace raccontare e non avevo incontrato grandi difficoltà. Mi era piaciuto farlo. Ho dato la mia disponibilità anche per gli anni successivi. Mi ha sempre contattato Tiziana Leonardi e ho potuto sviluppare in modo più preciso la mia presentazione. Se il primo anno ho potuto raccontare solo ciò che avevo visto a scuola, durante gli anni successivi ho potuto portare i miei lavori fatti in ufficio.

Ricercatore :
E i ragazzi, cosa si aspettavano ?

Mikel :
Mi rendevo conto che quando andavo a scuola e avevo vissuto la Città dei Mestieri *da allievo, mancava una visione della vita di tutti i giorni dell'apprendista. Si vedeva com'era il lavoro e si capiva cosa avrebbe dovuto fare un apprendista. Avevamo strutturato la nostra presentazione proprio sotto quest'ottica, cioè di spiegare ai ragazzi cosa significa nella vita quotidiana essere un apprendista. Anche Arianna infatti ha fatto un apprendistato.*

Ricercatore :
È una decoratrice d'interni.

Mikel :
Lei andava in diversi posti. Conosco altre ragazze che hanno fatto lo stesso mestiere con la scuola a tempo pieno. Avevamo spiegato che si poteva fare anche a tempo pieno. Mi ero proprio chiesto cosa volessero vedere nella presentazione. Temevo che in quei cinquanta minuti potessi rimanere senza avere niente da dire per mezz'ora. In realtà, mi sono reso conto che ci sono tante cose da raccontare.

Ricercatore :
Hai una buona parlantina.

Mikel :
Quando inizio a parlare, mi fermo difficilmente. Avevo raccontato tutti gli aspetti.

Ricercatore :
Quale ruolo aveva Tiziana durante questi incontri ?

Mikel :
Ricordo che avevo parlato con lei proprio di questo. Lei ci ha sempre permesso di sviluppare il nostro senso di responsabilità. All'inizio dell'incontro, ci introduceva e ci presentava. Ricordo che in quell'ora rapport entre l'école et le travail. Je me souviens que j'avais aimé parler. J'aime raconter et je n'avais pas rencontré de grosses difficultés. J'avais aimé le faire. J'ai donné ma disponibilité aussi pour les années suivantes. J'ai toujours été contactée par Tiziana Leonardi et j'ai pu développer d'une façon plus précise ma présentation. Si au cours de la première année j'ai pu raconter seulement ce que j'ai vu à l'école, pendant les années suivantes j'ai pu amener mes travaux réalisés au bureau.

Chercheur :
Et les élèves, qu'est-ce qu'ils s'attendaient ?

Mikel :
Je me rendais compte que quand j'allais au collège et j'avais vécu la Cité des Métiers *en tant qu'élève, il manquait une vision de la vie de tous les jours de l'apprenti. On voyait comment était le travail et on comprenait ce qu'aurait dû faire un apprenti. Nous avions structuré notre présentation justement dans cette logique, c'est-à-dire expliquer aux élèves ce que signifie dans la vie quotidienne être un apprenti. En effet, Arianna a également suivi un apprentissage.*

Chercheur :
Elle est une décoratrice d'intérieur.

Mikel :
Elle allait dans différents endroits. Je connais d'autres filles qui ont entrepris le même métier avec une école à plein temps. Nous avions expliqué que l'on pouvait aussi le faire à plein temps. Je m'étais justement demandé qu'est-ce qu'ils auraient voulu voir dans la présentation. J'avais peur que dans ces cinquante minutes je pouvais rester sans rien avoir à dire pendant une demi-heure. En réalité, je me suis aperçu qu'il y a beaucoup de choses à raconter.

Chercheur :
Tu parles aisément.

Mikel :
Quand je commence à parler, je m'arrête difficilement. J'avais raconté tous les aspects.

Chercheur :
Quel était le rôle de Tiziana pendant ces rencontres ?

Mikel :
Je me souviens que j'avais parlé avec elle justement de cela. Elle nous a toujours permis de développer notre sens de responsabilité. Au début de la rencontre, elle nous introduisait et nous présentait. Je me souviens que pendant cette heure elle nous avait donnée pleine confiance. Elle voyait que si les élèves ne posaient pas de question, c'était à elle d'intervenir. Pendant ses cours elle avait toujours dit aux élèves de s'inscrire à cette heure, parce que c'était intéressant. Elle invitait tous à venir.

Chercheur :
Et ton employeur, qu'est-ce qu'il disait ?

Mikel :
L'employeur a toujours été content. Il trouvait mon intérêt

ci aveva dato piena fiducia. Vedeva che se i ragazzi non facevano domande, toccava a lei a intervenire. Durante le lezioni aveva sempre detto ai ragazzi di iscriversi a quest'ora, perché era interessante. Invitava la gente a venire.

Ricercatore :
E il tuo datore di lavoro, cosa diceva ?

Mikel :
Il datore di lavoro è sempre stato felice. Trovava positivo che mi interessassi a fare questo genere di cose. Magari mi prendeva in giro, dicendomi che ne trovavo sempre una per non venire a lavorare. È una cosa che penso faccia piacere a tutti i datori di lavoro.

Ricercatore :
È anche una pubblicità…

Mikel :
…in un certo senso sì.

Ricercatore :
Può dare fierezza avere un apprendista che si interessa di queste cose.

Mikel :
Non ho mai visto la cosa da questo punto di vista. Mi chiedevo perché chiamavano me, forse perché sapevano quanto mi piace parlare.

Ricercatore :
Sei molto bravo a svolgere questo compito e per questo ti hanno chiamato.

Mikel :
Mi fa piacere. Ho fatto qualcosa di buono.

Ricercatore :
E nella tua scuola professionale, qualcuno era informato e sapeva in che scuola andavi e cosa facevi ?

Mikel :
Ero andato a parlarne in direzione, avevo chiesto se magari ci fosse del materiale su cui basarmi. Le nozioni che spiegavo ai ragazzi dovevano essere giuste. Faceva piacere al mio docente di classe. È stata una cosa fatta da me, la scuola era a conoscenza e le faceva piacere che io andassi a parlare in una scuola media.

Ricercatore :
Sei venuto due volte con Arianna, una volta con Ianusca e Vivian. Che differenze c'erano tra te e le altre ragazze, oltre ad Arianna, una cuoca e l'altra parrucchiera ?

Mikel :
Ricordo che alla fine Vivian non è potuta venire. È stato un po' un peccato, perché tre mestieri sono più completi di due. Con Arianna avevo a che fare con una

vers ce genre de choses positif. Il me taquinait un peu, en me disant que je trouvais toujours une excuse pour ne pas venir travailler. C'est une chose que je pense fait plaisir à tous les employeurs.

Chercheur :
C'est aussi une publicité…

Mikel :
…dans un certain sens oui.

Chercheur :
Avoir un apprenti qui s'intéresse de ces choses peut donner une certaine fierté.

Mikel :
Je n'ai jamais vu cela avec ce point de vue. Je me demandais pourquoi ils appelaient justement moi, peut-être parce qu'ils savaient combien j'aimais parler.

Chercheur :
Tu es en mesure de bien exécuter cette tâche et pour cette raison ils t'ont appelé.

Mikel :
J'en suis content. J'ai fait quelque chose de bon.

Chercheur :
Et dans ton école professionnelle, quelqu'un était informé et savait dans quelle école tu allais et qu'est-ce que tu faisais ?

Mikel :
J'étais allé en parler en direction, j'avais demandé si peut-être il y avait du matériel sur lequel m'appuyer. Les notions que j'expliquais aux élèves devaient être correctes. Mon professeur principal était content. C'était une chose faite par moi, l'école était au courant et regardait positivement que j'allais parler dans un collège.

Chercheur :
Tu es venu deux fois avec Arianna, une fois avec Ianusca et Vivian. Quelles étaient les différences entre toi et les autres filles, au-delà de Arianna, l'une cuisinière et l'autre coiffeuse ?

Mikel :
Je me rappelle qu'à la fin Vivian n'avait pas pu venir. C'était un peu dommage, parce que trois métiers sont plus complets que deux. Avec Arianna j'avais à faire avec une fille de mon âge. Ianusca avait deux années moins que moi. Elles sont venues au cours des années qui ont suivi mes présentations. Maintenant je ne sais pas si elles sont venues à nouveau. Je me rappelle que je m'étais rencontrée avec Ianusca et que je lui avais dit que j'avais une base sur laquelle partir. Elle avait amené des biscuits cuisinés auparavant. Ça a été intéressant, j'aurais aimé écouter d'autres jeunes.

Chercheur :
Qu'est-ce que pourrais faire l'école en plus pour bien faire choisir les élèves ?

mia coetanea. Ianusca aveva due anni in meno. Sono venute negli anni che hanno seguito la mia presentazione. Adesso non so se sono venute ancora. Mi ricordo che mi ero incontrato con Ianusca e le avevo detto che avevo una base su cui partire. Lei aveva portato dei biscotti cucinati da lei. Era stato interessante, mi sarebbe piaciuto ascoltare altri ragazzi.

Ricercatore :
Cosa potrebbe fare la scuola in più per fare scegliere bene i ragazzi?

Mikel :
Ho sempre ammirato il sistema scolastico svizzero in generale. Mi piace come riesca ad avvicinare i ragazzi al mondo del lavoro. È difficile migliorarlo. Ci sono diversi punti di vista: uno positivo, vengono avviati verso il mondo del lavoro. Invece mi rendo conto che a quell'età i ragazzi fanno ancora fatica a inquadrare la propria strada. I ragazzi devono saper badare a se stessi. È presto. Ci sono dei ragazzi che potrebbero iniziare a fare un apprendistato in seconda media e ragazzi di diciotto anni che non sanno ancora cosa fare. Mio fratello fa fatica a trovare un posto di lavoro. Aveva trovato un posto e poi ha smesso perché non gli piaceva. Io già inizio quarta avevo firmato un contratto e lui fa un po' fatica. Non si devono spaventare i ragazzi. È difficile ed è una tematica molto delicata. Ci sono gli orientatori, la scuola fa già molto secondo me. I ragazzi che fanno fatica dovrebbero fare uno stage in più. Faccio fatica a trovare un consiglio.

Ricercatore :
La scuola fa effettivamente già tanto…

Mikel :
…mi rendo conto che fa già veramente tanto ed è in mano a gente competente, che sa portare i ragazzi verso il mondo degli adulti.

Ricercatore :
E i ragazzi?

Mikel :
I ragazzi…

Ricercatore :
…quale consiglio daresti loro ? Cosa diresti alla tua sorellina in terza media ? Lei è convinta di voler fare la cuoca…

Mikel :
…sì. Quello che direi ai ragazzi è che purtroppo, prima di iniziare una strada, si fa fatica a collegare le varie azioni che porteranno a diventare grande. Mi rendo conto che non è facile. Però ci si deve rendere conto che quando si è arrivati alla fine della strada, si è il risultato di tutte le decisioni che sono state prese nel corso della vita. Soprattutto renderli partecipi del fatto che la scuola media è veramente importante. È lì

Mikel :
J'ai toujours admiré le système scolaire suisse en général. J'aime la façon avec laquelle il réussit à rapprocher les jeunes du monde du travail. C'est difficile de l'améliorer. Il y a divers points de vue : l'un positif, ils sont amenés rapidement vers le monde du travail. En revanche, je me rends compte qu'à cet âge les élèves ont encore de la peine à encadrer leur propre voie d'avenir. Les jeunes doivent prendre soin d'eux-mêmes. C'est tôt. Il y a des jeunes qui pourraient commencer à faire un apprentissage en deuxième année du collège et d'autres de dix-huit ans qui ne savent pas encore ce qu'ils veulent entreprendre. Mon frère a de la peine à trouver un emploi. Il avait trouvé une place et puis il a arrêté parce qu'il n'aimait pas. Moi j'avais déjà signé un contrat d'apprentissage pendant la quatrième et lui a du mal. Il ne faut pas effrayer les jeunes. C'est difficile et c'est une thématique très délicate. Il y a les conseillers en orientation, l'école fait déjà beaucoup à mon avis. Les jeunes qui ont des difficultés devraient faire un stage en plus. Je n'arrive pas à trouver quelque chose de mieux.

Chercheur :
L'école fait effectivement déjà beaucoup…

Mikel :
…je me rends compte qu'elle fait déjà vraiment beaucoup et est entre les mains de personnes compétentes, qui savent conduire les jeunes vers le monde des adultes.

Chercheur :
Et les élèves ?

Mikel :
Les élèves…

Chercheur :
…quel conseil leur donnerais-tu ? Qu'est-ce que tu dirais à ta petite sœur en troisième année du collège ? Elle est convaincue de vouloir devenir cuisinière…

Mikel :
…oui. Ce que je dirais aux jeunes est que malheureusement, avant d'entamer un chemin, il est difficile de relier les différentes actions qui conduiront à grandir. Je me rends compte qu'il n'est pas facile. Il faut cependant se rendre compte que quand on est arrivé au bout du chemin, on est le résultat de toutes les décisions qui ont été prises au cours de la vie. Surtout pour les rendre attentifs que le collège est vraiment important. C'est là qu'ils décident ce qu'ils veulent devenir. Il faut rendre plus clair aux jeunes que ce qu'ils choisissent de faire est vraiment important et leur montrer ce que peuvent impliquer leurs choix. À la fin, ce qui est demandé au collège n'est pas si compliqué et impossible à atteindre. Se rendre compte qu'à cet âge on utilise souvent le temps d'une façon inutile. Je parle en tant que personne qui peut-être, si elle avait fait des choix différents, aujourd'hui aurait moins de difficultés dans la vie. Il ne faut pas penser que ce qui est enseigné à l'école est inutile. Ce sont toutes des choses qui permettent de vivre mieux après. Certaines disciplines sont importantes pour tout. Histoire, la discipline que vous enseignez, lorsque j'étais petit, je me demandais qu'est-ce qu'elle pouvait bien servir. Aujourd'hui, en tant que

che decidono chi vogliono diventare. Si deve rendere più evidente ai ragazzi che quello che scelgono di fare è veramente importante e far vedere cosa possono implicare le loro scelte. Alla fine, ciò che viene chiesto alle medie non è così complicato e impossibile da raggiungere. Rendersi conto che a quell'età si usa spesso il tempo in modo inutile. Io parlo da persona che magari se avesse fatto determinate scelte oggi avrebbe meno difficoltà nella vita. Non si deve pensare che ciò che viene insegnato a scuola sia inutile. Sono tutte cose che permettono di vivere meglio dopo. Alcune materie sono importanti per tutto. Storia, la materia che insegna lei, da piccolo mi chiedevo a cosa servisse. Oggi, che sono un ragazzo interessato alla politica, che vi partecipa a livello giovanile, se non avessi imparato questa materia non potrei farlo.

Ricercatore :
Chi era il tuo insegnante di storia alle medie ?

Mikel :
Ho avuto Paola Zaninelli e poi… Umberto Rossini.

Ricercatore :
Sei attivo a livello politico. Cioè?

Mikel :
Ho partecipato due anni fa alla sessione parlamentare giovanile a Berna. È una cosa che si può fare dai quattordici anni. È un incontro di tre o quattro giorni con dei ragazzi provenienti da tutta la Svizzera, che vengono divisi in vari gruppi. Si sviluppano varie tematiche, delle proposte, delle idee da portare al Consiglio nazionale. È interessante, perché permette di avvicinarsi alla politica. Poi mi sono interessato a livello locale. Ho fatto fatica a inserirmi in un partito, poi ho capito che le mie idee combaciano con quelle dei liberali-radicali e penso che mi candiderò alle comunali fra qualche mese. Mancano un po' di giovani e potrei dare quel contributo che non c'è oggi. Un consiglio comunale dev'essere rappresentativo della popolazione. Se hanno tutti cinquant'anni, rappresentano ben poco. Credo che il consiglio comunale possa essere una palestra per fare un apprendistato e impegnarmi in seguito più in grande.

Ricercatore :
Bene. Mi sembra una bella cosa.

Mikel :
Sono in una situazione in cui non mi sono mai trovato. Devo scegliere che cosa fare nella vita. Ricordo che già ai tempi delle elementari il disegno tecnico era ciò che mi piaceva fare e dicevo di voler diventare un architetto. Mi rendo conto che se voglio, posso riuscire in tutto. Ed è quello di cui oggi i ragazzi non si rendono conto. Effettivamente, che cosa manca a un ragazzo per poter prendere sempre 6 ? A livello di tempo, ha tutto ciò di cui ha bisogno. Il problema è il limite che si pongono. Mi rendo conto che con Aurora, mia sorella, devo lottare sotto questo aspetto. Lei ha

jeune intéressé à la politique, qui y participe au niveau de la jeunesse, si je n'avais pas appris cette discipline, je ne pourrais pas le faire.

Chercheur :
Qui était ton enseignant d'histoire au collège ?

Mikel :
J'ai eu Paola Zaninelli et puis… Umberto Rossini.

Chercheur :
Tu es engagé au niveau politique. C'est-à-dire ?

Mikel :
J'ai participé il y a deux ans à la session parlementaire des jeunes à Berne. C'est une chose que l'on peut faire à partir des quatorze ans. C'est une rencontre de trois ou quatre jours avec des jeunes provenant de toute la Suisse, qui sont subdivisés en différents groupes. On y développe diverses thématiques, des propositions, des idées à soumettre au Conseil national. C'est intéressant, parce qu'elle permet de se rapprocher de la politique. Puis je me suis intéressé au niveau local. J'ai eu du mal à m'insérer dans un parti, puis j'ai compris que mes idées se rapprochent de celles des libéraux-radicaux et je pense que je vais poser ma candidature aux communales dans quelques mois. Les jeunes sont plutôt absents et je pourrais donner cette contribution qui manque aujourd'hui. Un conseil communal doit être représentatif de la population. Si tous ont cinquante ans, ils ne représentent pas grand-chose. Je crois que le conseil communal puisse être une salle de gym pour faire un apprentissage et ensuite m'engager dans quelque chose de plus grand.

Chercheur :
Bien. Je la trouve une belle chose.

Mikel :
Je suis dans une situation dans laquelle je ne me suis jamais trouvé. Je dois choisir ce que je veux faire dans ma vie. Je me souviens que déjà au cours de l'école primaire le dessin technique était ce que j'aimais faire et je disais de vouloir devenir un architecte. Je me rends compte que si je veux, je peux réussir dans tout. Et c'est ce que les jeunes d'aujourd'hui ne se rendent pas compte. Effectivement, qu'est-ce qui manque à un jeune pour pouvoir prendre toujours 6 ? Au niveau du temps, il a tout ce qui lui sert. Le problème est la limite qu'ils se posent. Je me rends compte qu'avec Aurora, ma sœur, je dois lutter sur ce plan. Elle a eu quelques difficultés au niveau scolaire et cette année je suis en train d'essayer de provoquer en elle une étincelle. Je me rends compte qu'elle est une fille intelligente, qui cependant fixe ses priorités sur autres choses. Je suis un peu son mental coach*. Je ne lui enseigne pas, elle veut apprendre seule. Je la provoque un peu. Je lui fais venir l'envie d'apprendre. Elle m'a dit qu'elle a obtenu quelques bons résultats et je suis en train de lui faire comprendre que c'est faisable. Uniquement parce qu'elle a décidé d'étudier un peu plus, maintenant elle s'est améliorée.*

Chercheur :
Elle est effectivement en train de s'améliorer par rapport à

fatto un po' di fatica a livello scolastico e quest'anno sto cercando di provocare una scintilla in lei. Mi rendo conto che è una ragazza intelligente, che però mette le sue priorità in altre cose. Io le faccio un po' da mental coach*. Non è che le insegno, a lei piace imparare da sola. La provoco un po'. Le faccio venire voglia di imparare. Mi ha detto che ha ottenuto qualche buon risultato e le sto facendo capire che è fattibile. Solo perché ha scelto di studiare di più, adesso è migliorata.* ***Ricercatore :*** *Sicuramente sta facendo meglio dell'anno scorso. Può ancora fare meglio [è una sua allieva].* ***Mikel :*** *Sono in una fase della vita… sento una centrale nucleare al mio interno e sto cercando di trasmettergliela.* ***Ricercatore :*** *Magari un'ultima domanda. Su quali basi costruisci quello che porterai avanti con impegno? Sulla base di quello che senti dentro di te, della strada che può offrire più opportunità nella vita da un punto di vista finanziario, di arrivare a delle vette ?* ***Mikel :*** *Questa è una domanda un po' difficile…* ***Ricercatore :*** *Non era prevista questa domanda [ride].* ***Mikel :*** *Eh…* ***Ricercatore :*** *...poi finiamo...* ***Mikel :*** *...partendo dal presupposto che sono convinto di essere in grado di fare tutto, il rischio è di dire frasi fatte come « se vuoi, puoi ». Secondo me, comunque, è un concetto vero.* ***Ricercatore :*** *E allora, su che base scegliere ?* ***Mikel :*** *Penso che voglio fare ciò che mi farà stare bene. Ma è una domanda per cui voglio prendermi del tempo prima di rispondere.* ***Ricercatore :*** *Magari ci rivedremo tra sei mesi, forse con Aurora, e faremo il bilancio della sua terza media. Poi risponderai a questa domanda [ride].* ***Mikel :*** *Non voglio ancora…*	*l'année précédente. Elle peut encore faire mieux [elle est son élève].* ***Mikel :*** *Je suis dans une phase de la vie… je ressens une centrale nucléaire en moi et j'essaye de la lui transmettre.* ***Chercheur :*** *Peut-être une dernière question. Sur quelles bases es-tu en train de construire ce que tu développeras avec détermination ? Sur la base de ce que tu ressens dans toi-même, de la voie qui peut offrir plus d'opportunités dans la vie d'un point de vue financier, d'arriver à des sommets ?* ***Mikel :*** *Cette question est un peu difficile…* ***Chercheur :*** *…elle n'était pas prévue [il rit].* ***Mikel :*** *Eh…* ***Chercheur :*** *…puis nous finissons…* ***Mikel :*** *…en partant du présupposé que je suis convaincu d'être en mesure de faire tout, le risque est de dire des clichés comme « si tu veux, tu peux ». À mon avis, pourtant, c'est un concept valable.* ***Chercheur :*** *Et alors, sur quelle base choisir ?* ***Mikel :*** *Je pense que je veux faire ce qui me permet d'être bien. Mais c'est une question pour laquelle je veux me prendre du temps avant d'y répondre.* ***Chercheur :*** *Peut-être qu'on se croisera dans six mois, peut-être avec Aurora, et nous ferons le bilan de sa troisième année. Puis tu répondras à cette question [il rit].* ***Mikel :*** *Je ne veux pas encore…* ***Chercheur :*** *…il est encore trop tôt pour choisir. Il y aura également l'année passerelle…* ***Mikel :*** *…je me rends compte que j'ai encore beaucoup à apprendre.* ***Chercheur :*** *Tu devras faire ton choix quand Aurora sera à la fin de la quatrième.* ***Mikel :*** *Ah ! Bien !*

Ricercatore : *…è ancora presto per scegliere. Ci sarà anche l'anno passerella…* ***Mikel :*** *…mi rendo conto che ho ancora tantissimo da imparare.* ***Ricercatore :*** *Dovrai fare la tua scelta quando Aurora sarà in fine quarta.* ***Mikel :*** *Ah! Ecco!* ***Ricercatore :*** *Ti ringrazio, sei stato molto gentile.* ***Mikel :*** *Grazie di avermi invitato, mi ha fatto piacere poter rispondere alle sue domande.* ***Ricercatore :*** *Perfetto !*	***Chercheur :*** *Je te remercie, tu as été très gentil.* ***Mikel :*** *Merci pour m'avoir invité, j'ai été ravi de pouvoir répondre à tes questions.* ***Chercheur :*** *Parfait !*



Entretien avec *Nicola Probst*

(1 juin 2016 – bureau d'architecture à Lugano – 27 minutes)

Nicola a depuis quelques années un bureau d'architecture à Lugano. Auparavant, après des études au Tessin et aux États-Unis, il a été assistant auprès de l'Académie d'architecture de Mendrisio. Il est un entrepreneur indépendant, spécialisé dans une conception architecturale de qualité. Il a été l'un des invités au colloque de la *Cité des Métiers* du printemps 2010, ayant pour thématique *Quelles idées pour le Tessin de demain ?* Trois années plus tard, au printemps 2013, il a accueilli un groupe de douze élèves, qui ont choisi de découvrir la profession d'architecte.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene, grazie di esserti messo a disposizione per questa intervista. In un primo tempo, ti chiederei di parlare del percorso professionale che ti ha portato ad aprire un suo studio di architettura a Lugano.* ***Nicola :*** *Diciamo che ho studiato… ho fatto un ciclo di studi universitari in Ticino, poi negli Stati Uniti. Poi ho deciso di rientrare dagli Stati Uniti e ho cominciato a lavorare come assistente universitario all'Accademia di architettura di Mendrisio. A un certo punto è arrivato un primo lavoro e questo mi ha dato la possibilità di aprire un mio studio, che in fin dei conti è stato sempre ciò che ho voluto. Ciò mi ha dato la possibilità di diventare un libero professionista.*	***Chercheur :*** *Bien, merci de t'être mis à disposition pour cet entretien. Dans un premier temps, je te demanderais de parler de ton parcours professionnel, qui t'as amené à ouvrir un bureau d'architecture à Lugano.* ***Nicola :*** *Disons que j'ai étudié… j'ai fait un cycle d'études universitaires au Tessin, puis aux États-Unis. Puis j'ai décidé de rentrer des États-Unis et j'ai commencé à travailler comme assistant universitaire à l'Académie d'architecture de Mendrisio. À un certain moment est arrivé un premier travail et ceci m'a offert l'opportunité d'ouvrir mon propre bureau, qui en fin de compte est ce que j'ai toujours voulu. Ainsi, j'ai eu la possibilité de devenir un entrepreneur indépendant.*

Ricercatore : *E il tuo studio che dimensioni ha attualmente ?*	***Chercheur :*** *Et quelles sont les dimensions actuelles de ton studio ?*
Nicola : *Attualmente siamo in cinque, me compreso.*	***Nicola :*** *Actuellement nous sommes cinq, moi compris.*
Ricercatore : *E di cosa vi occupate ?*	***Chercheur :*** *Et qu'est-ce que vous faites ?*
Nicola : *Ci occupiamo principalmente di progettazione architettonica e di sviluppo tecnico del progetto, mentre non facciamo la direzione dei lavori e abbiamo scorporato tutto ciò che non riguarda la progettazione, in modo da specializzarci nella parte concettuale della professione.*	***Nicola :*** *Nous nous occupons principalement de conception architecturale et de développement technique du projet, alors que nous ne faisons pas la direction des travaux et avons exclu tout ce qui ne concerne pas la conception, afin de nous spécialiser dans la partie conceptuelle de la profession.*
Ricercatore : *Quali sono le principali sfide professionali alle quali sei confrontato con il tuo studio ?*	***Chercheur :*** *Quels sont les principaux défis professionnels auxquels tu es confronté avec ton bureau ?*
Nicola : *Qui potrei fare un elenco infinito [ride].*	***Nicola :*** *Ici je pourrais faire une liste infinie [il rit].*
Ricercatore : *Mettine in rilievo due o tre che ti sembrano significative.*	***Chercheur :*** *Mets en relief les deux ou trois qui te semblent les plus significatifs.*
Nicola : *Penso soprattutto alla lotta contro questa mediocrità che vedo intorno a me e a noi, visto che puntiamo alla qualità. Mettendola a livello positivo, cerchiamo di fare attraverso i nostri progetti una ricerca sulla società contemporanea e i suoi bisogni, tentando di avere delle risposte.*	***Nicola :*** *Je pense surtout à la lutte contre cette médiocrité que je vois autour de moi et à nous, puisque nous visons la qualité. Dans un esprit positif, nous essayons à travers nos projets de faire une recherche sur la société contemporaine et ses besoins, en cherchant d'avoir des réponses.*
Ricercatore : *E come hai conosciuto l'intervistatore, membro e animatore della* Città dei Mestieri *per diversi anni ?*	***Chercheur :*** *Et comment as-tu connu l'intervieweur, membre et animateur de la* Cité des Métiers *pendant diverses années ?*
Nicola : *L'ho conosciuto tramite una grande passione che abbiamo in comune: il tennis. Ci siamo incontrati al Tennis club di Lugano, e da lì è nata anche un'amicizia che è andata oltre i campi da tennis.*	***Nicola :*** *Je l'ai connu à travers une grande passion que nous avons en commun : le tennis. Nous nous sommes rencontrés au Tennis club de Lugano, et de là est née aussi une amitié qui dépasse des courts de tennis.*
Ricercatore : *E hai avuto l'occasione di collaborare con lui su qualcosa, oltre alla* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Et est-ce que tu as eu l'occasion de collaborer avec lui sur quelque chose, au-delà de la* Cité des Métiers *?*
Nicola : *Beh, non abbiamo ancora collaborato, no…diciamo che abbiamo avuto grandi discussioni su… temi importanti, dunque collaborazioni nel senso che si fanno delle riflessioni e si discute tanto su questioni di attualità.*	***Nicola :*** *En fait, nous n'avons pas encore collaboré, non… disons que nous avons eu des grandes discussions sur… des thématiques importantes, donc collaborations dans le sens que nous faisons des réflexions et nous discutons souvent sur des questions d'actualité.*
Ricercatore : *Abbiamo avuto una riflessione sull'economia…*	***Chercheur :*** *Nous avons eu une réflexion sur l'économie…*
	Nicola : *…sur l'économie, c'est vrai, une belle discussion et une réflexion sur l'économie…*

Nicola : *…sull'economia, ecco, un bel discorso e una riflessione sull'economia…*	***Chercheur :*** *…aussi une discussion sur une tentative de structurer une réflexion autour du monde actuel…*
Ricercatore : *…anche una discussione su un tentativo di strutturare una riflessione attorno al mondo di oggi…*	***Nicola :*** *…oui, avec l'idée, qui ne s'est pas réalisée, de créer un groupe d'étude.*
Nicola : *…sì, con l'idea, mai andata avanti, di creare un gruppo di studio.*	***Chercheur :*** *Quelle était cette idée ?*
Ricercatore : *Qual era l'idea ?*	***Nicola :*** *L'idée était d'essayer de comprendre, en tant que particuliers, qu'est-ce que nous pouvons faire en regardant notre spécificité, les caractéristiques propres à notre profession, donc quel apport pouvons-nous donner à la collectivité…*
Nicola : *L'idea era di provare a capire, come singoli, cosa possiamo fare vedendo le nostre specificità, le particolarità delle nostre professioni, quindi che apporto possiamo dare alla collettività…*	***Chercheur :*** *…essayer de réunir des réflexions de professionnels issus de différents milieux pour comprendre le monde…*
Ricercatore : *…quindi unire le riflessioni di professioni di vari ambiti per capire il mondo…*	***Nicola :*** *…comprendre le monde et puis essayer de commencer à esquisser des réponses, puisqu'en fin de comptes, à mon avis, c'est toujours bien de parler des valeurs universelles, mais je voudrais de tant en tant… j'aimerais aussi arriver à donner, ou à essayer de donner, des réponses concrètes.*
Nicola : *…capire il mondo e poi tentare di cominciare ad abbozzare delle risposte, perché poi alla fine secondo me è sempre molto bello parlare di massimi sistemi, però mi piace anche ogni tanto… mi piace anche arrivare a dare, o a tentare di dare, delle risposte concrete.*	***Chercheur :*** *Et la* Cité des Métiers*, qu'est-ce représente pour toi ce projet développé au collège de Cadenazzo ?*
Ricercatore : *E la* Città dei Mestieri*, cosa rappresenta per te questo progetto portato avanti nella scuola media di Cadenazzo ?*	***Nicola :*** *Je dirais, en enchaînant sur mes réflexions précédentes, qu'il s'agit d'un moment enrichissant de réflexion justement sur ces thématiques, en relation avec diverses professions et différentes spécificités.*
Nicola : *Direi, riallacciandomi a quello che ho detto prima, che è un momento arricchente di riflessione proprio su queste tematiche, in relazione alle singole professioni e alle singole specificità.*	***Chercheur :*** *Tu as participé à deux moments de la* Cité des Métiers *: un premier a été le 6 mai 2010, il y a déjà quatre ans, lorsque tu avais animé avec d'autres un colloque titré* Quelles idées pour le Tessin de demain ? *Une matinée avec une centaine d'élèves de quatrième. En assemblée plénière tu avais parlé une dizaine de minutes et puis tu avais animé deux ateliers d'environ quarante minutes chacun, avec un groupe un peu plus restreint d'élèves, qui s'étaient proposés de suivre ton intervention.*
Ricercatore : *Tu hai partecipato a due momenti della* Città dei Mestieri*: un primo momento è stato il 6 maggio 2010, già sei anni fa, quando avevi animato insieme ad altri un convegno dal titolo* Quali idee per il Ticino di domani ? *Una mattinata con un centinaio di ragazzi di quarta media. In assemblea plenaria avevi parlato una decina di minuti e poi avevi animato due atelier di circa quaranta minuti l'uno, con un gruppo un po' più ristretto di ragazzi, che si erano proposti di seguire il suo intervento.*	***Nicola :*** *Maintenant je me rappelle… J'avais oublié les deux petits moments suivants. Oui…*
Nicola : *Ora ricordo… Non mi ricordavo i due piccoli momenti dopo. Sì...*	***Chercheur :*** *…quand avait été annoncée une matinée de ce type, réalisée dans un collège qui réfléchit aux idées pour le Tessin de demain, qu'est-ce que tu t'étais dit, qu'est-ce que tu pouvais t'attendre d'une telle matinée ?*

Ricercatore :
…quando era stata annunciata una mattinata di questo tipo, che verteva su una scuola media che riflette sulle idee per il Ticino di domani, cosa ti eri detto, cosa ti potevi aspettare da una mattinata cosi ?

Nicola :
Diciamo che conoscendoti personalmente e conoscendo cosa portavi avanti come discorso per la Citta dei Mestieri*, mi sembrava un'ottima cosa partecipare e dare un apporto, un piccolo apporto, a questa iniziativa. Tra l'altro mi ha fatto molto piacere venire a contatto con dei ragazzi di un'età… cosa hanno tredici, quattordici anni ?*

Ricercatore :
In quarta media hanno tra i quattordici e i quindici anni.

Nicola :
Ecco, tra i quattordici e i quindici anni. Io non sono assolutamente a contatto con questi ragazzi. Vivo a contatto con il mondo degli adulti. Abbiamo degli stagisti che ogni tanto arrivano da noi, che però hanno già fatto il liceo e uno o due anni di università. Sono già degli adulti. Ma con dei ragazzi di quattordici-quindici anni io non ho mai dei contatti, per cui venire a contatto con ragazzi di quest'età è stata una bella opportunità.

Ricercatore :
Ti ricordi che impressione ti avevano fatto questi ragazzi ? Hai qualche ricordo ?

Nicola :
Sembravano molto svegli a dire la verità, questo mi ha fatto molto piacere, sia quando sono andato là, sia quando sono venuti nel mio studio di architettura. Ho avuto un'ottima impressione, in generale hanno mostrato una sicura intelligenza, in particolare dalle domande che mi hanno posto.

Ricercatore :
Che utilità può avere per dei ragazzi di quarta media dibattere sul Ticino di domani ?

Nicola :
Questa è una domanda più difficile. In primo luogo, loro sono il futuro, quindi credo che sia molto importante dibattere queste cose non solo tra adulti, ma anche con dei ragazzi che tra pochissimi anni saranno adulti e conoscere qual è la loro visione, perché hanno forse una visione anche più fresca di certi adulti che conosco. E secondo me anche confrontarsi con dei professionisti esterni che hanno avuto un minimo di successo nella loro professione, può dar loro degli input positivi. Credo che possa essere una cosa molto positiva per loro.

Nicola :
Disons qu'en te connaissant personnellement et en sachant quel était ton discours sur la Cité des Métiers*, il me semblait une très bonne chose participer et donner un apport, un petit apport, à cette initiative. Entre autres, j'ai particulièrement aimé entrer en contact avec des élèves d'un âge… qu'est-ce qu'ils ont, treize, quatorze ans ?*

Chercheur :
En quatrième ils ont entre quatorze et quinze ans.

Nicola :
Voilà, entre quatorze et quinze ans. Je ne suis absolument pas en contact avec ces jeunes. Je vis en contact avec le monde des adultes. Nous avons des stagiaires qui parfois arrivent chez nous, mais ils ont déjà terminé le lycée et une ou deux années d'université. Ils sont déjà des adultes. Mais avec des jeunes de quatorze-quinze ans je n'ai jamais des contacts et ainsi avoir l'opportunité d'être en contact avec eux a été une belle opportunité.

Chercheur :
Quelle a été ta première impression de ces jeunes ? Est-ce que tu as des souvenirs ?

Nicola :
À vrai dire, ils me semblaient très éveillés, ce qui m'a fait plaisir, soit quand je suis allez là-bas, soit quand ils sont venus dans mon bureau d'architecture. J'ai eu une excellente impression, en général ils ont montré une intelligence certaine, surtout à partir des questions qu'ils m'ont posé.

Chercheur :
Quelle peut être l'utilité pour des élèves de quatrième année de collège de débattre sur le Tessin de demain ?

Nicola :
Celle-ci est une question bien plus difficile. En premier lieu, ils représentent le futur, donc je pense qu'il est très important de débattre de ces questions non seulement entre adultes, mais aussi avec des jeunes, qui dans quelques années seront des adultes, et connaître leur vision, puisque peut-être ils ont une vision aussi plus fraîche de certains adultes que je connais. Et selon moi aussi se confronter avec des personnes qui ont eu un minimum de succès dans leur activité professionnelle, peut vraiment leur apporter quelques inputs *positifs. Je crois que tout cela puisse représenter pour eux une chose très positive.*

Chercheur :
Et qu'est-ce que tu te rappelles ? Quelle a été ton idée pendant cette rencontre ? Qu'est-ce que tu dirais à des jeunes qui doivent avoir des idées pour le Tessin de demain ?

Nicola :
Je me rappelle, par exemple, que dans les séances nous avons parlé du territoire, qui est une ressource importante, un grand bien commun qu'il faut soigner, maintenir, essayer vraiment de le regarder comme une ressource. Ensuite, certainement, il y a des considérations d'ordre plus général. Je leur dirais : « En voyant autour de moi au cours de ces dernières années un grand risque de fermeture, de peur et de

Ricercatore :
E tu cosa ti ricordi ? Quale è stata la tua idea durante l'incontro ? Cosa diresti a dei ragazzi che devono avere delle idee per il Ticino di domani ?

Nicola :
Io mi ricordo, per esempio, che nelle sessioni abbiamo parlato di territorio, che è una grandissima risorsa, un grande bene comune che dobbiamo curare, mantenere, proprio cercare di vederlo come una risorsa. Chiaramente poi ci sono delle considerazioni di ordine più generale. Gli direi : « Vedendo intorno a me negli ultimi anni un grande senso di chiusura, di paura e di chiusura, vi invito ad aprirvi, ad andare a visitare il mondo, a imparare le lingue e le professioni. E se poi volete tornare, lo farete con un bagaglio culturale arricchito, che vi permetterà di dare di più qui ». Sicuramente quello di aprirsi maggiormente al mondo può essere una cosa, quello di ampliare la cultura un'altra cosa. Perché sicuramente viviamo in una società molto più complessa, per cui per dare risposte a una situazione complessa e a una società complessa serve una cultura maggiore.

Ricercatore :
Il secondo momento dove eri entrato in contatto con la Città dei Mestieri *era il 30 aprile del 2013, tre anni dopo quindi, dove qui, nello studio nel quale stiamo adesso, avevi ospitato dodici ragazzi, un po' di terza e un po' di quarta media, che si erano iscritti volontariamente, tra diverse opzioni e visite, a vedere uno studio di architettura. Ti ricordi qualcosa di questa visita ?*

Nicola :
Sì, mi ricordo che ne abbiamo discusso un attimino con i collaboratori, per preparare qualcosina per fare in modo che non si annoiassero. Abbiamo voluto far vedere i diversi aspetti della professione e far vedere il quotidiano di uno studio di architettura. Cosa facciamo ogni giorno, come lavoriamo : abbiamo fatto vedere qualche progetto, abbiamo fatto vedere anche come lavoriamo con i modelli, con i plastici, i tipi di disegni che facciamo, e poi in seconda battuta abbiamo anche proiettato qualcosa, utilizzando i nuovi media e dunque la tecnologia, per far vedere il nuovo software *che usiamo. Loro erano interessati nel vedere tutti questi nuovi* software*, abbastanza particolari, abbastanza tecnici e abbastanza avanzati sia a livello 2D che 3D, quindi di modellizzazione virtuale. Abbiamo fatto anche una piccola presentazione, nella quale io parlavo e uno dei miei collaboratori, che era al computer e proiettava con un beamer, seguiva il mio discorso con le immagini, facendo vedere come si usavano queste tipologie di* software*. Quindi abbiamo voluto fare una prima parte un po' più legata alla quotidianità e a cosa facciamo in senso generale e una seconda parte legata più a dei programmi informatici. Mi sembrava bello per dei ragazzi di quindici anni….*

fermeture, je vous invite à vous ouvrir, à aller visiter le monde, à apprendre les langues et la profession. Et si après vous voulez revenir, vous le ferez avec un bagage culturel enrichi, qui vous permettra de donner plus ici ». Certainement, s'ouvrir plus au monde peut être une chose, amplifier sa propre culture peut en être un autre. Puisque certainement nous vivons dans une société beaucoup plus complexe, donc pour donner des réponses à une situation complexe et à une société complexe il faut une culture plus grande.

Chercheur :
Le deuxième moment pendant lequel tu es entré en contact avec la Cité des Métiers était le 30 avril 2013, trois années plus tard, donc, où ici, dans le bureau où nous sommes maintenant, tu avais accueilli douze élèves, un peu de troisième et un peu de quatrième, qui s'étaient inscrits volontairement, entre diverses options et visites, à découvrir un bureau d'architecture. Est-ce que tu te rappelles quelque chose de cette visite ?

Nicola :
Oui, je me rappelle que nous en avions discuté un moment avec mes collaborateurs, pour préparer quelque chose afin qu'ils ne s'ennuient pas. Nous avons voulu leur montrer divers aspects de la profession et leur montrer le quotidien d'un bureau d'architecture. Ce que nous faisons chaque jour, comment nous travaillons : nous avons montré des projets, nous avons montré comment nous agissons avec les modèles, les plastiques, les typologies de dessins que nous faisons. Puis, en second lieu, nous avons projeté quelque chose, en utilisant les nouveaux médias et donc la technologie, pour leur montrer le nouveau software que nous utilisons. Ils étaient intéressés à voir tous ces nouveaux softwares*, plutôt particuliers, assez techniques et assez évolués, soit à niveau 2D que 3D, donc de modélisation virtuelle. Nous avons aussi fait une petite présentation, où je parlais et l'un de mes collaborateurs, qui était à l'ordinateur et projetait avec un beamer, suivait mon discours avec des images qui montraient comment pouvait-on utiliser ces typologies de software. Donc nous avons voulu montrer une première partie un peu plus liée au quotidien et à ce que nous faisons de façon générale et une deuxième partie plus liée à des programmes informatiques. Ce qui me semblait convenable pour des jeunes de quinze ans…*

Chercheur :
…Certainement, en effet au moment du bilan ils ont indiqué l'importance et leur intérêt par rapport à l'utilisation de la technologie dans un bureau d'architecture. Et aussi cette fois quelle a été ton impression de ces jeunes ?

Nicola :
Cette fois aussi très éveillés, intéressés, attentifs, faisant de nombreuses questions pertinentes. Et il n'est pas toujours facile de faire des questions intelligentes. Et donc c'était vraiment une bonne impression. Je ne sais pas si tous sont ainsi, où seulement ces douze… mais néanmoins une bonne impression.

Ricercatore :
…Certo, infatti loro in sede di bilancio avevano indicato l'importanza e il loro interesse verso l'uso della tecnologia in uno studio di architettura. E che impressione anche questa volta ti avevano fatto i ragazzi ?

Nicola :
Anche qui molto svegli, interessati, attenti, facendo molte domande pertinenti. E non è sempre facile fare domande intelligenti. E dunque è stata proprio un'ottima impressione. Non so se sono tutti così o sono solo questi dodici…ma comunque una buona impressione.

Ricercatore :
E secondo te che utilità può avere per loro di uscire dalle mura di scuola e non seguire le lezioni tradizionali durante una mattinata, per entrare in uno studio di architettura ? Che utilità può avere ?

Nicola :
Ma io credo che entrare in uno studio di architettura, come probabilmente sono entrati in altri studi di professionisti, come sono entrati magari in altre strutture che si occupano di altri rami professionali, di altri settori, eccetera… quindi avere, questo, come dire…

Ricercatore :
…questo contatto…

Nicola :
…questo contatto…

Ricercatore :
…questa immersione, quasi…

Nicola :
…durante qualche ora questa immersione nel mondo esterno, portando la scuola nella società, permettendo d'altro canto a dei professionisti, come me, di confrontarsi con degli allievi di questa età. Non sono infatti abituato a incontrare degli studenti così giovani. È stata una bella sensazione da parte mia e posso immaginare che sia stata un'esperienza molto positiva anche per i colleghi che hanno fatto la stessa cosa e che li hanno ospitati.

Ricercatore :
E su cosa può essere interessante ascoltare questi ragazzi ? Su cosa ti fanno riflettere ? Cosa possono darti per il tuo mestiere ?

Nicola:
Mi ha fatto capire che sono molto interessati, sono nativi digitali e rispetto a noi loro lo hanno nel loro DNA. Ricordo comunque anche l'altro aspetto, come ti dicevo prima, la tecnologia va sempre abbinata a una grande cultura. E l'abbinamento di queste due cose, crea utilità. Non deve essere la tecnologia che

Chercheur :
Et à ton avis quelle peut être l'utilité pour eux de sortir des murs scolaires et ne pas suivre les leçons traditionnelles pendant une matinée pour entrer dans un bureau d'architecture ? Quelle est son utilité ?

Nicola :
Mais je crois qu'entrer dans un bureau d'architecture, comme probablement ils sont entrés dans les bureaux d'autres professionnels, comme ils sont entrés peut-être dans d'autres structures qui s'occupent d'autres branches professionnelles, d'autres secteurs, etcetera, donc avoir, ce, comment dire…

Chercheur :
…ce contact…

Nicola :
…ce contact…

Chercheur :
…cette immersion, presque…

Nicola :
…pendant quelques heures cette immersion dans le monde externe, en amenant l'école dans la société, tout en conduisant les professionnels de l'autre côté, comme moi, de se confronter avec des élèves de cet âge. En effet, je ne suis pas habitué à rencontrer des étudiants si jeunes. C'était une belle sensation de ma part et je peux imaginer que c'était une expérience très positive aussi pour les collègues qui ont fait la même chose et les ont accueillis.

Chercheur :
Et sur quels aspects peut-il être intéressant d'écouter ces jeunes ? Sur quoi peuvent-ils te faire réfléchir ? Qu'est-ce qu'ils peuvent apporter à ton métier ?

Nicola :
Ils m'ont fait comprendre qu'ils sont très intéressés, ils sont des natifs digitaux et par rapport à nous ils l'ont dans leur DNA. Je me rappelle cependant aussi l'autre aspect, que je te disais auparavant, la technologie doit toujours être combinée à une grande culture. Et le couplage de ces deux choses, créée utilité. Ce ne doit pas être la technologie à guider la culture, mais la culture qui conduit la technologie.

Chercheur :
Très intéressant. À un niveau général, à ton avis, en partant de ce que tu vis quotidiennement comme architecte, qu'est-ce que l'école obligatoire, à la base de la formation des nouvelles générations, devrait donner aux élèves ?

Nicola :
Eh bien, comme architecte je suis un expert des disciplines humanistes, comme je t'avais déjà mentionné auparavant. La globalisation a changé les paramètres et a rendu le monde plus complexe, donc il faut amplifier la connaissance et le cadre des branches humanistes. Ce qui te donne ensuite un grand avantage quand tu grandi, puisque tu réussi à mieux répondre, tu es plus ouvert, plus réactif et plus dynamique, par rapport aux défis que ces jeunes devront affronter.

guida la cultura, ma la cultura che guida la tecnologia.

Ricercatore :
Molto interessante. A livello generale, secondo te, partendo da quello che vivi quotidianamente come architetto, che cosa la scuola dell'obbligo, base della formazione delle nuove generazioni, dovrebbe dare ai ragazzi ?

Nicola :
Ma guarda, io come architetto sono un cultore delle materie umanistiche, come ti avevo già accennato prima. La globalizzazione ha cambiato i parametri e ha reso il mondo più complesso, quindi bisogna ampliare la conoscenza e il quadro delle materie umanistiche. Questo ti dà poi una grande vantaggio quando cresci, poiché riesci a rispondere meglio, sei più aperto, più reattivo e più dinamico, rispetto alle sfide che questi ragazzi dovranno affrontare.

Ricercatore :
E rispetto al Nicola Probst gestore di un piccolo studio, un po' datore di lavoro, che cosa potrebbe dare la scuola dell'obbligo ? Che cosa richiedi quando un giovane collaboratore viene a lavorare per te ?

Nicola :
Quando arrivano da me hanno già fatto il liceo, un paio di anni di università, hanno fatto uno stage, sono attorno ai vent'anni anni ed è ovvio che sono passati già diversi anni dalle medie…

Ricercatore :
…che cosa ti aspetti da loro ?

Nicola :
Mi aspetto da loro questa reattività, dinamicità e questo pensare un attimino oltre gli schemi abituali. Qualcuno deve insegnarti un pochettino questo approccio. Per alcuni è naturale e per altri no. E queste esperienze interdisciplinari permettono di ampliare gli schemi. Quando faccio dei colloqui di lavoro, anche con degli stagisti, cerco sempre di avere questa lettura e cerco di capire tra le righe se chi ho davanti ha questa scintilla, oppure se viene solo perché l'università al secondo anno richiede che facciano uno stage.

Ricercatore :
Quindi guardi più questo che, non so… se ti sembra qualcuno che sarà puntuale, che resterà quella mezz'ora in più magari a finire un lavoro…

Nicola :
… capisco… I problema è che questo oggigiorno è il minimo, cioè non è neanche un plus. Ormai questo è una cosa…deve essere assodata… quindi purtroppo deve essere bravo, perché la concorrenza è tanta, deve essere puntuale come dicevi tu, dovrà rispettare gli orari, se magari si ferma quella mezz'ora in più si fermerà quella mezz'ora in più e basta. Però è chiaro

Chercheur :
Et par rapport à Nicola Probst gérant d'un petit bureau, un peu employeur, qu'est-ce que pourrait donner l'école obligatoire ? Qu'est-ce que tu demandes quand un jeune collaborateur vient travailler chez toi ?

Nicola :
Quand ils viennent chez moi ils ont déjà fréquenté le lycée, deux années d'université, ils ont déjà fait un stage, ils ont environ vingt ans et il est évident que diverses années se sont déjà écoulées depuis le collège…

Chercheur :
…qu'est-ce que tu t'attends d'eux ?

Nicola :
Je m'attends d'eux cette réactivité, ce dynamisme et cet esprit qui va au-delà des schémas habituels. Quelqu'un doit t'enseigner un petit peu cet approche. Pour certains il est naturel et pour d'autres non. Et ces expériences interdisciplinaires permettent d'amplifier les schémas. Quand je réalise des colloques de travail, aussi avec des stagiaires, je cherche toujours d'avoir cette lecture et je cherche à comprendre entre les lignes si celui que j'ai en face de moi a cette étincelle, ou s'il vient seulement puisque l'université en deuxième année requiert qu'ils fassent un stage.

Chercheur :
Tu considères donc plus cet aspect que, je ne sais pas… s'il te paraît quelqu'un qui sera ponctuel, qui restera cette demi-heure en plus pour terminer un travail…

Nicola :
… je comprends… Le problème est qu'aujourd'hui ceci est le minimum, c'est-à-dire qu'il ne s'agit même pas d'un plus. Désormais ceci est une chose… elle doit être consolidée… donc malheureusement il doit être doué, puisque la concurrence est nombreuse, il doit être ponctuel comme tu disais, il devra respecter les horaires, s'il va rester cette demi-heure en plus, il le fera sans rien dire. Cependant, il doit être clair que des candidats de ce genre sont nombreux, puis peut-être il y a une seule place…

Chercheur :
…c'est presque la norme…

Nicola :
…on peut dire qu'il s'agit de la norme, principalement si on veut miser sur la qualité. Arrivent souvent chez nous des jeunes qui ont déjà vu nos projets, ils sont passionnés. Donc je cherche de lire entres les lignes, afin d'identifier lequel de ces jeunes possède la passion, l'étincelle. Je ne veux pas le minimum syndical, puisque le minimum syndical en architecture est inacceptable, on parle d'un métier dans lequel on doit consacrer beaucoup de temps, d'énergies, d'efforts. Si on ne possède pas cette passion, il est mieux de laisser tomber.

Chercheur :
Qui s'oriente dans des études en architecture est déjà en quelque sorte poussé dans cette direction…

che candidati del genere ce ne sono tanti, poi magari c'è un posto solo…

Ricercatore :
…è la norma quasi…

Nicola :
…è la norma diciamo, è quasi la norma, specialmente puntando sulla qualità. Spesso ci arrivano ragazzi che hanno già visto i nostri progetti, che sono appassionati. Quindi cerco di vedere tra le righe quali di questi ragazzi abbia quella passione, quella scintilla in più. Che non sia il minimo sindacale, perché il minimo sindacale in architettura te lo scordi, perché è una professione che richiede tantissime ore, tantissime energie, tantissimo sforzo. Quindi se non hai questa passione, nessuno te lo fa fare.

Ricercatore :
Chi si lancia in uno studio di architettura in qualche modo è già un po' spinto in questa direzione…

Nicola :
…secondo me sì, se no non si hanno possibilità di successo. A meno che non si voglia andare su un'altra… perché adesso noi siamo uno studio di architettura… come ti dicevo, noi cerchiamo di puntare sulla qualità dei progetti. Ci sono altri studi che puntano magari un pochettino su altre cose, quindi non tanto sulla qualità ma sulla quantità dei progetti e allora è ovvio che magari anche un architetto collaboratore deve essere meno estroso ma puntuale, che sta nei termini, che ha tutta una serie di qualità più tecniche. Allora va benissimo. Mentre nel nostro studio puntiamo ad avere quelle caratteristiche, ma anche sicuramente qualcosina in più. È quel qualcosina in più che fa l'architettura.

Ricercatore :
Bene, molto interessante. L'ultima domanda, poi tolgo il disturbo, il tuo tempo è prezioso. Come cittadino, Nicola Probst, cosa ti aspetti dalla scuola dell'obbligo ? Non tanto come architetto, ma come cittadino, come abitante della cité*, come dicono i francesi, o della* polis *come dicevano i greci. C'è qualcosa che ti aspetti dalle nuove generazioni o che le nuove generazioni dovrebbero sviluppare ?*

Nicola :
Credo che in parte abbia già risposto prima, forse ho anticipato un po'…

Ricercatore :
…no, non c'è nessuna anticipazione…

Nicola :
…parlando a ruota libera è uscito un po' questo discorso: di avere un'apertura, di guardare il mondo con un respiro più ampio e magari di fare anche delle esperienze all'estero, poi tornare, ampliare il proprio bagaglio culturale. Ecco io mi aspetto che la scuola media possa quantomeno cominciare a portarli in

Nicola :
…à mon avis oui, sinon il n'y a pas de possibilités de succès. Sauf si l'on veut aller sur une autre… parce que maintenant nous sommes un bureau d'architecture… comme je te disais, nous essayons de miser sur la qualité des projets. Il y a d'autres bureaux qui misent un petit peu sur d'autres choses, non pas tellement sur la qualité mais sur la quantité de projets et alors il est évident que probablement aussi un architecte collaborateur doit être moins fantaisiste mais plus ponctuel, qui respecte les délais, qui a toute une série de qualités plus techniques. Alors il est très bien. Dans notre bureau, par contre, nous avons besoin de ces traits, mais également quelque chose de plus. C'est ce quelque chose en plus qui fait l'architecture.

Chercheur :
Bien, très intéressant. La dernière question, puis je ne t'embêterai plus, ton temps est précieux. En tant que citoyen, Nicola Probst, qu'est-ce que tu t'attends de l'école obligatoire ? Non pas comme architecte, mais comme citoyen, comme habitant de la cité*, comme disent les français, ou de la* polis*, comme disaient les grecs. Est-ce qu'il y a quelque chose que tu t'attends des nouvelles générations ou que les nouvelles générations devraient développer ?*

Nicola :
Je crois avoir en partie déjà répondu avant, peut-être j'ai quelque peu anticipé…

Chercheur :
…on, il n'y a aucune anticipation…

Nicola :
…en parlant à roue libre est apparu ce discours : avoir une ouverture, regarder le monde avec une vision plus large et peut-être faire quelques expériences à l'étranger, puis revenir, élargir son propre bagage culturel. Voilà, je m'attends que le collège puisse du moins commencer à les amener dans cette direction. C'est un processus très long, qui à mon avis se poursuit toute la vie, et qui peut bien débuter au collège, par exemple. Ceci ne doit bien évidemment pas se faire au détriment de certaines notions de bases. Je ne suis pas un expert de didactique du collège, pour moi il y a encore des cours plus traditionnels, il y a encore des choses, une manière de faire plus traditionnelle, c'est-à-dire des cours plus classiques, qui j'imagine seront irremplaçables, mais aussi des moments différents, avec d'autres formes d'agrégation, où l'on se met autour d'une table et l'on discute, ou bien l'on sort du collège, l'on fait des choses, en se confrontant avec des professionnels comme dans la Cité des Métiers*. À mon avis, ces moments permettent d'amplifier, de commencer à amplifier, la vision du monde des élèves, de telle sorte qu'un jour ils pourront avoir leur propre vision du monde. Je crois qu'il n'y a pas d'autres possibilités que d'avoir une vision du monde ouverte, dynamique, où la culture est effectivement centrale, où l'éducation est fondamentale, pour ensuite réussir à manier tous ces nouveaux médias, qui ne doivent pas nous guider, mais être de support à notre action.*

Chercheur :
Certes, de support, non pas être prisonnier de la technologie.

questa direzione. È un processo lunghissimo, che secondo me dura tutta la vita, e che può iniziare alla scuola media, ad esempio. Questo non deve andare a scapito ovviamente di alcune nozioni di base. Adesso io non sono un esperto di didattica della scuola media, per me ci sono ancora dei corsi più tradizionali, ci sono ancora delle cose, un modo di fare più tradizionale, cioè ci sono delle lezioni frontali ovviamente, quelle saranno immagino insostituibili, però anche dei momenti diversi, aggregativi diversi, dove ci si siede attorno a un tavolo e si discute, oppure si esce dalla scuola media, si fanno delle cose, ci si confronta con dei professionisti come nella Città dei Mestieri. *Secondo me questi momenti vanno proprio ad ampliare, cominciare ad ampliare, la visione del mondo degli allievi, in modo che un giorno potranno avere la loro visione del mondo. Credo che non ci siano altre possibilità che avere una visione del mondo aperta, dinamica, dove la cultura sia appunto fondamentale, dove l'educazione sia fondamentale, per poi riuscire a maneggiare tutti questi nuovi media, che non devono essere loro a guidare, ma che devono essere di supporto alla nostra azione.*

Ricercatore :
Certo, di supporto, non essere prigionieri della tecnologia.

Nicola :
No, questo no. È chiaro che per dei ragazzini posso immaginarmi che la tecnologia sia tutto, ma è in realtà un supporto ad altro. Ed è su questo aspetto fondamentale che dobbiamo puntare.

Ricercatore :
Certo, questo è quello che noi dobbiamo cercare di mostrare loro, e che avevi mostrato in un qualche modo attraverso l'esempio dei tuoi progetti.

Nicola :
Sì, sì. Ti faccio un esempio molto pratico: se io faccio dei progetti di bassa qualità ma uso tantissima tecnologia, i progetti rimarranno comunque di bassa qualità; se io faccio dei progetti di alta qualità, la tecnologia mi può aiutare a spingerli ancora di più.

Ricercatore :
Certo. È questo effettivamente che dovrebbero imparare i ragazzi. Bene… Beh, ti ringrazio, Nicola.

Nicola:
Va bene ?

Ricercatore :
Sì, va benissimo, grazie.

Nicola :
Grazie mille, Gian Franco.

Nicola :
Non, bien sûr. Il est clair que pour des jeunes je peux m'imaginer que la technologie soit tout, mais en réalité elle doit être un support à autre chose. Et c'est sur cet aspect fondamental que nous devons miser.

Chercheur :
Certes, c'est ce que nous devons essayer de leur montrer, et que tu avais en quelque sorte montré à travers l'exemple de tes projets.

Nicola :
Oui, oui. Je te fais un exemple très pratique : si je fais des projets de faible qualité mais j'utilise énormément de technologie, les projets resteront toujours de faible qualité ; si je fais des projets de haute qualité, la technologie peut m'aider à les pousser encore plus loin.

Chercheur :
Certes. C'est effectivement ce que devraient apprendre les élèves. Eh bien… je te remercie, Nicola.

Nicola :
Ça va ?

Chercheur :
Oui, très bien, merci.

Nicola :
Merci beaucoup, Gian Franco.

2.7. Élèves



Entretien avec *Alessandro Corrent*
(8 mai 2015 – collège de Cadenazzo – 50 minutes)

Alessandro vient de Piazzogna, une localité collinaire de la commune de Gambarogno. Avec ses camarades Tamiris et Oscar, il a été l'un des assistants de la *Cité des Métiers* au cours de l'année scolaire 2010/2011. L'enseignant animateur du projet avait été son professeur principal en première et deuxième année. Il a toujours été considéré un élève exemplaire. À la fin du collège, il a suivi pendant quatre ans le lycée de Locarno, avant de faire son école de recrue et ensuite s'inscrire à la faculté des mathématiques de l'Université de Fribourg, où il vit et étudie maintenant.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene ! Grazie Alessandro per esserti messo a disposizione. In un primo tempo, potresti presentarti ? Chi sei, magari quando hai fatto le scuole medie e cosa hai fatto dopo ?*	***Chercheur :*** *Bien ! Merci Alessandro de t'être mis à disposition. Dans un premier temps, pourrais-tu te présenter ? Qui es-tu, peut-être quand as-tu fait le collège et qu'est-ce que tu as fait après ?*
Alessandro : *Allora, sono Alessandro Corrent, ho fatto le scuole medie, ormai ho finito da quattro anni. In seguito, ho iniziato un percorso come studente di liceo classico, seguendo come opzione specifica il greco. Avendo sempre un interesse per le materie scientifiche, probabilmente andrò a studiarle all'università. Il progetto della* Città dei Mestieri*, che ho vissuto attivamente durante gli ultimi due anni, in terza e in quarta, l'ho seguito meglio degli altri studenti. Ho potuto aiutare, dare un piccolo contributo, svilupparlo quando era ancora agli albori. Già quando avevo visto le prime attività, che iniziavano in seconda a coinvolgere i ragazzi, mi aveva colpito. Poi, parlando appunto con il docente, che ringrazio dell'invito, Gian Franco Pordenone, verso la fine della terza media, si è potuto parlare di un ipotetico contributo da dare nell'anno successivo, insieme a due altri colleghi : Tamiris e Oscar. Ho potuto collaborare per contribuire all'organizzazione di diversi incontri, realizzando dei video creati da noi per riflettere a quali mestieri scegliere una volta terminate le scuole medie e contribuendo a organizzare varie uscite. Se non ricordo male, in due anni di scuole medie, in terza e in quarta, avevamo la possibilità di fare quattro uscite a scelta. C'erano dei ragazzi che venivano a presentare il loro apprendistato, il loro divenire, le scuole scelte alla fine del quarto anno. Si poteva andare a vedere il Conservatorio o una ditta come la Pramac SA, che faceva dei pannelli solari e che adesso, se non sbaglio, non c'è più.*	***Alessandro :*** *Alors, je suis Alessandro Corrent, j'ai fait le collège, j'ai désormais terminé depuis quatre ans. Ensuite, j'ai commencé un parcours comme étudiant du lycée classique, en suivant comme option spécifique le grec. En ayant toujours un intérêt pour les disciplines scientifiques, j'irai probablement les étudier à l'université. Le projet de la* Cité des Métiers*, que j'ai vécu activement pendant les deux dernières années, en troisième et en quatrième, je l'ai suivi mieux que les autres étudiants. J'ai pu aider, donner une petite contribution, le développer lorsqu'il était encore, on peut dire, à ses débuts. Déjà quand j'avais vu les premières activités, qui commençaient en deuxième à impliquer les élèves, il m'avait frappé. Puis, en parlant justement avec le professeur, que je remercie de l'invitation, Gian Franco Pordenone, vers la fin de la troisième année du collège, on a pu parler d'une hypothétique contribution à donner pendant l'année suivante, ensemble avec deux autres collègues : Tamiris et Oscar. J'ai pu collaborer pour contribuer à l'organisation de diverses rencontres, en réalisant des vidéos que nous avons créées pour réfléchir à quels métiers choisir une fois terminé le collège et en contribuant à l'organisation de différentes visites. Si je ne me souviens bien, pendant deux années de collège, en troisième et en quatrième, nous avions la possibilité de choisir quatre visites. Il y avait des jeunes qui venaient présenter leur apprentissage, leur devenir, les écoles choisies à la fin de la quatrième année. On pouvait aller voir le Conservatoire ou une entreprise comme la Pramac SA, qui faisait des panneaux solaires et qui maintenant, si je ne me trompe pas, n'existe plus.*
Ricercatore : *Sì ! Eravamo andati.*	***Chercheur :*** *Oui ! Nous y étions allés.*

Alessandro : *È vero che… l'aveva organizzata lei.*	***Alessandro :*** *C'est vrai que… vous l'aviez organisée.*
Ricercatore : *Sì [ride] ! C'era la speranza che l'energia solare potesse creare anche in Ticino dei posti di lavoro.*	***Chercheur :*** *Oui [il rit] ! Il y avait l'espoir que l'énergie solaire puisse créer aussi au Tessin des emplois.*
Alessandro : *L'ho trovata molto interessante. Infatti, avevamo fatto anche la presentazione di economia sulla Pramac, verso la fine della terza, appunto al corso di economia.*	***Alessandro :*** *Je l'ai trouvée très intéressante. En effet, nous avions fait aussi la présentation en économie sur la Pramac, vers la fin de la troisième, justement au cours d'économie.*
Ricercatore : *[annuisce].*	***Chercheur :*** *[il hoche la tête en signe d'approbation].*
Alessandro : *Se non sbaglio… sì.*	***Alessandro :*** *Si je ne me trompe pas… oui.*
Ricercatore : *Ah, ecco ! Poi torniamo al corso ci economia.*	***Chercheur :*** *Ah, voilà ! Après nous revenons au cours d'économie.*
Alessandro : *Ho vissuto la* Città dei Mestieri *come un'esperienza estremamente positiva e mi è stata anche utile. Avervi partecipato è stato qualcosa che ho apprezzato molto.*	***Alessandro :*** *J'ai vécu la* Cité des Métiers *comme une expérience extrêmement positive et elle m'a été aussi utile. Avoir pu y participer a été quelque chose que j'ai apprécié beaucoup.*
Ricercatore : *Dici utile, cioè dopo aver finito la scuola media… In cosa le attività che abbiamo svolto, le riflessioni che abbiamo fatto… ti hanno dato qualcosa ?*	***Chercheur :*** *Tu dis utile, c'est-à-dire qu'après avoir terminé le collège… En quoi les activités réalisées, les réflexions faites… t'ont donné quelque chose ?*
Alessandro : *Io avevo già le idee in chiaro su cosa fare, però se non le avessi avute, avrei sicuramente potuto chiarirmele. Mi è stato utile da un differente punto di vista, visto che oltre a partecipare alle attività, dovevo anche organizzarle. Avevo più contatto con le persone, anche perché magari, qualche volta era proprio il mio compito contattare una determinata persona per vedere se fosse disponibile a venire. Si aveva già un contatto diretto con il mondo esterno. Questo è stato utile.*	***Alessandro :*** *Moi j'avais déjà les idées claires sur ce que je voulais faire, mais si je ne les avais pas, j'aurais certainement pu les clarifier. Il m'a été utile d'un autre point de vue, puisqu'au-delà de la participation aux activités, je devais aussi les organiser. J'avais plus de contact avec les personnes, aussi parce que, peut-être, quelquefois c'était justement ma tâche de contacter une personne pour voir si elle pouvait être disponible à venir. On avait déjà un contact direct avec le monde extérieur. Cela a été utile.*
Ricercatore : *Hai vissuto la scuola non solo da allievo, ma anche un po', da qualche parte... dall'altra parte della barricata.*	***Chercheur :*** *Tu as vécu l'école non pas seulement en tant qu'élève, mais aussi un peu, quelque part… de l'autre côté de la barricade.*
Alessandro : *Sì, questa è stata una cosa bella…*	***Alessandro :*** *Oui, celle-ci a été une belle chose…*
Ricercatore : *…rende più consapevoli.*	***Chercheur :*** *…elle rend plus conscient.*
Alessandro : *Sì. Questo sì, senz'altro.*	***Alessandro :*** *Oui. C'est vrai, sans doute.*
Ricercatore : *Magari ancora una cosa per finire l'introduzione… Oltre che svolgere con me questo ruolo un po' particolare di assistente, oltre a questo, che ruolo ho*	***Chercheur :*** *Peut-être encore une chose pour terminer l'introduction… Au-delà du fait de faire avec moi ce rôle un peu particulier d'assistent, au-delà de cela, quel rôle ai-je eu à l'intérieur de ton parcours scolaire au collège ?*

avuto io all'interno del tuo percorso scolastico alle scuole medie ?	***Alessandro :*** *Pendant toutes les quatre années ? Alors, tout d'abord, vous avez été mon enseignant d'italien et d'histoire en première et deuxième année, aussi professeur principal pendant ces deux années.*
Alessandro : *In tutti e quattro gli anni ? Allora, prima di tutto è stato il mio docente di italiano e storia in prima e seconda media, anche docente di classe per questi due anni.*	***Chercheur :*** *Oui, à Vira.*
Ricercatore : *Sì, a Vira.*	***Alessandro :*** *Auprès de l'établissement de Vira Gambarogno…*
Alessandro : *Presso la sotto-sede di Vira Gambarogno…*	***Chercheur :*** *…qui est toujours un peu particulier.*
Ricercatore : *…che è sempre un po' particolare.*	***Alessandro :*** *Oui, on peut parler d'un paradis au bord du lac.*
Alessandro : *Sì, si può parlare di un paradiso sul lago.*	***Chercheur :*** *Certes.*
Ricercatore : *Certo.*	***Alessandro :*** *Une fois arrivé en troisième, je ne l'ai plus eu comme enseignant des disciplines obligatoires du programme scolaire, mais j'ai participé au cours optionnel d'économie, que les autres établissements, je pense, ne font pas. Et je le trouve dommage. J'ai fait le cours d'économie avec vous pendant ces deux années, en troisième et en quatrième.*
Alessandro : *Arrivato in terza, non l'ho più avuta come docente di materie obbligatorie del programma scolastico, ma ho partecipato al corso opzionale di economia, che altre sedi, suppongo, non facciano. E questo lo trovo un peccato. Ho fatto il corso di economia con lei questi due anni, in terza e in quarta.*	***Chercheur :*** *Oui.*
Ricercatore : *Sì.*	***Alessandro :*** *Entre autres, une fois arrivé au lycée, nous avons eu une année d'introduction à l'économie et au droit. Au terme de la première, il m'a semblé, à moi et aussi à Alice Tamagni, qui est en classe avec moi… nous avons eu l'impression d'avoir appris davantage en deux ans au collège que pendant une année au lycée. Et je l'ai trouvé positif.*
Alessandro : *Tra l'altro, una volta arrivato al liceo, abbiamo avuto un anno di introduzione all'economia e al diritto. Alla fine della prima, mi è sembrato, a me e anche ad Alice Tamagni, che è in classe con me… abbiamo avuto l'impressione di aver imparato di più in due anni alle scuole medie che durante un anno al liceo. E questo mi è sembrato positivo.*	***Chercheur :*** *Certes !*
Ricercatore : *Certo !*	***Alessandro :*** *Je voulais vous le dire, puisque nous sommes arrivés à parler d'économie.*
Alessandro : *E ci tenevo anche a dirlo, visto che siamo arrivati a parlare di economia.*	***Chercheur :*** *Oui. Bien ! Peut-être encore un dernier détail. À Vira, au-delà des activités habituelles que l'on fait avec les classes, nous avons participé à S-quot. Peut-être ça vaut la peine de le rappeler.*
Ricercatore : *Sì. Bene ! Magari ancora un ultimo dettaglio. A Vira, oltre alle attività abituali che si fanno con la classe, abbiamo partecipato a S-quot. Magari vale la pena ricordarlo.*	***Alessandro :*** *Le 25 mars 2009.*
Alessandro : *Il 25 marzo 2009.*	***Chercheur :*** *Cette date semble lointaine, mais en réalité elle ne l'est pas… Qu'est-ce que c'est S-quot ? Pourrais-tu le résumer et dire comment tu as vécu cette expérience ?*

Ricercatore :
Sembra una data lontana, ma in realtà non lo è… Cos'è S-quot ? Potresti riassumerlo e dire come hai vissuto questa esperienza ?

Alessandro :
Questo programma è cambiato molto negli anni.

Ricercatore :
È vero.

Alessandro :
So che ha anche partecipato negli anni successivi. S-quot è un programma della RSI, viene trasmesso il mercoledì sul primo canale all'inizio del pomeriggio. È una sorta di gara fra classi di scuola media. Bisogna guadagnare dei punti rispondendo a dei quesiti, anche culturali. Ho in mente che ci siamo allenati parecchio per realizzare un video che lanciasse un messaggio pubblicitario e anche ai diversi giochi. L'idea di andare alla trasmissione è partita da me e da Nikita Giandomenico. Avevamo proposto alla classe di andarci durante l'ora di classe. Avevamo fatto la proposta in forma anonima, se non ricordo male, per vedere se ci fosse un interesse nella classe. Alla fine, l'idea è stata accettata. Così un giorno sono arrivati a Vira gli operatori della RSI, che sono venuti a fare delle riprese. Noi nel frattempo avevamo preparato delle idee su dei video. C'è stato un video promozionale per il casco S-quot, il gossip S-quot, c'è stata una presentazione del Gambarogno, per valorizzare le bellezze della nostra regione. Poi siamo andati a Comano agli studi televisivi, dove abbiamo partecipato ai giochi in diretta. È stata veramente una bella esperienza, diversa dal solito, che non tutti hanno la possibilità di fare e ne sono molto felice.

Ricercatore :
Adesso magari passiamo un po' più alla Città dei Mestieri*. In quarta, per un'ora alla settimana, ti fermavi e discutevamo in aula d'informatica, con Tamiris, che era nella tua stessa classe in prima e seconda. E si era aggiunto Oscar Quadri, anche lui della tua stessa classe. Era un terzetto che animava il progetto della* Città dei Mestieri*. Magari, non so se la memoria… ti ricordi quando avevo proposto a te e a Tamiris di fare questa attività ? Siete stati i primi ragazzi ad animare il progetto. Prima eravamo due o tre docenti, poi abbiamo deciso di integrare anche dei ragazzi. Ti ricordi quando ti avevo chiesto se eri d'accordo di mettere a disposizione il tuo tempo, le tue energie, per fare questo progetto ?*

Alessandro :
Vagamente, sì. Innanzitutto, ero onorato, posso dire, perché ne avevamo già parlato in seconda che poteva esserci la possibilità e quando effettivamente mi è arrivata la proposta in terza, l'ho colta ovviamente con piacere. Il mio dubbio era di riuscire a conciliare le lezioni scolastiche con quest'ora settimanale. Io avevo anche l'ora supplementare di economia, facevo anche latino fuori orario.

Alessandro :
Ce programme a changé beaucoup au cours des années.

Chercheur :
C'est vrai.

Alessandro :
Je sais que vous avez participé aussi les années suivantes. S-quot est un programme de la RSI, il est transmis le mercredi sur la première chaîne au début de l'après-midi. C'est une sorte de compétition entre classes du collège. Il faut gagner des points en répondant à des questions, aussi culturelles. J'ai à l'esprit que nous nous sommes entrainés beaucoup pour réaliser une vidéo qui puisse lancer un message publicitaire et aussi aux divers jeux. L'idée d'aller à cette émission est partie de moi et de Nikita Giandomenico. Nous avions proposé à la classe d'y aller pendant l'heure de classe. Nous avions fait la proposition sous une forme anonyme, si je me souviens bien, pour voir s'il y avait un intérêt au sein de la classe. À la fin, l'idée a été approuvée. Alors un jour sont arrivés à Vira les opérateurs de la RSI, qui sont venus filmer. De notre côté, entre temps, nous avions préparé des idées sur des vidéos. Il y a eu une vidéo publicitaire pour le casque S-quot, le gossip S-quot, il y a eu une présentation du Gambarogno, pour valoriser les beautés de notre région. Puis nous sommes allez à Comano dans les studios de la télévision, où nous avons participé à des jeux en directe. C'était vraiment une belle expérience, différente par rapport à l'habitude, que pas tous ont la possibilité de faire et j'en suis très heureux.

Chercheur :
Maintenant passons un peu plus à la Cité des Métiers*. En quatrième, pendant une heure par semaine, tu restais et nous discutions en salle d'informatique, avec Tamiris, qui était dans ta même classe en première et en deuxième. S'était ajouté Oscar Quadri, lui aussi dans ta même classe. Vous étiez un trio qui animait le projet de la* Cité des Métiers*. Peut-être, je ne sais pas si la mémoire… est-ce que tu te souviens quand j'avais proposé à toi et à Tamiris de faire cette activité ? Vous avez été les premiers élèves à animer le projet. Avant nous étions deux ou trois enseignants, puis nous avons décidé d'impliquer aussi des élèves. Est-ce que tu te souviens quand je t'avais demandé si tu étais d'accord de mettre à disposition ton temps, tes énergies, pour faire ce projet ?*

Alessandro :
Vaguement, oui. Tout d'abord, j'étais honoré, puis-je dire, puisque nous en avions déjà parlé en deuxième qu'il pouvait y avoir la possibilité et lorsqu'effectivement m'est arrivée la proposition en troisième, je l'ai accueillie évidemment avec plaisir. Mon doute était de réussir à combiner les leçons scolaires avec cette heure hebdomadaire. J'avais aussi l'heure supplémentaire d'économie, je faisais aussi le latin en dehors de l'horaire.

Chercheur :
Certes.

Alessandro :
Gérer l'ensemble pouvait devenir compliqué.

Ricercatore : *Certo.* ***Alessandro :*** *Gestire il tutto poteva diventare complicato.* ***Ricercatore :*** *Certo.* ***Alessandro :*** *Infatti, riuscire a fare questa ora, non è stato facile. Ci sono state concessioni da parte del mio docente di storia Luigi Rossini.* ***Ricercatore :*** *Esatto !* ***Alessandro :*** *E alla fine si è potuto fare anche al venerdì, se ricordo bene.* ***Ricercatore :*** *L'ultima ora del mattino.* ***Alessandro :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Quando avevate storia… cioè, tu avevi storia.* ***Alessandro :*** *Sì, Tamiris, se non sbaglio, aveva libero.* ***Ricercatore :*** *Sì ! C'era l'ora di religione…* ***Alessandro :*** *Non è stato facile, effettivamente, perché storia è una materia importante nel programma. Su due ore settimanali che ci sono nel programma, saltarne una per tutto l'anno poteva fare la differenza. Però ha funzionato, anche grazie al suo aiuto, perché ogni tanto ci incontravamo e mi dava una mano fuori orario scolastico.* ***Ricercatore :*** *È vero.* ***Alessandro :*** *Così non rischiavo di rimanere indietro rispetto al resto della classe.* ***Ricercatore :*** *Certo ! È vero.* ***Alessandro :*** *Quindi, alla fine ha funzionato tutto bene, secondo me.* ***Ricercatore :*** *Sì, sì ! Bene. Per me, sicuramente. E ti ricordi come funzionavano i nostri incontri in aula d'informatica ?*	***Chercheur :*** *Oui.* ***Alessandro :*** *En effet, réussir à faire cette heure, n'a pas été facile. Il y a eu des concessions de la part de mon enseignant d'histoire Luigi Rossini.* ***Chercheur :*** *C'est exact.* ***Alessandro :*** *À la fin nous avons pu faire le vendredi, si je me souviens bien.* ***Chercheur :*** *La dernière heure du matin.* ***Alessandro :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Lorsque vous aviez histoire, c'est-à-dire, tu avais histoire.* ***Alessandro :*** *Oui, Tamiris, si je ne me trompe pas, était libre.* ***Chercheur :*** *Oui ! Il y avait l'heure de religion…* ***Alessandro :*** *Ce n'a pas été facile, effectivement, puisque histoire c'est une discipline importante dans le programme. Sur deux heures hebdomadaires qui composent le programme, en perdre une pendant toute l'année pouvait faire la différence. Mais ça a marché, aussi grâce à votre aide, puisque quelques fois nous nous rencontrions et vous m'aidiez en dehors de l'horaire scolaire.* ***Chercheur :*** *C'est vrai.* ***Alessandro :*** *De cette façon je ne risquais pas de rester en arrière par rapport au reste de la classe.* ***Chercheur :*** *Certes ! C'est vrai.* ***Alessandro :*** *Donc, à la fin tout a bien marché, à mon avis.* ***Chercheur :*** *Oui, oui ! Bien. Pour moi, certainement. Et est-ce que tu te souviens du fonctionnement de nos rencontres en salle d'informatique ?* ***Alessandro :*** *Je me souviens que nous avions divisé les tâches. Chacun s'occupait d'une année scolaire particulière… qui de la première, qui de la deuxième, qui plus de la troisième et tous s'occupaient ensemble de la quatrième. Maintenant je ne me*

Alessandro : *Mi ricordo che avevamo diviso i compiti. Ognuno si occupava di un anno scolastico particolare… chi della prima, chi della seconda, chi più della terza e tutti si occupavano assieme della quarta. Adesso non mi ricordo più bene come ci eravamo divisi gli anni. Ricordo però che al nostro terzetto era anche stato dato il compito di iniziare a coinvolgere i ragazzi di prima. Non ho portato con me il materiale, che è a casa.* ***Ricercatore :*** *Nel 2010/2011… Era la prima volta che in prima si è fatto l'incontro con la signora Galfetti-Schneider. Perché altrimenti si faceva in seconda. Quindi era il primo anno dove c'erano le attività dalla prima alla quarta.* ***Alessandro :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Ci si divideva i compiti e… questo era un aspetto, è vero. Tu ti ricordi su cosa avevi concentrato le tue energie, quali erano i progetti che avevi portato avanti ?* ***Alessandro :*** *Penso che fossero attività legate al terzo e al quarto anno, se non sbaglio… concretamente adesso non mi ricordo. Penso che Tamiris avesse più che altro il primo biennio, forse io e Oscar il secondo.* ***Ricercatore :*** *Terza e quarta. Ti ricordi quali erano le attività che facevamo ? Allora, in prima, per la prima volta, l'incontro con Galfetti-Schneider… Tu l'avevi già seguita come allievo…* ***Alessandro :*** *No, io mai.* ***Ricercatore :*** *Davvero ?* ***Alessandro :*** *Sì, quella volta ero assente.* ***Ricercatore :*** *Ah, ecco. E poi, in seconda avevamo elaborato quell'anno con te, con Tamiris e con Oscar, un'attività legata alla storia, legata ai mestieri nelle corporazioni medievali. E avevamo fatto anche un video.* ***Alessandro :*** *Forse sì, è vero. Mi dispiace, mi sono dimenticato, devo rinfrescare la mia memoria. Qualcosa mi viene in mente, ma sono passati comunque quattro anni.* ***Ricercatore :*** *Avevamo fatto anche delle registrazioni in esterno e c'eri tu con la cravatta.*	*souviens plus bien comment nous nous étions divisés les années. Mais je me rappelle que notre trio avait aussi reçu la tâche de commencer à impliquer les élèves de première. Je n'ai pas amené avec moi le matériel, qui est à la maison.* ***Chercheur :*** *En 2010/2011… C'était la première fois qu'en première on a fait la rencontre avec Madame Galfetti-Schneider. Puisqu'auparavant on la faisait en deuxième. Donc c'est la première année où il y avait des activités de la première à la quatrième.* ***Alessandro :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *On se divisait les tâches et… c'est un aspect, c'est vrai. Est-ce que tu te souviens sur quoi tu avais concentré tes énergies, quels étaient les projets que tu avais développés ?* ***Alessandro :*** *Je pense que c'était plus des activités liées à la troisième et quatrième année, si je ne me trompe pas… concrètement maintenant je ne me souviens plus. Je pense que Tamiris avait plutôt les deux premières années, peut-être moi et Oscar les troisièmes et quatrièmes.* ***Chercheur :*** *Troisième et quatrième. Tu te souviens quels étaient les activités organisées ? Alors, en première, pour la première fois, la rencontre avec Galfetti-Schneider… Tu l'avais déjà suivie comme élève…* ***Alessandro :*** *Non, moi jamais.* ***Chercheur :*** *Vraiment ?* ***Alessandro :*** *Oui, cette fois j'étais absent.* ***Chercheur :*** *Ah, voilà. Et puis, en deuxième nous avions élaboré cette année avec toi, avec Tamiris et avec Oscar, une activité liée à l'histoire, liée aux métiers dans les corporations médiévales. Et nous avions fait aussi une vidéo.* ***Alessandro :*** *Peut-être oui, c'est vrai. Je suis désolé, j'ai oublié, je dois rafraîchir ma mémoire. Quelque chose me vient à l'esprit, mais c'était déjà il y a quatre ans.* ***Chercheur :*** *Nous avions fait aussi des enregistrements à l'extérieur et tu y étais avec la cravate.* ***Alessandro :*** *J'étais le banquier, Tamiris, très détendue, était une présentatrice. Oscar, en revanche, était dans le monde paysan. Moi, je me souviens, j'étais plutôt dans le monde des services.*

Alessandro : *Io ero il banchiere, Tamiris, molto spigliata, era la presentatrice. Oscar invece era nel mondo contadino. Io, mi ricordo, piuttosto nel mondo dei servizi.* ***Ricercatore :*** *Esatto.* ***Alessandro :*** *Il banchiere…* ***Ricercatore :*** *…esatto. Oggi, tra l'altro, rispetto a questa immagine che ti eri costruito, cosa pensi ? Ti riconosci ancora ?* ***Alessandro :*** *Un po' sì, anche perché l'anno prossimo, dopo il militare, prima dell'università, non so ancora cosa farò, un lavoro dovrò trovarmelo. Ci è mancato poco che io non andassi a lavorare in banca, quindi devo ammettere che rispetto all'interpretazione del banchiere, mi riconosco ancora abbastanza.* ***Ricercatore :*** *[annuisce].* ***Alessandro :*** *Anche perché la banca… io sono abbastanza legato al mondo dei numeri, ogni tanto lo noto anche nella vita quotidiana… ci sono e non me ne sbarazzo.* ***Ricercatore :*** *È anche un po' una caratteristica di famiglia…* ***Alessandro :*** *…sì. Mia mamma ha lavorato per anni in banca, anche se lei e la matematica non hanno un bel rapporto. E anche mio papà ha lavorato molto in banca, finché non è andato in pensione.* ***Ricercatore :*** *Bene. Quindi c'è questa tradizione di famiglia. E in terza ? Quali erano le attività che organizzavamo ?* ***Alessandro :*** *Prima c'era un incontro generale con tutti, che si faceva in aula magna.* ***Ricercatore :*** *Sì ! È vero ! Facevamo un incontro.* ***Alessandro :*** *Abbiamo organizzato un incontro con dei genitori. Se ricordo bene, all'inizio abbiamo visto il video fatto non solo dai noi tre, ma da altri… un'altra classe… Era il video della visita all'ospedale… Lo avevamo fatto alla fine della… seconda…* ***Ricercatore :*** *…no, quello lo abbiamo fatto alla fine della terza. Il titolo era* L'ospedale visto dai ragazzi*. Dove tu, ad un certo momento, hai spiegato...*	***Chercheur :*** *C'est ça.* ***Alessandro :*** *Le banquier…* ***Chercheur :*** *…exact. Aujourd'hui, entre autres, par rapport à cette image que tu t'étais construit, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu te reconnais encore ?* ***Alessandro :*** *Un peu oui, aussi parce que l'année prochaine, après le militaire, avant l'université, je ne sais pas encore ce que je ferai, un travail je devrai le trouver. Il en est fallu de peu que j'aille travailler dans une banque, donc je dois admettre que par rapport à l'interprétation du banquier, je me reconnais encore assez.* ***Chercheur :*** *[il hoche la tête en signe d'approbation].* ***Alessandro :*** *Aussi parce que la banque… je suis plutôt lié au monde des chiffres, quelquefois je m'en aperçois aussi dans la vie quotidienne… je suis dans cette logique et je ne m'en sors pas.* ***Chercheur :*** *C'est aussi un peu un trait de la famille…* ***Alessandro :*** *…oui. Ma mère a travaillé longtemps dans une banque, même si elle et la mathématique n'ont pas un bon rapport. Et aussi mon père a travaillé beaucoup au niveau bancaire, avant de prendre sa retraite.* ***Chercheur :*** *Bien. Il y a donc cette tradition familiale. Et en troisième ? Quelles étaient les activités que nous organisions ?* ***Alessandro :*** *Avant il y avait une rencontre générale avec tous, que nous faisons en salle de conférence.* ***Chercheur :*** *Oui ! C'est vrai ! Nous faisons une rencontre.* ***Alessandro :*** *Nous avons organisé une rencontre avec des parents. Si je me souviens bien, au début nous avons vu une vidéo faite non pas seulement par nous trois, mais par d'autres… une autre classe. C'était la vidéo de la visite à l'hôpital… Nous l'avions réalisé à la fin de la… deuxième…* ***Chercheur :*** *…non, cette vidéo nous l'avons faite à la fin de la troisième. Le titre était* L'hôpital vu par les élèves*. Où tu, à un certain moment, as expliqué…*

Alessandro :
…ho spiegato brevemente il funzionamento delle visite della Città dei Mestieri*.*

Ricercatore :
Certo, le visite.

Alessandro :
È su quelle che ci siamo concentrati in quel video.

Ricercatore :
Sì. Esatto. Ma come hai vissuto questi video ?

Alessandro :
L'essere partecipe a questi video ?

Ricercatore :
È comunque qualcosa di un po' diverso da quello che si fa solitamente a scuola…

Alessandro :
…gli ho vissuti da protagonista… come qualcosa di speciale.

Ricercatore :
Quello che dicevi già all'inizio : non è soltanto una scuola dove l'allievo ascolta, segue e basta. È un allievo che fa, in qualche modo.

Alessandro :
Questo aspetto del « fare la scuola » c'è già un po' dalla prima, perché lei si è sempre fatto il promotore di questo « fare la scuola ». Non solo con noi tre durante la Città dei Mestieri*, ma con tutti gli allievi, dando loro spazio con le varie presentazioni, ogni tanto mettendo in scena determinate situazioni, che siano racconti, che siano momenti storici… A me aveva dato la possibilità di fare una lezione di storia e una di italiano, quindi lì è stato proprio il « fare la scuola » sin dall'inizio. Qui ancora di più, in un modo diverso, perché comunque non è legato direttamente ad una disciplina scolastica, ma è legato al mondo di fuori… Quindi questo ancora di più secondo me.*

Ricercatore :
Certo. E come l'avevi vissuto ? Perché eri un pochino timido, adesso ti vedo un po' più spigliato. Rispetto alla tua timidezza…

Alessandro :
…ce l'ho ancora… questa timidezza.

Ricercatore :
Ma può anche essere normale. Com'è che facevi ? Avevi paura ?

Alessandro :
Sì.

Ricercatore :
Ah, sì ?

Alessandro :
…j'ai expliqué brièvement le fonctionnement des visites de la Cité des Métiers*.*

Chercheur :
Certes, les visites.

Alessandro :
C'est sur elles que nous nous sommes concentrés dans cette vidéo.

Chercheur :
Oui. C'est ça. Mais comment as-tu vécu ces vidéos ?

Alessandro :
Le fait d'avoir participé à ces vidéos ?

Chercheur :
C'est quand même quelque chose d'un peu différent de ce que l'on fait habituellement à l'école…

Alessandro :
…je les ai vécues en tant que protagoniste… comme quelque chose de spécial.

Chercheur :
Ce que tu disais déjà au début : ce n'est pas une école où l'élève écoute, suit tout simplement. C'est un élève qui fait, en quelque sorte.

Alessandro :
Cet aspect de « faire l'école » apparaît déjà un peu dès la première année, puisque vous vous êtes toujours fait promoteur de cette approche de « faire l'école ». Non pas seulement avec nous trois pendant la Cité des Métiers*, mais avec tous les élèves, on leur laissant de la place avec les diverses présentations, quelquefois en mettant en scène certaines situations, que ce soient des récits, que ce soient des moments historiques… À moi vous m'aviez donné la possibilité de faire une leçon d'histoire et une autre d'italien, donc là c'était justement cette approche de « faire l'école » depuis le début. Ici encore plus, d'une autre façon, puisqu'elle n'était en tout cas pas liée directement à une discipline scolaire, mais elle était liée au monde extérieur… Donc encore plus à mon avis.*

Chercheur :
Certes. Et comment l'avais-tu vécu ? Puisque tu étais un peu timide, maintenant je te vois un peu plus relaxé. Par rapport à ta timidité…

Alessandro :
…je l'ai encore… cette timidité.

Chercheur :
Mais elle peut aussi être normale. Qu'est-ce que tu faisais ? Avais-tu peur ?

Alessandro :
Oui.

Alessandro :
Quando c'erano da fare i video è vero che ti sentivi protagonista, però io avevo un timore, una timidezza e la sento ancora. A proposito del video dei mestieri, riguardandolo nuovamente poco tempo fa, ho riconosciuto, già per i tratti del mio viso, una certa timidezza, perché non avevo la spigliatezza espressa dagli altri. Però a rivederlo è comunque un bel ricordo, quello senz'altro. È stato comunque divertente. Poi lo abbiamo visto tutti e tre e ci siamo immedesimati nel mondo che interpretavamo. Alla fine, ci si incontrava per vedere come una serie di mondi possano ritrovarsi. Non è che un banchiere sta solo nel mondo della banca, il presentatore sta solo con quelli famosi ed il contadino solo con i contadini.

Ricercatore :
Certo. Sì !

Alessandro :
Alla fine del filmato dicevamo : « E voi ? Quale mestiere scegliete ? ». Lo dicevamo agli allievi di seconda, che facevano questa attività di storia.

Ricercatore :
Esatto. E la faccio ancora adesso. Ho fatto anche vedere questo video due settimane fa e i ragazzi erano colpiti positivamente. È decisamente bello, nella sua semplicità è carino, è fatto bene e contribuisce bene a lanciare l'attività.

Alessandro :
Ho in mente che dopo aver fatto il video, lei penso che lo avesse fatto vedere a parecchie classi. Ogni tanto qualcuno diceva : « Ho visto il tuo video ! ».

Ricercatore :
[ride].

Alessandro :
La timidezza e un po' l'imbarazzo… ero timido e tutto. Ho comunque sempre avuto dei riscontri positivi.

Ricercatore :
Bene. Ritorniamo al nostro percorso. In terza, all'inizio dell'anno, avevamo fatto una presentazione della Città dei Mestieri *ai ragazzi. Poi, verso metà dicembre, c'è stato il momento in aula magna dove Tamiris presentava. Tu avevi probabilmente introdotto un attimino la mattinata.*

Alessandro :
Era stato il momento dell'incontro con dei genitori.

Ricercatore :
Esatto !

Alessandro :
Era quello. Dove si invitavano i genitori. Abbiamo invitato cinque genitori di ragazzi che frequentavano la terza media, perché noi eravamo in quarta.

Chercheur :
Ah, oui ?

Alessandro :
Lorsqu'il fallait faire les vidéos, il est vrai que tu te sentais protagoniste, mais j'étais aussi timoré, je ressentais surtout une peur, une timidité, que je ressens encore maintenant. Par rapport à la vidéo des métiers, en la regardant à nouveau il y a peu de temps, j'ai reconnu, déjà par les traits de mon visage, une certaine timidité, puisque je n'avais par l'aisance exprimée par les autres. Mais en le revoyant, c'est quand même un beau souvenir, sans doute. C'était en tout cas une expérience amusante. Puis nous l'avons vu tous les trois et nous nous sommes identifiés avec le monde que nous avons interprété. À la fin, on se rencontrait pour voir comme une série de mondes peuvent se retrouver. Ce n'est pas qu'un banquier reste seulement dans l'univers de la banque, un présentateur reste uniquement avec des personnes célèbres et un paysan seulement avec des paysans.

Chercheur :
Certes. Oui !

Alessandro :
À la fin de la vidéo nous disions « Et vous ? Quel métier choisissez-vous ? ». Nous le disions aux élèves de deuxième, qui faisaient cette activité d'histoire.

Chercheur :
C'est ça. Et je la fais encore maintenant. J'ai aussi montré cette vidéo il y a deux semaines et les élèves ont été positivement frappés. Il est décidément beau, dans sa simplicité il est joli, il est bien réalisé et contribue bien à lancer l'activité.

Alessandro :
J'ai à l'esprit qu'après avoir fait cette vidéo, je pense que vous l'aviez montré à différentes classes. De temps en temps quelqu'un disait : « J'ai vu ta vidéo ! ».

Chercheur :
[il rit].

Alessandro :
La timidité et un peu l'embarras… j'étais timide et tout. J'ai quand même toujours eu des retours positifs.

Chercheur :
Bien. Revenons à notre parcours. En troisième, au début de l'année, nous avions fait une présentation de la Cité des Métiers *aux élèves. Puis, vers mi-décembre, il y a eu le moment en salle de conférence où Tamiris a présenté. Tu avais probablement introduit un moment la matinée.*

Alessandro :
C'était le moment de la rencontre avec des parents d'élèves.

Chercheur :
C'est ça !

Ricercatore : *Esatto.* ***Alessandro :*** *E presentavano un po' il loro mestiere. C'era un disegnatore di genio civile, un rappresentante di una società commerciale, c'era una panettiera e un informatico…* ***Ricercatore :*** *…molto particolare…* ***Alessandro :*** *…che ha colpito molto i ragazzi, quello l'ho percepito. E Tamiris era l'animatrice dell'incontro.* ***Ricercatore :*** *L'anno prima era venuta anche tua mamma. Tra le altre cose, come ha vissuto tua madre il fatto che tu avessi preso questa responsabilità ?* ***Alessandro :*** *Mia mamma all'inizio era preoccupata, lo ammetto, perché era l'ultimo anno, c'era da prendere la licenza, quindi richiedeva un forte impegno per uscire con dei bei risultati, per poter andare in una scuola media superiore. E quindi era preoccupata che questo progetto potesse distogliermi dallo studio, soprattutto se perdevo un'ora di una lezione regolare. Poi ha visto che le cose procedevano bene, sia con storia sia con questo progetto, quindi la preoccupazione è svanita. Alla fine, era felice che io lo avessi fatto, penso che fosse fiera.* ***Ricercatore :*** *Bene.* ***Alessandro :*** *E questo mi ha fatto molto piacere, perché c'era anche il suo sostegno in questo progetto, era importante avere anche un sostegno da casa.* ***Ricercatore :*** *E i compagni, come hanno vissuto il fatto che tu avessi questo ruolo di coordinatore di attività fatte per loro ? Erano indifferenti o erano curiosi ?* ***Alessandro :*** *Volevano dei favoritismi per le uscite.* ***Ricercatore :*** *[ride]. Ok !* ***Alessandro :*** *Questa era una cosa che si sentiva fortemente. Ogni tanto Tamiris mi riferiva che dicevano : « Mettimi nell'uscita che non so se riesco a iscrivermi in tempo ». Quindi ogni tanto sfruttavano la nostra posizione, o almeno ci provavano. Ormai non si possono fare i favoritismi... Non è giusto nei confronti di tutti gli altri studenti. Però forse lo vivevano un po'*	***Alessandro :*** *C'était ça. Où nous invitions des parents. Nous avons fait venir cinq parents d'élèves qui suivaient la troisième, puisque nous étions en quatrième.* ***Chercheur :*** *Exactement.* ***Alessandro :*** *Et ils présentaient un peu leur métier. Il y avait un dessinateur du génie civil, un représentant d'une entreprise commerciale, il y avait une boulangère et un informaticien…* ***Chercheur :*** *…très particulier…* ***Alessandro :*** *…qui a beaucoup frappé les élèves, je l'ai perçu. Et Tamiris était l'animatrice de la rencontre.* ***Chercheur :*** *L'année d'avant était venue aussi ta mère. Entre autres, comment a vécu ta mère le fait que tu as pris cette responsabilité ?* ***Alessandro :*** *Ma mère au début était un peu préoccupée, je l'admets, puisque c'était la dernière année, il fallait prendre la licence, elle demandait donc un grand engagement pour terminer avec des bons résultats, pour pouvoir aller au lycée. Elle était ainsi préoccupée que ce projet puisse me détourner des études, surtout si je perdais une heure d'une leçon régulière. Puis elle a vu que les choses se passaient bien, soit en histoire soit avec ce projet, donc la préoccupation s'est dissoute. À la fin, elle était heureuse que je l'ai fait, je pense qu'elle était fière.* ***Ricercatore :*** *Bien.* ***Alessandro :*** *Et cela m'a fait très plaisir, puisqu'il y avait aussi son soutien dans ce projet, c'était important d'avoir aussi un soutien de la maison.* ***Chercheur :*** *Et les camarades, comment ont-ils vécu le fait que tu avais ce rôle de coordinateur d'activités faites pour eux ? Étaient-ils indifférents ou étaient-ils curieux ?* ***Alessandro :*** *Ils voulaient des favoritismes pour les visites.* ***Chercheur :*** *[il rit]. Ok !* ***Alessandro :*** *C'était une chose que l'on ressentait fortement. Quelques fois Tamiris me rapportait qu'ils disaient : « Mets moi dans la visite que je ne sais pas si je réussi à m'inscrire à temps ». Quelquefois ils utilisaient notre position, ou au moins ils essayaient. Désormais on ne peut pas faire des favoritismes…*

così… per saltare delle lezioni. Questo non è molto giusto.	*Ce n'est pas juste par rapport à tous les autres élèves. Peut-être, pourtant, ils le vivaient un peu comme ça… pour courber des cours. Ce qui n'est pas très correct.*
Ricercatore : *Ah. Sì. E i docenti ?*	***Chercheur :*** *Ah. Oui. Et les enseignants ?*
Alessandro : *Il maestro Rossini è stato permissivo alla fine, ma all'inizio si può dire che non gli andava giù la cosa, perché era un po' infastidito che qualcuno non frequentasse le sue lezioni per molto tempo. Penso che comunque approvasse il progetto ed anche per questo l'ha concesso, anche se con timore o con fatica.*	***Alessandro :*** *Le maître Rossini a été indulgent à la fin, mais au début on peut dire que cette histoire ne lui convenait pas, puisqu'il était un peu contrarié par le fait que quelqu'un ne suivait pas ses cours pour beaucoup de temps. Je pense qu'en tout cas il approuvait le projet et c'est aussi pour cela qu'il a donné son accord, même si avec une certaine inquiétude et avec fatigue.*
Ricercatore : *E altri docenti ? Quelli che dovevi contattare per vedere se l'uscita era andata bene ? Come ti vedevano ?*	***Chercheur :*** *Et les autres enseignants ? Ceux qui tu devais contacter pour voir si la visite s'était bien déroulée ? Comment te voyaient-ils ?*
Alessandro : *Con il maestro Roncoroni… Roncoroni è grandissimo ! Ogni tanto mi sembrava che gestivo io meglio la situazione che lui. Però è una bravissima persona !*	***Alessandro :*** *Avec le maître Roncoroni… Roncoroni est immense ! Quelquefois j'avais l'impression que je gérais mieux la situation que lui. Mais c'est une personne formidable !*
Ricercatore : *La gestione non è il suo forte…*	***Chercheur :*** *La gestion n'est pas son point fort…*
Alessandro : *…chiedeva a noi di aiutarlo, perché lui fa sempre la visita al Conservatorio. Ci ero anche andato ed è stato molto interessante. Però per l'organizzazione, gestire i ragazzi ed i mezzi pubblici per lo spostamento, gli abbiamo dato una mano. Però l'ho vissuta bene. Gli insegnanti che ho contattato io sono stati tutti collaborativi. Anche questo, che è importante, facilitava il lavoro.*	***Alessandro :*** *…il nous demandais de l'aider, puisqu'il fait toujours la visite au Conservatoire. J'y étais aussi allé et c'était très intéressant. Mais pour l'organisation, gérer les élèves et les transports publics pour le déplacement, nous lui avons donné un coup de main. Mais je l'ai bien vécu. Les enseignants que j'ai contactés moi-même ont tous été collaboratifs, si je me rappelle bien. Cela aussi, c'est important, facilitait le travail.*
Ricercatore : *Certo. E allora arriviamo alla questione delle visite, che comunque in terza e quarta, nelle riunioni settimanali, ci occupava sempre tanto tempo. Come funzionavano queste visite ?*	***Chercheur :*** *Certes. Et alors nous arrivons à la question des visites, qui en tout cas en troisième et en quatrième, dans les réunions hebdomadaires, nous a toujours pris beaucoup de temps. Comment fonctionnaient ces visites ?*
Alessandro : *In un primo tempo, il nostro obiettivo era di fissare un numero minimo di visite. Prendevamo contatto con i docenti organizzatori, si fissava con loro una data in cui andare. Poi bisognava appendere il foglio d'iscrizione all'albo e una volta che era esposto, i ragazzi potevano rendersi conto delle uscite previste, con le date, gli orari e l'insegnante organizzatore. Una volta la lista completata, la si ritirava e si metteva quella definitiva, con i nomi dei partecipanti.*	***Alessandro :*** *Dans un premier temps, notre objectif était de fixer un minimum de visites. Nous prenions contact avec les enseignants organisateurs, on fixait avec eux la date à laquelle aller. Puis il fallait accrocher la feuille d'inscription au tableau d'affichage et une fois qu'elle était posée, les élèves pouvaient se rendre compte des sorties prévues, avec les dates, les horaires et l'enseignant organisateur. Une fois la liste complétée, on la reprenait et on mettait celle définitive, avec les noms des participants.*
Ricercatore : *È così...*	***Chercheur :*** *C'est ainsi…*
Alessandro : *…c'era questo foglio d'iscrizione con un numero fisso di partecipanti, ma si potevano anche fare delle eccezioni a dipendenza del tipo di visita.*	***Alessandro :*** *…il y avait cette feuille d'inscription avec un nombre limité de participants, mais on pouvait aussi faire des exceptions en fonction du type de visite.*

Ricercatore : *Sì.* ***Alessandro :*** *Poi si faceva in modo che non si aggiungesse qualcuno che non si era iscritto. Mi ricordo che era per le assenze, che potevano essere un problema.* ***Ricercatore :*** *Si doveva sapere dov'era il ragazzo. Certo. Ti ricordi che tipo di problemi avevamo avuto nell'organizzazione delle visite ? Hai detto come funzionavano. Quali erano i problemi che si ponevano ?* ***Alessandro :*** *Ogni tanto ho in mente che c'erano dei problemi nell'avere la disponibilità da parte delle aziende. Ma non tutte. La RSI, ad esempio, che al di là di questo progetto organizza altre visite, non ha posto problemi. Neanche il Conservatorio, contento che qualcuno venga a vedere… Per altre ditte è stato più complicato, come per il settore bancario, per il quale ha preso lei i contatti. Comunque, mi ricordo che la visita all'United Bank of Switzerland è andata veramente bene. Avevo partecipato anch'io.* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi quali uscite hai fatto ?* ***Alessandro :*** *Conservatorio, United Bank of Switzerland, l'incontro per il liceo…* ***Ricercatore :*** *…con dei ragazzi, giusto ?* ***Alessandro :*** *Erano venuti… penso tre ragazzi, qualcuno della Scuola cantonale di commercio di Bellinzona e del liceo. Poi ero anche andato alla Pramac e alla RSI.* ***Ricercatore :*** *E che impressione avevi alla fine di queste visite ? Ti erano utili, erano un'apertura sul mondo o semplicemente un modo per saltare scuola ?* ***Alessandro :*** *Per saltare la scuola no di sicuro. Per vari aspetti mi sono state utili… Magari qualcuna mi incuriosiva solo, come la RSI, che è la televisione della nostra regione linguistica.* ***Ricercatore :*** *Un mondo affascinante quello della televisione.* ***Alessandro :*** *Chiaramente incuriosisce. Poi eravamo già stati a S-quot, quindi rivederlo sotto un altro aspetto è stato interessante. Il Conservatorio, dato che suono anche uno strumento da dieci anni, mi è piaciuto molto.*	***Chercheur :*** *Oui.* ***Alessandro :*** *Puis on faisait en sorte que ne s'ajoutait pas quelqu'un qui n'était pas inscrit. Je me souviens que c'était pour gérer les absences, qui pouvaient être un problème.* ***Chercheur :*** *Il fallait savoir où était l'élève. Certes. Est-ce que tu te souviens de quels types de problèmes nous avons eu dans l'organisation des visites ? Tu as présenté le fonctionnement. Peux-tu indiquer les problèmes posés ?* ***Alessandro :*** *Quelques fois je me rappelle qu'il y avait eu des problèmes à avoir la disponibilité de la part des entreprises. Mais pas toutes. La RSI, par exemple, qui au-delà de ce projet organise d'autres visites, n'a pas posé de problèmes. Non plus le Conservatoire, content d'avoir quelqu'un qui vienne voire…. Dans d'autres cas, ça a été plus compliqué, comme pour le secteur bancaire, pour lequel vous aviez pris les contacts. En tout cas, je me souviens que la visite à la United Bank of Switzerland s'est vraiment bien passée. J'avais participé moi aussi.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens des visites que tu as fait ?* ***Alessandro :*** *Conservatoire, United Bank of Switzerland, la rencontre pour le lycée…* ***Chercheur :*** *…avec des élèves, c'est juste ?* ***Alessandro :*** *Étaient venus… je pense trois jeunes, quelqu'un de l'École cantonale de commerce de Bellinzone et du lycée. Puis j'étais aussi allé à la Pramac et à la RSI.* ***Chercheur :*** *Et quelle impression avais-tu à l'issue de ces visites ? Étaient-elles utiles, étaient-elles une ouverture sur le monde ou simplement une manière pour courber l'école ?* ***Alessandro :*** *Pour courber l'école certainement pas. Pour diverses raisons, elles m'ont été utiles… Peut-être quelques-unes m'intriguaient seulement, comme la RSI, qui est la télévision de notre région linguistique.* ***Chercheur :*** *Un monde fascinant celui de la télévision.* ***Alessandro :*** *Certainement il fascine. Puis nous y étions déjà allés pour S-quot, donc le revoir sous un autre aspect a été intéressant. Le Conservatoire, puisque je joue aussi un instrument depuis dix ans, m'a plu beaucoup.*

Ricercatore :
Quale strumento suoni ?

Alessandro :
Il flauto traverso. E da cinque anni suono addirittura nella banda del Gambarogno.

Ricercatore :
Bello !

Alessandro :
E quindi mi interessava, perché avevo l'idea di poter fare contemporaneamente il liceo ed il conservatorio. Alla fine per non sobbarcarmi troppo lavoro, ho rinunciato, ma c'era un interesse concreto. La Pramac… era semplicemente per vedere il nuovo aspetto delle energie rinnovabili ed è stato utile per il corso di economia. Vi si trattava anche di questo e quindi era un buon complemento al corso. Anche lì c'era un fine abbastanza pratico.

Ricercatore :
Sì.

Alessandro :
Mentre…

Ricercatore :
…dicevi che la United Bank of Switzerland…

Alessandro :
…la United Bank of Switzerland era per i miei genitori, che hanno lavorato a lungo in banca. Anch'io avevo degli interessi per la banca, anche se ero convinto nell'immediato di andare al liceo. Quindi era per soddisfare una curiosità personale. Mentre il liceo è quello che avevo scelto per il mio futuro, anche se ammetto che quella presentazione non è stata molto utile. Hanno spiegato in un modo tale che poi quando sono andato al liceo non mi è sembrato proprio così. Ogni tanto ho l'impressione che le presentazioni sul liceo spaventino più che tranquillizzare.

Ricercatore :
Ah! Cioè che sono esageratamente…

Alessandro :
…no, solo quell'anno. Dicevano che al liceo bisogna prendere degli appunti in tutte le materie e che bisogna scrivere in fretta, perché il professore non si ferma : non è vero. Se la presa d'appunti è stata la cosa che mi spaventava di più, alla fine, però, soltanto in una materia in prima è stato complicato, perché l'insegnante non ritornava sulle sue parole. Dopo un po' di tempo, in realtà, ci si abitua…

Ricercatore :
E come hai vissuto in generale il passaggio dalle medie al liceo ?

Chercheur :
Quel instrument joues-tu ?

Alessandro :
La flûte traversière. Et depuis cinq ans je joue même dans la bande du Gambarogno.

Chercheur :
Joli !

Alessandro :
Et donc il m'intéressait, puisque j'avais l'idée de faire ensemble le lycée et le conservatoire. À la fin, pour ne pas avoir trop de travail, j'ai renoncé, mais il y avait un intérêt concret. La Pramac… c'était simplement pour voir le nouvel aspect lié aux énergies renouvelables et ça a été utile pour le cours d'économie. On y abordait aussi cet aspect et donc c'était un bon complément au cours. Là aussi il y avait un objectif assez pratique.

Chercheur :
Oui.

Alessandro :
Alors que…

Chercheur :
…tu disais de la United Bank of Switzerland…

Alessandro :
…la United Bank of Switzerland c'était pour mes parents, qui ont longtemps travaillé dans une banque. Moi aussi j'avais des intérêts pour la banque, même si dans l'immédiat j'étais convaincu d'aller au lycée. C'était donc pour satisfaire une curiosité personnelle. Alors que le lycée je l'avais choisi pour mon avenir, même si je dois admettre que cette présentation ne m'avait pas été très utile. Ils ont expliqué d'une telle façon que lorsqu'ensuite je suis allé au lycée il ne m'a pas vraiment semblé ainsi. Quelquefois j'ai l'impression que les exposés sur le lycée tendent plus à effrayer qu'à tranquilliser.

Chercheur :
Ah ! C'est-à-dire qu'elles sont excessivement…

Alessandro :
…non, seulement cette année. Ils disaient qu'au lycée il faut prendre des notes dans toutes les disciplines et qu'il faut se presser à écrire, puisque le professeur ne s'arrête pas : ce n'est pas vrai. Si la prise de note était la chose qui m'effrayais le plus, à la fin, pourtant, seulement dans une discipline en première ça a été compliqué, puisque l'enseignant ne revenait plus sur ses mots. Après un peu de temps, en réalité, on prend l'habitude…

Chercheur :
Et comment as-tu vécu en général le passage du collège au lycée ?

Alessandro :
Au début ce n'a pas été facile. Ce n'est pas comme passer de la cinquième année du primaire à la première année du collège, même si là aussi il faut gravir un échelon. Ça a été

Alessandro :
All'inizio non è stato facile. Non è come passare dalla quinta elementare alla prima media, anche se lì c'è uno scalino da superare. È stato abbastanza difficile, perché si vede tutto crollare. Mi è successo solo in italiano. Magari vai tranquillo, per esempio con il testo argomentativo, che ho sempre fatto bene, con delle note alte, e poi… ho avuto una insufficienza. In prima, più o meno tutto insufficiente in italiano e l'anno scorso, in terza, ho ancora finito con un'insufficienza.

Ricercatore :
Davvero ?

Alessandro :
Un 3.5…

Ricercatore :
…in quale ambito in particolare ?

Alessandro :
Il testo argomentativo.

Ricercatore :
Cioè ? Devi costruire una buona argomentazione…

Alessandro :
…sì. Alle medie con il maestro Rossini non l'abbiamo praticamente mai fatto. E forse questo mi ha un po' penalizzato. Poi le argomentazioni sono diventate sempre meglio, però pensi più all'argomentare e allora la lingua è un po' meno curata. Ho sempre avuto un po' di difficoltà in italiano, anche se in realtà spaventa di più il comparto scientifico, perché è diviso in tre parti, biologia, chimica e fisica, in aggiunta alla matematica. Qui però non ho mai avuto delle difficoltà.

Ricercatore :
Certo.

Alessandro :
E infatti nei risultati si vede che la maggior parte delle persone hanno difficoltà in queste materie. Anche per quello spaventa il liceo. Alla Scuola cantonale di commercio, ho in mente che c'è scienze naturali come materia unica.

Ricercatore :
È una grossa differenza.

Alessandro :
Però, se no… me la sono cavata.

Ricercatore :
Quindi non hai avuto problemi in ambito scientifico ?

Alessandro :
All'inizio sì, anche in chimica ero insufficiente. Non è stato facile, ero sempre sulla sufficienza. Poi, andando avanti, le cose sono migliorate. Si dice che la prima è assez difficile, puisque l'on voit tout s'effondrer. Il m'est arrivé seulement en italien. Peut-être tu commences tranquillement, par exemple avec le texte argumentatif, que j'ai toujours bien fait, avec des notes élevées, et puis… j'ai eu une insuffisance. En première, plus ou moins tout insuffisant en italien et l'année passée, en troisième, j'ai encore terminé avec une insuffisance.

Chercheur :
Vraiment ?

Alessandro :
Un 3.5…

Chercheur :
…dans quel domaine, en particulier ?

Alessandro :
Le texte argumentatif.

Chercheur :
C'est-à-dire ? Tu dois construire une bonne argumentation…

Alessandro :
…oui. Au collège avec le maître Rossini nous ne l'avons pratiquement jamais fait. Et peut-être cela m'a un peu pénalisé. Puis les argumentations se sont progressivement améliorées, mais tu penses plus à l'argumentation et alors la langue est un peu moins soignée. J'ai toujours eu un peu de difficultés en italien, même si en réalité effraie plus le compartiment scientifique, puisqu'il est divisé en trois parties, biologie, chimie et physique, en plus de la mathématique. Ici, par contre, je n'ai jamais eu de difficultés.

Chercheur :
Certes.

Alessandro :
Et en effet dans les résultats on voit que la majeure partie des personnes ont des difficultés dans ces disciplines. Aussi pour cela le lycée effraie. À l'École cantonale de commerce je sais qu'il y a sciences naturelles comme discipline unique.

Chercheur :
C'est une grande différence.

Alessandro :
Toutefois, si non… je m'en suis bien tiré.

Chercheur :
Tu n'as donc pas eu de problèmes dans le domaine scientifique ?

Alessandro :
Au début oui, aussi en chimie j'étais insuffisant. Ce n'a pas été facile, j'étais toujours autour de la suffisance. Puis, en poursuivant, les choses se sont améliorées. On dit que la première est une année passerelle, puisqu'on revient en arrière, aussi en mathématiques. En italien, on fait aussi une remise à niveau en grammaire, avant de poursuivre avec les analyses. Aussi en histoire on reprend le programme, en partant de la préhistoire. C'est seulement en deuxième que

un anno passerella, perché si torna indietro, anche in matematica. In italiano si fa anche un ripasso di grammatica, prima di andare avanti con le analisi. Anche a storia si riprende il programma, partendo dalla preistoria. È solo in seconda che parte veramente il ritmo liceale. Io non l'ho vissuto male. Dopo il primo mese, le cose sono andate sempre meglio e di questo sono veramente felice.	*débute vraiment le rythme lycéen. Je ne l'ai pas mal vécu. Après le premier mois, les choses se sont améliorées progressivement et j'en suis très heureux.*
Ricercatore : *Bene ! E alla fine dell'anno, ti ricordi cos'avevi ricevuto ?*	***Chercheur :*** *Bien ! Et à la fin de l'année, tu te souviens qu'est-ce que tu as reçu ?*
Alessandro : *Sì, ho anche trovato una mail sul telefono che ho mandato a mia mamma con l'attestato, la pagella e la licenza delle scuole medie.*	***Alessandro :*** *Oui, j'ai aussi retrouvé un courriel sur le téléphone que j'ai envoyé à ma maman avec l'attestation, le bulletin scolaire et la licence du collège.*
Ricercatore : *Una mail… in che senso ?*	***Chercheur :*** *Un courriel… c'est-à-dire ?*
Alessandro : *Ho mandato un allegato in cui c'erano gli attestati, anche quello della* Città dei Mestieri *firmato da lei. Mi ha riconosciuto proprio su questo foglio che io l'ho aiutata per un anno e sono stato un collaboratore nella realizzazione e lo sviluppo di questo progetto.*	***Alessandro :*** *J'ai annexé les attestations, aussi celle de la* Cité des Métiers*, que vous avez signé. Elle reconnaît que je vous ai aidé pendant une année et que j'étais un collaborateur dans la réalisation et le développement de ce projet.*
Ricercatore : *Sì. E come ti sei sentito ?*	***Chercheur :*** *Oui. Et qu'as-tu ressenti ?*
Alessandro : *Questo riconoscimento cartaceo mi ha fatto piacere.*	***Alessandro :*** *Cette reconnaissance mise sur papier m'a fait plaisir.*
Ricercatore : *Ma l'hai mai usato al liceo ? Perché quelli che hanno fatto l'apprendistato lo hanno usato nel* curriculum vitae *e i datori di lavoro lo hanno apprezzato.*	***Chercheur :*** *Mais est-ce que tu l'as utilisée au lycée ? Puisque ceux qui ont fait un apprentissage l'ont utilisée dans leur* curriculum vitae *et les employeurs l'ont apprécié.*
Alessandro : *Io non ho ancora mandato il* curriculum*, però pensavo di usarlo quando cercherò un lavoro per settembre. È per quello che mia mamma lo ha tenuto.*	***Alessandro :*** *Je n'ai pas encore envoyé le* curriculum*, mais je pensais de l'utiliser lorsque je chercherai un travail pour septembre. C'est pour cette raison que ma maman l'a gardé.*
Ricercatore : *Capisco.*	***Chercheur :*** *Je comprends.*
Alessandro : *Per averlo come file da allegare.*	***Alessandro :*** *Pour l'avoir comme un fichier à annexer.*
Ricercatore : *Certo ! Lo scopo è quello di mostrare che già alle scuole medie hai preso delle responsabilità.*	***Chercheur :*** *Certes ! L'objectif est de montrer que déjà au collège tu as assumé des responsabilités.*
Alessandro : *Questo foglio si può metterlo nel* curriculum*, è un bel riconoscimento di un lavoro svolto.*	***Alessandro :*** *Cette feuille on peut la mettre dans le* curriculum*, c'est une belle reconnaissance d'un travail fourni.*
Ricercatore : *Certo. Passiamo al corso di economia, perché il tempo avanza. Perché ti sei iscritto ? Era sul mezzogiorno, era una cosa in più, tu facevi già latino…*	***Chercheur :*** *Certes. Passons au cours d'économie, puisque le temps avance. Pourquoi t'es-tu inscrit ? C'était sur le midi, c'était une chose en plus, tu suivais déjà le latin…* ***Alessandro :*** *…je suivais aussi le français.*

Alessandro : *…facevo anche francese.* ***Ricercatore :*** *Quindi era una cosa in più. Cosa ti ha spinto a partecipare ?* ***Alessandro :*** *Lei me ne aveva accennato in seconda e aveva suscitato un certo interesse. Poi al momento dell'iscrizione mi sono aggiunto per soddisfare una curiosità. Comunque, l'economia è qualcosa di molto concreto nel mondo di fuori. Avevo un interesse a capire come funziona l'economia, che è veramente determinante al giorno d'oggi.* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi un po' come funzionavano queste lezioni ?* ***Alessandro :*** *Durante le prime lezioni, si trattavano delle questioni particolari : la legge della domanda e dell'offerta, i bisogni, primari e secondari, quelli che non sono indispensabili.* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Alessandro :*** *Cose che poi in prima liceo abbiamo fatto durante il secondo semestre, mentre noi le avevamo già fatte in terza media.* ***Ricercatore :*** *Era un viaggio nel circuito economico.* ***Alessandro :*** *E poi abbiamo dovuto simulare, attraverso un lavoro scritto, una lettera da mandare ad un'azienda per… non mi ricordo in cosa consisteva... Io l'avevo mandata alla Pramac, è per quello che dopo avevo fatto l'uscita. E la cosa più importante del corso, alla quale tutti hanno dato il loro contributo, soprattutto nella seconda parte dell'anno, era la realizzazione di un convegno, che in terza era molto ben riuscito.* ***Ricercatore :*** *Sì, è vero !* ***Alessandro :*** *Mi ricordo di aver preso contatto con Alfonso Tuor del* Corriere del Ticino *e poi c'eravamo noi ragazzi che presentavamo la persona che avevamo contattato. Gli altri allievi di terza potevano partecipare in aula magna a questo convegno da noi organizzato. Non era obbligatorio partecipare. In terza, era riuscito bene. Adesso, non mi ricordo i conferenzieri… Io ho gestito l'intervento di Tuor, poi gli altri non me li ricordo.* ***Ricercatore :*** *Quell'anno… quello era…*	***Chercheur :*** *Donc c'était une chose en plus. Qu'est-ce qui t'as poussé à participer ?* ***Alessandro :*** *Vous m'en aviez parlé en deuxième et ça avait suscité un certain intérêt. Puis au moment de l'inscription je me suis ajouté pour satisfaire une curiosité. De toute façon, l'économie est quelque chose de très concret dans le monde extérieur. J'avais un intérêt à comprendre le fonctionnement de l'économie, qui est vraiment déterminante de nos jours.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens un peu du fonctionnement de ces leçons ?* ***Alessandro :*** *Pendant les premières leçons, on abordait des questions particulières : la loi de la demande et de l'offre, les besoins, primaires et secondaires, qui ne sont pas vraiment indispensables.* ***Chercheur :*** *Oui.* ***Alessandro :*** *Des choses qu'ensuite nous avons fait pendant le deuxième semestre de la première année du lycée, alors que nous les avions déjà faites en troisième année du collège.* ***Chercheur :*** *C'était un voyage dans le circuit économique.* ***Alessandro :*** *pour… je ne me souviens pas de quoi s'agissait-il... Je l'avais envoyée à la Pramac, c'est pour cette raison qu'ensuite j'ai participé à la visite. Et la chose la plus importante du cours, à laquelle tous ont donné leur contribution, surtout dans la deuxième partie de l'année, c'était la réalisation d'un colloque, qui en troisième avait très bien réussi.* ***Chercheur :*** *Oui, c'est vrai !* ***Alessandro :*** *Je me souviens d'avoir pris contact avec Alfonso Tuor du* Corriere del Ticino *et puis il y avait nous les élèves qui présentions la personne que nous avions contacté. Les autres élèves de troisième pouvaient participer en salle de conférence à ce colloque organisé par nous. Ce n'était pas obligatoire de participer. En troisième, il avait bien réussi. Maintenant, je ne me souviens plus les conférenciers… Pour ma part, j'ai géré l'intervention de Tuor, puis les autres je ne me les rappelle pas.* ***Chercheur :*** *Cette année… c'était…* ***Alessandro :*** *…ça devait être l'année 2009/2010.*

Alessandro :
…doveva essere l'anno 2009/2010.

Ricercatore :
Sì. Il convegno era su Disoccupazione e indebitamento*. Era venuto il responsabile dell'Ufficio di disoccupazione, poi c'erano due invitati che parlavano di un'associazione che cercava di aiutare l'inserimento dei disoccupati. La persona più prestigiosa era Alfonso Tuor, che avevi contattato tu. Era stato molto interessante.*

Alessandro :
E poi durante l'anno, per il tema Disoccupazione e indebitamento*, avevamo anche elaborato una presentazione da fare ai compagni del corso.*

Ricercatore :
Esatto.

Alessandro :
Fatta individualmente.

Ricercatore :
Sì.

Alessandro :
Mentre l'anno dopo è stato diverso, il convegno non è riuscito. Ci sono stati dei problemi nella presa di contatto con certi conferenzieri e alla fine, a causa di qualche imprevisto… abbiamo dovuto annullarlo il giorno stesso del suo svolgimento. Ho in mente che tanti allievi mi hanno chiesto se facevamo il convegno ed alla fine non è stato possibile farlo.

Ricercatore :
Cosa ti hanno dato, col senno di poi, questi due anni ? Cosa pensi di aver imparato ? Delle nozioni, di essere entrato nell'economia… una sensibilità alla tematica ?

Alessandro :
Quello sì, senz'altro, perché si trattavano comunque dei temi, soprattutto quello della disoccupazione e dell'indebitamento, che oggi sono molto di attualità. Oltre alle nozioni scolastiche di base era importante anche la relazione sociale. Eravamo noi a prendere contatto con i conferenzieri, anche persone prestigiose a livello cantonale. Poi potevamo essere animatori di un convegno. Io ero proprio da parte ad Alfonso Tuor, ho dovuto introdurlo e poi cedergli la parola. È un'esperienza che non ho più fatto.

Ricercatore :
Hai proprio animato quel convegno.

Alessandro :
Io ho animato piuttosto la conferenza di Alfonso Tuor.

Ricercatore :
Nella mattinata in aula magna, le due ore le hai animate tu.

Chercheur :
Oui. Le colloque était sur Chômage et endettement*. Était venu le responsable du Bureau du chômage, puis il y avait deux invités qui parlaient d'une association qui essayait d'aider l'insertion des chômeurs. La personne la plus prestigieuse était Alfonso Tuor, que tu avais contacté. C'était très intéressant.*

Alessandro :
Et puis pendant l'année, pour la thématique Chômage et endettement*, nous avions aussi élaboré une présentation adressée aux camarades du cours.*

Chercheur :
C'est ça.

Alessandro :
Faite individuellement.

Chercheur :
Oui.

Alessandro :
Alors que l'année suivante c'était différent, le colloque n'avait pas abouti. Il y a eu des problèmes dans la prise de contact avec certains conférenciers et à la fin, à cause de quelques imprévus… nous avons dû l'annuler le jour même de son déroulement. J'ai à l'esprit que beaucoup élèves m'ont demandé si nous faisions le colloque et à la fin il n'a pas été possible de le faire.

Chercheur :
Qu'est-ce qu'ils t'ont donné, avec un peu de recul, ces deux années ? Qu'est-ce que tu penses d'avoir appris ? Des notions, d'être entré dans l'économie… une sensibilité à la thématique ?

Alessandro :
Celle-ci oui, sans doute, puisque nous abordions quand même des thèmes, surtout celui du chômage et de l'endettement, qui sont aujourd'hui très actuels. Au-delà des notions scolastiques de base était importante aussi la relation sociale. Nous avions contacté les conférenciers, dont certains étaient des personnes prestigieuses dans le canton. Puis nous avons animé le colloque : j'étais assis juste à côté de Tuor, je l'ai introduit et ensuite je lui ai passé la parole. C'est une expérience qu'ensuite je n'ai plus fait.

Chercheur :
Tu as vraiment animé ce colloque.

Alessandro :
J'ai animé plutôt la conférence de Alfonso Tuor.

Chercheur :
Pendant la matinée en salle de conférence, c'est toi qui a animé les deux heures.

Alessandro :
En connaissant ma timidité, le fait d'être réussi à parler et de l'avoir bien fait, est vraiment un grand succès.

Alessandro :
Conoscendo la mia timidezza, il fatto di essere riuscito a parlare e di averlo fatto bene, è proprio un gran successo.

Ricercatore :
Certo.

Alessandro :
È stata sicuramente una vittoria. Ci è voluto parecchio sforzo, perché sentivo una tensione incredibile.

Ricercatore :
Nella tua crescita, questo ti ha aiutato ? Queste piccole prove, i video, fare delle presentazioni… da qualche parte hanno contribuito alla tua crescita ?

Alessandro :
Secondo me sì, perché nonostante la timidezza, riesci a sconfiggere le paure. Se le cose riescono, si cerca di lasciarsi andare. Questo mi ha aiutato a crescere, anche a livello sentimentale.

Ricercatore :
Sì.

Alessandro :
E poi l'esperienza di animatore è stata una cosa particolare. Davanti a tutti, c'erano proprio tante persone.

Ricercatore :
Quasi cento persone.

Alessandro :
Davanti a tutti fare il ragazzo che deve mediare con tutte queste persone. Persone comunque importanti, introdurre e cedergli la parola… È stato… mi ha lasciato senza parole. È stata veramente un'esperienza unica nel suo genere, perché non l'ho più fatta.

Ricercatore :
Quindi non hai più avuto occasione negli anni del liceo di partecipare a qualche attività. Non hai più avuto modo di impegnarti in attività esterne al quotidiano scolastico, come un'associazione studentesca o delle attività culturali ?

Alessandro :
L'associazione studentesca esiste, con un comitato che organizza ogni tanto delle assemblee. Però non sapendo com'era il liceo, quanto impegno richiedeva, ho scelto di non partecipare. Quest'anno ho dato un contributo come aiuto esterno, però ho preferito non partecipare all'animazione delle assemblee. Certo, la possibilità c'era. Di conferenze legate all'economia ne abbiamo avuta solo una dall'inizio. Si è trattato di un dibattito preelettorale, che abbiamo organizzato quest'anno, ma è partito da due allievi che hanno lanciato l'idea e il professore di economia e diritto ha preso i contatti necessari. Alla fine, sono arrivati

Chercheur :
Certes.

Alessandro :
C'était certainement une victoire. Il m'a fallu beaucoup d'efforts, puisque je sentais une tension incroyable.

Chercheur :
Est-ce que cela t'a aidé dans ta croissance ? Ces petites épreuves, les vidéos, faire des présentations… quelque part ont-ils contribué à ta croissance ?

Alessandro :
À mon avis oui, puisque nonobstant la timidité, tu réussis à vaincre les peurs. Si les choses aboutissent, on essaye de se laisser aller. Ce qui m'a aidé à grandir, aussi au niveau sentimental.

Chercheur :
Oui.

Alessandro :
Et puis l'expérience d'animateur a été une chose particulière. Devant tout le monde, il y avait vraiment beaucoup de personnes.

Chercheur :
Presque cent personnes.

Alessandro :
Devant tout le monde être un élève qui doit jouer le rôle de médiateur avec toutes ces personnes. Des personnes en tout cas importantes, les introduire, leur céder la parole… Ça a été… ça m'a laissé sans mots. C'était une expérience unique dans son genre, puisque je ne l'ai plus faite.

Chercheur :
Donc tu n'as plus eu l'occasion pendant les années du lycée de participer à quelques activités. Tu n'as plus eu l'opportunité de t'engager dans des activités externes au quotidien scolaire, comme une association étudiante ou des activités culturelles ?

Alessandro :
L'association étudiante existe, avec un comité qui organise de temps en temps des assemblées. Cependant, en ne connaissant pas le lycée, combien d'engagement il demandait, j'ai choisi de ne pas participer. Cette année j'ai donné une contribution comme aide externe, mais j'ai préféré ne pas participer à l'animation des assemblées. Certes, il y avait la possibilité. Des conférences liées à l'économie nous en avons organisée seulement une depuis le début. Il s'agissait d'un débat pré-électoral, que nous avons organisé cette année, mais c'est parti de deux élèves qui ont lancé l'idée et le professeur d'économie et de droit a pris les contacts nécessaires. À la fin, sont arrivés quatre hommes politiques : trois candidats au Conseil d'État et un au Grand Conseil, tous de partis différents. Ce débat a été très intéressant. On a pu voir assez clairement les différentes opinions et les diverses idées politiques. En suivant le lycée classique, j'ai aussi eu la possibilité d'aller voir des

quattro politici : tre candidati al Consiglio di Stato e uno al Gran Consiglio, tutti di partiti diversi. Questo è stato un dibattito molto interessante. Si è potuto vedere abbastanza chiaramente le varie opinioni e le diverse idee politiche. Seguendo il liceo classico, ho anche avuto la possibilità di andare a vedere delle conferenze fuori da scuola, con un trasporto finanziato.

Ricercatore :
Che tipo di conferenze sei andato a vedere ?

Alessandro :
Sono dei professori che parlano di poemi omerici. Abbiamo potuto vedere un aspetto diverso del poema di Omero ripreso da… adesso non mi ricordo… dove però la storia era un po' diversa, i personaggi erano gli stessi però differenti. Poi un altro aveva scritto un poema che rilegava i poemi omerici.

Ricercatore :
Sì.

Alessandro :
Appunto. Poi siamo andati anche a sentire la direttrice del Colosseo di Roma, assieme al responsabile degli scavi archeologici romani e lì è stato deludente. Abbiamo comunque spesso delle attività grazie al nostro docente, che ci fa queste proposte e poi tramite il liceo si può organizzare il trasporto.

Ricercatore :
Sì.

Alessandro :
Altrimenti si può andare da soli. Abbiamo anche fatto la giornata di approfondimento archeologico giovedì scorso, nella quale è arrivata una responsabile dell'Ufficio dei beni culturali. Ha fatto un'introduzione sull'ufficio e sui vari scavi archeologici in Ticino. Siamo andati a vedere lo scavo aperto da poco a Minusio, lo abbiamo visitato e poi siamo andati al museo del Castello di Locarno.

Ricercatore :
Certo.

Alessandro :
È stato molto interessante.

Ricercatore :
Magari un'ultima domanda. C'è qualcosa… Mi fa piacere che hai messo in valore le cose belle che hai fatto… C'è una cosa che ti è rimasta un po' sullo stomaco, che non ti ha convinto, qualcosa che dici : « Va beh… quelle sono belle e utili ma questa no ».

Alessandro :
Allora… questa devo pensarla perché… all'inizio ammetto che ero abbastanza scettico sull'utilità dei video. Perché forse non volevo farli.

conférences en dehors de l'école, avec un financement du transport.

Chercheur :
Quelle typologie de conférences es-tu allé voir ?

Alessandro :
Ce sont des professeurs qui parlent de poèmes homériques. Nous avons pu voir un aspect différent du poème de Homère repris de… maintenant je ne me souviens pas… où cependant l'histoire était un peu différente, les personnages étaient les mêmes mais différents. Puis un autre avait écrit un poème qui reliait les poèmes homériques.

Chercheur :
Oui.

Alessandro :
Justement. Puis nous sommes allés écouter aussi la directrice du Colisée de Rome, avec le responsable des fouilles archéologiques romaines et là ça a été décevant. Nous avons quand même souvent des activités grâce à notre professeur, qui nous fait ces propositions et ensuite par le biais du lycée on peut organiser le transport.

Chercheur :
Oui.

Alessandro :
Autrement on peut aller seuls. Nous avons aussi fait une journée d'approfondissement archéologique jeudi dernier, dans laquelle est arrivée une responsable du Bureau des biens culturels. Elle a fait une introduction sur le bureau et sur les différentes fouilles archéologiques au Tessin. Nous sommes allés voir la fouille ouverte récemment à Minusio, nous l'avons visitée et puis nous sommes allés au musée du Château de Locarno.

Chercheur :
Certes.

Alessandro :
Ça a été très intéressant.

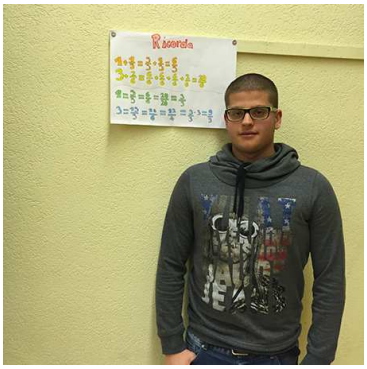
Chercheur :
Peut-être une dernière question. Y a-t-il quelque chose… Je suis content que tu as mis en valeur les belles choses que tu as fait… Est-ce qu'il y a quelque chose que tu n'as pas digéré, qui ne t'a pas convaincu, quelque chose que tu dis : « Eh bien… celles-là sont jolies et utiles mais celle-ci non ».

Alessandro :
Alors… celle-ci je dois la penser puisque… au début je dois admettre que j'étais plutôt sceptique sur l'utilité des vidéos. Peut-être parce que je ne voulais pas les faire.

Chercheur :
Pour toi elles étaient quand même une épreuve.

Alessandro :
C'est exact. Au début je ne voyais pas comment une vidéo pouvait capturer d'une façon différente l'attention des élèves.

Ricercatore : *Per te erano comunque una prova.* ***Alessandro :*** *Esatto. All'inizio non vedevo come il video potesse catturare in modo diverso l'attenzione dei ragazzi. Mi dicevo che se uno non era interessato, il video non cambia le cose… E invece no. A dipendenza di come il video è fatto, la prova è stata un'altra. Il video ha riscontrato un maggior successo rispetto al semplice parlare, alla presentazione del docente o del ragazzo, attira di più. E infatti dopo mi sono ricreduto. Però all'inizio era un aspetto su cui ero scettico.* ***Ricercatore :*** *Questo è interessante. Bene ! Ti ringrazio. Anche questa volta, come in passato, hai confermato di essere un bravissimo allievo.*	*Je me disais que si quelqu'un n'est pas intéressé, la vidéo ne change pas les choses… Et bien non. En fonction de comment la vidéo est réalisée, la preuve a été une autre. La vidéo a rencontré un succès plus grand par rapport à la simple parole, à la présentation de l'enseignant ou de l'élève, elle est attrayante. Et en fait ensuite j'ai changé d'avis. Mais au début c'était un aspect sur lequel j'étais sceptique.* ***Chercheur :*** *C'est intéressant. Bien ! Je te remercie. Aussi cette fois, comme par le passé, tu as confirmé d'être un très bon élève.*



Entretien avec *Brian Guglielmini*

(6 février 2015 – collège de Vira Gambarogno – 45 minutes)

Brian habite à Quartino. Avec son camarade Jonathan, il a été l'un des deux assistants du projet pédagogique pendant l'année scolaire 2012/2013. Pendant tout son parcours au collège, il a montré des traits particulièrement créatifs, l'amenant à jouer avec enthousiasme le rôle de protagoniste dans les vidéos réalisées. Au terme de l'école obligatoire, il a commencé un apprentissage d'électronicien auprès de la General Electric à Quartino. À la fin de sa formation, il voudrait poursuivre ses études à la SUPSI et améliorer son anglais.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Buonasera, Brian.* ***Brian :*** *Buonasera.* ***Ricercatore :*** *Prima di tutto, potresti presentarti ?* ***Brian :*** *Mi chiamo Brian Guglielmini, adesso sono due anni che ho finito le scuole medie, dove sono stato un assistente della* Città dei mestieri *al quarto anno.* ***Ricercatore :*** *E adesso, di che cosa ti occupi ?* ***Brian :*** *Adesso faccio l'elettronico presso la General Electric. Lo sto studiando da due anni e ho intenzione poi di studiare inglese e andare alla SUPSI. Vedrò se fare prima la SUPSI o andare a studiare la lingua.*	***Chercheur :*** *Bonsoir, Brian.* ***Brian :*** *Bonsoir.* ***Chercheur :*** *Avant tout, est-ce que tu peux te présenter ?* ***Brian :*** *Je m'appelle Brian Guglielmini, maintenant ça fait deux ans que j'ai terminé le collège, où j'ai été un assistant de la* Cité des Métiers *en quatrième.* ***Chercheur :*** *Et maintenant, qu'est-ce que tu fais ?* ***Brian :*** *Maintenant je suis électronicien auprès de la General Electric. Je suis en train de l'apprendre depuis deux ans et j'ai l'intention ensuite d'étudier l'anglais et… et à la SUPSI. Je verrai si aller auparavant à la SUPSI ou étudier l'anglais.*

Ricercatore : *Bene. E la* Città dei Mestieri, *ti è piaciuta questa esperienza ?*	***Chercheur :*** *Bien. Et la* Cité des Métiers*, est-ce que tu as aimé cette expérience ?*
Brian : *Sì, mi è piaciuto il fatto di dovermi organizzare, di dover discutere in gruppo cosa fare. Avere nuove idee.*	***Brian :*** *Oui, j'ai aimé le fait de devoir m'organiser, de devoir discuter en groupe quoi faire. Avoir de nouvelles idées.*
Ricercatore : *E c'è una cosa in particolare… qual è il tuo più bel ricordo di questo anno, della* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Et est-ce qu'il y quelque chose de particulière… quel a été ton plus beau souvenir de cette année, de la* Cité des Métiers *?*
Brian : *Il più bel ricordo è quando ci trovavamo e dicevamo le cose che non andavano, perché lì ti migliori veramente.*	***Brian :*** *Le plus beau souvenir est quand nous nous rencontrions et nous discutions des choses qui n'allaient pas, parce que là tu peux t'améliorer vraiment.*
Ricercatore : *Bene. E una cosa che non ti è piaciuta, hai un ricordo…*	***Chercheur :*** *Bien. Et une chose que tu n'as pas aimé, un souvenir…*
Brian : *Non mi è piaciuto… tanto, io non l'ho mai fatto, non mi piaceva il fatto che qualcuno dovesse scrivere tutto quello che si diceva.*	***Brian :*** *Je n'ai pas aimé… tellement, je ne l'ai jamais fait, je n'aimais pas le fait que quelqu'un devait écrire tout ce qui se disait.*
Ricercatore : *Il verbale… non ti piacevano i verbali. Tu non li hai mai fatti.*	***Chercheur :*** *Le procès-verbal. Tu n'aimais pas les procès-verbaux. Tu ne les as jamais faits.*
Brian : *Non mi ricordo di averli fatti.*	***Brian :*** *Je ne me souviens pas de les avoir faits.*
Ricercatore : *E con… con chi facevi l'assistente ?*	***Chercheur :*** *Et avec… avec qui étais-tu assistant ?*
Brian : *Con Giorgia e Jonathan.*	***Brian :*** *Avec Giorgia e Jonathan.*
Ricercatore : *Un po' con Giorgia, è durato poco…*	***Chercheur :*** *Un peu avec Giorgia, ça n'a pas duré…*
Brian : *…sì. Ah, è vero, è vero che ha dovuto andare a seguire l'ora di religione.*	***Brian :*** *…oui. Ah, c'est vrai, c'est vrai qu'elle a dû aller suivre l'heure de religion.*
Ricercatore : *Ha dovuto seguire… I genitori l'hanno obbligata a seguire religione. E come funzionavano queste riunioni ?*	***Chercheur :*** *Elle a dû suivre… Les parents l'ont obligée à suivre religion. Et comment fonctionnaient ces réunions ?*
Brian : *Ci trovavamo…*	***Brian :*** *Nous nous rencontrions…*
Ricercatore : *Quando ? Ti ricordi ?*	***Chercheur :*** *Quand ? Est-ce que tu te souviens ?*
Brian : *Mercoledì alle ultime due ore dato che c'era religione… un'ora. E discutevamo di quello che dovevamo fare e discutevamo di quello che avevamo fatto.*	***Brian :*** *Le mercredi pendant les deux dernières heures, puisqu'il y avait religion… une heure. Et nous discutions de ce que nous allions faire et nous discutions de ce que nous avions fait.*
	Chercheur : *Ok ! E quels étaient vos tâches ?*

Ricercatore : *Ok ! E quali erano i vostri compiti ?* ***Brian :*** *Ognuno… aveva dei compiti più o meno precisi. C'era… ad esempio per… non mi viene il nome. Come si chiamava la… quello che abbiamo fatto alla fine tutti ?* ***Ricercatore :*** *Il convegno.* ***Brian :*** *Quando abbiamo fatto il convegno, ognuno ha dovuto dedicarsi ad una persona, andare a cercare chi poteva venire, su cosa fare. E poi bisognava occuparsi delle varie attività : uno delle storie della prima, uno delle seconde, uno delle terze e poi tutti assieme della quarta.* ***Ricercatore :*** *Ah, ecco ! Però visto che eravate in due, ti ricordi come avete fatto ?* ***Brian :*** *Abbiamo fatto… io mi sembra che ho fatto l'attività di seconda e di terza e poi… non, non mi ricordo più. Comunque, ho fatto la seconda, non mi ricordo della terza… sì.* ***Ricercatore :*** *E i tuoi rapporti con Jonathan, com'erano ?* ***Brian :*** *Sì, erano normali.* ***Ricercatore :*** *Normali…* ***Brian :*** *…era simpatico.* ***Ricercatore :*** *E con il maestro che animava il progetto, come andava ?* ***Brian :*** *Anche.* ***Ricercatore :*** *Ok ! E perché avevi deciso di porre la tua candidatura a questo compito ?* ***Brian :*** *Perché mi sarebbe piaciuto, non solo poter guardare le cose ma anche poter decidere, poter dare un'opinione su cosa andava migliorato, su cosa era già bello.* ***Ricercatore :*** *E poi, quando hai saputo che sei stato scelto, cosa hai provato ?*	***Brian :*** *Chacun… avait des tâches plus ou moins précises. Il y avait… par exemple le… son nom m'échappe. Comment s'appelait la… celui que nous avons fait tous à la fin ?* ***Chercheur :*** *Le colloque.* ***Brian :*** *Quand nous avons fait le colloque chacun a dû se consacrer à une personne, aller chercher qui pouvait venir, sur quoi le faire. Et puis il fallait s'occuper des diverses activités : l'un des histoires en première, un autre des deuxièmes, un des troisièmes et enfin tous ensemble de la quatrième.* ***Chercheur :*** *Ah, voilà ! Vu que vous étiez en deux, pourtant, est-ce que tu te souviens comment vous avez fait ?* ***Brian :*** *Nous avons fait… moi il me semble que j'ai fait l'activité de deuxième et de troisième et puis… non, je ne me souviens plus. J'ai en tout cas fait la deuxième, je ne me souviens pas de la troisième… oui.* ***Chercheur :*** *Et tes rapports avec Jonathan, comment étaient-ils ?* ***Brian :*** *Oui, ils étaient normaux.* ***Chercheur :*** *Normaux…* ***Brian :*** *… il était sympathique.* ***Chercheur :*** *Et avec l'enseignant qui animait le projet, c'était comment ?* ***Brian :*** *Aussi.* ***Chercheur :*** *Ok ! Et pourquoi avais-tu décidé de poser ta candidature à cette tâche ?* ***Brian :*** *Parce que j'aurais aimé, non seulement pouvoir regarder les choses, mais aussi pouvoir décider, pouvoir donner une opinion sur ce qu'il fallait améliorer, sur ce qui était déjà bien.* ***Chercheur :*** *Et puis, quand tu as su que tu avais été choisi, qu'est-ce que tu as ressenti ?* ***Brian :*** *J'étais content de pouvoir donner mon avis.* ***Chercheur :*** *Donc ce désir de pouvoir participer.*

Brian : *Ero contento di poter dire anche la mia.* ***Ricercatore :*** *Quindi questo desiderio di poter partecipare.* ***Brian :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *È questo che ti ha motivato. E attorno a te, come hanno reagito le persone quando hanno saputo che avevi questo ruolo durante l'anno, non so, per esempio i tuoi compagni di… di classe, i compagni di quarta, cosa hanno detto ?* ***Brian :*** *Niente… Mi davano magari dei consigli su cosa poter fare, su cosa poter proporre, poi mi dicevano se andava bene o se andava male.* ***Ricercatore :*** *Ma lo vedevano positivamente o dicevano… ma questo qua che sta a fare ancora in più…* ***Brian :*** *No, lo vedevano positivamente.* ***Ricercatore :*** *E i docenti ?* ***Brian :*** *I docenti… dipende. Mi ricordo che c'erano certi ai quali non andava tanto bene, magari bisognava perdere delle ore per i convegni e cose così. Però altri partecipavano volentieri.* ***Ricercatore :*** *Chi era il tuo docente di classe ?* ***Brian :*** *La maestra Shilia Pifferi.* ***Ricercatore :*** *La Pifferi. E lei cosa ti ha detto, ha fatto qualche osservazione ?* ***Brian :*** *Niente, lei… ah sì, è vero. Lei aveva detto che non doveva influire sulla scuola. La solita…* ***Ricercatore :*** *E a casa, i tuoi genitori che cosa hanno detto quando gli hai… gli hai detto ?* ***Brian :*** *All'inizio non sapevano bene cosa fare, cosa dovevo fare io e poi dopo verso metà anno ho detto tutte le cose che facevamo e così erano contenti.*	***Brian :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *C'est bien cela qui t'as motivé. Et autour de toi, quelle a été la réaction des personnes lorsqu'elles ont su que tu avais ce rôle pendant l'année ? Je ne sais pas, par exemple, tes camarades de… de classe, les élèves de quatrième, qu'est-ce qu'ils ont dit ?* ***Brian :*** *Rien… Ils me donnaient quelquefois des conseils sur ce que l'on pouvait faire, sur ce que l'on pouvait proposer, puis ils me disaient si c'était bien passé ou pas.* ***Chercheur :*** *Mais le voyaient-ils positivement ou disaient-ils qu'est-ce qu'il est en train de faire en plus celui-là…* ***Brian :*** *Non, ils le voyaient positivement.* ***Chercheur :*** *Et les enseignants ?* ***Brian :*** *Les enseignants… ça dépend. Je me souviens que certains n'étaient pas d'accord, peut-être fallait-il perdre des heures de cours pour les colloques ou ce genre de choses. D'autres, au contraire, participaient volontiers.* ***Chercheur :*** *Qui était ton professeur principal ?* ***Brian :*** *L'enseignante Shilia Pifferi.* ***Chercheur :*** *La Pifferi. Et qu'est-ce qu'elle t'a dit, a-t-elle fait quelques remarques ?* ***Brian :*** *Rien, elle… ah oui, c'est vrai. Elle avait dit qu'il ne faut pas que cela affecte l'école. Comme d'hab…* ***Chercheur :*** *Et à la maison, tes parents qu'est-ce qu'ils ont dit lorsque tu leur as… leur as dit ?* ***Brian :*** *Au début ils ne savaient pas très bien quoi faire, qu'est-ce que je devais faire et puis vers la moitié de l'année je leur ai dit tout ce que nous étions en train de faire et alors ils étaient contents.* ***Chercheur :*** *Bien. Et qu'est-ce qui t'as apporté la* Cité des Métiers *? Tu as déjà dit un peu au début, est-ce que tu peux y revenir un moment, peut-être si maintenant tu regardes avec le recul de deux années, qu'est-ce que tu as appris pendant cette période d'assistanat ?*

Ricercatore : *Bene. E cosa ti ha dato la* Città dei Mestieri *? Hai già detto un po' all'inizio, puoi ritornarci un attimino, magari se adesso guardi con il senno di due anni dopo, cos'è che hai imparato durante quest'anno di assistente ?*	***Brian :*** *J'ai appris à me mettre d'accord en groupe, à avoir de nouvelles idées originales et recevoir peut-être aussi des autres idées qui sont meilleures des miennes et ne pas devoir imposer mon idée.*
Brian : *Ho imparato a mettermi d'accordo in gruppo, ad aver nuove idee originali e ricevere magari anche delle contro idee che sono migliori delle mie e non dover imporre la mia idea.*	***Chercheur :*** *C'est bien, mais est-ce que tu penses que ces choses t'ont ensuite aidé ?*
Ricercatore : *Beh, buono, ma pensi che ti siano servite poi queste cose ?*	***Brian :*** *Oui. Pratiquement maintenant dans mon apprentissage nous sommes trois et nous devons faire un projet, donc ce n'est pas que si je décide une chose c'est forcément la meilleure, je dois écouter un peu tous les avis.*
Brian : *Sì. Praticamente adesso nel mio apprendistato siamo in tre e dobbiamo fare un progetto, quindi non è che se decido una cosa per forza è la migliore, devo ascoltare un po' tutti.*	***Chercheur :*** *Bien. Eh bien, c'est déjà pas mal. Et combien de temps as-tu dû consacrer à l'organisation, à la participation à cette activité ? Est-ce que tu peux évaluer un peu ?*
Ricercatore : *Bene. Beh, buono, questo è già mica male. E quanto tempo ti ha preso in quarta organizzare, partecipare a questa attività ? Potresti valutare un po' ?*	***Brian :*** *En termes d'heures…*
Brian : *In presenza in ore…*	***Chercheur :*** *…oui…*
Ricercatore : *…sì…*	***Brian :*** *…quelques soirées en tout cas… mais ces efforts ne me pesaient pas, puisqu'il s'agissait de choses que j'avais plaisir à faire et donc…*
Brian : *…un paio di sere comunque… ma questi sforzi non mi pesavano, perché erano cose che avevo piacere a fare e allora…*	***Chercheur :*** *Et est-ce que tu te souviens quels étaient les activités depuis la première à la quatrième…*
Ricercatore : *E ti ricordi quali erano le attività dalla prima alla quarta…*	***Brian :*** *En première il y avait des histoires, en deuxième il y avait… il y avait des métiers, je ne me souviens plus bien en deuxième, des métiers avec des phrases, des situations, non ? En troisième il y avait la* Cité des Métiers *en tant que telle, qui prévoyait d'aller faire des visites à de nombreux métiers avec la participation d'un enseignant et en quatrième il y avait le colloque.*
Brian : *In prima c'erano delle storie, in seconda c'era… c'erano dei mestieri, non mi ricordo più bene in seconda, dei mestieri con delle frasi, delle situazioni, no ? In terza c'era la* Città dei Mestieri*, in sé che prevedeva di andare a fare visita a tanti mestieri con l'accompagnamento di un docente e in quarta c'era il convegno.*	***Chercheur :*** *En troisième n'y avait-il pas également quelque chose d'autre, au-delà des visites ?*
Ricercatore : *In terza non c'era anche qualcos'altro, oltre alle visite ?*	***Brian :*** *Oui, il y avait le colloque avec des parents.*
Brian : *Sì, c'era il convegno dei genitori.*	***Chercheur :*** *Tu étais…*
Ricercatore : *Tu eri…*	***Brian :*** *…j'ai présenté.*
	Chercheur : *Puis nous y revenons. Et en troisième, n'y avait-il pas encore quelque chose d'autre en fin d'année ? Tu ne te souviens pas ?*

Brian : *…ho presentato.* ***Ricercatore :*** *Poi ci ritorniamo. E in terza, non c'era ancora un'altra cosa alla fine dell'anno ? Non ti ricordi ?* ***Brian :*** *Non mi viene in mente.* ***Ricercatore :*** *Il film.* ***Brian :*** *Ah! È vero!* ***Ricercatore :*** *E torniamo a quello in prima, l'incontro con la signora Galfetti-Schneider, per raccontare delle fiabe sul lavoro. Ti ricordi quando lo avevi visto come allievo, ti ricordi qualcosa o… no, non ti ricordi più niente ?* ***Brian :*** *Non mi ricordo.* ***Ricercatore :*** *E la sua organizzazione… quando avevamo discusso come gruppo organizzativo ?* ***Brian :*** *Ricordo che è stata un'ottima idea, mi ricordo che Giorgia ha scritto la mail alla…* ***Ricercatore :*** *…a questa signora…* ***Brian :*** *…alla signora, poi aveva risposto positivamente… che le era sembrata una bella idea.* ***Ricercatore :*** *Quindi, c'erano stati problemi particolari, ti ricordi ?* ***Brian :*** *No.* ***Ricercatore :*** *E in seconda, l'attività dove effettivamente sei andato in aula d'informatica a vedere dei mestieri di domani, a partire dai mestieri delle corporazioni del Medioevo… Ti ricordi qualcosa dell'organizzazione ?* ***Brian :*** *No, mi ricordo un po' da allievo, che era stato interessante vedere un po' di mestieri particolari…* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi quale mestiere hai presentato ?* ***Brian :*** *No, non mi ricordo.*	***Brian :*** *Je ne me rappelle pas.* ***Chercheur :*** *Le film.* ***Brian :*** *Ah ! C'est vrai !* ***Chercheur :*** *Et revenons à la première, à la rencontre avec Madame Galfetti-Schneider, pour raconter des contes de fées. Est-ce que tu te souviens quand tu l'avais vue comme élève, est-ce que tu te rappelles quelque chose ou… non, tu ne te souviens plus de rien ?* ***Brian :*** *Je ne me rappelle pas.* ***Chercheur :*** *Et son organisation… quand nous en avions discuté en tant que groupe organisateur ?* ***Brian :*** *Je me souviens que c'était une excellente idée, je me souviens que Giorgia a écrit un courriel à la…* ***Chercheur :*** *…à cette dame…* ***Brian :*** *…à cette dame, puis elle avait répondu positivement… qu'elle la trouvait une belle idée.* ***Chercheur :*** *Donc, y avait-il eu des problèmes particuliers, est-ce que tu te souviens ?* ***Brian :*** *Non.* ***Chercheur :*** *Et en deuxième, l'activité où effectivement tu es allé en salle d'informatique à voir des métiers d'avenir, à partir des métiers des corporations du Moyen Âge… Est-ce que tu te souviens quelque chose de l'organisation ?* ***Brian :*** *Non, je me souviens un peu en tant qu'élève, il avait été intéressant de voir un peu des métiers particuliers…* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens du métier que tu as présenté ?* ***Brian :*** *Non, je ne me souviens pas.* ***Chercheur :*** *Et en troisième, l'activité avec les parents ? Tu avais animé la rencontre.*

Ricercatore : *E in terza, l'attività con i genitori ? Tu avevi animato l'incontro…*	***Brian :*** *Au début c'était difficile, parce que… c'était un peu compliqué de parler devant toutes ces personnes.*
Brian : *Era stato difficile all'inizio, perché… era un po' complicato parlare davanti a tutte queste persone.*	***Chercheur :*** *Qu'est-ce que tu devais faire ?*
Ricercatore : *Cos'è che dovevi fare ?*	***Brian :*** *Je devais présenter, en effet je m'étais aussi écrit le texte, une liste de points de ce que je devais dire et… à la fin tout s'est plutôt bien passé. Et en tant qu'élève je me rappelle que j'ai filmé.*
Brian : *Dovevo presentare, infatti mi ero scritto anche il testo, una scaletta su quello che dovevo dire e… era andato abbastanza bene alla fine. E come allievo mi ricordo che ho filmato.*	***Chercheur :*** *Voilà. Ah, oui, parce que nous faisions les vidéos. Nous avions fait la vidéo du colloque, après nous y revenons. Et la vision du film à la fin de la troisième, elle te rappelle quelque chose ? Y avait-il eu des problèmes particuliers ?*
Ricercatore : *Ecco. Ah, sì, perché facevamo i video. Avevamo infatti fatto il video del convegno, dopo ci torniamo. E della visione del film di fine terza, ti ricordi qualcosa ? C'erano stati problemi particolari ?*	***Brian :*** *Non, il n'y avait pas eu de problèmes. Nous avons regardé* À la recherche du bonheur.
Brian : *No, per noi non c'erano stati problemi. Abbiamo guardato* Alla ricerca della felicità.	***Chercheur :*** *Ah, voilà.*
Ricercatore : *Ah, ecco.*	***Brian :*** *Avec… ça me vient… Celui du film* Je suis une légende. *C'était qui déjà ? Je ne me souviens plus.*
Brian : *Con… aspetta che mi viene… Quello del film* Io sono leggenda. *Chi è che era? Non mi ricordo più.*	***Chercheur :*** *Smith. C'était Will Smith, ou pas ?*
Ricercatore : *Smith. Era Will Smith, no ?*	***Brian :*** *Oui, oui. C'était l'histoire d'un homme qui avait fait une invention et essayait de la vendre, seulement que personne ne voulait la lui acheter et à la fin il a réussi, il a percé.*
Brian : *Sì, sì… Era questa storia di un uomo che aveva fatto un'invenzione e cercava di venderla, solo che nessuno gliela comprava e alla fine ci è riuscito, ha sfondato.*	***Chercheur :*** *Quelle était donc la morale ?*
Ricercatore : *Quindi, qual era la morale ?*	***Brian :*** *La morale était de ne jamais abandonner, d'essayer.*
Brian : *La morale era non mollare mai, provarci.*	***Chercheur :*** *Insister, insister. Et dans l'organisation de ces deux activités, soit la rencontre avec les parents, soit la vision du film, est-ce que tu te souviens de problèmes particuliers ?*
Ricercatore : *Insistere, insistere. E nell'organizzazione di queste due attività, sia dell'incontro con i genitori che della visione del film, ti ricordi dei problemi particolari ?*	***Brian :*** *Je me souviens… problèmes non, je me rappelle cependant que les parents avaient répondu positivement.*
Brian : *Mi ricordo… problemi no, però mi ricordo che i genitori avevano risposto positivamente.*	***Chercheur :*** *Ils étaient venus nombreux. Et les visites… comment fonctionnaient les visites ?*
Ricercatore : *Si erano presentati in molti. E le visite… come funzionavano le visite ?*	***Brian :*** *Nous mettions au tableau une liste de tous les métiers et des enseignants qui accompagnaient. Puis nous nous inscrivions et en fonction du lieu où l'on allait, il y avait des limitations de places.*

Brian : *Si attaccava all'albo una lista con tutti i mestieri e i docenti che accompagnavano. Poi ci si iscriveva e in base a dove si andava, c'erano delle limitazioni di posti.* ***Ricercatore :*** *Sì. Tu che visite hai fatto ?* ***Brian :*** *Io ero andato, in terza e quarta... Mi ricordo che sono andato… con Alessia Pedrolini… [un'insegnante di scienze naturali], non mi ricordo più dove… a vedere qualcosa con l'acqua, il depuratore.* ***Ricercatore :*** *Sì. Possibile.* ***Brian :*** *Poi alla falegnameria, della famiglia Morotti.* ***Ricercatore :*** *Ah, ecco. Con chi ? Ti ricordi ?* ***Brian :*** *Con Bruno Zanelli.* ***Ricercatore :*** *Esatto.* ***Brian :*** *Mi ricordo che avevo cercato di organizzare la visita all'esercito…* ***Ricercatore :*** *Ah, sì !* ***Brian :*** *…a Isone, ma non ha funzionato.* ***Ricercatore :*** *E spiega, spiega cosa hai fatto ?* ***Brian :*** *Avevo proposto l'idea di fare una visita anche al mestiere di militare, perché comunque per noi maschi è d'obbligo e quindi sarebbe stato interessante andare a vedere cosa ci riserva in futuro.* ***Ricercatore :*** *Certo. Ma questa proposta come l'hai fatta ? Solo a voce…* ***Brian :*** *…no, avevo fatto un foglio e l'ho attaccato all'albo, per vedere chi poteva essere interessato, per vedere se c'era qualcuno che voleva andare o se nessuno voleva.* ***Ricercatore :*** *E c'era qualcuno che era…*	***Chercheur :*** *Oui. Quelles visites as-tu fait ?* ***Brian :*** *J'étais allé, en troisième et quatrième… Je me souviens que je suis allé… avec Alessia Pedrolini… [une enseignante de sciences naturelles], je ne me rappelle plus où… voir quelque chose lié à l'eau, la station d'épuration.* ***Chercheur :*** *C'est bien possible.* ***Brian :*** *Puis à la menuiserie, de la famille Morotti.* ***Chercheur :*** *Ah, voilà. Avec qui ? Est-ce que tu te souviens ?* ***Brian :*** *Avec Bruno Zanelli.* ***Chercheur :*** *C'est exact.* ***Brian :*** *Je me rappelle que j'avais essayé d'organiser la visite à l'armée…* ***Chercheur :*** *Ah, oui !* ***Brian :*** *…à Isone, mais ça n'a pas marché.* ***Chercheur :*** *Et explique, explique ce que tu avais fait ?* ***Brian :*** *J'avais proposé l'idée de faire une visite aussi au métier de militaire, parce que de toute façon pour nous, les garçons, c'est une obligation et donc il aurait été intéressant d'aller voir ce que nous réserve l'avenir.* ***Chercheur :*** *Certes. Mais cette proposition comment est-ce que tu l'as faite ? Seulement oralement…* ***Brian :*** *…non, j'avais fait une feuille et je l'avais mise au tableau, pour voir qui était intéressé, pour voir s'il y avait quelqu'un qui voulait y aller ou si ce n'était personne.* ***Chercheur :*** *Et il y avait quelqu'un qui était…* ***Brian :*** *…de nombreuses personnes étaient intéressées. Malheureusement ensuite les militaires ne se sont pas mis à disposition.*

Brian : *…c'erano tanti che erano interessati. Peccato che poi i militari non erano disposti.*	***Chercheur :*** *Ah, oui. Ils avaient… je les avait contactés, ils m'ont dit oui, oui, mais ensuite…*
Ricercatore : *Eh, sì. Avevano… io li avevo contattati, mi hanno detto sì, sì, ma poi…*	***Brian :*** *…ils ne l'ont pas fait.*
Brian : *…non lo hanno fatto.*	***Chercheur :*** *Ils n'ont pas voulu. C'est rare, puisqu'en règle générale les entreprises acceptent. Là on voit qu'ils sont un peu particuliers. Mais c'était une bonne idée. Il est vrai que tu as eu diverses idées, c'était l'un de tes points forts avoir des idées. Et venons maintenant au colloque de quatrième. Est-ce que tu te rappelles quel était son titre ?*
Ricercatore : *Non hanno voluto. È raro, perché di solito le ditte accettano. Lì si vede che sono un po' particolari. Però questa era una buona idea. È vero che hai avuto diverse idee, è stato uno dei tuoi punti forti avere delle idee. E veniamo al convegno di quarta. Ti ricordi qual era il titolo di questo convegno ?*	***Brian :*** *C'était quelque chose avec le Tessin, c'était dans le titre.* Tessin… *quelque chose avec les personnes célèbres au Tessin.*
Brian : *Era qualcosa con il Ticino, era nel titolo.* Ticino… *qualcosa con le persone famose in Ticino.*	***Chercheur :*** *Exact.*
Ricercatore : *Esatto.*	***Brian :*** *Pourtant je ne me rappelle pas exactement.*
Brian : *Però non mi ricordo più esattamente.*	***Chercheur :*** *Oui,* Ils sont célèbres… les visages d'un Tessin qui grandit. *Et l'idée, comment est-elle née ? Pourquoi un tel titre ?*
Ricercatore : *Sì,* Sono famosi… i volti di un Ticino che cresce. *E l'idea, com'è nata ? Perché proprio questo titolo ?*	***Brian :*** *Il me semble qu'elle était née… je ne me rappelle plus l'idée. Peut-être montrer qu'aussi ici au Tessin on peut avoir une petite renommée. On peut devenir « célèbres ».*
Brian : *Mi sembra che era nata… non mi ricordo più l'idea. Forse per fare vedere che anche qui in Ticino si può avere una piccola notorietà. Si può diventare « famosi ».*	***Chercheur :*** *Et qui était venu ?*
Ricercatore : *E chi era venuto ?*	***Brian :*** *Était venu… Christian Vitta, était venu… ils étaient tous des hommes, parce que devaient venir aussi Christa Rigozzi ou Clarissa Tami. Mais à la fin… elles n'y étaient pas.*
Brian : *Era venuto… Christian Vitta, era venuto… erano tutti maschi, perché dovevano venire Christa Rigozzi o Clarissa Tami. Ma alla fine… non c'erano.*	***Chercheur :*** *[il rit] Est-ce que tu te rappelles pourquoi elles n'avaient pas réussi à venir, surtout Christa Rigozzi…*
Ricercatore : *[ride] Ti ricordi perché non erano riuscite a venire, soprattutto Christa Rigozzi…*	***Brian :*** *Christa Rigozzi oui, c'était moi qui lui avais envoyé un courriel, mais elle avait déjà un autre rendez-vous et donc elle n'a pas pu venir. Mais je me souviens maintenant des autres participants, parmi lesquels Flavio Sala, il était venu et j'étais resté avec lui.*
Brian : *Christa Rigozzi sì, ero io e le avevo mandato la mail, però aveva un impegno e quindi non è potuta venire. Però mi sono venute in mente le altre persone, tra le quali Flavio Sala, è venuto e io ero stato con lui.*	***Chercheur :*** *Comment c'était… comment s'est passée la journée avec lui, la matinée ?*
Ricercatore : *Com'era… com'è stata la giornata con lui, la mattinata ?*	***Brian :*** *Amusante.*

Brian : *Divertente.* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi un episodio in particolare ?* ***Brian :*** *Mi ricordo che ha spiegato come è diventato quello che è, dopo aver fatto diverse cose. Mi ricordo che lui aveva fatto la scuola d'arte in Italia e poi è ritornato qua ed ha iniziato a lavorare per la radio.* ***Ricercatore :*** *Sì. E hai avuto l'impressione che fare il comico è una vita facile o una vita di sacrifici ?* ***Brian :*** *Sì, di sacrifici.* ***Ricercatore :*** *Anche tu, sei un po' un comico…* ***Brian :*** *…sì, è vero.* ***Ricercatore :*** *Tu preferisci l'elettronica, forse è più sicuro.* ***Brian :*** *Sì, più sicuro.* ***Ricercatore :*** *Più sicuro, eh, certo. E poi, chi c'era ancora ? Allora, Christian Vitta, Flavio Sala…* ***Brian :*** *Ah ! Giusto. Tiziano Ponti.* ***Ricercatore :*** *Esatto. Che è…* ***Brian :*** *…è il sindaco del Gambarogno e…* ***Ricercatore :*** *Esatto. Sì.* ***Brian :*** *…pilota di aerei. Però è comandante, lui e… poi mancava qualcuno… Ah ! I Sinplus.* ***Ricercatore :*** *Ce n'era ancora uno, che abbiamo fatto venire all'ultimo momento. Ti ricordi ? L'allenatore del Team Ticino.* ***Brian :*** *Ah, è vero.* ***Ricercatore :*** *Il signor Cavin.*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens d'un épisode particulier ?* ***Brian :*** *Je me rappelle qu'il a expliqué comment il est devenu ce qu'il est, après avoir fait différentes choses. Je me souviens qu'il avait fait l'école d'art en Italie et puis il est revenu ici et a commencé à travailler pour la radio.* ***Chercheur :*** *Oui. Et est-ce que tu as eu l'impression que le comédien a une vie facile ou une vie riche de sacrifices ?* ***Brian :*** *Oui, des sacrifices.* ***Chercheur :*** *Toi aussi, tu es un peu comédien…* ***Brian :*** *…oui, c'est vrai.* ***Chercheur :*** *Tu préfères l'électronique, peut-être c'est plus sûr.* ***Brian :*** *Oui, c'est plus sûr.* ***Chercheur :*** *Plu sûr, eh, oui. Et puis, qui d'autre a participé ? Alors, Christian Vitta, Flavio Sala…* ***Brian :*** *Ah ! Oui. Tiziano Ponti.* ***Chercheur :*** *Exactement. Qui est…* ***Brian :*** *…le maire du Gambarogno et…* ***Chercheur :*** *C'est ça. Oui.* ***Brian :*** *…pilote d'avions. Mais il est commandant, lui et… il manque encore quelqu'un… Ah ! Les Sinplus.* ***Chercheur :*** *Il y en avait encore un, venu à la dernière minute. Tu te rappelles ? L'entraîneur du Team Tessin.* ***Brian :*** *Ah, oui.* ***Chercheur :*** *Monsieur Cavin.* ***Brian :*** *C'est vrai.*

Brian : *È vero.* ***Ricercatore :*** *Quindi tu sei rimasto con Flavio Sala durante la mattinata. E prima della mattinata… per i ragazzi era obbligatorio partecipare a questa mattinata, o no ?* ***Brian :*** *No, non era obbligatorio, era a scelta dei ragazzi. Se c'era qualcuno che non voleva venire, poteva fare i compiti o studiare o qualcosa…* ***Ricercatore :*** *Sì. E ti ricordi quanti erano venuti, più o meno ?* ***Brian :*** *Più o meno tutti, mi sembra tutti.* ***Ricercatore :*** *Sì, quasi tutti. Ecco.* ***Brian :*** *Erano veramente in pochi, quelli che non sono venuti.* ***Ricercatore :*** *Sì. E per organizzare il convegno, cosa avevamo fatto Jonathan, tu ed io ?* ***Brian :*** *Avevamo innanzitutto cercato… su cosa farlo e poi vedere un po' chi poteva rappresentare bene questo titolo e poi abbiamo cominciato a scrivere, a cercare… Abbiamo contattato anche i giornali, che però non hanno risposto. Peccato, dato che poteva essere una bella cosa da fare sapere. Il convegno comunque è stato veramente un grande impegno.* ***Ricercatore :*** *Vero. E poi, il giorno del convegno, cos'è successo ?* ***Brian :*** *Alla mattina ci siamo trovati, mi sembra che era venuta anche Giorgia lì però, perché comunque ho fatto quasi metà, aveva fatto tanto anche lei per il convegno, quindi è venuta anche lei. E poi ognuno ha accolto… un invitato, abbiamo preparato i tavoli e le sedie, c'era anche chi era incaricato di distribuire l'acqua, nelle bottiglie, abbiamo anche preparato dei cartoncini con i nomi…* ***Ricercatore :*** *Chi è che aveva fatto i nomi ?* ***Brian :*** *Li aveva fatti… Giorgia forse.* ***Ricercatore :*** *Giorgia, forse.* ***Brian :*** *E comunque è stata una bella esperienza.*	***Chercheur :*** *Alors tu es resté pendant toute la matinée avec Flavio Sala. Et avant… les élèves étaient-ils obligés de participer à cette matinée, ou bien pas ?* ***Brian :*** *Non, ce n'était pas obligatoire, c'était un choix des élèves. Si quelqu'un ne voulait pas venir, il pouvait faire des devoirs ou étudier ou quelque chose…* ***Chercheur :*** *Oui. Et est-ce que tu te souviens combien étaient venus, plus ou moins ?* ***Brian :*** *Plus ou moins tous, il me semble pratiquement tous.* ***Chercheur :*** *Oui, presque tous. Voilà.* ***Brian :*** *Ils étaient vraiment peu, ceux qui ne sont pas venus.* ***Chercheur :*** *Oui. Et pour organiser le colloque, qu'est-ce que nous avions fait, Jonathan, toi e moi ?* ***Brian :*** *Nous avions tout d'abord cherché… sur quoi le faire et puis regarder un peu qui pouvait bien représenter ce titre et alors nous avons commencé à écrire, à chercher… Nous avons aussi essayé de contacter les journaux, qui n'ont pourtant pas répondu. C'est dommage, puisque ce colloque pouvait être une belle chose à faire connaître. Le colloque a été en tout cas vraiment un grand effort.* ***Chercheur :*** *C'est vrai. Et le jour du colloque, qu'est-ce qui s'est passé ?* ***Brian :*** *Au début de la matinée nous nous sommes rencontrés, il me semble qu'était venue aussi Giorgia à ce moment, parce qu'elle avait fait la moitié du travail, elle s'était aussi fortement engagée dans le colloque, donc elle était avec nous. Et puis chacun a accueilli… un invité, nous avons rangé les tables et les chaises, il y avait aussi qui était chargé de distribuer de l'eau, dans des bouteilles, nous avons aussi préparé un petit carton avec les noms…* ***Chercheur :*** *Qui avait préparé les noms ?* ***Brian :*** *C'était Giorgia… peut-être.* ***Chercheur :*** *Giorgia, peut-être.* ***Brian :*** *Et de toute façon ça a été une belle expérience.*

Ricercatore : *Sì. E poi… alle otto del mattino, quando è suonato il campanello, cosa è successo ?*	***Chercheur :*** *Oui. Et puis… à huit heures, quand la sonnerie de l'école a retenti, qu'est-ce qui s'est passé ?*
Brian : *Si sono trovati tutti in aula magna, o Jonathan o Giorgia ha presentato. Jonathan è poi andato avanti fino alla pausa. Dopodiché, ognuno si era iscritto ad un atelier con un diverso personaggio. E c'erano due atelier da seguire durante quella mattinata.*	***Brian :*** *Tous se sont retrouvés dans la salle de conférence, où soit Jonathan, soit Giorgia a présenté. Puis Jonathan a animé jusqu'à la pause. Ensuite, chacun s'était inscrit à un atelier avec une personnalité différente. Il y avait deux ateliers à suivre pendant la matinée.*
Ricercatore : *Sì. E tu eri con Flavio Sala. Com'è stato l'atelier con lui ?*	***Chercheur :*** *Oui. Et toi, tu étais avec Flavio Sala. Comment s'est déroulé l'atelier avec lui ?*
Brian : *Divertente, sentivi che comunque gli piaceva quello che faceva. Era divertente.*	***Brian :*** *C'était amusant, tu voyais qu'il aimait ce qu'il faisait. C'était drôle.*
Ricercatore : *E poi…*	***Chercheur :*** *Et puis…*
Brian : *…faceva ridere tutti.*	***Brian :*** *…il les faisait tous rire.*
Ricercatore : *Una volta finita la mattinata…*	***Chercheur :*** *Et une fois terminée la matinée…*
Brian : *…tu sei andato a pranzo con… i Sinplus e Flavio Sala…*	***Brian :*** *…tu es allé dîner avec… les Sinplus et Flavio Sala…*
Ricercatore : *…siamo andati a pranzo…*	***Chercheur :*** *…nous sommes allés dîner…*
Brian : *…lo so. E noi no !*	***Brian :*** *…je le sais. Et nous pas !*
Ricercatore : *[ride] E voi no !*	***Chercheur :*** *[il rit] Et vous pas !*
Brian : *[ride].*	***Brian :*** *[il rit].*
Ricercatore : *Questa è la differenza tra il maestro e gli allievi. Però avevamo fatto un piccolo momentino, ti ricordi… in aula magna, un piccolo momentino di aperitivo… Lì eri rimasto un attimo…*	***Chercheur :*** *C'est la différence entre un enseignant et les élèves. Pourtant nous avons fait un petit moment, tu te souviens… en salle de conférence, un petit moment d'apéro… Là tu étais resté un instant…*
Brian : *…sì, eravamo rimasti noi tre, il direttore e… gli invitati.*	***Brian :*** *…oui, nous étions restés nous trois, le chef d'établissement et… les invités.*
Ricercatore : *Tu come ti sentivi a essere lì, allorché i tuoi compagni non potevano esserci ? Eri fiero di essere lì o… ?*	***Chercheur :*** *Qu'est-ce que tu ressentais à être là, alors que tes camarades ne pouvaient pas y être ? Est-ce que tu étais fier d'y être ou… ?*
Brian : *Sì, ero molto orgoglioso, perché non tutti hanno avuto questa possibilità.*	***Brian :*** *Oui, j'étais très orgueilleux, parce que pas tous ont eu cette opportunité.*

Ricercatore : *E i ragazzi, prima di andare via, avevano dovuto fare qualcosa ?*	***Chercheur :*** *Et les élèves, avant de partir, avaient-ils dû faire quelque chose ?*
Brian : *Sì, hanno dovuto scrivere… un bigliettino… con cosa era piaciuto e cosa non era piaciuto, di cosa si è parlato.*	***Brian :*** *Oui, ils ont dû écrire… une feuille… sur ce qu'ils ont aimé et sur ce qu'ils ne l'ont pas, sur quoi on a parlé.*
Ricercatore : *E ti ricordi, poi li avevamo anche visti assieme, qual era stato il bilancio ?*	***Chercheur :*** *Et est-ce que tu te souviens, puis nous les avons aussi regardés ensemble, quel a été leur bilan ?*
Brian : *Tutto positivo.*	***Brian :*** *Tout était positif.*
Ricercatore : *I ragazzi ci hanno anche dato una nota 5.25 [su una scala di 6]. E con cosa si è aperto il convengo ?*	***Chercheur :*** *Les élèves nous ont même donné une note de 5.25 [sur une échelle de 6]. Et avec quoi s'est ouvert le colloque ?*
Brian : *Sarà stato un video.*	***Brian :*** *C'était probablement une vidéo.*
Ricercatore : *Un video.*	***Chercheur :*** *Une vidéo.*
Brian : *Esatto. Adesso mi viene in mente. Un video che abbiamo fatto noi.*	***Brian :*** *C'est ça. Maintenant je m'en rappelle. Une vidéo que nous avions fait.*
Ricercatore : *Sì. Ti ricordi ?*	***Chercheur :*** *Oui. Tu te souviens ?*
Brian : *A economia.*	***Brian :*** *À économie.*
Ricercatore : *Esatto.*	***Chercheur :*** *C'est juste.*
Brian : *Su… adesso mi ricordo, una cosa che mi è rimasta in mente, che ci sono nove ore da qua alla Silicon Valley…*	***Brian :*** *Sur… maintenant je me souviens, une chose qui m'est restée à l'esprit, qu'il y a neuf heures d'ici à la Silicon Valley…*
Ricercatore : *[ride].*	***Chercheur :*** *[il rit].*
Brian : *Mi è rimasta in mente quella cosa lì e c'era…*	***Brian :*** *Cette chose m'est restée imprimée dans la mémoire et il y avait…*
Ricercatore : *Ah, sì. Quello però era un altro video.*	***Chercheur :*** *Ah, oui. Mais c'était une autre vidéo.*
Brian : *No, era quello !*	***Brian :*** *Non, c'était celle-là !*
Ricercatore : *Poi ci torniamo. Quello era il video di fine anno…*	***Chercheur :*** *Nous allons y revenir. C'était la vidéo de fin d'année…*
	Brian : *…ah ! C'est vrai. Alors c'était l'autre. Celle… [il rit] où à la fin je chante « Moi le clochard » dans la voiture du prof !*

Brian : *…ah! Giusto. Allora era quell'altro. Era quello… [ride] dove io alla fine canto* Io vagabondo *nella macchina del sore !*	***Chercheur :*** *Précisément ! Tu étais le protagoniste.*
Ricercatore : *Esatto! Tu eri il protagonista.*	***Brian :*** *Je voulais devenir un comédien et je devais trouver une idée pour faire bonne impression… puis j'étais allé faire des entretiens d'embauche, voilà, maintenant je me souviens…*
Brian : *Volevo diventare un comico e dovevo trovare un'idea per fare buona impressione… poi ero andato a fare dei colloqui, ecco, adesso mi viene in mente…*	***Chercheur :*** *Eh, oui, c'est ça, c'est ça !*
Ricercatore : *Eh, sì, esatto, esatto !*	***Brian :*** *J'étais allé faire des entretiens d'embauche, où je m'habillais mal et je parlais aussi mal. Et pour cela je n'étais pas engagé. Lorsque, en revanche, je me suis bien présenté et l'idée était bonne, j'étais engagé.*
Brian : *Ero andato a fare dei colloqui, dove l'idea che avevo era buona ma mi vestivo in modo brutto e parlavo anche in modo brutto. E per quello non venivo preso. Quando invece mi sono presentato bene e l'idea era buona, sono stato assunto.*	***Chercheur :*** *Oui. Et tu te souviens quand nous l'avons filmé ?*
Ricercatore : *Sì. E ti ricordi quando lo abbiamo filmato ?*	***Brian :*** *Oui.*
Brian : *Sì.*	***Chercheur :*** *Et que ressentais-tu ?*
Ricercatore : *E come ti sentivi ?*	***Brian :*** *Je me rappelle que la première scène nous l'avons tournée plusieurs fois. Parce que je devais quand même parler seul et ce n'était pas facile.*
Brian : *Mi ricordo che la prima scena l'abbiamo girata un po' di volte. Perché comunque dovevo parlare da solo e non era facile.*	***Chercheur :*** *C'est vrai ! Au début tu étais absolument peu inspiré…*
Ricercatore : *Esatto ! All'inizio eri assolutamente poco ispirato…*	***Brian :*** *[il rit].*
Brian : *[ride].*	***Chercheur :*** *Pendant plus de quinze minutes nous ne réussissions pas à démarrer. Puis, pourtant, tu t'étais lentement mis en marche. Et comment as-tu vécu ces moments un peu différents ? Qu'est-ce que tu ressentais en faisant une école un peu différente de celle traditionnelle ?*
Ricercatore : *Per più di quindici minuti non riuscivamo a partire. Poi però ti eri piano piano lanciato. E come hai vissuto questi momenti un po' diversi dal solito ? Come ti sentivi a fare una scuola un po' diversa da quella che si è abituati ?*	***Brian :*** *Bien. À mon avis beaucoup plus élèves devraient le faire, parce que c'est une expérience unique.*
Brian : *Bene. Secondo me dovrebbero farlo in tanti, perché è un'esperienza unica.*	***Chercheur :*** *C'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu penses…*
Ricercatore : *Cioè ? Cioè in cosa pensi che…*	***Brian :*** *…parce que certaines fois il t'arrive de faire une vidéo en classe, de faire une assemblée où l'on décide des choses pour l'école. Pour un élève c'est une chose importante, aussi pour se sentir quelqu'un à l'intérieur de l'établissement scolaire.*
Brian : *…perché alcune volte ti capita di fare un video in classe, di fare un'assemblea dove si decidono delle cose per la scuola. Per un allievo è una cosa*	***Chercheur :*** *Ok ! Oui. Se sentir quelqu'un. Et faire l'acteur ? Qu'est-ce que tu te disais en faisant l'acteur ?*

importante, anche per sentirsi qualcuno all'interno dell'istituto scolastico. ***Ricercatore :*** *Ok ! Sì. Sentirsi qualcuno. E fare l'attore ? Tu cosa ti dicevi mentre facevi l'attore ?* ***Brian :*** *Che far l'attore non era male, era bello. Perché io pensavo comunque di essere nella realtà, la mia mente pensava di essere nella realtà. Quello era bello.* ***Ricercatore :*** *Bene. Quindi avevamo fatto questo video. E poi, alla fine dell'anno ? Com'era finito l'anno della* Città dei Mestieri *?* ***Brian :*** *Ci siamo trovati tutti a pranzo. Abbiamo mangiato un panino.* ***Ricercatore :*** *Dove ?* ***Brian :*** *Forse qui. Qui a Vira.* ***Ricercatore :*** *A Vira.* ***Brian :*** *Al bar del tennis.* ***Ricercatore :*** *Chi aveva proposto di venire qua ?* ***Brian :*** *Io. E avevo proposto anche un'altra cosa. Quando eravamo andati con il gruppo di economia, quando eravamo a fare una cosa… non mi ricordo più. E comunque siamo andati a Giubiasco a mangiare un panino.* ***Ricercatore :*** *Sì. Esatto ! Avevi anche proposto il luogo dove andare a mangiare. Ma perché eravamo andati a Giubiasco ?* ***Brian :*** *Sì ! Ah, sì, aspetta, adesso ho in mente la passeggiata…* ***Ricercatore :*** *…eravamo andati a vedere un posto di lavoro un po' particolare : era il garage Winteler della Mercedes.* ***Brian :*** *È vero. È giusto. Che all'inizio il tipo era poco convinto, sì, ma questi in due minuti vanno… E invece lo abbiamo preso e ci ha fatto vedere anche bene le gomme, il garage, la carrozzeria… Ci ha fatto fare il giro. È stato bello !*	***Brian :*** *Que faire l'acteur n'était pas mal, c'était bien. Parce que je pensais de tout façon d'être dans la réalité, mon esprit pensait d'être dans la réalité. C'était une belle sensation.* ***Chercheur :*** *Bien. Donc nous avions fait cette vidéo. Et puis, à la fin de l'année ? De quelle façon est terminée l'année de la* Cité des Métiers *?* ***Brian :*** *Nous nous étions retrouvés pour un repas. Nous avons mangé un sandwich.* ***Chercheur :*** *Où ?* ***Brian :*** *Peut-être ici. Ici à Vira.* ***Chercheur :*** *À Vira.* ***Brian :*** *Au bar du tennis.* ***Chercheur :*** *Qui avait proposé de venir ici ?* ***Brian :*** *Moi. Et j'avais proposé aussi une autre chose. Lorsque nous étions allés avec le groupe d'économie, lorsque nous étions à faire une chose… je ne me souviens plus. Et en fait nous sommes allez à Giubiasco à manger un sandwich.* ***Chercheur :*** *Oui. C'est vrai ! Tu avais aussi proposé l'endroit où aller manger. Mais pour quelle raison étions-nous allés à Giubiasco ?* ***Brian :*** *Oui ! Ah, oui, attends, maintenant j'ai à l'esprit la visite…* ***Chercheur :*** *…nous étions allez voir un lieu de travail un peu particulier : Il s'agissait du garage Winteler de la Mercedes.* ***Brian :*** *C'est vrai. C'est juste. Au début le gars était peu convaincu, oui, ceux-là en deux minutes s'en vont. Et en revanche nous l'avons conquis et il nous a bien montré aussi les pneus, le garage, l'atelier… Il nous a fait faire le tour. C'était vraiment bien !* ***Chercheur :*** *Donc tu avais proposé ces deux endroits un peu comme ça, un peu amusants : aller manger dans ce petit bar au centre de Giubiasco et ensuite venir ici à Vira avec Jonathan et moi-même pour terminer l'expérience de la* Cité des Métiers *d'une façon conviviale.*

Ricercatore : *Quindi tu avevi proposto questi due luoghi un po' così, un po' divertenti : andare a mangiare in questo baretto nel centro di Giubiasco per poi venire qui a Vira con Jonathan ed io a chiudere l'esperienza della* Città dei Mestieri *con un momento conviviale.*	***Brian :*** *Mais vous n'y étiez pas. Nous étions Jonathan et… Dieu [en italien, « ed io » signifie « et moi-même », alors que « e Dio » veut dire « et Dieu », en utilisant exactement les mêmes lettres] !*
Brian : *Ma lei non c'era. Eravamo Jonathan e… Dio !*	***Chercheur :*** *Et… Dieu [il rit].*
Ricercatore : *E... Dio [ride].*	***Brian :*** *Cette boutade était bien mauvaise [il rit].*
Brian : *Era brutta questa battuta [ride].*	***Chercheur :*** *Elle est typique de toi. Et toi, entre autres, de quelle façon m'avais-tu connu, au-delà de la* Cité des Métiers *? Parce que cela peut être utile pour comprendre ton choix de participer.*
Ricercatore : *Questa è tipica tua. E tu, tra l'altro, in che modo mi avevi conosciuto, oltre la* Città dei Mestieri *? Perché questo può essere utile da sapere per la tua scelta di partecipare.*	***Brian :*** *[il rit] En première je me rappelle qu'au début je pensais…*
Brian : *[ride] In prima media mi ricordo che all'inizio pensavo…*	***Chercheur :*** *Vas-y, vas-y, vas-y !*
Ricercatore : *Vai, vai, vai !*	***Brian :*** *…que vous étiez un professeur un peu comme ça. Il y avait un peu de bordel en classe [il rit] et je me suis mis à couper la table avec un cutter [il rit], alors vous êtes venu vers moi et m'avez dit : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ». Alors vous avez ajouté : « Maintenant tu apportes de la peinture et tu te mets à le repeindre ! ». Dès ce moment, vous m'êtes apparu comme un bon prof et j'ai commencé à vous prendre de votre bon côté.*
Brian : *…che era un professore un po' così. Allora c'era un po' di casino [ride] e io mi metto a fare un taglio nel tavolo [ride], arriva qua, mi guarda e mi dice: « Cosa stai facendo ? ». Allora ha detto : « Adesso porti la pittura e lo ripitturi ! ». Da lì, mi è sembrato un sore bravo e ho cominciato a prenderla sul lato buono che ha. Anche perché faceva lezioni diverse, nelle quali imparavi, non era solo scrivere e ascoltare o ascoltare e scrivere, era più diversificato.*	***Chercheur :*** *Et puis, qu'est-ce que nous avions fait en deuxième, tu te souviens ?*
Ricercatore : *E poi, cosa avevamo fatto in seconda, ti ricordi ?*	***Brian :*** *En deuxième nous avions fait le film de la 2F.*
Brian : *In seconda avevamo fatto il film della 2F.*	***Chercheur :*** *Tu t'en rappelles ?*
Ricercatore : *Te lo ricordi quello ?*	***Brian :*** *Plus ou moins. Je me souviens qu'un livre tombait du ciel… et puis c'était un livre magique avec les initiales de tous les noms. Ensuite nous allions dans un monde magique, qui était en fait un point d'eau à Vira…*
Brian : *Più o meno. Mi ricordo che cadeva un libro dall'alto… e poi era un libro magico dove c'erano scritte le iniziali di tutti i nomi. Poi andavamo in un mondo magico, che era il pozzo di Vira…*	***Chercheur :*** *[il rit].*
Ricercatore : *[ride].*	***Brian :*** *Et ensuite, il y avait un ancien du village qui nous a dit que nous devions dire les noms de tous. Et ainsi nous nous sommes retrouvés en classe, avec le prof qui expliquait la leçon.*
Brian : *E dopo, c'era un vecchio del villaggio che ci ha detto che dovevamo dire i nomi di tutti. E così ci siamo ritrovati in classe, con il sore che spiegava la lezione.*	***Chercheur :*** *Et au-delà de la vidéo, quelle autre expérience particulière avions nous fait ? Nous étions allés en télévision, ou bien pas ?*

Ricercatore : *E poi, oltre al video, quale altra esperienza particolare avevamo fatto ? Eravamo andati in televisione, no ?*	***Brian :*** *C'est vrai ! Nous avions fait aussi S-quot !*
Brian : *È vero ! Avevamo fatto anche S-quot !*	***Chercheur :*** *Qu'est-ce que c'est S-quot ?*
Ricercatore : *E cos'è S-quot ?*	***Brian :*** *Et oui. Il s'agit d'une émission télévisée de la RSI, où il y a des classes, de deuxième, surtout, où il faut répondre à des questions de culture, d'actualité. Maintenant je ne sais pas si elle a changé…*
Brian : *Giusto. È una trasmissione televisiva della RSI, dove ci sono delle classi, di seconda, prevalentemente, dove bisogna rispondere a delle domande di cultura, di attualità. Adesso non so se è più come una volta però…*	***Chercheur :*** *…elle est plus ou moins comme avant.*
Ricercatore : *…più o meno sì.*	***Brian :*** *Et de toute façon il fallait aussi se préparer un peu en classe. Nous répondions à des questions avec le prof, alors. Et nous avions fait un bon résultat. Moi-même j'avais fait le* Show Time*, qui n'existe peut-être plus : je devais faire un petit spectacle, chanter ou faire un sketch. J'avais fait un sketch comique. Et ça c'était bien passé. Je me souviens que j'avais été celui qui avait reçu au cours de toute l'année le plus de points pour le spectacle proposé. Et grâce à cela, ainsi que pour les votes reçus par le public, de Vira surtout, nous sommes arrivés deuxièmes. Mais ensuite… on a été défaits.*
Brian : *E comunque bisognava prepararsi anche un po' in classe. Si facevano delle domande col sore, così. Ed eravamo andati bene. Io avevo fatto lo* Show Time*, che non so se esiste ancora : dovevo esibirmi e fare una piccola scenetta o cantare. Io avevo fatto la scenetta comica. Ed era andata bene. Mi ricordo che in quell'anno lì ero stato quello che aveva ricevuto più punti di tutti. E grazie a me e grazie ai voti anche, da Vira, siamo passati al secondo posto. Ma poi… ci hanno legnati.*	***Chercheur :*** *Aux quarts de finale.*
Ricercatore : *Ai quarti di finale.*	***Brian :*** *Et puis aux quarts de finale…*
Brian : *E poi ai quarti di finale…*	***Chercheur :*** *…c'était une classe de troisième. Ils étaient un peu plus grands. Est-ce que tu as aimé cette expérience ?*
Ricercatore : *…era una classe di terza. Un po' più grandi. E ti era piaciuta questa esperienza ?*	***Brian :*** *Oui.*
Brian : *Sì.*	***Chercheur :*** *Et ne penses-tu pas que tout cela t'a un peu encouragé à venir faire la* Cité des Métiers *?*
Ricercatore : *E non pensi che questo ti ha un po' incoraggiato a venire a fare la* Città dei Mestieri *?*	***Brian :*** *Oui.*
Brian : *Sì.*	***Chercheur :*** *Tu avais envie, quelque part, de poursuivre ces activités un peu particulières que nous avions fait. Cet aspect peut être important à souligner. Alors, revenons à… parce que tu m'avais eu comme enseignant en première et en deuxième. Puis tu ne m'as plus eu. Et à la fin de l'année vous aviez reçu quelque chose de ma part. Est-ce que tu t'en souviens ?*
Ricercatore : *Avevi voglia, da qualche parte, di continuare queste attività un po' particolari che avevamo fatto. Questo può essere importante da sottolineare. Beh, ritorniamo alla… perché tu mi avevi avuto come docente in prima e seconda. Poi non mi hai più avuto. E alla fine dell'anno avevate ricevuto da parte mia. Ti ricordi ?*	***Brian :*** *L'attestation… à la fin de la… Ah ! À la fin de la quatrième vous dites ! Je suis resté en arrière.*
	Chercheur : *Excuse-moi, excuse-moi.*

Brian :
L'attestato… alla fine della… Ah! Alla fine della quarta sta dicendo! Io sono ancora indietro.

Ricercatore :
Scusa, scusa.

Brian :
E sì, ci ha dato un attestato con scritto quello che avevamo fatto, quello che avevamo creato insieme e ce l'ho ancora io.

Ricercatore :
E come ti sei sentito, quando l'hai ricevuto ?

Brian :
Mi sono sentito fiero, vuol dire che comunque ho fatto un bel lavoro e un po' forse me lo sono meritato.

Ricercatore :
E poi, lo hai mostrato a qualcuno ?

Brian :
Ai miei genitori.

Ricercatore :
E cosa hanno detto ?

Brian :
Hanno detto bravo *!.*

Ricercatore :
Ma poi, ti è anche servito per qualcos'altro, o no ?

Brian :
L'ho messo nel curriculum vitae*.*

Ricercatore :
L'hai messo nel curriculum ?

Brian :
Fa vedere che ho voglia di fare qualcosa in più. È una buona cosa. E infatti anche alla Posta mi ricordo che avevano detto: col 4.5 in condotta non prendiamo nessuno, neanche al colloquio. Però io ho messo nel curriculum anche quella cosa lì ed ho dato una buona impressione al mercoledì, che era un pomeriggio informativo, e mi hanno preso al colloquio. E poi mi sembrava che il colloquio era andato abbastanza bene. Così ero in ballo tra la Posta e il datore di lavoro che ho adesso. Lui mi voleva già prendere, quindi mi son detto : « Non rischio, vado là ».

Ricercatore :
Ok ! E quindi pensi che potrebbe aver avuto un piccolo ruolo per valorizzarti ?

Brian :
Sì, perché fa vedere che hai voglia di fare.

Ricercatore :
È chiaro. Bene. Avevi preso 4.5 in condotta quindi.

Brian :
Et oui, vous m'aviez donné une attestation avec écrit ce que nous avions fait, ce que nous avions créé ensemble et je l'ai encore.

Chercheur :
Et qu'est-ce que tu as ressenti, lorsque tu l'as reçu ?

Brian :
Je me suis senti fier, ça veut dire qu'en fait j'ai fait un bon travail et peut-être un peu je me le suis mérité.

Chercheur :
Et puis, est-ce que tu l'as montré à quelqu'un ?

Brian :
À mes parents.

Chercheur :
Et qu'est-ce qu'ils ont dit ?

Brian :
Ils m'ont dit bravo *!*

Chercheur :
Et est-ce qu'il a été utile pour autre chose, ou bien pas ?

Brian :
Je l'ai inséré dans mon curriculum vitae*.*

Chercheur :
Tu l'as inséré dans le curriculum ?

Brian :
Il montre que j'ai envie de faire quelque chose en plus. C'est une bonne chose. Et en fait aussi à la Poste je me rappelle qu'ils ont dit : avec un 4.5 en comportement non ne prenons personne, même pas pour l'entretien d'embauche. J'ai pourtant mis dans le curriculum aussi ce document et j'ai donné une bonne impression le mercredi, qui était un après-midi informatif, et alors ils m'ont pris pour l'entretien. Et puis, j'ai eu l'impression que l'entretien s'est plutôt bien passé. À ce point, j'étais indécis entre la Poste et l'employeur actuel. Ce dernier me voulait déjà prendre, alors je me suis dit : « Je ne risque pas, je vais là-bas ».

Chercheur :
Ok ! Et alors tu penses qu'il pourrait avoir eu un petit rôle pour te mettre en valeur ?

Brian :
Oui, parce qu'il montre que tu as envie de faire.

Chercheur :
C'est sûr. Bien. Tu avais donc pris 4.5 en comportement.

Brian :
Oui [il rit].

Chercheur :
Et donc ?

Brian : *Sì [ride].*	***Brian :*** *Comme lors de chaque année.*
Ricercatore : *Quindi ?*	***Chercheur :*** *Lors de chaque année. C'était une habitude.*
Brian : *Come tutti gli anni.*	***Brian :*** *Maintenant j'ai 5.*
Ricercatore : *Come tutti gli anni. Era l'abitudine.*	***Chercheur :*** *Maintenant tu as 5. Bien ! Oui. Bien. Passons au cours d'économie. Donc, déjà en troisième tu avais participé au cours d'économie. Et est-ce que tu te souviens qu'est-ce que c'était ce cours d'économie ?*
Brian : *Adesso ho il 5.*	***Brian :*** *Je me rappelle que nous étions beaucoup.*
Ricercatore : *Adesso hai 5. Buono ! Sì. Bene. Veniamo al corso di economia. Quindi, già in terza avevi partecipato al corso di economia. E ti ricordi cos'era questo corso di economia ?*	***Chercheur :*** *En troisième.*
Brian : *Ricordo che eravamo in tanti.*	***Brian :*** *Et que c'était devenu difficile à gérer, puisque nous étions vraiment nombreux.*
Ricercatore : *In terza.*	***Chercheur :*** *Nous étions vingt-huit. Pendant une quarantaine de minutes. Pour quelle raison t'étais-tu inscrit ?*
Brian : *E che era diventato un po' difficile da gestire, dato che eravamo veramente in troppi.*	***Brian :*** *Je m'étais inscrit parce que je pensais quelque part que ça pouvait être utile pour mon avenir. Maintenant, en effet, je suis en train de faire de l'économie… je m'aperçois d'avoir appris quelque chose.*
Ricercatore : *Eravamo in ventotto. Per una quarantina di minuti. Tu perché ti eri iscritto ?*	***Chercheur :*** *Oui ?*
Brian : *Mi ero iscritto perché comunque pensavo che mi poteva essere utile per il mio avvenire. Adesso infatti che sto facendo economia… mi accorgo che qualcosa ho imparato.*	***Brian :*** *En effet, j'ai une note de 5.5.*
Ricercatore : *Sì ?*	***Chercheur :*** *Ah !*
Brian : *Infatti, ho una nota di 5.5.*	***Brian :*** *Et ça m'arrange bien.*
Ricercatore : *Ah !*	***Chercheur :*** *Ah ! Et tu as l'impression qu'une série de choses que nous avons vu ensemble en classe…*
Brian : *E mi viene comodo.*	***Brian :*** *…oui, oui. Une chose sur les biens, sur… sur le marché, sur l'offre. Ces choses m'ont été très utiles.*
Ricercatore : *Ah ! E hai l'impressione che una serie di cose che abbiamo visto assieme in classe…*	***Chercheur :*** *Ah ! Bien.*
Brian : *…sì, sì. Come una cosa sui beni, sul… sul mercato, sull'offerta. Quelle cose lì mi sono tornate molto utili.*	***Brian :*** *Et puis nous avions fait une présentation.*

Ricercatore : *Ah, bene.*	***Chercheur :*** *Donc tu as reçu une note de… 5.5. Bien.*
Brian : *E poi avevamo fatto una presentazione.*	***Brian :*** *Nous avions fait une présentation… sur… attends… une présentation… je le savais, mais maintenant je l'ai oubliée…*
Ricercatore : *Quindi hai preso… 5.5. Buono.*	***Chercheur :*** *Tu sais que je ne me souviens plus de ta présentation... La Freitag [une entreprise de sacs réalisés avec du matériel recyclé], n'est-ce pas ?*
Brian : *Avevamo fatto una presentazione di… aspetta… una presentazione… ce l'avevo ma adesso mi è sfuggita…*	***Brian :*** *C'est ça ! Juste. J'avais présenté avec mon ami Fabio Bass la marque Freitag.*
Ricercatore : *Sai che non mi ricordo più cos'hai presentato... La Freitag [una ditta di borse in materiale riciclato], no ?*	***Chercheur :*** *Ah, oui. Vous l'aviez présentée et vous aviez fait une vidéo.*
Brian : *È vero ! Giusto. Avevo presentato con il mio amico Fabio Bass la marca Freitag.*	***Brian :*** *Nous avions aussi réalisé une vidéo, où apparaissait quelque chose… qui de l'inutile peut devenir utile, comme une bâche d'un camion, qui peut effectivement paraître comme quelque chose à jeter, mais qui peut être utilisée pour garder au sec des choses quand il pleut.*
Ricercatore : *Ah, sì. L'avete presentata e avete fatto un video.*	***Chercheur :*** *Eh bien, tu en as faits de vidéos. Il y avait aussi la vidéo sur Charlemagne pour S-quot…*
Brian : *Avevamo fatto anche realizzato un video, dove appariva qualcosa… che dall'inutile può diventare utile, come il telone di un camion, che può effettivamente sembrare una cosa da buttare, ma che può anche essere utilizzata per tenere asciutte delle cose quando piove.*	***Brian :*** *…mais là j'avais eu un rôle marginal. J'étais allé faire la radio avec Fabio et quelqu'un d'autre... Et ça avait été bien…*
Ricercatore : *Beh, quindi ne hai fatti di video. C'era anche il video su Carlomagno per S-quot…*	***Chercheur :*** *Et toutes ces vidéos ? Est-ce que tu crois qu'elles t'ont permis de t'ouvrir un peu ? Est-ce qu'elles t'ont donné un peu plus de confiance ?*
Brian : *…però lì avevo avuto un ruolo marginale. Ero andato a fare la radio con Fabio e qualcun altro… Ed era stato bello…*	***Brian :*** *Oui, aussi parler devant de nombreuses personnes au cours des colloques a été utile.*
Ricercatore : *E tutti questi video ? Pensi che ti hanno sciolto un po' ? Ti hanno dato un po' più di sicurezza ?*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu penses que l'on peut dire que c'est aussi grâce à ces choses qu'ils t'ont pris ?*
Brian : *Sì, anche il parlare davanti a tante persone nei colloqui è stato utile.*	***Brian :*** *Oui. Parce que à mon avis les notes que tu reçois ne sont pas si importantes, mais comment tu te proposes à un employeur. C'est ce que j'avais montré dans la vidéo de quatrième. Exactement, maintenant m'est venue à l'esprit cette comparaison. Parce qu'il est vraiment important comment tu te proposes, comment tu te montres intéressé, comment tu montres qu'en fin de compte ces notes ne sont que des notes, pas vraiment ce que tu es.*
Ricercatore : *Pensi che si possa dire che è anche merito di queste cose, se ti hanno preso ?*	***Chercheur :*** *Juste. Bien. Revenons au cours d'économie. Tu avais fait cette vidéo sur la Freitag, la présentation, vous étiez nombreux en troisième. Et en quatrième ?*
Brian : *Sì. Perché secondo me non conta tanto le note che hai, ma come ti proponi a un datore di lavoro. Come avevo fatto vedere nel video della quarta. Esattamente, adesso mi è venuto in mente questo paragone. Perché conta veramente tanto come ti proponi, come ti fai vedere interessato, come fai vedere che quelle note alla fine sono solo note, non sono quello che sei tu.*	

Ricercatore : *Giusto. Buono. Torniamo al corso di economia. Avevi fatto questo video sulla Freitag, la presentazione, eravate in tanti in terza. E in quarta ?* ***Brian :*** *In quarta eravamo in pochi. In effetti, sono rimasti solo i più convinti. Ed era meglio, si poteva lavorare meglio.* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Brian :*** *E poi mi ricordo che in quarta abbiamo fatto il video per…* ***Ricercatore :*** *…quello dove effettivamente andavi nella Silicon Valley, ti ricordi ? Il video alla fine dell'anno. Ti ricordi qual era lo scopo di questo video?* ***Brian :*** *Il ruolo delle tecnologie… No… era una pubblicità per il corso d'economia…* ***Ricercatore :*** *Hai avuto l'impressione che l'anno in quarta, in pochi…* ***Brian :*** *...era meglio in quarta… perché avevo più contatto con lei.* ***Ricercatore :*** *E questo è importante. Beh, abbiamo fatto già mica male. C'è ancora qualcos'altro che… Forse ancora una cosa sul corso di economia in quarta. Qual era la tua impressione di questo corso ?* ***Brian :*** *Eravamo… quelli che erano rimasti erano convinti che il corso serviva a qualcosa… era bello, non c'erano più quelli a cui non ne fregava niente.* ***Ricercatore :*** *Buono. C'è ancora qualcosa che…* ***Brian :*** *…no, non mi sembra. Mi sembra di aver detto tutto.* ***Ricercatore :*** *Hai detto tanto. Grazie.*	***Brian :*** *En quatrième nous étions peu nombreux. En effet, sont restés seulement les plus convaincus. Et c'était mieux, on pouvait travailler mieux.* ***Chercheur :*** *Oui.* ***Brian :*** *Et puis je me souviens qu'en quatrième nous avons fait cette vidéo pour…* ***Chercheur :*** *…celle où tu allais vraiment à la Silicon Valley, tu te souviens ? La vidéo de fin d'année. Est-ce que tu te rappelles l'objectif de cette vidéo ?* ***Brian :*** *Le rôle des technologies… Non… c'était une publicité pour le cours d'économie…* ***Chercheur :*** *Tu as eu l'impression que l'année en quatrième, lorsque vous étiez peu nombreux…* ***Brian :*** *…c'était mieux en quatrième… parce que j'avais plus de contacts avec vous.* ***Chercheur :*** *Et cela est effectivement important. Eh bien, nous avons dit pas mal de choses. Est-ce qu'il y a encore quelque chose que… Peut-être encore une chose sur le cours d'économie en quatrième. Quelle était ton impression de ce cours ?* ***Brian :*** *Nous étions… ceux qui sont restés étaient convaincus que le cours servait à quelque chose… c'était bien, il n'y avait pas de gars qui n'en avaient rien à foutre.* ***Chercheur :*** *C'est bon. Est-ce qu'il y a encore quelque chose que…* ***Brian :*** *…non, je ne pense pas. Je crois avoir tout dit.* ***Chercheur :*** *Tu as dit beaucoup. Merci.*



Entretien avec *Elisa Bragagnolo*
(8 juin 2016 – bibliothèque cantonale de Bellinzone – 31 minutes)

Elisa habite à Sant'Antonino. Avec son camarade Josip, elle a participé à l'animation du projet pédagogique pendant l'année scolaire 2011/2012. Elle a été le véritable moteur de l'organisation d'un colloque intitulé *Quel avenir pour le sport tessinois ?* Au terme du collège, elle a suivi l'École cantonale de commerce à Bellinzone, en poursuivant ainsi son intérêt pour l'économie, qui lui a permis ensuite d'entamer des études en management auprès de l'Haute école spécialisée de Winterthur, dans les environs de Zurich.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene, grazie Elisa per esserti messa a disposizione per questa intervista.*	***Chercheur :*** *Bien, merci Elisa de t'être mise à disposition pour cet entretien.*
Elisa : *Niente...*	***Elisa :*** *De rien…*
Ricercatore : *In un primo tempo, puoi semplicemente presentarti : chi sei, l'età che hai, quello che stai facendo adesso...*	***Chercheur :*** *Dans un premier temps, peux-tu simplement te présenter : qui es-tu, quel est ton âge, qu'est-ce que tu es en train de faire maintenant…*
Elisa : *Sì.*	***Elisa :*** *…oui…*
Ricercatore : *E magari quando hai partecipato alla* Città dei Mestieri*, se te lo ricordi, l'anno esatto.*	***Chercheur :*** *…et peut-être quand as-tu participé à la* Cité des Métiers*, si tu t'en souviens, l'année exacte.*
Elisa : *Sì, io mi chiamo Elisa Bragagnolo, abito a Sant'Antonino, ho diciotto anni, sono all'ultimo anno della Scuola cantonale di commercio e ho fatto parte del gruppo che ha coordinato la* Città dei Mestieri *l'ultimo anno di scuola media... nel 2011/2012. Ho voluto farne parte, dopo avere fatto delle lezioni extra sul mezzogiorno di economia, che mi hanno soddisfatto, e visto che lo stesso docente ha proposto la* Città dei Mestieri*.*	***Elisa :*** *Oui, je m'appelle Elisa Bragagnolo, j'habite à Sant'Antonino, j'ai dix-huit ans, je suis en train de faire la dernière année de l'École cantonale de commerce et j'ai fait partie du groupe qui a coordonné la* Cité des Métiers *la dernière année du collège… en 2011/2012. J'ai voulu en faire partie, après avoir suivi des leçons supplémentaires d'économie pendant la pause de midi, qui m'ont donné satisfaction, et puisque le même enseignant a ensuite proposé la* Cité des Métiers*.*
Ricercatore : *Stai finendo la Commercio... e dopo ? Cosa vorresti fare ?*	***Chercheur :*** *Tu es en train de terminer l'École de commerce… et après ? Qu'est-ce que tu voudrais faire ?*
Elisa : *Mi sono iscritta all'università a Winterthur per studiare management e diritto.*	***Elisa :*** *Je me suis inscrite à l'université à Winterthur pour étudier le management et le droit.*
Ricercatore : *Bene. In maniera generale, come hai vissuto questa esperienza di collaboratrice all'organizzazione della* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Bien. D'une façon générale, comment as-tu vécu cette expérience de collaboratrice à l'organisation de la* Cité des Métiers *?*
Elisa : *Io me la ricordo come un'esperienza positiva, anche perché il gruppo era molto affiatato, per certi versi dunque ci siamo anche divertiti… E anche, dall'altro*	***Elisa :*** *Je m'en souviens comme une expérience positive, aussi parce que le groupe était très soudé, d'une certaine façon nous nous*

lato, mi è piaciuto molto, perché ho potuto aiutare gli altri ragazzi ad avere un certo sguardo su quello che avrebbero potuto poi fare dopo. Fare parte di questo a me è piaciuto molto, e dunque sono rimasta soddisfatta.	*sommes aussi amusés… Et aussi, de l'autre côté, il m'a plus beaucoup, puisque j'ai pu aider les autres élèves à avoir un certain regard sur ce qu'ils auraient pu faire par la suite. Être partie prenante de cela m'a vraiment plu, et donc j'ai été satisfaite.*
Ricercatore : *Bene. Ti ricordi come funzionavano le riunioni che facevamo settimanalmente con... con te, con Josip, quindi quelle di animazione della* Città dei Mestieri *? Hai qualche ricordo su come funzionavano ?*	***Chercheur :*** *Bien. Est-ce que tu te souviens comment fonctionnaient les réunions hebdomadaires avec… avec toi, avec Josip, donc celles d'animation de la* Cité des Métiers *? Est-ce que tu as des souvenirs de leur fonctionnement ?*
Elisa : *Sì, vagamente...*	***Elisa :*** *Oui, vaguement…*
Ricercatore : *…sono già passati diversi anni...*	***Chercheur :*** *…diverses années sont déjà passées…*
Elisa : *…ci trovavamo... ci trovavamo in gruppo e poi discutevamo... portavamo i risultati della discussione precedente e poi introducevamo certe modifiche, se erano necessarie. In più, si realizzavano altri compiti, che venivano richiesti nei giorni seguenti.*	***Elisa :*** *…nous nous trouvions… nous nous trouvions en groupe et puis nous discutions… nous apportions les résultats de la discussion précédente et puis nous introduisions certaines modifications, si elles étaient nécessaires. De plus, nous réalisions diverses tâches, requises les jours suivants.*
Ricercatore : *Tu ti ricordi... per quali compiti avevi una responsabilità particolare ?*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens… par rapport à quelles tâches tu avais une responsabilité particulière ?*
Elisa : *Più che altro la coordinazione del gruppo e gli eventi che avevamo organizzato tutti insieme.*	***Elisa :*** *Surtout la coordination du groupe et les événements que nous avions organisé ensemble.*
Ricercatore : *Eventi... per esempio ?*	***Chercheur :*** *Événements… comme par exemple ?*
Elisa : *Il convegno sportivo.*	***Elisa :*** *Le colloque sportif.*
Ricercatore : *Quello era importante, ci torniamo dopo, era stato un grande successo.*	***Chercheur :*** *Celui-ci était important, nous y revenons après, il avait été un grand succès.*
Elisa : *Anche sull'energia rinnovabile.*	***Elisa :*** *Aussi sur l'énergie renouvelable.*
Ricercatore : *Sì, sull'energia rinnovabile… era in terza. In quarta era sulle nuove tecnologie…*	***Chercheur :*** *Oui, sur l'énergie renouvelable… c'était en troisième. En quatrième c'était sur les nouvelles technologies…*
Elisa : *…esatto, sì.*	***Elisa :*** *…c'est ça, oui.*
Ricercatore : *Sono stati dei bei convegni, nei quali effettivamente avevi avuto un ruolo importante. Assieme a te, c'era Josip, un ragazzo molto diverso da te. Come ti trovavi con lui ?*	***Chercheur :*** *Ceux-ci ont été des beaux colloques, dans lesquels tu avais effectivement eu un rôle important. Avec toi, il y avait Josip, un garçon très différent de toi. Comment c'était avec lui ?*
Elisa : *Per certi versi bene, perché era un ragazzo molto simpatico, diretto. Per altri un po' meno, perché*	***Elisa :*** *D'un certain côté bien, puisque c'était un garçon très sympathique, direct. Pour d'autres un peu moins, puisque disons que les idées, au niveau spécifique de l'organisation,*

diciamo che le idee, a livello proprio di organizzazione, erano diverse. Lui magari era uno che faceva quasi le cose un po' all'ultimo momento, io sono quella che, invece, era più visionaria, partivo da... un po' prima.

Ricercatore :
Sì, tu eri molto precisa, anche organizzata.

Elisa :
Sì, sì. È una mia caratteristica, quella.

Ricercatore :
È una qualità importante. E con il maestro, come andava ?

Elisa :
Ma... molto bene, era molto disponibile, ci teneva sempre al corrente, sia di quello che funzionava che di quello che non funzionava, era molto diretto, dunque mi sono trovata bene… Perché questa è una cosa che mi piace, parlare con le persone e vedere che non girano intorno, ma che parlano direttamente.

Ricercatore :
Sì.

Elisa :
E appunto, visto che ho deciso di farne parte in seguito al corso di economia, per il docente, perché mi sono trovata bene con lui.

Ricercatore :
Allora magari anticipiamo e parliamo già di questo corso di economia, fatto in terza e in quarta… Eravate un gruppetto di ragazze, soprattutto, con Sijei e Lara. Josip e Leo, erano i due ragazzi. Eravate un piccolo gruppo ma molto dinamico, molto attivo. Che ricordi hai ?

Elisa :
Ma.... belli… perché era qualcosa di nuovo, che non avevo mai fatto prima, che chiaramente le scuole medie non propongono, perché non fa parte del programma… Economia viene in seguito… e visto che comunque avevo già un certo interesse per questa materia, sapendo che poi sarebbe stata proposta, per me è stata una buona cosa, anche perché poi ho finito per studiare economia, dunque... è stata una buona scelta

Ricercatore :
E dopo ? Ti è servito a qualcosa quello che abbiamo fatto ?

Elisa :
Sinceramente sì, alcune cose che abbiamo fatto proprio all'inizio sono state riprese, quando abbiamo parlato più che altro molto in generale dei bisogni o comunque delle tematiche abbastanza basilari, che appunto abbiamo ripreso... Sì, le discussioni che avevamo fatto mi sono servite.

étaient différentes. Lui peut-être était quelqu'un qui faisait les choses un peu à la dernière minute, alors que moi, par contre, j'étais celle un peu plus visionnaire, qui se mettait en marche… un peu plus tôt.

Chercheur :
Oui, tu étais très précise, aussi organisée.

Elisa :
Oui, oui. C'est l'une de mes caractéristiques, celle-ci.

Chercheur :
C'est une qualité importante. Et avec le maître, comment c'était ?

Elisa :
Mais… très bien, il était très disponible, il nous tenait toujours au courant soit de ce qui marchait, soit de ce qui ne marchait pas, il était très direct, donc je me suis sentie à l'aise… Puisque celle-ci est une chose qui me plaît, parler avec les personnes et voir qu'elles ne tournent pas autour du pot, mais qui parlent directement.

Chercheur :
Oui.

Elisa :
Et justement, puisque j'ai décidé d'en faire partie à la suite du cours d'économie, pour l'enseignant, puisque je me suis sentie à l'aise avec lui.

Chercheur :
Alors peut-être anticipons un peu et parlons de ce cours d'économie, suivi en troisième et en quatrième… Vous étiez un petit groupe de filles, surtout, avec Sijei et Lara. Josip et Leo, étaient les deux garçons. Vous étiez un petit group mais très dynamique, très actif. Quels sont tes souvenirs ?

Elisa :
Mais… jolis… puisque c'était quelque chose de nouveau, que je n'avais pas fait avant, qui n'est clairement pas proposé par le collège, puisqu'il ne fait pas partie du programme… Économie commence ensuite… et puisqu'en quelque sorte j'avais déjà un certain intérêt pour cette discipline, en sachant qu'ensuite elle aurait été proposée, pour moi ça a été une bonne chose, aussi parce qu'ensuite j'ai fini par étudier l'économie, donc… c'était un bon choix.

Chercheur :
Et ensuite ? Est-ce que ce que nous avons fait t'as été utile ?

Elisa :
Sincèrement oui, certaines choses apprises juste au début ont été ensuite reprises, lorsque nous avons parlé plutôt de façon générale des besoins ou en tout cas de thématiques assez fondamentales, que nous avons en effet reprises… Oui, les discussions que nous avions eues m'ont été utiles.

Chercheur :
Tu étais donc déjà un peu préparée.

Ricercatore : *Quindi eri già un po' preparata.* ***Elisa :*** *Sì… un'infarinatura sulle nozioni di base, ce le avevo.* ***Ricercatore :*** *Certo, certo. In questo corso di economia avevate organizzato dei convegni. Quello di terza era sull'energia solare, e in quarta era sulle nuove tecnologie. Che ricordi hai di questi due momenti ?* ***Elisa :*** *Era il momento più entusiasmante, perché potevamo mettere in pratica le nostre idee e anche il fatto di organizzare, di invitare, di far sì che tutto fosse perfetto, era un buono stimolo per fare bene, ecco.* ***Ricercatore :*** *Sì. Tu, in particolare, che ruolo avevi avuto in questi due convegni ? Perché ogni ragazzo aveva dei compiti particolari, non so, per esempio… presentare davanti agli altri ragazzi.* ***Elisa :*** *Sì, mi ricordo che alcune volte ho fatto l'animatrice ai convegni, però adesso effettivamente non ricordo se fosse stato nell'uno o nell'altro.* ***Ricercatore :*** *Sì. Una volta hai fatto l'animatrice, cioè tu davi la parola ai vari partecipanti… Forse questo era per il convegno sullo sport...* ***Elisa :*** *Ah, sì... era il convegno sullo sport. Mi pare che forse anche quello sull'energia.* ***Ricercatore :*** *Ti mettevi avanti, eri una ragazza piuttosto determinata.* ***Elisa :*** *Sì, a me piace comunicare con le persone, ancora adesso lo faccio, quando posso.* ***Ricercatore :*** *Per uno studente di economia è importante... E ti è servito a qualcosa quello che hai fatto durante... ti ha un po' liberato, ti ha dato l'abitudine di parlare davanti agli altri ?* ***Elisa :*** *Sì, comunque ho fatto due animazioni, dunque non è che posso dire... Però mi ha dato modo di aprirmi un po' di più, di capire come gestire il mio comportamento davanti a tantissime persone, perché comunque erano anche ragazzi, dunque la situazione poteva essere sia facile che non facile da gestire...* ***Ricercatore :*** *Certo.*	***Elisa :*** *Oui… un petit tour sur les notions de base, je l'avais fait.* ***Chercheur :*** *Certes, certes. Pendant ce cours d'économie vous aviez organisé des colloques. Celui de troisième était sur l'énergie solaire, et en quatrième sur les nouvelles technologies. Quels sont tes souvenirs de ces deux moments ?* ***Elisa :*** *C'était le moment le plus enthousiasmant, puisque nous pouvions mettre en pratique nos idées et aussi le fait d'organiser, d'inviter, de faire en sorte que tout soit parfait, c'était un encouragement à bien faire, voilà.* ***Chercheur :*** *Oui. Toi, en particulier, quel a été ton rôle dans ces deux colloques ? Puisque chaque élève avait des tâches particulières, je ne sais pas, par exemple… présenter devant les autres élèves.* ***Elisa :*** *Oui, je me souviens que certaines fois j'ai fait l'animatrice aux colloques, mais maintenant effectivement je ne me souviens pas si c'était dans l'un ou dans l'autre.* ***Chercheur :*** *Oui. Une fois tu as fait l'animatrice, c'est-à-dire tu donnais la parole aux différents participants… Peut-être c'était pour le colloque sur le sport…* ***Elisa :*** *Ah, oui… c'était le colloque sur le sport. Il me semble que c'était aussi pour celui sur l'énergie.* ***Chercheur :*** *Tu te proposais, tu étais une fille plutôt déterminée.* ***Elisa :*** *Oui, j'aime bien communiquer avec les personnes, encore maintenant je le fais quand je peux.* ***Chercheur :*** *Pour un étudiant en économie c'est important… Et est-ce que ça t'a servi à quelque chose ce que tu as fait pendant… est-ce que ça t'a un peu libéré, est-ce que ça t'a donné l'habitude de parler devant les autres ?* ***Elisa :*** *Oui, en tout cas j'ai fait deux animations, donc je ne peux pas dire… Mais il m'a donné l'opportunité de m'ouvrir un peu plus, de comprendre comment gérer mon comportement en face de beaucoup de personnes, puisqu'ils étaient quand même des jeunes, donc la situation pouvait être à la fois simple et difficile à gérer…* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Elisa :*** *Donc… oui, en ce sens je me suis améliorée un peu.*

Elisa : *Dunque… sì, in questo senso mi sono migliorata un pochino.* ***Ricercatore :*** *E nelle lezioni di economia, c'è un qualcosa che ti è rimasto impresso ? Facevate delle presentazioni, per esempio.* ***Elisa :*** *Sì, delle presentazioni, che comunque permettevano di approfondire delle conoscenze, che magari prima non avevamo avuto modo di approfondire, e poi guardavamo anche dei video, dei film, delle cose che potevano restare in mente, più che fare teoria per tutto il tempo.* ***Ricercatore :*** *E tu ti ricordi una cosa in particolare ? Non so, per esempio durante una presentazione... Ti ricordi su cosa le avevi fatte ?* ***Elisa :*** *Ah, sì... qualcosa che c'entrasse con il cavallo, mi pare. Una presentazione legata all'economia dell'equitazione.* ***Ricercatore :*** *Interessante. Uno guardo economico sul mondo dell'equitazione...* ***Elisa :*** *...sì, è uno sport molto caro, dunque parlando di economia, è la prima cosa che mi è venuta in mente.* ***Ricercatore :*** *E l'idea del corso è quella di mostrare come tutte le cose potevano essere anche lette con gli sguardi dell'economia. Creare un'abitudine, anche nei ragazzi, a guardare i problemi della vita, le attività che si svolgono, anche con gli occhi dell'economia.* ***Elisa :*** *È giusto.* ***Ricercatore :*** *Questo è un punto importante. E sul sole e l'energia pulita, avevate fatto anche un video per lanciare la mattinata. Ti ricordi qualcosa di questo video ?* ***Elisa :*** *Sì, è stato un video molto divertente e agli spettatori era piaciuto molto. Apprezzavano l'idea che noi aprissimo i convegni con questi video, perché davamo una panoramica su quello che avevamo fatto e su quello che volevamo trasmettere...* ***Ricercatore :*** *È vero.* ***Elisa :*** *...e poi tutti intervenivano cercando di parlare su*	***Chercheur :*** *Et pendant les leçons d'économie, est-ce qu'il y a quelque chose qui t'es resté à l'esprit ? Vous faisiez des présentations, par exemple.* ***Elisa :*** *Oui, des présentations, qui permettaient de toute façon d'approfondir des connaissances, qu'auparavant nous n'avions pas eu la possibilité d'approfondir, et puis nous regardions aussi des vidéos, des films, des choses qui pouvaient rester à l'esprit, plus que faire tout le temps seulement de la théorie.* ***Chercheur :*** *Et est-ce que tu te souviens de quelque chose en particulier ? Je ne sais pas, par exemple pendant une présentation… Est-ce que tu te souviens sur quoi tu les avais faites ?* ***Elisa :*** *Ah, oui… quelque chose qui était en rapport avec le cheval, il me semble. Une présentation liée à l'économie de l'équitation.* ***Chercheur :*** *Intéressant. Un regard économique sur le monde de l'équitation…* ***Elisa :*** *…oui, c'est un sport très cher, donc en parlant d'économie, c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit.* ***Chercheur :*** *Et l'idée du cours est de montrer que toutes les choses peuvent être aussi lues avec les regards de l'économie. Créer une habitude, aussi pour des jeunes, à regarder les problèmes de la vie, les activités que l'on réalise, aussi avec les yeux de l'économie.* ***Elisa :*** *C'est juste.* ***Chercheur :*** *Celui-ci est un point important. Et sur le soleil et l'énergie propre, vous aviez fait aussi une vidéo pour lancer la matinée. Est-ce que tu te souviens quelque chose de cette vidéo ?* ***Elisa :*** *Oui, c'était une vidéo très amusante et les spectateurs avaient apprécié beaucoup. Ils appréciaient l'idée que nous ouvrions les colloques avec ces vidéos, puisqu'elles donnaient un aperçu sur ce que nous avions fait et sur ce que nous voulions transmettre…* ***Chercheur :*** *C'est vrai.* ***Elisa :*** *…et puis tous intervenaient en essayant de parler sur ce sur quoi nous avions travaillé.*

quello su cui noi avevamo lavorato.	***Chercheur :*** *C'était donc aussi une façon pour les élèves d'intervenir dans le colloque. Et est-ce que tu te sentais à l'aise en faisant ces vidéos ? Ou est-ce que tu étais un peu embarrassée ?*
Ricercatore : *Quindi era anche un modo per i ragazzi di intervenire nel convegno, E tu ti sentivi a tuo agio a fare questi video ? O eri un po' imbarazzata ?*	***Elisa :*** *Non, embarrassée pas, mais penser que beaucoup de monde le regardait était un peu étrange, puisque de toute façon nous étions peu nombreux, donc l'attention était uniquement sur nous.*
Elisa : *No, imbarazzata no, però pensare che lo guardassero molte persone faceva strano, perché comunque eravamo in pochi, dunque l'attenzione era solo su di noi.*	***Chercheur :*** *Et quelle avait été la réaction des élèves lorsqu'ils t'ont vue, lorsqu'ils vous ont vus ?*
Ricercatore : *E che reazione hanno avuto i ragazzi una volta che ti hanno visto, che vi hanno visto ?*	***Elisa :*** *Ils plaisantaient, ils riaient… aucune réaction négative, bien sûr.*
Elisa : *Scherzavano, ridevano… nessuna reazione negativa, ci mancherebbe.*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu te sentais un peu valorisée ?*
Ricercatore : *Ti sentivi un po' valorizzata ?*	***Elisa :*** *Oui, j'aimais être partie prenante de la* Cité des Métiers*, c'était une chose qui me valorisait personnellement.*
Elisa : *Sì, a me piaceva fare parte della* Città dei Mestieri*, era una cosa che mi valorizzava personalmente.*	***Chercheur :*** *Bien, alors c'était ce cours d'économie que tu avais suivi en troisième qui t'a encouragé à poser ta candidature, puisque j'avais demandé aux élèves de poser leur candidature pour être pris. Qu'est-ce que tu as ressenti lorsque tu as su que tu avais été engagée et tu pouvais faire ce rôle un peu particulier ?*
Ricercatore : *Bene, allora era questo corso di economia che avevi seguito in terza che ti ha incoraggiato a porre la tua candidatura, perché avevo chiesto ai ragazzi di porre la propria candidatura per essere presi. Come ti eri sentita quando hai saputo che eri stata presa e potevi fare questo ruolo un po' particolare ?*	***Elisa :*** *Contente, puisque je pouvais… c'est-à-dire, je pouvais me consacrer à quelque chose de différent de l'école, en restant pourtant toujours à l'intérieur d'un contexte scolaire. Ce qui pour moi était très bien, puisque j'ai pu me défouler, apprendre d'autres choses, non seulement suivre les leçons à l'école.*
Elisa : *Contenta, perché potevo... cioè, potevo dedicarmi a qualcosa di diverso dalla scuola, stando comunque sempre nel contesto scolastico. Questo per me è stato un bene, perché ho potuto sfogarmi, imparare altre cose, non soltanto seguire le lezioni a scuola.*	***Chercheur :*** *Et tes camarades, comment avaient-ils réagi à cette activité supplémentaire ? Disaient-ils : « Encore une chose en plus à faire ! Pourquoi le fais-tu ? ».*
Ricercatore : *E i tuoi compagni e le tue compagne, come avevano reagito a questa tua attività supplementare ? Dicevano: « Ancora una cosa in più da fare ! Perché la fai ?».*	***Elisa :*** *La majorité sincèrement oui, certains disaient : « Pourquoi tu vas le faire, alors que nous devons déjà étudier ? ». Mais d'autres ont dit : « Non, si c'est une chose qui te plaît, c'est juste de la faire, si elle t'intrigue, il vaut la peine d'essayer ». En effet, j'étais plutôt dans cette perspective.*
Elisa : *La maggior parte sinceramente sì, alcuni dicevano : « Perché vai a farlo, quando dobbiamo già studiare ? ». Però altri hanno detto : « No, se è una cosa che ti piace, è giusto che tu la faccia, se ti incuriosisce, vale la pena provare ». Infatti, io ero più su questa ottica.*	***Chercheur :*** *Oui, il me semble juste. Et les enseignants, comment ont-ils réagi lorsqu'ils ont su que tu étais l'une des animatrices ?*
Ricercatore : *Sì, mi sembra giusto. E i docenti, come hanno reagito quando hanno saputo che eri tu una delle animatrici ?*	***Elisa :*** *Presque tous pas très bien, aussi parce que de nombreuses fois j'ai dû m'absenter des leçons, peut-être seulement pendant un quart d'heure, pour descendre chez le directeur.*

Elisa :
Quasi tutti non benissimo, anche perché tante volte ho dovuto assentarmi dalle lezioni, magari anche solo quel quarto d'ora, per scendere dal direttore. A loro questo dava un po' fastidio, me lo ricordo, però nonostante questo, ero una ragazza che comunque andava bene a scuola, dunque non è che mi creavano tanti… tanti problemi. Però, ecco, magari quello sguardo, quella smorfia quando dovevo annunciargli che scendevo dieci minuti nell'ufficio del direttore, me li ricordo.

Ricercatore :
E tu, come ti sentivi ? Ti sentivi un po' imbarazzata o fiera di te ?

Elisa :
No, niente. Io dovevo dire che scendevo per fare qualcosa e poi tornavo su, non è che scappavo, quindi non mi dava nessun problema.

Ricercatore :
E a casa, i tuoi genitori… come hanno vissuto questa tua esperienza ?

Elisa :
Loro erano contenti... cioè… contenti di quello che facevo, comunque loro sapevano che mi piaceva comunicare, che mi piaceva fare delle attività, essere sempre… in movimento. Non sono una persona a cui piace stare sempre davanti al computer e… fermarsi. Sapendo che comunque avevo anche una certa parlantina, mi hanno detto: « Sì, è un bene, così capisci anche un po' quello che vuoi fare della tua vita », perché non era evidente.

Ricercatore :
E quindi ti ha aiutato un pochettino.

Elisa :
Sì, quello di sicuro.

Ricercatore :
Questo è importante. Ma… in che senso ? Ti ha aiutato a capire la tua strada ?

Elisa :
Sì, ma anche a livello proprio organizzativo, quando organizzavamo i convegni, a me piaceva organizzare, fare la lista e poi dire « facciamo questo, facciamo quello », perché volevo trasmettere qualcosa di bello e volevo che le altre persone lo apprezzassero. Questa è una sensazione che mi fa sentire bene.

Ricercatore :
Bene, bene. E… alla fine della Città dei Mestieri*, hai ricevuto un attestato… Ti ricordi come avevi reagito a questo documento ?*

Elisa :
Bene ! Perché nonostante fosse un'attività che facevamo da più piccoli, era comunque una cosa seria Ça les ennuyait un peu, je m'en souviens, mais en dépit de ça, j'étais une élève qui en tout cas allait bien à l'école, donc ils ne m'ont pas créé beaucoup… beaucoup de problèmes. Pourtant, voilà, peut-être ce regard, cette grimace lorsque je devais leur annoncer que je descendais dix minutes dans le bureau du chef d'établissement, je me les rappelle.

Chercheur :
Et comment tu te sentais ? Est-ce que tu te sentais un peu embarrassée ou fière de toi ?

Elisa :
Non, rien. Je devais dire que je descendais pour faire quelque chose et puis je remontais, je ne m'enfuyais pas, donc ça ne me posait aucun problème.

Chercheur :
Et à la maison, tes parents… comment ont-ils vécu cette expérience ?

Elisa :
Eux ils étaient contents… c'est-à-dire… contents de ce que je faisais, en tout cas ils savaient que j'aimais bien communiquer, que j'éprouvais du plaisir à faire des activités, à être toujours… en mouvement. Je ne suis pas une personne qui aime rester tout le temps devant l'ordinateur et… s'arrêter. En sachant que j'avais aussi un certain goût du bavardage, ils m'ont dit : « Oui, c'est une bonne chose, ainsi tu comprends aussi un peu ce que tu veux faire de ta vie », puisque ce n'était pas évident.

Chercheur :
Et donc ça t'a aidé un peu.

Elisa :
Oui, certainement.

Chercheur :
C'est quelque chose d'important. Mais… en quel sens ? Elle t'a aidée à comprendre ta voie ?

Elisa :
Oui, mais aussi au niveau simplement organisationnel, lorsque nous organisions ces colloques, j'aimais bien le faire, faire la liste et puis dire « on doit faire ceci, on doit faire cela », puisque je voulais transmettre quelque chose de beau et je voulais que les autres personnes l'apprécient. Celle-ci est une sensation que me donne du bien-être.

Chercheur :
Bien, bien. Et… à la fin de la Cité des Métiers*, tu as reçu une attestation… Est-ce que tu te souviens comment avais-tu réagi à ce document ?*

Elisa :
Bien ! Puisque même si c'était une activité que nous faisions lorsque nous étions petits, c'était quand même quelque chose de sérieux pour moi, pour mes camarades, pour l'enseignant. Et le fait de recevoir cette attestation certifiait que ce que j'ai fait a produit des résultats. Et… j'ai toujours parlé de ces colloques, aussi lorsque j'ai dû faire d'autres candidatures, d'autres organisations, aussi à l'école quand nous avons dû

per me, per i miei compagni, per il docente. E il fatto di ricevere questo attestato certificava che quello che ho fatto ha prodotto dei risultati. E… ho sempre parlato di questi convegni, anche quando ho dovuto fare altre candidature, altre organizzazioni, anche a scuola quando abbiamo dovuto fare delle simulazioni di colloqui di lavoro… Ho sempre citato i convegni, perché sono una cosa che mi è rimasta impressa, mi ha aiutato.	*faire des simulations d'entretiens d'embauche… J'ai toujours évoqué les colloques, puisqu'ils sont une chose qui m'est restée à l'esprit, qui m'a aidée.*
Ricercatore : *Certo, e i tuoi interlocutori, cosa dicevano quando presentavi il tuo* curriculum *?*	***Chercheur :*** *Certes, et tes interlocuteurs, qu'est-ce qu'ils disaient lorsque tu présentais ton* curriculum *?*
Elisa : *Erano sorpresi… più che altro… che la scuola proponesse questo programma, che non è da tutti, e poi dare la possibilità ai ragazzi di organizzare convegni comunque di una certa importanza con certe persone, non sapendo se il risultato sarebbe stato positivo. C'era anche un rischio, che magari le persone che partecipavano non erano contente, o che i docenti erano insoddisfatti : dunque che il risultato non era assicurato al cento per cento.*	***Elisa :*** *Ils étaient surpris… surtout… que l'école proposait ce type de programme, qui n'est pas pour tout le monde, et puis donner la possibilité aux élèves d'organiser des colloques quand même d'une certaine importance avec certaines personnes, en ne sachant pas si le résultat était positif. Il y avait aussi un risque, que peut-être les personnes invitées n'étaient pas contentes, ou les enseignants étaient insatisfaits ; donc que le résultat n'était pas assuré à cent pour-cent.*
Ricercatore : *Assolutamente, era una cosa grossa, con invitati importanti e un rischio reale. E… per esempio, oltre a queste simulazioni, c'è stato un momento in cui hai presentato questo attestato ? Parlavi prima di una serie di attività che hai proposto dopo ? Hai un esempio concreto ?*	***Chercheur :*** *Absolument, c'était quelque chose de gros, avec des invités importants et un risque réel. Et… par exemple, au-delà de ces simulations, est-ce qu'il y a eu un moment où tu as présenté cette attestation ? Tu parlais auparavant d'une série d'activités proposées ensuite ? Est-ce que tu as un exemple concret ?*
Elisa : *Mi ricordo più che altro in prima Commercio, ho dovuto fare il colloquio per stabilire l'area di sperimentazione, alla fine del primo anno. Bisognava fare un colloquio e loro mi hanno chiesto le esperienze che ho fatto, se ho lavorato in gruppo, se sì quando, e ho fatto l'esempio del convegno.*	***Elisa :*** *Je me souviens surtout en première année de l'École de commerce, j'ai dû faire l'entretien pour déterminer le domaine de l'expérimentation, à la fin de la première année. Il fallait faire un entretien et ils m'ont demandé les expériences que j'avais, si j'ai travaillé en groupe, si oui quand, et j'ai toujours porté l'exemple du colloque.*
Ricercatore : *E il colloquio è andato bene ?*	***Chercheur :*** *Et l'entretien s'est-il bien passé ?*
Elisa : *Sì, sì. Molto bene.*	***Elisa :*** *Oui, oui. Très bien.*
Ricercatore : *Quindi l'attestato ti è servito durante questo colloquio ?*	***Chercheur :*** *Donc l'attestation t'a été utile pendant ce colloque ?*
Elisa : *Mi è servito.*	***Elisa :*** *Elle m'a été utile.*
Ricercatore : *Veniamo magari adesso alle varie attività, vediamo quello che ti ricordi, sono passati diversi anni... C'erano delle attività per ogni anno : in prima, veniva la signora Galfetti-Schneider a raccontare delle fiabe, delle favole. Che ricordo hai ?*	***Chercheur :*** *Passons peut-être maintenant aux différentes activités, regardons ce que tu te rappelles, diverses années sont déjà passée… Il y avait des activités pour chaque année : en première, Madame Galfetti-Schneider venait raconter des contes de fées, des fables. Est-ce que tu en as un souvenir ?*
	Elisa : *Avec un objectif professionnel.*
	Chercheur : *Avec un but professionnel, oui. Nous commencions d'une façon un peu imaginative avec des contes de fées et des fables. Est-ce que tu as un souvenir de comment tu as vécu ce moment en tant qu'élève et puis comme organisatrice ?*

Elisa :
A scopo professionale.

Ricercatore :
A scopo professionale, sì. Iniziavamo in maniera un po' fantasiosa con delle fiabe e delle favole. Hai un ricordo di come hai vissuto questo momento come allieva e poi come organizzatrice ?

Elisa :
Ma… Secondo me… la signora ha dato un'infarinatura proprio a livello mentale, perché sotto sotto le storie avevano un obiettivo e… o lo capivi… o non lo capivi. Magari certi hanno semplicemente visto questa attività come… « che bello, oggi non ho lezione », mentre altri sono rientrati a casa e hanno iniziato a pensare… « chissà cosa farò ? ». Da lì può iniziare tutto il processo.

Ricercatore :
Certo, questo come allieva, e come organizzatrice, c'erano stati problemi particolari o era andato tutto bene ?

Elisa :
No, problemi particolari non me ne ricordo, anzi, era molto interattiva come attività, perché ci mettevamo in cerchio, poi mi ricordo che c'erano i cuscini. Era dunque una cosa molto tranquilla, me la ricordo abbastanza bene.

Ricercatore :
In seconda c'era un'attività, non so se tu l'avevi fatta come allieva, perché non tutti i colleghi la facevano. Era un'attività in aula d'informatica, dove si presentavano dei mestieri d'avvenire, e lì tra l'altro con Josip avevamo fatto un piccolo video, dove c'eri tu con Josip che interpretavate quando eravate bambini, poi quando eravate adolescenti e poi più grandi. Ricordo un'immagine : da bambina giocavi con le Barbie. Tu hai un ricordo ?

Elisa :
Non mi ricordo benissimo, però se dovessi tornare indietro, se dovessi pensarci ancora adesso, penso che quel video trasmetteva quello che davvero ero quando ero piccola.

Ricercatore :
E sull'attività in quanto tale nell'aula d'informatica, ti ricordi qualcosa ? In seconda forse voi non l'avevate fatta. C'era una lista di mestieri che avevamo scelto con l'orientatore. A gruppi i ragazzi sceglievano uno di questi mestieri, andavano nel sito dell'orientamento e poi dopo lo presentavano ai compagni.

Elisa :
Se devo essere sincera, non mi ricordo di questa attività.

Ricercatore :
È possibile che non l'abbiate fatta. Chi era il tuo

Elisa :
Mais… À mon avis… la dame a donné une base de départ justement au niveau mental, parce que ses histoires avaient un objectif sous-jacent et… soit tu le comprenais… soit tu ne le comprenais pas. Peut-être certains ont simplement perçu cette activité comme… « c'est bien, aujourd'hui je n'ai pas de cours », alors que d'autres sont rentrés à la maison et ont fait une réflexion, ont commencé à penser… « qu'est-ce que je vais faire ? » De là, peut partir tout le processus.

Chercheur :
Certes, cela en tant qu'élève, et comme organisatrice, y a-t-il eu des problèmes particuliers ou tout s'est bien déroulé ?

Elisa :
Non, je ne me souviens pas de problèmes particuliers, au contraire, c'était une activité très interactive, puisque nous nous mettions en cercle, puis je me souviens qu'il y avait des coussins. C'était donc une chose très tranquille, je m'en souviens assez bien.

Chercheur :
En deuxième il y avait une activité, je ne sais pas si tu l'avais faite comme élève, puisque pas tous les collègues l'organisaient. C'était une activité en salle d'informatique, où l'on présentait des métiers d'avenir, et là, entre autres, avec Josip nous avions fait une petite vidéo, où toi et Josip jouiez votre rôle en tant qu'enfant, puis lorsque vous étiez des adolescents et puis plus grands. Je me souviens d'une image : comme gamine tu jouais avec une Barbie. Est-ce que tu en as un souvenir ?

Elisa :
Je ne me rappelle pas très bien, mais si je devais revenir en arrière, si je devais encore y penser maintenant, je crois que cette vidéo exprimait ce que j'étais vraiment lorsque j'étais petite.

Chercheur :
Et sur l'activité en tant que telle en salle d'informatique, est-ce que tu te rappelles quelque chose ? En deuxième peut-être vous ne l'aviez pas faite. Il y avait une liste de métiers que nous avions choisis avec le conseiller en orientation. En groupes les élèves choisissaient l'un de ces métiers, allaient dans le site de l'orientation et puis ils le présentaient aux camarades.

Elisa :
Si je dois être sincère, je ne me souviens pas de cette activité.

Chercheur :
Il est possible que vous ne l'ayez pas faite. Qui était ton enseignant d'histoire ?

Elisa :
La première année Giada Baroni et puis Paola Zaninelli.

Chercheur :
Et puis en troisième il y avait les parents qui venaient présenter leurs métiers pendant une matinée. Ton père était aussi venu, c'était le 16 décembre 2010, un bancaire, avec d'autres. C'était un beau groupe, avec sept parents. Est-ce

insegnante a storia ?

Elisa :
Il primo anno Giada Baroni e poi Paola Zaninelli.

Ricercatore :
E poi in terza c'erano i genitori che venivano a presentare i loro mestieri durante una mattinata. Era venuto anche tuo papà, era il 16 dicembre 2010, un bancario, insieme ad altri. Erano un bel gruppo, con sette genitori. Ti ricordi qualcosa di quel momento ? Come l'avevi vissuto ?

Elisa :
Era un po' strano sentire parlare mio papà davanti a tutti i miei compagni, però è stata una bella esperienza, perché comunque sono stati sette mestieri che avevano una certa rilevanza e che potevano davvero interessare le persone, dunque l'ho trovato… l'ho trovata una buona cosa. L'unica cosa che mi è rimasta impressa è che tanti genitori si sono preparati bene nell'ottica di dover parlare a degli adolescenti, portando delle immagini ed esprimendosi in un certo modo. Un altro, invece, ha fatto l'esatto contrario, sottovalutando la difficoltà dell'esercizio. Non mi ricordo se fosse il commerciante, adesso che ci penso, ma mi pare proprio di sì, Aveva parlato pochissimo, era l'unico che aveva parlato pochissimo, che non aveva supporti. Secondo me, ha pensato, « tanto devo andare a presentare il lavoro a una quarta media ». L'ha un po' presa sottogamba.

Ricercatore :
Certo, invece...

Elisa :
…invece, in realtà, è stata una presentazione grossa.

Ricercatore :
Parlare a un gruppo di cento ragazzi di quell'età...

Elisa :
...non è evidente.

Ricercatore :
Sì… Tuo papà era stato molto bravo tra l'altro. E poi l'avevamo anche organizzata l'anno dopo... ti ricordi dell'organizzazione ? C'era una lettera che si dava ai ragazzi di terza media e poi dopo dovevano convincere qualche genitore a venire. Hai qualche ricordo di problemi particolari nell'organizzazione ? O anche qui era andata in modo sciolto...

Elisa :
…no, mi ricordo che noi... la maggior parte dei genitori sono stati contattati dal nostro gruppo, perché pochi sono voluti venire di loro spontanea volontà.

Ricercatore :
Quindi c'era stato un problema.

que tu te souviens quelque chose de ce moment ? Comment l'avais-tu vécu ?

Elisa :
C'était un peu étrange d'écouter parler mon père devant tous mes camarades, mais c'était une belle expérience, parce qu'en tout cas c'étaient sept métiers qui avaient une certaine importance et qui pouvaient vraiment intéresser les personnes, donc je l'ai trouvé… je l'ai trouvée une bonne chose. La seule chose qui m'est restée à l'esprit est que de nombreux parents se sont bien préparés dans la perspective de devoir parler à des adolescents, amenant des images et en s'exprimant d'une certaine façon. Un autre, par contre, a fait tout le contraire, en sous-estimant la difficulté de l'exercice. Je ne me souviens pas si c'était le commerçant, maintenant que j'y pense, je crois vraiment que c'était lui. Il avait parlé très peu, il était le seul à avoir parlé si peu, il n'avait pas de supports. À mon avis, il a pensé « je dois simplement aller présenter le travail à une quatrième année de collège ». Il l'a un peu prise à la légère.

Chercheur :
Certes, alors que…

Elisa :
…alors qu'en réalité, c'était une présentation importante.

Chercheur :
Parler à un groupe de cent élèves de cet âge…

Elisa :
…n'est pas évident.

Chercheur :
Oui… Ton père, par ailleurs, avait été très bon. Et puis nous l'avions aussi organisée l'année d'après… tu te souviens de l'organisation ? Il y avait une lettre que l'on donnait aux élèves de troisième et puis ils devaient convaincre quelques parents à venir. Est-ce que tu as des souvenirs de problèmes particuliers dans l'organisation ? Ou aussi cette fois ça c'était bien passée…

Elisa :
…non, je me rappelle que nous… la majeure partie des parents ont été contactés par notre groupe, puisque peu d'entre eux ont voulaient venir spontanément.

Chercheur :
Il y avait donc eu un problème.

Elisa :
Je me réfère justement aux élèves qui demandaient la disponibilité de leurs parents… Et je me souviens que c'étaient presque nous à devoir demander...

Chercheur :
C'est intéressant. Et puis en troisième et en quatrième il y a eu les visites. J'ai ici la liste des visites que nous avions fait au cours de l'année 2011/2012, lorsque tu étais assistante. Elles étaient vingt-quatre, un nombre très élevé. Est-ce que tu as des souvenirs sur l'organisation de ces visites ?

Elisa : *Intendo proprio i ragazzi che chiedevano la disponibilità ai genitori… E mi ricordo che siamo stati noi quasi a dover chiedere…* ***Ricercatore :*** *Questo è interessante. E poi in terza e quarta c'erano le visite. Qui ho la lista delle visite che avevamo fatto nell'anno 2011/2012, appunto quando tu eri assistente. Erano ventiquattro, una cifra molto importante. Hai qualche ricordo sull'organizzazione di queste visite ?* ***Elisa** :* *I docenti proponevano le visite.* ***Ricercatore :*** *Sì, giusto. È vero.* ***Elisa :*** *Quindi erano loro a essere incaricati di organizzarle. Su questo non mi pare di avere messo mano più di quel tanto. Più che altro proprio a livello numerico, « quante aziende abbiamo, quanti ragazzi facciamo andare per un'azienda », magari proporre la stessa azienda due volte perché c'erano tanti iscritti. Ecco i nostri compiti.* ***Ricercatore :*** *Esatto, erano questi i problemi, e poi che i ragazzi gestissero bene l'albo. Mettevamo questi fogli all'albo, ogni tanto c'era qualcuno che li pasticciava, o nessuno si iscriveva a una visita. Come ti sentivi ad affrontare quei problemi ? Ti dicevi « che noia queste cose pratiche » o ti trovavi a tuo agio ?* ***Elisa :*** *No, ecco, comunque c'era un lavoro dietro… L'unica cosa che chiedevamo era di compilare una sola riga all'interno di un foglio, se era sbagliata quella mi dicevo « perché ? », però va bene, alla fine si è risolto.* ***Ricercatore :*** *Tu avevi fatto alcune visite, quando eri in terza eri andata al Centro veterinario.* ***Elisa :*** *Sì. Ero andata con Sijei, la mia grande amica, che sta finendo anche lei la Commercio, anche se non andiamo in classe assieme.* ***Ricercatore :*** *Hai un ricordo di questa tua visita ?* ***Elisa :*** *È stato bello, perché la veterinaria mi pare che ci aveva portato sia degli animali piccoli che degli animali grandi. Io sono una grande amante dei cavalli e quando gli ho visti, non ho più capito niente.* ***Ricercatore :*** *Certo, certo.*	***Elisa :*** *Les enseignants proposaient les visites.* ***Chercheur :*** *Oui, c'est juste. C'est vrai.* ***Elisa :*** *Donc c'étaient eux à être chargés de les organiser. Sur cet aspect il ne me semble pas d'avoir fait beaucoup. Surtout regarder au niveau numérique, « combien d'entreprises avons-nous, combien d'élèves laissons-nous aller dans une entreprise », peut-être proposer la même entreprise deux fois puisqu'il y avait beaucoup d'inscrits. Voilà nos tâches.* ***Chercheur :*** *C'est exact, ceux-ci étaient les problèmes, et puis que les élèves gèrent bien le tableau. Nous mettions ces feuilles au tableau, quelquefois il y avait quelqu'un qui les gâchait, ou personne ne s'inscrivait à une visite. Comment te sentais-tu à aborder ces problèmes ? Tu te disais « quel ennui ces choses pratiques » ou tu étais à l'aise ?* ***Elisa :*** *Non, voilà, en tout cas il y avait un travail derrière… La seule chose que nous demandions était la compilation d'une seule ligne au sein d'une feuille, si elle était incorrecte je me disais « pourquoi ? », mais ça va, à la fin ça s'est arrangé.* ***Chercheur :*** *Tu avais fait des visites, tu étais allée au Centre vétérinaire lorsque tu étais en troisième.* ***Elisa :*** *Oui. J'étais allée avec Sijei, ma grande amie, qui est en train de terminer elle aussi l'École de commerce, même si nous ne sommes pas dans la même classe.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu as un souvenir de cette visite ?* ***Elisa :*** *C'était bien, puisque la vétérinaire, si je me souviens bien, nous avait amené voir soit des animaux petits, soit des animaux grands. Je suis une grande amoureuse des chevaux et lorsque je les ai vus, je n'ai plus rien compris.* ***Chercheur :*** *Certes, certes.* ***Elisa :*** *Mais oui, le fait qu'elle nous expliquait en quelque sorte les caractéristiques d'un certain animal plutôt que d'un autre a été très bien.* ***Chercheur :*** *Puis tu avais participé à la présentation de Arianna Antognini et Mikel Preqi sur* Moi, apprenti *en troisième… non, tu étais déjà en quatrième, c'était en décembre 2011.* ***Elisa :*** *J'étais indécise si faire l'apprentie ou aller étudier.*

Elisa : *Però sì, il fatto che comunque ci spiegava le caratteristiche di un certo animale piuttosto che di un altro è stato molto bello.* ***Ricercatore :*** *Poi avevi partecipato alla presentazione di Arianna Antognini e Mikel Preqi su* Io, apprendista *in terza… no, eri già in quarta, era il dicembre 2011.* ***Elisa :*** *Ero indecisa se fare l'apprendista o andare a studiare.* ***Ricercatore :*** *Infatti, avevi seguito anche il 19 aprile 2012 l'incontro con tre ex allievi, che avevano presentato il liceo e la Commercio.* ***Elisa :*** *Esatto, ero proprio... infatti, non le ho scelte a caso… queste due attività, ero proprio indecisa...* ***Ricercatore :*** *Quindi le tue attività le hai scelte in maniera mirata. Veterinaria legata alla tua passione per i cavalli, e poi avevi un dubbio... E ti sono servite un po' ?* ***Elisa :*** *Sì, tutte e due le attività… tutte e due le presentazioni mi hanno dato delle informazioni utili, mi hanno fatto riflettere. Poi ho scelto all'ultimo momento, però mi pare che quando ho assistito a queste due presentazioni... mi pare che la Commercio era un po' più la mia idea... più concreta, ecco.* ***Ricercatore :*** *Sì, beh, effettivamente… eri già una ragazza sveglia, che approfittava di queste attività. E poi, forse in maniera un po' più ludica, nel mese di maggio del 2012, in quarta, eri andata alla Televisione della Svizzera italiana.* ***Elisa :*** *Sì, sì… quella era una curiosità.* ***Ricercatore :*** *È un mondo affascinante.* ***Elisa :*** *Mi affascinava... sì, sì.* ***Ricercatore :*** *E hai un qualche ricordo di questa... ?* ***Elisa :*** *…sì, anche recentemente sono andata con la mia classe alla* Regione *[un quotidiano ticinese], comunque in posti in cui la comunicazione era al centro delle... delle attività professionali, dunque... sì era più che altro una curiosità.*	***Chercheur :*** *En effet, tu avais aussi suivi le 19 avril 2012 la rencontre avec trois anciens élèves, qui avaient présenté le lycée et l'École de commerce.* ***Elisa :*** *C'est ça, j'étais vraiment… en effet, je ne les ai pas choisies par hasard… ces deux activités, j'étais vraiment indécise…* ***Chercheur :*** *Tu as donc choisi tes activités de façon ciblée. Vétérinaire liée à ta passion pour les chevaux, et puis tu avais un doute… Et est-ce qu'elles t'ont aidé un peu ?* ***Elisa :*** *Oui, les deux activités… les deux présentations m'ont donné des informations utiles, m'ont fait réfléchir. Puis j'ai choisi au dernier moment, mais lorsque j'ai participé à ces deux présentations… je crois que l'École de commerce était un peu mon idée… la plus concrète, voilà.* ***Chercheur :*** *Oui, eh bien, effectivement… tu étais déjà une fille futée, qui profitait de ces activités. Et puis, peut-être d'une façon plus ludique, en mai de l'année 2012, en quatrième, tu étais allée à la Télévision de la Suisse italienne.* ***Elisa :*** *Oui, oui... c'était une curiosité.* ***Chercheur :*** *C'est un monde fascinant.* ***Elisa :*** *Il me fascinait… oui, oui.* ***Chercheur :*** *Et est-ce que tu as des souvenirs de cette… ?* ***Elisa :*** *…oui, encore récemment je suis allée avec ma classe à la* Regione *[un quotidien tessinois], toujours des endroits où la communication était au centre des… des activités professionnelles, donc… oui c'était plutôt une curiosité.* ***Chercheur :*** *Toujours en troisième il y avait des films… ils étaient proposés aux classes de fin de troisième année pour réfléchir au sens à donner au travail. En tant qu'élève, tu l'as vu ?* ***Elisa :*** *Oui, je pense que nous avons vu un film, mais maintenant je ne me souviens pas lequel.* ***Chercheur :*** *Tu ne te souviens pas… Et en tant qu'organisatrice, comme animatrice du projet, est-ce que tu en as un souvenir ?* ***Elisa :*** *Non, ça s'est passée assez… normalement. Les élèves ont regardé le film, ils en ont discuté un moment et c'est tout.*

Ricercatore : *Sempre in terza media c'erano dei film… erano proposti alle classi alla fine della terza media per riflettere sul senso da dare al lavoro. Come allieva, lo hai visto ?* ***Elisa :*** *Sì, penso che abbiamo guardato un film, però adesso non mi ricordo quale.* ***Ricercatore :*** *Non ti ricordi... E come organizzatrice, come animatrice del progetto, hai un ricordo ?* ***Elisa :*** *No, è andata abbastanza… normale. I ragazzi hanno guardato il film, hanno discusso e poi basta.* ***Ricercatore :*** *E poi arriviamo in quarta media, in cui l'attività forte era il convegno.* ***Elisa :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *E il convegno che avevamo organizzato quando eri tu assistente, tu hai avuto un ruolo molto importante nell'organizzazione di questo convegno, era :* Quale avvenire per lo sport ticinese ? ***Elisa :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *Era il martedì 24 gennaio 2012 e avevamo invitato veramente delle personalità di rilievo, perché c'era un giocatore dell'Hockey Club Lugano, Hnat Domenichelli, un altro dell'Ambrì...* ***Elisa :*** *…quello dell'Ambrì alla fine non è venuto.* ***Ricercatore :*** *Non è venuto… è vero. C'era comunque il pugile, Ruby Belge, che era conosciuto e ha parlato bene. E poi...* ***Elisa :*** *…Gillian Benzoni, che tra l'altro è molto promettente, adesso ha fatto la National Cup di equitazione.* ***Ricercatore :*** *Ecco.* ***Elisa :*** *Sì, sta davvero facendo strada.* ***Ricercatore :*** *Poi c'era Davide Morandi, l'allenatore della squadra di calcio di Locarno, e poi... da Bellinzona non erano venuti ma c'era un...*	***Chercheur :*** *Et puis nous arrivons en quatrième, où l'activité centrale était le colloque.* ***Elisa :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *E le colloque que nous avions organisé lorsque tu étais assistante, tu as eu un rôle très important dans l'organisation de ce colloque, était :* Quel avenir pour le sport tessinois ? ***Elisa :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *C'était mardi 24 janvier 2012 et nous avons vraiment invité des personnalités d'envergure, car il y avait un joueur du Hockey Club Lugano, Hnat Domenichelli, un autre de l'Ambrì…* ***Elisa :*** *…celui de l'Ambrì à la fin n'est pas venu.* ***Chercheur :*** *Il n'était pas venu… c'est vrai. Mais il y avait le boxeur, Ruby Belge, qui était connu et a bien parlé. Et puis…* ***Elisa :*** *…Gillian Benzoni, qui entre autres est très prometteuse, elle vient de faire la National Cup d'équitation.* ***Chercheur :*** *Voilà.* ***Elisa :*** *Oui, elle est vraiment en train d'émerger.* ***Chercheur :*** *Puis était venu Davide Morandi, l'entraîneur de l'équipe de foot de Locarno, et puis… de Bellinzone ils n'étaient pas venus mais il y avait un…* ***Elisa :*** *…un joueur, Mirko Facchinetti.* ***Chercheur :*** *Et puis des snowboarders à la place d'Inti Pestoni, le joueur d'Ambrì.* ***Elisa :*** *Exact, oui, car il me semble qu'il avait un examen et n'a pas pu venir.* ***Chercheur :*** *Oui, enfin, en tout cas un plateau de haut niveau, en effet le* Giornale del Popolo *[un quotidien tessinois] avait pris une photo avec un bref texte.* ***Elisa :*** *Oui, oui.*

Elisa : *… un giocatore, Mirko Facchinetti.* ***Ricercatore :*** *E poi degli snowboarders al posto di Inti Pestoni, il giocatore dell'Ambrì.* ***Elisa :*** *Esatto, sì, perché mi pare che lui avesse un esame e non è potuto venire.* ***Ricercatore :*** *Sì, beh, comunque una paletta di alto livello, infatti il* Giornale del Popolo *[un quotidiano ticinese] aveva fatto una foto con un breve testo.* ***Elisa :*** *Sì, sì.* ***Ricercatore :*** *Che ricordo hai di questo convegno ?* ***Elisa :*** *Bellissimo, mi sono davvero divertita, perché è un'idea che è partita da un'ispirazione e poi vederla realizzata è tutta un'altra cosa... Fa piacere, perché vuol dire che l'idea valeva la pena di essere sviluppata e così è stato. Sono stata molto soddisfatta... anche di me stessa... perché essere citata in un articolo di giornale è stata una cosa molto bella.* ***Ricercatore :*** *Tu ti eri occupata di qualcuno di questi conferenzieri ?* ***Elisa :*** *Di Mirko Facchinetti.* ***Ricercatore :*** *Mirko Facchinetti… E lui come aveva vissuto questa mattinata ? Gli è piaciuta ?* ***Elisa :*** *Sì, sì, mi ricordo che era molto interessato ed era anche sorpreso che facessimo una cosa del genere, perché lui mi ha detto che non gli era mai capitato.* ***Ricercatore :*** *Certo.* ***Elisa :*** *Una scuola che facesse proprio questo... gli sembrava strano.* ***Ricercatore :*** *Certo.* ***Elisa :*** *Strano nel senso buono, chiaramente.* ***Ricercatore :*** *E nell'organizzazione, quali problemi avevamo*	***Chercheur :*** *Quel est ton souvenir de ce colloque ?* ***Elisa :*** *Magnifique, je me suis vraiment amusée, car c'est une idée qui est partie d'une inspiration et puis la voir réalisée c'est toute une autre chose… Ça fait plaisir, puisque ça signifie que l'idée valait la peine d'être développée et c'est ce que nous avons fait. J'étais très satisfaite… aussi de moi-même… puisqu'être citée dans un article de journal a été une très belle chose.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu t'étais occupée de l'un de ces conférenciers ?* ***Elisa :*** *De Mirko Facchinetti.* ***Chercheur :*** *Mirko Facchinetti… Et lui comment avait-il vécu cette matinée ? Est-ce qu'il a aimé ?* ***Elisa :*** *Oui, oui, je me souviens qu'il avait été très intéressé et aussi surpris que nous fassions une telle chose, car il m'a dit que ça ne lui était jamais arrivé.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Elisa :*** *Une école qui organise un tel événement… ça lui semblait étrange.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Elisa :*** *Étrange dans le bon sens du terme, évidemment.* ***Chercheur :*** *Et dans l'organisation, quels avaient-été nos problèmes ?* ***Elisa :*** *Oui, je me souviens que nous avions eu des problèmes au niveau de la participation des conférenciers, certains n'étaient pas sûrs de pouvoir venir jusqu'au dernier moment et nous ne savions pas s'ils y étaient… Celui-ci avait été un gros problème, je me souviens que nous étions assez préoccupés.* ***Chercheur :*** *Oui, en effet, peut-être c'était le principal problème.* ***Elisa :*** *C'était le problème majeur… pour le reste…* ***Chercheur :*** *… c'est vrai. Et dans le déroulement de la matinée, est-ce qu'il y a eu des problèmes ?*

avuto ? ***Elisa :*** *Sì, mi ricordo che avevamo avuto dei problemi per le presenze degli interlocutori, alcuni erano incerti di venire fino all'ultimo momento e noi non sapevamo se c'erano... Quello è stato un grosso problema, mi ricordo che eravamo abbastanza preoccupati.* ***Ricercatore :*** *Sì, effettivamente, forse era il più grande problema.* ***Elisa :*** *Era il problema più grande... per il resto...* ***Ricercatore :*** *... è vero. E nello svolgimento della mattinata, ci sono stati dei problemi ?* ***Elisa :*** *Eh... nello svolgimento... se mi ricordo bene, non abbiamo avuto dei grossi problemi.* ***Ricercatore :*** *No, i ragazzi erano stati molto interessati.* ***Elisa :*** *Molto contenti... sì, sì.* ***Ricercatore :*** *Abbiamo chiesto loro il bilancio ed era un bilancio entusiasta. Ricordo in particolare che Hnat Domenichelli e Ruby Belge erano stati molto bravi, sensibili ai ragazzi, indicando loro l'importanza dello sport come educazione alla vita... Anche lì avevamo fatto un video… sul Ticino unito contro le divisioni…* ***Elisa :*** *...sì, sì, mi ricordo e alla fine si è un po' parlato riferendosi al nostro video e alla fine la linearità del discorso era proprio questo, comunque fare sport cercando di... di avere sempre del fair play, di incoraggiare al fair play, perché non è sempre facile, soprattutto nell'hockey, con l'Ambrì e il Lugano, visto che ci sono stati spesso dei problemi, dunque...era questo anche un po' il nostro scopo.* ***Ricercatore :*** *No, no, è stato un bel momento sì. Poi in quarta c'erano ancora delle giornate d'approfondimento non organizzate da noi, ma dalla SUPSI in modo particolare, e noi semplicemente le ripercuotevamo tra i ragazzi... Tu eri andata ? Avevi approfittato nell'ambito della chimica, delle nuove tecnologie, nell'ambito dell'architettura ?* ***Elisa :*** *Questo proprio non mi ricordo molto.* ***Ricercatore :*** *Forse non eri andata perché il tuo indirizzo economico...*	***Elisa :*** *Eh… dans le déroulement… si je me souviens bien, nous n'avons pas eu de gros problèmes.* ***Chercheur :*** *Non, les élèves étaient très intéressés.* ***Elisa :*** *Très contents… oui, oui.* ***Chercheur :*** *Nous leur avons demandé de faire un bilan et c'était un bilan enthousiaste. Je me rappelle en particulier que Hnat Domenichelli et Ruby Belge avaient été très bons, sensibles aux élèves, en leur indiquant l'importance du sport comme éducation à la vie… Là aussi nous avions fait une vidéo… sur le Tessin uni contre les divisions…* ***Elisa :*** *…oui, oui, je me souviens qu'à la fin on a un peu parlé en se référant à notre vidéo et à la fin la cohérence du discours était justement celle-ci, faire du sport en essayant en tout cas de… d'avoir toujours du fair-play, d'encourager au fair-play, car ce n'est pas toujours facile, surtout dans le hockey, avec l'Ambrì et le Lugano, puisqu'il y a eu souvent des problèmes, donc… c'est aussi un peu celui-ci notre objectif.* ***Chercheur :*** *Non, non, c'était un bon moment, oui. Puis en quatrième il y avait encore des journées d'approfondissement qui n'étaient pas organisées par nous, mais par la SUSPI en particulier, et nous répercutions simplement ces visites parmi les élèves… Est-ce que tu étais allée ? Avais-tu profité dans le domaine de la chimie, des nouvelles technologies, dans le secteur de l'architecture ?* ***Elisa :*** *Je ne me rappelle vraiment pas.* ***Chercheur :*** *Peut-être n'étais-tu pas allée puisque ton orientation économique…* ***Elisa :*** *…il me semble, que je ne suis pas allée puisque… oui.* ***Chercheur :*** *Et celles-ci étaient les principales activités. À la fin de l'année nous avions fait un moment un peu comme ça… un peu d'adieu, nous étions allés boire quelque chose, si je me souviens bien avec toi et avec Josip. Est-ce que tu t'en souviens ?* ***Elisa :*** *Mais le fait de quand même se revoir une dernière fois sans… sans avoir un objectif… lié aux activités ou en tout cas de travail, voilà, ça a été bien, puisque cela voulait dire que le groupe était de toute façon soudé et avait bien travaillé, et celle-ci était la chose la plus importante. Cette conclusion, à mon avis, a valorisé cet aspect.*

Elisa : *…mi pare di sì, che non sono andata perché... sì.* ***Ricercatore :*** *E queste erano le principali attività. Alla fine dell'anno avevamo fatto un momento un po' così… un po' di commiato, eravamo andati a bere qualcosa, se ricordo bene con te e con Josip. Ti ricordi ?* ***Elisa :*** *Ma il fatto comunque di ritrovarsi un'ultima volta senza... non avendo uno scopo... legato alle attività o comunque di lavoro, ecco, è stato bello, perché voleva dire che comunque il gruppo era affiatato e aveva lavorato bene, e questa era la cosa importante. Questa conclusione, secondo me, ha valorizzato questa cosa.* ***Ricercatore :*** *Sì, magari un'ultimissima domanda : c'è qualcosa che se potessi rifare faresti diversamente, qualcosa che non ti ha convinto tanto ?* ***Elisa :*** *Se... Io rifarei tutto senza esitare, però se devo proprio essere sincera, mi sarebbe piaciuto poter instaurare un rapporto più diretto con gli altri docenti, perché secondo me sottovalutavano la cosa e non capivano l'importanza di quello che noi volevamo fare.* ***Ricercatore :*** *Certo.* ***Elisa :*** *Mi sono sembrati un po' distanti su questo piano, e anche se i ragazzi durante le medie sono ancora degli adolescenti... cioè, sono piccoli... perché io ero piccola, comunque… non sapevo ancora cosa fare della mia vita... e non si può neanche pretendere che un ragazzo di quarta media lo sappia. E secondo me queste attività sono importanti e i docenti questo non lo capivano pienamente e secondo me è una cosa su cui bisogna investire, perché ci sono molti ragazzi che finiscono e non sanno ancora che cosa fare… almeno avere giusto un'idea, poi se la si può portare a termine o no è un'altra cosa, ma avere un'idea è sempre comodo.* ***Ricercatore :*** *Certo, beh, queste mi sembrano belle parole per finire l'intervista. Sì, sono d'accordo con te, soprattutto in quegli anni lì… i docenti erano piuttosto lontani. Ti ringrazio.* ***Elisa :*** *Di niente.*	***Chercheur :*** *Oui, peut-être une toute dernière question : est-ce qu'il y a quelque chose que tu ferais différemment, si tu pouvais la refaire, quelque chose qui ne t'a pas tellement convaincu ?* ***Elisa :*** *Si… Je referais tout sans hésiter, mais si je dois vraiment être sincère, j'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec les autres enseignants, puisque selon moi ils sous-estimaient la chose et ne comprenaient pas l'importance de ce que nous voulions faire.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Elisa :*** *Ils me sont apparus un peu lointains sur ce plan, et même si les élèves au collège sont encore des adolescents… c'est-à-dire, ils sont petits… puisque j'étais petite, en tout cas… je ne savais pas encore ce que je voulais faire de ma vie… et on ne peut même pas prétendre qu'un élève de quatrième année du collège le sache. Et à mon avis ces activités sont importantes et les enseignants ne l'avaient pas vraiment compris et à mon avis c'est un plan sur lequel il faut investir, puisqu'il y a de nombreux jeunes qui terminent et ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire… avoir au moins une idée, puis si on peut la faire aboutir ou pas est une autre chose, mais avoir une idée est toujours pratique.* ***Chercheur :*** *Certes, et bien, celles-ci me semblent des belles paroles pour conclure notre entretien. Oui, je suis d'accord avec toi, surtout pendant ces années… les enseignants étaient plutôt distants. Je te remercie.* ***Elisa :*** *De rien.*



Entretien avec *Jonathan Zanini*
(4 février 2015 – bibliothèque cantonale de Bellinzone – 50 minutes)

Jonathan habite à Sant'Antonino. Avec son camarade Brian, il a été l'un des assistants du projet pédagogique pendant l'année scolaire 2012/2013. Il a été le moteur de l'organisation d'un colloque intitulé *Ils sont célèbres : visages d'un Tessin qui grandit*. Il s'est ensuite inscrit au lycée de Bellinzone, où il a contribué à l'organisation des journées autogérées de l'année 2015, en invitant un conférencier. Il a posé sa candidature au rôle d'assistant après avoir suivi avec intérêt en troisième le cours d'introduction au lexique et au langage économiques.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene, iniziamo con una domanda un po' generale. Ti è piaciuta l'esperienza di assistente ?*	***Chercheur :*** *Bien, commençons avec une question un peu générale. Est-ce que tu as aimé l'expérience d'assistant ?*
Jonathan : *Sì, è stato molto bello, anche perché ho imparato a… ad organizzarmi sia con la scuola che con un altro… diciamo… lavoro e… ho imparato molte cose.*	***Jonathan :*** *Oui, ça a été très beau, aussi parce que j'ai appris à… à m'organiser, soit à l'école, soit par rapport à un autre… disons… travail et… j'ai appris de nombreuses choses.*
Ricercatore : *Cosa ti è piaciuto in particolare, se dovessi dire una cosa che ti ha colpito ?*	***Chercheur :*** *Qu'est-ce que tu as aimé en particulier, si tu devais dire quelque chose qui t'as frappé ?*
Jonathan : *Mi è piaciuto il convegno, perché mi ha proprio preso in prima persona. Mi sono impegnato molto. Ho dato quasi più tempo al convegno che alla scuola, perché ero quasi sicuro che passavo, ero anche tranquillo.*	***Jonathan :*** *J'ai aimé le colloque, parce qu'il m'a impliqué en première personne. Je me suis engagé beaucoup. J'ai presque consacré plus de temps au colloque qu'à l'école, parce que j'étais presque certain d'être promu, je ne m'inquiétais pas.*
Ricercatore : *E c'è una cosa che non ti è piaciuta ? Una cosa che ti sei detto questo è proprio…*	***Chercheur :*** *Et est-ce qu'il y a eu quelque chose qui ne t'a pas plu ? Une chose qui t'a fait dire que cela est vraiment…*
Jonathan : *No, non c'è stato niente, così sempre lati positivi, a parte un po' che certe volte ero stanco, però… dopo il convegno ero rilassato.*	***Jonathan :*** *Non, il n'y a eu rien de négatif, seulement toujours des aspects positifs, à part le fait que certaines fois j'étais un peu fatigué, mais… après le colloque j'étais relaxé.*
Ricercatore : *Poi torniamo sul convegno… perché è stato un momento anche molto bello e importante. Ci puoi raccontare le… le riunioni che facevate… come funzionavano le riunioni della* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Puis nous revenons sur le colloque… parce qu'il a été un moment aussi très beau et important. Est-ce que tu peux nous raconter les… les réunions que vous faisiez… comment fonctionnaient les réunions de la* Cité des Métiers *?*
Jonathan : *In pratica quando ero… un rappresentante della* Città dei Mestieri*, ci trovavamo il mercoledì mattina dalle undici e un quarto fino a mezzogiorno… ed eravamo… il mio compagno, io, più il sore che ci… che ci inquadrava e parlavamo di come stava progredendo la preparazione del convegno, delle gite da fare, da organizzare per gli allievi di terza e di quarta e… e le attività che introducevano al mondo del lavoro nelle classi di prima e di seconda.*	***Jonathan :*** *En fait, quand j'étais… un représentant de la* Cité des Métiers*, nous nous retrouvions le mercredi matin de onze heures quinze jusqu'à douze heures… et nous étions… mon camarade, moi, plus le prof qui nous… qui nous encadrait et nous parlions de la progression de la préparation du colloque, des visites à réaliser, à organiser pour les élèves de troisième et de quatrième et… et des activités qui introduisaient au monde du travail les classes de première et de deuxième.*

Ricercatore : *E avevate dei compiti particolari o… ognuno faceva tutto ?*	***Chercheur :*** *Et vous aviez des tâches particulières ou… chacun faisait tout ?*
Jonathan : *No, ave… avevamo dei compiti più o meno particolari, se non mi ricordo male, io mi occupavo delle terze e delle quarte, mentre il mio compagno delle prime e delle seconde.*	***Jonathan :*** *Non, nous avi… avions des tâches plus ou moins particulières, si je me souviens bien, je m'occupais des troisièmes et des quatrièmes, alors que mon camarade s'occupait des premières et des deuxièmes.*
Ricercatore : *E durante le riunioni ? Come funzionava ?*	***Chercheur :*** *Et pendant les réunions ? Comment est-ce que ça marchait ?*
Jonathan : *Durante le riunioni il sore ci diceva… ci dava un tema e noi ne discutevamo assieme e dopo arrivavamo a una conclusione nella stessa lezione.*	***Jonathan :*** *Pendant les réunions, le prof nous disait… il nous donnait une thématique et nous en discutions ensemble et ensuite nous arrivions à une conclusion pendant la même leçon.*
Ricercatore : *C'era qualcuno che teneva un verbale o…*	***Chercheur :*** *Est-ce qu'il y avait quelqu'un qui tenait un procès-verbal ou…*
Jonathan : *…ecco, il verbale non me lo ricordavo però sì… toccava sempre a qualcuno redigere un verbale su… le cose che si dicevano durante la lezione.*	***Jonathan :*** *…voilà, le procès-verbal je ne me le rappelais pas mais oui… quelqu'un devait toujours rédiger un procès-verbal sur… ce qui se disait pendant la leçon.*
Ricercatore : *E come… com'erano i rapporti con l'altro… l'altro ragazzo che faceva con te la* Città dei Mestieri *?*	***Chercheur :*** *Et comment… comment étaient les rapports avec l'autre… l'autre jeune qui faisait la* Cité des Métiers *?*
Jonathan : *Boh, fino in quarta non lo conoscevo, dopo ci siamo iniziati a conoscere… e sì, siamo diventati, diciamo amici, anche se ci vedevamo solo quelle ore però…*	***Jonathan :*** *Eh bien, jusqu'en quatrième je ne le connaissais pas, puis nous avons commencé à nous connaître… et oui, nous sommes devenus, disons amis, même si nous nous rencontrions seulement pendant ces heures…*
Ricercatore : *…quindi non hai avuto screzi con lui ?*	***Chercheur :*** *…donc tu n'as pas eu de désaccords avec lui ?*
Jonathan : *No, no.*	***Jonathan :*** *Non, non.*
Ricercatore : *E… e con il maestro, come andava ?*	***Chercheur :*** *Et… avec l'enseignant, comment c'était ?*
Jonathan : *Andava bene, beh… sì, sì.*	***Jonathan :*** *C'était bien, en fait… oui, oui.*
Ricercatore : *Era… era stimolante la discussione che proponeva ?*	***Chercheur :*** *La discussion qu'il proposait était-elle… stimulante ?*
Jonathan : *Sì… bon perché a volte eravamo stanchi dalla settimana e quindi non avevamo tanta voglia di andare, però bisognava farlo, perché ci eravamo fissati questo obiettivo e dovevamo raggiungerlo.*	***Jonathan :*** *Oui… en fait parce que des fois nous étions fatigués par la semaine et donc nous n'avions pas une grande envie d'y aller, mais il fallait, puisque nous avions fixé cet objectif et nous devions l'atteindre.*
Ricercatore : *E tu beh… perché hai deciso di… di partecipare, perché hai posto la tua candidatura ?*	***Chercheur :*** *Et toi, en fait, pourquoi as-tu décidé de… de participer, pourquoi as-tu posé ta candidature ?*
Jonathan : *Beh…*	

Ricercatore : *[sottovoce] …alla* Città dei Mestieri…	***Jonathan :*** *Et bien...*
Jonathan : *…questo me lo sono posto in questa settimana… Mi ricordo che ero a economia, facevo economia in terza, arrivavo sempre prima e c'era quest'albo della* Città dei Mestieri *e mi sono messo a leggere. Ho visto che ci si poteva candidare. Mi sono detto… boh, proviamo… sicuramente non farà male… a nessuno.*	***Chercheur :*** *[indique doucement] …à la* Cité des Métiers… ***Jonathan :*** *…je me le suis posé pendant cette semaine… Je me souviens que j'étais au cours d'économie, je suivais l'économie en troisième, j'arrivais toujours avant et il y avait le tableau de la* Cité des Métiers *et je me suis mis à lire. J'ai vu qu'on pouvait se porter candidat. J'ai dit et bien, essayons. Ça ne fera du mal… à personne.*
Ricercatore : *Ok ! E come ti sei sentito quando hai saputo che sei stato scelto ?*	***Chercheur :*** *Ok ! Et qu'est-ce que tu as ressenti lorsque tu as su d'avoir été choisi ?*
Jonathan : *Ero felice, anche se ho avuto un po' di discussioni in casa perché dovevo saltare l'ora di religione e mia madre è molto religiosa. Quindi ho dovuto discutere, ma grazie all'aiuto anche di mio padre e un po' del sore, ce l'ho fatta a convincere mia madre, che mi ha detto… puoi farlo. Alla fine, è stata felice, perché era una buona esperienza.*	***Jonathan :*** *J'étais heureux, même si j'ai eu un peu de discussions à la maison puisque je devais sauter l'heure de religion et ma mère est très religieuse. Donc j'ai dû discuter, mais avec l'aide aussi de mon père et un peu du prof, j'ai réussi à convaincre ma mère, qui m'a dit... tu peux le faire. À la fin, elle a été heureuse, parce que c'était une bonne expérience.*
Ricercatore : *Ah, ecco, quindi col senno del poi anche tua mamma alla fine ha apprezzato…*	***Chercheur :*** *Ah, voilà, donc en y repensant même ta mère à la fin a apprécié…*
Jonathan : *…sì. Ha visto che mi sono impegnato per questo convegno che… che è riuscito ed ero felice e allora anche lei era felice.*	***Jonathan :*** *…oui. Elle a vu que je me suis engagé pour ce colloque qui… qui a été une réussite et j'étais heureux et alors elle aussi était heureuse.*
Ricercatore : *E tuo papà ? Ti ha quindi difeso subito ?*	***Chercheur :*** *Et ton père ? Il t'a donc immédiatement défendu ?*
Jonathan : *E mio papà ci ho messo un po' a portarlo dalla mia parte però… però sì e… ha cominciato a difendermi.*	***Jonathan :*** *Et mon père il m'a fallu un peu pour l'amener de mon côté mais… mais oui et… il a commencé à me défendre.*
Ricercatore : *E con quale argomento ? Tua mamma alla fine era contenta perché ti ha visto contento… e il papà ?*	***Chercheur :*** *Et avec quel argument ? Ta maman à la fin était contente parce qu'elle t'a vu heureux, et… ton père ?*
Jonathan : *Il papà… ma perché, perché dice ormai può decidere lui, è la sua vita, diciamo così. È la sua scelta, poi va bene anche a scuola, allora non è che… ci sono tanti problemi.*	***Jonathan :*** *Mon père… parce que, parce qu'il dit que désormais il peut décider, c'est sa vie, disons ainsi. C'est son choix, puis s'il réussit à l'école, alors il n'y a pas… de gros problèmes.*
Ricercatore : *E…e…e nella scuola ? Come è stato visto il tuo ruolo… e i docenti come hanno visto il tuo ruolo ?*	***Chercheur :*** *Et… et… et à l'école ? Comment a été perçu ton rôle… et les enseignants comment ont-ils vu ton rôle ?*
Jonathan : *Boh, i docenti mi vedevano più o meno come una figura, diciamo… quando si parlava di lavoro, una figura rappresentativa. Col direttore mi facevo valere, dato che anche non voleva tanto partecipare… mi facevo valere, andavo lì e… sono diventato, diciamo… in quell'anno la figura rappresentante della* Città dei Mestieri. *Mi hanno anche chiamato una volta in*	***Jonathan :*** *Eh bien, les enseignants me voyaient plus ou moins comme une figure, disons… quand on parlait de travail, une figure représentative. Avec le chef d'établissement je me faisais valoir, puisqu'il ne voulait pas trop participer… je me faisait valoir, j'y allais et… je suis devenu, disons… pendant cette année la figure représentative de la* Cité des Métiers. *Ils*

segreteria per il nome di un conferenziere, perché per il convegno ero io il rappresentante e dovevo dare i nomi dei partecipanti.	*m'ont aussi appelé une fois au secrétariat pour le nom d'un conférencier, parce que pour le colloque j'étais le représentant et je devais donner les noms des participants.*
Ricercatore : *Ok ! Quindi sei stato valorizzato.*	***Chercheur :*** *Bien ! Et le professeur principal… c'était Bruno Zanelli. Est-ce juste ?*
Jonathan : *Sì, sì !*	***Jonathan :*** *Oui.*
Ricercatore : *Bene ! E il docente di classe… era Bruno Zanelli, giusto ?*	***Chercheur :*** *Et lui, comment a-t-il vécu ton rôle un peu particulier ?*
Jonathan : *Sì.*	***Jonathan :*** *Il était content.*
Ricercatore : *E lui come ha vissuto questo tuo ruolo un po' particolare ?*	***Chercheur :*** *Était-il content ?*
Jonathan : *Lui era felice.*	***Jonathan :*** *Mais lui, oui, pour lui l'important est que ses élèves s'engagent à l'école et il a entendu que je m'engageais et j'allais bien à l'école et lui était… content.*
Ricercatore : *Era felice ?*	***Chercheur :*** *Bien. Et tes camarades ?*
Jonathan : *Ma lui, sì, l'importante è che i suoi allievi s'impegnino e ha sentito che mi impegnavo e andavo bene a scuola e lui era… contento.*	***Jonathan :*** *Au début mes camarades m'ont un peu taquiné, chaque fois que je venais en classe pour parler ils plaisantaient, mais ensuite ils ont aimé ce que j'avais organisé… tout. Et ils étaient heureux. Oui, ça s'est bien passé.*
Ricercatore : *Bene. E i tuoi compagni ?*	***Chercheur :*** *Y avait-il quelqu'un qui n'était pas content ?*
Jonathan : *I miei compagni all'inizio hanno scherzato un po', ogni volta che entravo in classe per parlare mi scherzavano, però dopo gli è piaciuto quello che avevo organizzato… tutto. Ed erano felici. Sì, è andata bene.*	***Jonathan :*** *Eh bien, je n'étais pas tellement attentif, mais j'ai vu qu'ils me taquinaient seulement pour rigoler, désormais entre amis c'est ça… on rigole toujours et voilà…certaines personnes n'étaient pas heureuses, mais je ne me souviens plus qui, certains camarades, eh bien… oui, oui, certains.*
Ricercatore : *C'è qualcuno che non era contento ?*	***Chercheur :*** *Ils étaient peut-être aussi un peu jaloux…*
Jonathan : *Ma boh, non è che stavo lì tanto a guardare, però ho visto solo che mi scherzavano proprio per scherzo, che ormai tra amici eh… si fanno sempre degli scherzi e boh… certe persone non erano felici, però non mi ricordo chi, certi compagni, beh… sì, sì, certi.*	***Jonathan :*** *…non, non, ils disaient plutôt qu'est-ce que cela nous rapporte, ça ne nous intéresse pas, pourtant après ils étaient contents parce qu'ils perdaient aussi… disons… des heures de cours.*
Ricercatore : *Un po' gelosi forse anche…*	***Chercheur :*** *[il rit]. Et, bon, pour revenir, tu l'as déjà un peu indiqué au début : qu'est-ce que t'as donné cette… qu'est-ce que t'as apporté cette expérience ? Tu peux peut-être le préciser, en y pensant un moment…*
Jonathan : *…no, no, dicevano piuttosto cosa ci interessa, non ci interessa niente, però dopo erano contenti perché perdevano anche… diciamo… scuola.*	***Jonathan :*** *Et… j'ai remarqué que je m'organise un peu plus, je m'organise mieux et étant donné que j'ai aussi ces contacts*

Ricercatore : *[ride]. E beh, per ritornare, lo hai già un po' detto all'inizio : cosa ti ha dato questa… cosa ti ha dato questa esperienza ? Puoi magari dirlo in maniera più precisa, magari pensarci un attimino….* ***Jonathan :*** *E… ho notato che mi organizzo un po' di più, mi organizzo meglio e dato che ho anche questi contatti anche dal convegno sono favorito quando li richiamo, come per le giornate autogestite del liceo di Bellinzona.* ***Ricercatore :*** *Quando le organizzate ?* ***Jonathan :*** *Il 23, 24 e 25 marzo… però non siamo sicuri. Beh… boh per queste autogestite ho ricontattato un vecchio… vecchio relatore.* ***Ricercatore :*** *[annuisce].* ***Jonathan :*** *Un relatore del convegno, che in pratica è il sindaco del Gambarogno e comandante della base militare di… Locarno e… mi ha subito risposto il giorno dopo che poteva, e sono stato felice perché mi ha risposto quasi subito, mentre al convegno ci ha messo quasi una settimana o due a rispondermi e questo fatto… mi ha…* ***Ricercatore :*** *Bene ! Quindi mi dici la tua capacità di organizzarti e dici la capacità di entrare in relazione con delle persone anche di un certo prestigio e il tuo prestigio stesso. C'è altro ?* ***Jonathan :*** *E sono cresciuto anche mentalmente, mi sono dovuto adeguare a questi due diciamo, scuola più* Città dei Mestieri*, mi sono dovuto adeguare e… niente.* ***Ricercatore :*** *Cioè gestire un carico di lavoro in più.* ***Jonathan :*** *Sì, molto.* ***Ricercatore :*** *Pensi di avere imparato a gestire delle cariche supplementari ? E la tua capacità a confrontarti con gli altri ?* ***Jonathan :*** *Sì, adesso anche a scuola… al liceo, dato che ho scelto l'opzione diritto, facciamo dei dibattiti spesso e mi piace ascoltare le opinioni degli altri e dibattere, anche se certe volte i temi che scelgono lì non è che mi piacciono tanto e allora non so, non ho… sì non ho*	*issus du colloque je suis favorisé quand je les rappelle, comme pour les journées autogérées au lycée de Bellinzone.* ***Chercheur :*** *Quand est-ce que vous les organisées ?* ***Jonathan :*** *Les 23, 24 et 25 mars… mais nous ne sommes pas certains. Et… bien, pour ces journées autogérées j'ai recontacté un ancien… un ancien conférencier.* ***Chercheur :*** *[il hoche la tête en signe d'approbation].* ***Jonathan :*** *Un conférencier du colloque, qui est le maire du Gambarogno et le commandant de la base militaire de… Locarno et… il m'a tout de suite répondu qu'il pouvait venir, et j'étais heureux puisqu'il m'a répondu presque toute de suite, alors qu'au colloque il a eu besoin de presque une semaine ou deux pour me répondre et cela… m'a…* ***Chercheur :*** *Bien ! Tu me dis donc ta capacité à t'organiser et ta capacité à entrer en relation avec des personnes aussi d'un certain prestige et ton prestige lui-même. Y'a-t-il autre chose ?* ***Jonathan :*** *Et j'ai aussi grandi mentalement, j'ai dû disons m'adapter à ces deux, école plus* Cité des Métiers*, j'ai dû m'adapter et… rien.* ***Chercheur :*** *C'est-à-dire gérer une charge de travail supplémentaire.* ***Jonathan :*** *Oui, beaucoup.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu penses avoir appris à gérer des charges supplémentaires ? Et ta capacité à te confronter avec les autres ?* ***Jonathan :*** *Oui, maintenant aussi à l'école… au lycée, puisque j'ai choisi l'option d'économie et de droit, nous faisons souvent des débats et j'aime écouter les opinions des autres et débattre, même si certaines fois les thèmes qui y sont proposés ne m'intéressent pas vraiment et alors je ne sais pas, je n'ai pas… oui je n'ai pas une opinion à partir de laquelle répliquer. Toutefois à la maison je débats très souvent…* ***Chercheur :*** *…ah, voilà !* ***Jonathan :*** *Je débats avec mes parents et presque toujours je sors gagnant. C'est parce que je ne contre-attaque pas tout de suite, mais j'essaye de les faire raisonner, je tourne autour et puis je vais au but.*

un'opinione su cui ribattere. Però a casa dibatto molto spesso… ***Ricercatore :*** *…ah, ecco !* ***Jonathan :*** *Dibatto con i miei genitori e quasi sempre esco vincente. È perché non vado subito al contrattacco, ma cerco di farli ragionare, gli giro intorno e dopo vado al dunque.* ***Ricercatore :*** *Ma pensi che la* Città dei Mestieri *ti ha aiutato ?* ***Jonathan :*** *Sì, a questo sì. Perché la* Città dei Mestieri *io la associo soprattutto al convegno e però anche le altre cose mi hanno aiutato.* ***Ricercatore :*** *Ok ! Ok, ok. E al liceo ? Hai avuto modo di parlare con qualcuno della* Città dei Mestieri *?* ***Jonathan :*** *Non c'era nessuno nella mia classe del liceo che la conoscesse. Poi Brian non l'ho visto.* ***Ricercatore :*** *E, beh, dicevi che ti ha preso tanto tempo e ti ha obbligato anche a migliorare la tua capacità organizzativa. Ma potresti valutare un po' il tempo che hai dovuto dedicare alla* Città dei Mestieri *?* ***Jonathan :*** *Ogni volta che rientravo da scuola, facevo i compiti e poi guardavo la preparazione del convegno, guardavo diciamo le statistiche, cioè i relatori che c'erano, guardavo se stava andando tutto bene e se dopo non andava qualcosa, c'era un tassello che mancava, diciamo così, e cercavo di pensare a un… a una soluzione per far funzionare tutto. Come il giorno prima del convegno : ero molto nervoso e per essere sicuro che un invitato non avesse bisogno di nessun mezzo informatico, come il beamer o un computer…. l'ho chiamato al telefono e… mi ha detto che era tutto a posto. Ho mandato anche una mail all'altro relatore, perché ero veramente agitatissimo.* ***Ricercatore :*** *Beh, allora, magari, riprendiamo il convegno in maniera più precisa. Ti ricordi come… come si è costruito questo convegno, da cosa eravate partiti ?* ***Jonathan :*** *Non me lo ricordo bene, mi ricordo solo proprio il titolo.* ***Ricercatore :*** *E qual era questo titolo ?*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu penses que la* Cité des Métiers *a aidé ?* ***Jonathan :*** *Oui, à cela oui. Parce la* Cité des Métiers *je l'associe surtout au colloque et pourtant aussi les autres choses m'ont aidé.* ***Chercheur :*** *Ok ! Ok, ok. Et au lycée ? Est-ce que tu as l'opportunité de parler avec quelqu'un de la* Cité des Métiers *?* ***Jonathan :*** *Il n'y avait personne dans ma classe du lycée qui la connaissait. Puis Brian je ne l'ai pas vu.* ***Chercheur :*** *Et, bon, tu disais qu'elle t'a pris beaucoup de temps et t'a aussi obligé à améliorer ta capacité organisationnelle. Est-ce que tu pourrais évaluer un peu le temps que tu as dû consacrer à la* Cité des Métiers *?* ***Jonathan :*** *Chaque fois que je rentrais de l'école, je faisais mes devoirs et ensuite je regardais la préparation du colloque, je regardais disons les statistiques, c'est-à-dire les conférenciers qui venaient, je regardais si tout se passait bien et si après quelque chose ne marchait pas, s'il y avait une pièce qui faisait défaut, disons ainsi, et j'essayais de penser à un… à une solution pour tout faire fonctionner. Comme le jour avant le colloque : j'étais très nerveux et pour être sûr qu'un invité n'avait pas besoin d'un outil informatique, comme le beamer ou un ordinateur… je l'ai appelé par téléphone et… il m'a dit que tout était en ordre. J'ai aussi envoyé un courriel à l'autre conférencier, parce que j'étais vraiment très agité.* ***Chercheur :*** *Eh bien, alors, peut-être, reprenons le colloque d'une façon plus précise. Est-ce que tu te souviens comment… comment s'est construit ce colloque, depuis quoi étiez-vous partis ?* ***Jonathan :*** *Je ne me souviens pas bien, je me rappelle seulement le titre.* ***Chercheur :*** *Et quel était ce titre ?* ***Jonathan :*** *Il était* Ils sont célèbres : visages d'un Tessin qui grandit. *Nous étions partis, si je ne me trompe pas, ah… du colloque sur le sport de l'année dernière. Nous étions partis de là et avions dit qu'est-ce que nous pouvons faire, quel colloque pouvons-nous faire ? Un qui ait du poids… qui puisse être la suite de celui de l'année précédente, qui intéresse les élèves. Nous avons pensé, disons, à inviter des fameux du Tessin, nous avons mis des noms et… voilà avons pris six… six ou sept confé… conférenciers, même si deux ou trois ont refusé.* ***Chercheur :*** *Et… revenons un instant sur les conférenciers. De quelle façon les aviez-vous contactés ?*

Jonathan : *Era* Sono famosi: volti di un Ticino che cresce. *Eravamo partiti, se non sbaglio, ah… dal convegno sullo sport dello scorso anno. Eravamo partiti da lì e abbiamo detto cosa possiamo fare, che convegno possiamo fare ? Uno che conti… che faccia da continuazione a quello dello scorso anno, che interessi agli studenti. Abbiamo pensato, diciamo, di invitare dei famosi del Ticino, abbiamo messo dei nomi e… boh abbiam preso sei… sei o sette confe… conferenzieri e anche se due o tre hanno rifiutato.* ***Ricercatore :*** *E… ritorniamo un attimo sui conferenzieri. Com'è che avete fatto a contattarli ?* ***Jonathan :*** *Un conferenziere che ho… contattato io, era a partire da un… conoscente che lavorava nell'esercito come formatore dei piloti e che mi ha detto che lui non poteva venire, però mi ha dato il… la mail di quest'altro conferen… di quest'altra persona, che dopo ha potuto finalmente venire.* ***Ricercatore :*** *Che era Ponti, Tiziano Ponti ?* ***Jonathan :*** *Tiziano Ponti, sì.* ***Ricercatore :*** *Quindi, attraverso un conoscente ?* ***Jonathan :*** *Sì ! Mentre Christian Vitta gli ho mandato… sapevo dove abita… perché è il sindaco del mio paese e quindi gli ho portato una lettera.* ***Ricercatore :*** *E lui come ha reagito ?* ***Jonathan :*** *E lui mi ha scritto dopo… dopo una settimana e mi ha detto… di spiegare un po' meglio come funzionava il convegno e alla fine ha accettato. Mentre per gli altri conferenzieri… il gruppo dei Sinplus se n'è occupato il sore perché giocava a tennis con lo zio, quello me lo ricordo [ride].* ***Ricercatore :*** *Gioco ancora adesso.* ***Jonathan :*** *Dopo ci mancava uno sportivo famoso, ho proposto un… il direttore sportivo del Team Ticino, perché avevamo fatto un'uscita per la* Città dei Mestieri*, un'uscita nel mese di novembre e lo conoscevamo e ci era piaciuto.* ***Ricercatore :*** *Ti ricordi come si chiama ?*	***Jonathan :*** *Un conférencier que j'ai… contacté moi-même, c'était à partir d'une… connaissance qui travaillait dans l'armée comme formateur des pilotes et qui m'a dit ne pas pouvoir venir, mais m'a donné la… l'adresse de cet autre conféren… de cette autre personne, qui ensuite a finalement pu venir.* ***Chercheur :*** *Était-ce Ponti, Tiziano Ponti ?* ***Jonathan :*** *Tiziano Ponti, oui.* ***Chercheur :*** *Donc, par le biais d'une connaissance ?* ***Jonathan :*** *Oui ! Alors que Christian Vitta je lui ai envoyé… je savais où il habitait… puisqu'il était le maire de ma commune et donc je lui ai amené une lettre.* ***Chercheur :*** *Et lui comment a-t-il réagit ?* ***Jonathan :*** *Et lui m'a écrit après… après une semaine et m'a dit… de lui expliquer un peu mieux le fonctionnement du colloque et à la fin il a accepté. Alors que pour les autres conférenciers… le groupe des Sinplus s'en est chargé le prof parce qu'il jouait à tennis avec son oncle, cela je me le rappelle [il rit].* ***Chercheur :*** *Je joue encore maintenant.* ***Jonathan :*** *Puis nous manquait un sportif connu, j'ai proposé… le directeur sportif du Team Tessin, parce que nous avions fait une visite de la* Cité des Métiers*, une visite au mois de novembre et nous le connaissions déjà et il nous avait plu.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens de son nom ?* ***Jonathan :*** *Il avait un nom français que je ne réussissais pas à prononcer.* ***Chercheur :*** *Vincent Cavin.* ***Jonathan :*** *Oui, Cavin. Et puis il y avait Flavio Sala…* ***Chercheur :*** *…oui.* ***Jonathan :*** *Lui a été contacté par Brian, mon camarade.* ***Chercheur :*** *Alors ceux-ci étaient les conférenciers ?*

Jonathan :
Aveva un nome francese che non ce la facevo a pronunciare.

Ricercatore :
Vincent Cavin.

Jonathan :
Sì, Cavin. E poi c'era Flavio Sala…

Ricercatore :
… sì.

Jonathan :
Lui è stato contattato da Brian, il mio compagno.

Ricercatore :
Allora erano questi i conferenzieri ?

Jonathan :
Sì, e…

Ricercatore :
…e una volta che questi conferenzieri sono stati riuniti, cosa è successo ?

Jonathan :
Abbiam dovuto fare un foglio, cioè lo ha fatto il sore più che altro e ce lo ha consegnato, in cui c'era… c'erano tutti i conferenzieri, tutti i nomi dei conferenzieri e cosa spiegavano. E ogni studente di quarta media ha dovuto mettere un numero come prima scelta, seconda scelta, fino alla quinta scelta e dopo, tramite questo foglio, abbiamo potuto creare i gruppi per i due ateliers.

Ricercatore :
Cioè, concretamente, come funzionavano gli ateliers ?

Jonathan :
In pratica, la mattinata si svolgeva da… dalle otto fino alla pausa delle nove e quaranta. Ci trovavamo tutti in aula magna e i conferenzieri spiegavano in grandi linee com'e che hanno fatto a diventare quello che sono adesso. Era questo… Poi, la seconda parte della mattinata era composta da due atelier di quarantacinque, cinquanta minuti l'uno. Gli studenti avevano potuto scegliere quale seguire… ci andavano e il relatore spiegava con più precisione il suo lavoro.

Ricercatore :
E tu che ruolo hai avuto in questa mattinata ?

Jonathan :
In pratica, nella prima parte ho dovuto presentare, cioè introdurre la mattinata, più introdurre ogni volta che parlava un nuovo relatore. Nella seconda parte, ho partecipato all'atelier di Vitta, di Christian Vitta, e ho dovuto, diciamo, moderare un po', perché certe volte non c'erano delle domande e allora dovevo crearne io una sul momento. In questo modo, non restava mai senza parlare.

Jonathan :
Oui, et…

Chercheur :
…et une fois que ces conférenciers ont été réunis, qu'est-ce qu'il s'est passé ?

Jonathan :
Nous avons dû préparer une feuille, c'est-à-dire c'est surtout le prof qui l'a faite et il nous l'a ensuite apportée, où il y avait… il y avait tous les conférenciers, tous les noms des conférenciers et ce qu'ils expliquaient. Et chaque élève de quatrième année a dû mettre un numéro comme premier choix, deuxième choix, jusqu'au cinquième choix et ensuite, par cette feuille, nous avons pu créer les groupes des deux ateliers.

Chercheur :
C'est-à-dire, concrètement, comment fonctionnaient les ateliers ?

Jonathan :
En fait, la matinée se déroulait de… depuis huit heures jusqu'à la pause de neuf heure quarante. Nous nous retrouvions tous dans la salle de conférence et les invités expliquaient en grandes lignes comment ils sont réussis à devenir ceux qu'ils sont maintenant. C'était ça… Puis, la deuxième partie de la matinée était composée de deux ateliers de quarante-cinq, cinquante minutes chacun. Les étudiants avaient pu choisir lequel suivre… ils y allaient et le conférencier expliquait avec plus de précision son travail.

Chercheur :
Et quel a été ton rôle pendant cette matinée ?

Jonathan :
Pratiquement, dans la première partie j'ai dû présenter, c'est-à-dire introduire la matinée, puis introduire chaque fois qu'un nouveau conférencier intervenait. Dans la deuxième partie, j'ai participé à l'atelier de Vitta, de Christian Vitta, et j'ai dû, disons, modérer un peu, parce que certaines fois il n'y avait pas de questions et je devais alors en proposer moi-même sur le moment. De cette façon, il ne restait jamais sans parler.

Chercheur :
Ok ! Mais les étudiants étaient-ils contraints de participer ?

Jonathan :
Ils n'étaient pas obligés à participer parce qu'il y avait un petit groupe de neuf ou dix, si je me souviens bien, qui a été contrôlé par mon professeur principal Bruno Zanelli et… pendant cette matinée, ces élèves devaient se présenter à l'école mais ne faisaient presque rien… seulement les devoirs qu'ils avaient à faire.

Chercheur :
Il fallait donc s'inscrire à la matinée.

Jonathan :
Oui, oui, il fallait s'inscrire.

Ricercatore :
Ok ! Ma gli studenti erano obbligati a partecipare ?

Jonathan :
Non erano obbligati a partecipare perché c'era un piccolo gruppettino di nove o dieci, se non mi ricordo male, che è stato controllato dal mio docente di classe Bruno Zanelli e… in quella mattinata si dovevano presentare a scuola ma non facevano quasi niente… solo i compiti che avevano da fare.

Ricercatore :
Quindi bisognava iscriversi alla mattinata.

Jonathan :
Sì, sì, bisognava iscriversi.

Ricercatore :
E ti ricordi se c'erano stati problemi a… convincere i ragazzi a venire o si sono iscritti facilmente ?

Jonathan :
Se non mi ricordo male, ci sono stati parecchi problemi. Sono passato in ogni classe a cercare di convincere gli allievi a partecipare ma se non mi ricordo male sono dovuto ripassare per farli venire, perché ce n'erano un po' pochi. E però, alla fine, c'è stato un buon numero.

Ricercatore :
Beh, dicevi nove o dieci non hanno partecipato. Quindi su un centinaio, il 90 % più o meno si è interessato.

Jonathan :
Sì, sì !

Ricercatore :
E… e, e alla fine di questa giornata, c'è stato un momento ancora particolare… Ti ricordi come era finita la mattinata ?

Jonathan :
È finita con un aperitivo. Solo che io non ho partecipato perché c'era un mio compagno che aveva fame. Era Luca Capitanio, allora sono dovuto andare con lui, però ho salutato prima di partire i conferenzieri e me ne sono andato. Dopo, ritornando a scuola ho visto che i Sinplus stavano uscendo e mi ha… abbiamo fatto una foto con loro.

Ricercatore :
E all'inizio della mattinata, alle otto… tu hai dovuto introdurre. Come ti sei sentito ?

Jonathan :
Eh, mi sono sentito parecchio agitato perché avevo scritto il testo la sera prima, avendo saputo solo due giorni prima che dovevo introdurre io la mattinata. E… mi sentivo agitato. Ho anche perso il filo del discorso a un certo punto, però grazie ai conferenzieri l'ho ripreso. Nel punto in cui ho perso il filo del

Chercheur :
Et est-ce que tu te rappelles s'il y avait eu des problèmes à… convaincre les élèves à venir ou s'ils se sont inscrits facilement ?

Jonathan :
Si je me souviens bien, il y a eu pas mal de problèmes. Je suis passé dans chaque classe pour essayer de convaincre les élèves de participer mais, si je me souviens bien, j'ai dû repasser pour les faire venir, parce qu'ils étaient peu nombreux. Et pourtant, à la fin, il y a eu un bon nombre.

Chercheur :
Bien, du disais que neuf ou dix n'ont pas participé. Donc sur une centaine d'élèves, 90 % plus ou moins se sont intéressés.

Jonathan :
Oui, oui !

Chercheur :
Et… et, et à la fin de cette journée, il y a eu un moment particulier… Est-ce que tu te souviens de comment s'était conclue la matinée ?

Jonathan :
Elle est terminée avec un apéro. Seulement que je n'ai pas participé parce qu'un ami avait faim. Il s'agissait de Luca Capitanio, alors j'ai dû aller avec lui, toutefois j'ai salué avant de partir les conférenciers et puis je les ai quittés. Ensuite, en revenant à l'école, j'ai vu les Sinplus qui étaient en train de sortir et vous m'aviez… nous avions fait une photo avec eux.

Chercheur :
Et au début de la matinée, à huit heures… tu as dû introduire. Comment l'as-tu vécu ?

Jonathan :
Eh bien, j'étais très agité, parce que j'avais écrit le texte le soir d'avant, en ayant su seulement deux jours avant d'avoir la tâche d'introduire la matinée. Et… j'étais agité. J'ai aussi perdu le fil du discours à un certain point, mais avec l'aide des conférenciers, je l'ai repris. Au moment où j'ai perdu le fil du discours j'ai dit… j'ai dit à tous… « excusez-moi, j'ai perdu le fil, je ne sais plus où j'en suis ». Ils ont commencé à rire. Ce qui m'a tranquillisé.

Chercheur :
Et puis dans la gestion de ces deux… de ces deux premières heures, est-ce que tu as eu des problèmes particuliers en donnant la parole aux uns et aux autres ?

Jonathan :
Mais non, je contrôlais souvent le temps, il y avait aussi le prof qui me disais quand faire terminer un conférencier…

Chercheur :
C'est-à-dire il te disait… il venait te parler ?

Jonathan :
Non, non, il m'indiquait la montre et je savais que cela signifiait maintenant c'est fini. Je disais au conférencier qu'il

discorso ho detto… ho detto a tutti… « scusate, ho perso il filo, non so più dove sono ». Si sono messi a ridere. Ciò mi ha tranquillizzato.

Ricercatore :
E poi nella gestione di queste prime… di queste prime due ore, hai avuto problemi particolari nel dare la parola agli uni e agli altri ?

Jonathan :
Ma no, controllavo parecchio il tempo, c'era anche il sore che mi diceva quando far smettere un conferenziere…

Ricercatore :
Cioè ti diceva… ti veniva a parlare ?

Jonathan :
No, no, mi faceva vedere l'orologio e sapevo che voleva dire adesso basta. Dicevo al conferenziere che può arrivare al termine. E poi passavo la parola al prossimo conferenziere.

Ricercatore :
E la sera, dopo questa giornata, come ti sei sentito ?

Jonathan :
Mi sono sentito rilassato, sì, molto rilassato, perché mi sono impegnato tantissimo. È finita bene e non ci sono stati intoppi. Allora ero felice.

Ricercatore :
E prima di dare la parola ai conferenzieri, tu hai introdotto e poi… c'è stato ancora qualcosa ?

Jonathan :
C'è stato, se non sbaglio, un video. Sì, era un video. Abbiamo introdotto la mattinata e lo abbiamo fatto una settimana prima a scuola, con il gruppo di economia, grazie al sostegno del gruppo di economia.

Ricercatore :
E ti ricordi di cosa parlava questo video ?

Jonathan :
Era… no non me lo ricordo, però lunedì l'ho ripreso… Sì, perché stavo mettendo a posto i miei fogli… Il titolo era Talento e impegno per riuscire.

Ricercatore :
Ti ricordi come lo avevi vissuto ? Era una cosa un po' noiosa o…

Jonathan :
No no, ero diciamo, ero un cameraman… allora mi divertivo. Ho avuto anche una piccola parte. Però non mi ricordo bene quale.

Ricercatore :
Non preoccuparti ! Non è un test ! Non è che diamo la nota…

pouvait se rapprocher de la fin. Et puis je donnais la parole au conférencier suivant.

Chercheur :
Et le soir, après cette journée, qu'as-tu ressenti ?

Jonathan :
Je me suis senti relaxé, oui, très relaxé, parce que je me suis engagé énormément. C'est bien fini et il n'y a pas eu de contretemps. Alors j'étais heureux.

Chercheur :
Et avant de donner la parole aux conférenciers, tu as introduit et puis… y avait-il encore autre chose ?

Jonathan :
Il y a eu, si je me souviens bien, une vidéo. Oui, c'était une vidéo. Nous avons introduit la matinée et nous l'avons fait une semaine avant à l'école, avec le groupe d'économie, avec le soutien du groupe d'économie.

Chercheur :
Et est-ce que tu te souviens ce que disait cette vidéo ?

Jonathan :
C'était… non je ne me souviens pas, même si lundi je l'ai repris… Oui, parce que j'étais en train de ranger mes feuilles… Le titre était Du talent et de l'effort pour réussir.

Chercheur :
Est-ce que tu te souviens de comment tu l'avais vécu ? Était-ce une chose un peu ennuyeuse ou bien…

Jonathan :
Non, non, c'était disons, j'étais un cameraman… alors je m'amusais. J'ai aussi eu un petit rôle. Cependant je ne me souviens pas lequel.

Chercheur :
Ne t'en fais pas ! Ce n'est pas une évaluation ! Nous ne donnons pas de notes…

Jonathan :
No. Oui, oui, mais c'est juste que j'étais en train de me rappeler…

Chercheur :
…et bien, c'est le but, l'objectif est de te faire rappeler.

Jonathan :
Pratiquement, il y avait une personne, qui était interprétée par mon camarade de la Cité des Métier*… c'est-à-dire Brian… qui fait une audition à la télévision pour devenir scénariste. Et nous avons montré ce qui change dans trois différentes situations : une fois, où il arrive sans une tenue appropriée, une autre fois, où il s'exprime de façon arrogante et la troisième fois, où il arrive élégant, parle bien et se comporte bien... Et la troisième fois ils l'ont finalement accepté, alors que les deux premières ils l'ont mis dehors.*

Jonathan : *No. Sì, sì, ma è proprio che mi stavo ricordando…*	***Chercheur :*** *Ok ! bien. Est-ce que tu te souviens de la réaction du public à la fin de la vidéo ?*
Ricercatore : *Beh, lo scopo è questo, lo scopo è di farti ricordare.*	***Jonathan :*** *Non, je ne me la rappelle plus, pourtant ils ont applaudi. C'est certain.*
Jonathan : *In pratica, c'era una persona, che era interpretata dal mio compagno della* Città dei Mestieri*… cioè Brian… che fa un provino alla televisione per diventare scenarista. E abbiamo fatto vedere cosa cambia in tre situazioni diverse : una volta, in cui arriva senza un abbigliamento adeguato, un'altra volta, in cui si esprime in modo arrogante e la terza volta, in cui arriva elegante, parla bene e si comporta bene… E la terza volta finalmente l'hanno accettato, mentre le due prime volte lo hanno buttato fuori.*	***Chercheur :*** *Bien, ils ont apprécié… l'organisation de cette, de cette matinée. Est-ce que tu te rappelles quand il s'est déroulé plus ou moins ?*
Ricercatore : *Ok ! Bene. E ti ricordi come ha reagito il pubblico alla fine di questo video ?*	***Jonathan :*** *C'était en janvier, si je me souviens bien, presque à la fin. Le 23.*
Jonathan : *No, non me lo ricordo, però hanno fatto l'applauso. Quello è sicuro.*	***Chercheur :*** *Bien, très bien. Et est-ce que tu te souviens des autres activités de la* Cité des Métiers *? Celle-ci est celle qui t'as impliqué le plus, mais est-ce que tu te rappelles aussi les autres ?*
Ricercatore : *Bene, hanno apprezzato… l'organizzazione di questa, di questa mattinata. Ti ricordi quando ha avuto luogo più o meno ?*	***Jonathan :*** *Oui, oui, il y avait pour les troisièmes et les quatrièmes… il y avait ces sorties dans certains endroits où l'on travaillait dans le Canton du Tessin. Par exemple, moi je suis allé au bureau d'architecture de Lugano, dont je ne me rappelle pas le nom, et au Team Tessin. Il y en avait d'autres, par exemple la Forbo a Giubiasco, d'autres encore… Alors que pour les deuxièmes, ou plutôt pour les premières, venait Madame Galfetti-Schneider…*
Jonathan : *Era a gennaio, se non mi ricordo male, quasi alla fine. Il 23.*	***Chercheur :*** *Très bien ! Très bien !*
Ricercatore : *Bene, molto bene. E ti ricordi le altre attività della* Città di Mestieri *? Questa è quella che ti ha coinvolto di più, ma ti ricordi anche le altre ?*	***Jonathan :*** *…et elle racontait des histoires, des fables surtout, aux enfants, sur le travail, pour les introduire. Et en deuxième il y avait une recherche en histoire à faire sur le travail, pour voir comment il s'est évolué dans le temps.*
Jonathan : *Sì, sì, c'era per le terze e le quarte… c'erano queste uscite in certi luoghi in cui si lavorava nel Cantone Ticino. Ad esempio, io sono andato allo studio di architettura a Lugano, di cui non mi ricordo il nome, e al Team Ticino. Ce n'erano altre, per esempio c'era la Forbo a Giubiasco, c'erano altre… Mentre per le seconde, anzi le prime, arrivava la signora Galfetti-Schneider…*	***Chercheur :*** *Parfait ! En troisième tu te souviens au-delà des visites, il y avait encore deux autres choses… Le film…*
Ricercatore : *Bravissimo ! Bravissimo !*	***Jonathan :*** *Le film en fin d'année. J'avais vu* À la recherche du bonheur *avec Will Smith.*
Jonathan : *…e che raccontava storie, fiabe più che altro, ai bambini, sul lavoro, per introdurli. E in seconda c'era una ricerca in storia da fare sul lavoro, per vedere com'è variato nel tempo.*	***Chercheur :*** *Est-ce qu'il t'a plu ?*
Ricercatore : *Perfetto ! In terza ti ricordi oltre alle visite, c'erano altre due cose... Il film…*	***Jonathan :*** *Oui, oui, mais parce que je l'avais déjà vu d'autres fois. Il est très beau, il bien fait.*
	Chercheur : *Quelle était la morale de ce film, qu'est-ce qu'il nous enseignait ?*

Jonathan : *Il film a fine anno. Io avevo visto* Alla ricerca della felicità *con Will Smith.* ***Ricercatore :*** *Ti era piaciuto ?* ***Jonathan :*** *Sì, sì, ma perché lo avevo già visto altre volte. Però è proprio bello, è fatto bene.* ***Ricercatore :*** *Qual era la morale di quel film, cosa voleva dire ?* ***Jonathan :*** *Che non ci si deve mai arrendere, sempre impegnarsi, che prima o poi si arriva all'obiettivo che ti sei posto.* ***Ricercatore :*** *Ok ! E oltre al film ? In dicembre… in aula magna…* ***Jonathan :*** *Non me… Non me lo ricordo… Ah, perché mi sa che non c'ero quella volta.* ***Ricercatore :*** *Ah, può darsi che tu non ci fossi… erano venuti tre genitori, a presentare il loro tragitto.* ***Jonathan :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *E… e durante le riunioni settimanali del mercoledì… quale di queste attività prendeva più tempo ?* ***Jonathan :*** *A un certo punto era il convegno, all'inizio soprattutto le uscite per le terze e le quarte, meno invece le prime e le seconde.* ***Ricercatore :*** *E sulle visite, qual era il problema ?* ***Jonathan :*** *Sulle visite, bisognava scegliere quali fare. A un certo punto ne abbiamo tolte alcune. Però erano state buone e si sono fatte tutte.* ***Ricercatore :*** *E poi, una volta stabilite le visite, qual era il problema ?* ***Jonathan :*** *Il problema è che tanti, se non mi ricordo male… che tanti non portavano il foglio… di accettazione… di autorizzazione da parte dei genitori e del docente di classe. Chi non lo portava, non poteva partecipare alla visita.*	***Jonathan :*** *Qu'il ne faut jamais renoncer, il faut toujours s'engager, que tôt ou tard on arrive à atteindre l'objectif que l'on s'est fixé.* ***Chercheur :*** *Ok ! Et au-delà du film ? En décembre… en salle de conférence…* ***Jonathan :*** *…je ne me… Je ne m'en souviens pas… Ah, parce que je crois que j'étais absent cette fois.* ***Chercheur :*** *Ah, c'est possible… étaient venus trois parents d'élèves, à présenter leur trajet.* ***Jonathan :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Et… et pendant les réunions hebdomadaires du mercredi… laquelle parmi ces activités prenait le plus de temps ?* ***Jonathan :*** *À un certain point c'était le colloque, au début surtout les visites pour les troisièmes et les quatrièmes, moins en revanche les premières et les deuxièmes.* ***Chercheur :*** *Et par rapport aux visites, quel était le problème ?* ***Jonathan :*** *À propos des visites, il fallait choisir lesquelles faire. À un certain point nous en avons enlevées quelques-unes. Pourtant elles étaient valables et toutes ont été faites.* ***Chercheur :*** *Et puis, une fois établies les visites, quel était le problème ?* ***Jonathan :*** *Le problème est que beaucoup, si je me souviens bien… que beaucoup n'apportaient pas la feuille… d'approbation… d'autorisation de la part des parents et du professeur principal. Qui ne l'amenait pas, ne pouvait pas participer à la visite.* ***Chercheur :*** *Ok ! Et est-ce que tu te souviens comment fonctionnaient ces visites concrètement ?* ***Jonathan :*** *Bah ! On partait de l'école avec les moyens de transport publics, pour arriver dans la localité, disons… établie. Puis on allait à pied de la gare, puisqu'on utilisait surtout le train. On écoutait une brève présentation… disons, sur le travail. On revenait à l'établissement scolaire et, si je ne me trompe pas, il fallait encore écrire le, disons, rapport sur la sortie, que nous lisions lors des réunions hebdomadaires.* ***Chercheur :*** *Et tu as dit que tu étais allé voir le Team Tessin… Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'as resté à l'esprit ?*

Ricercatore :
Ok ! E ti ricordi come funzionavano queste visite concretamente ?

Jonathan :
Boh ! Si partiva dalla scuola con i mezzi di trasporto pubblici, per arrivare nella località, diciamo… stabilita. Poi si andava a piedi dalla stazione, perché si usava soprattutto il treno. Si ascoltava una breve presentazione… diciamo così, sul lavoro. Si ritornava in sede e, se non sbaglio, alla fine si doveva ancora scrivere il, diciamo, rapporto sull'uscita, che noi leggevamo durante le riunioni settimanali.

Ricercatore :
E tu hai detto che eri andato a vedere il Team Ticino… C'è qualcosa che ti ha colpito ?

Jonathan :
Ma… no perché più o meno io sul mondo del calcio sono già un po' introdotto.

Ricercatore :
Ma ti è piaciuto ?

Jonathan :
Sì, sì ! Mi è piaciuta in particolare la visita allo studio di architettura, questa mi ha sorpreso, perché soprattutto i plastici in gesso erano molto ben fatti, proprio riprendevano bene una parte della città. Questo mi ha sorpreso molto. Anche le fasi di… diciamo… progettazione, a partire dal disegno, poi il modellino in legno o in gesso, per terminare con la modellizzazione virtuale grazie a un computer, in modo da permettere di presentare l'evoluzione progressiva al proprietario… del terreno.

Ricercatore :
E… e per ritornare all'attività di prima media con la signora Galfetti-Schneider, su cosa portavano le discussioni all'interno del gruppo ? Con te, con Brian…

Jonathan :
…no. Non mi ricordo.

Ricercatore :
Emergeva un qualche problema ?

Jonathan :
Mi ricordo solo che non trovavamo un giorno per la signora, un giorno che potesse andar bene alla scuola e a lei… Abbiamo proprio dovuto lottare, o quasi.

Ricercatore :
Ok ! E l'attività di seconda ? Potresti dire un pochino più precisamente ?

Jonathan :
Nel secondo anno in pratica, tutti i professori di storia dovevano portare le loro classi in aula d'informatica, in modo da fargli fare una ricerca… su… come il

Jonathan :
Et bien… non parce que plus ou moins sur le monde du foot je suis déjà un peu introduit.

Chercheur :
Mais est-ce que tu as aimé ?

Jonathan :
Oui, oui ! Surtout j'ai aimé la visite dans le bureau d'architecture, qui m'a surpris, parce que surtout les maquettes en plâtre étaient très bien réalisées, elles reprenaient bien une partie de la ville. J'étais véritablement surpris. Aussi les diverses phases de la… disons… conception, à partir d'un dessin, puis la maquette en bois ou en plâtre, pour finir avec la modélisation virtuelle grâce à un ordinateur, permettant de présenter l'évolution progressive au propriétaire… du terrain.

Chercheur :
Et… pour revenir à l'activité de première, avec Madame Galfetti-Schneider, sur quoi portaient les discussions à l'intérieur du groupe ? Avec toi, avec Brian…

Jonathan :
…non. Je ne me rappelle pas.

Chercheur :
Y avait-il un problème quelque part ?

Jonathan :
Je me souviens seulement que nous ne trouvions pas une journée pour la dame, une journée qui pouvait aller pour l'école et pour elle… Nous avons vraiment dû lutter, ou presque.

Chercheur :
Ok ! Et l'activité en deuxième ? Pourrais-tu en dire quelque chose de plus précis ?

Jonathan :
En deuxième année pratiquement, tous les professeurs d'histoire devaient conduire leurs classes en salle d'informatique, afin de faire une recherche… sur…. comment le travail a changé au cours des siècles. À savoir… qu'avant on produisait ce que l'on mangeait, alors que maintenant... et, oui, on produit plus, ainsi on peut également vendre… et obtenir un bénéfice.

Chercheur :
Et là est-ce que tu te souviens s'il y a eu des problèmes liés à cette activité, y a-t-il quelque chose…

Jonathan :
…non… Les professeurs d'histoire sont habitués, depuis quelques années… oui.

Chercheur :
Et le film en troisième ?

Jonathan :
Le film en troisième… non, là non plus, parce que nous distribuions la liste avec tous les films à choisir… et par

lavoro è cambiato nel corso dei secoli. Prima cioè… si produceva quello che si mangiava, mentre ora… e sì, si produce di più, così si può anche vendere… e fare un guadagno.	*classe on choisissait. Ainsi les professeurs principaux qui pouvaient, pendant l'heure de classe, ils en parlaient à leurs élèves, qui choisissaient le film à regarder justement… à la fin de l'année.*
Ricercatore : *E lì ti ricordi se ci sono stati problemi legati a questa attività, c'è qualcosa che…*	***Chercheur :*** *Chez vous, le maître Zanelli avait-il choisi avec vous ou tout seul ?*
Jonathan : *…no. I sori di storia erano abituati dagli scorsi anni… sì.*	***Jonathan :*** *Il l'avait… non, non, c'était Sid [un élève plutôt agité] qui l'avait proposé… Nous avions aimé… et avons voté à majorité.*
Ricercatore : *E il film in terza ?*	***Chercheur :*** *Ah, voilà. Bien ! Et puis, est-ce qu'il y a eu une discussion après la vision ?*
Jonathan : *Il film in terza… no, nemmeno lì, perché si distribuiva la lista con tutti i film da scegliere… e per classe si sceglieva. Così i docenti di classe che potevano, durante l'ora di classe, ne parlavano con i loro allievi e sceglievano il film da guardare proprio… a fine anno.*	***Jonathan :*** *Bah, avec le maître Zanelli pas tellement. Toutefois, nous l'avons aimé et l'avons… je pense… compris tous, la morale…*
	Chercheur : *…vraiment ?*
Ricercatore : *Da voi, il maestro Zanelli aveva scelto con voi o da solo ?*	***Jonathan :*** *Aussi… parce que beaucoup d'entre nous le connaissaient déjà.*
Jonathan : *L'aveva… no no, lo aveva proposto Sid [un allievo piuttosto agitato]. Ci è piaciuto… e abbiamo votato a maggioranza.*	***Chercheur :*** *Ok. Et… et est-ce que tu te souviens, si au-delà de ces visites il y en avait d'autres ?*
Ricercatore : *Ah, ecco. Bene ! E poi, c'era stata una discussione dopo la visione ?*	***Jonathan :*** *Non, je ne pense pas, seulement celles de la* Cité des Métiers.
Jonathan : *Boh, con il maestro Zanelli non tanto. Però, ci è piaciuto e lo abbiamo… penso… capito tutti, la morale…*	***Chercheur :*** *Ok ! Et toi, comme assistant de la* Cité des Métiers *as-tu dû faire autre chose pendant cette année ? Par exemple, au début tu avais dû aller à… à assister le professeur qui présentait l'activité aux troisièmes.*
Ricercatore : *…davvero ?*	***Jonathan :*** *Oui, mais juste pour faire de la présence.*
Jonathan : *Anche … perché molti di noi lo conoscevano già.*	***Chercheur :*** *Seulement pour ça ?*
Ricercatore : *Ok. E… e ti ricordi, se oltre a queste visite ce n'erano altre ?*	***Jonathan :*** *Oui ! Pourtant, si je me souviens bien, c'était pour l'économie : j'allais pour dire ce que j'avais appris, quels sont les avantages, qu'est-ce qui était bien… voilà…*
Jonathan : *No, non credo, c'erano solo quelle della* Città dei Mestieri.	***Chercheur :*** *…et là, qu'as-tu ressenti ?*
Ricercatore : *Ok ! E tu, come assistente della* Città dei Mestieri, *hai dovuto fare altro ancora durante quell'anno ? Per esempio, all'inizio eri dovuto andare a… ad assistere il docente che presentava l'attività alle terze.*	***Jonathan :*** *…plus ou moins tranquille. J'étais un peu agité parce que je ne connaissais pas les troisièmes, pourtant après être allé pour le colloque, en allant de classe en classe, j'ai pris*

Jonathan : *Sì, proprio solo per presenza.* ***Ricercatore :*** *Solo per presenza ?* ***Jonathan :*** *Sì ! Però, se non mi ricordo male, era per economia : io andavo per dire quello che avevo imparato, cosa sono i vantaggi, cos'era il bello… così…* ***Ricercatore :*** *…e lì come ti sei sentito ?* ***Jonathan :*** *…più o meno tranquillo. Ero un po' agitato perché non conosci le terze, però dopo essere andato per il convegno, andando di classe in classe, ti abitui a parlare con tutti e poi soprattutto davanti alle quarte che conosci bene. Lì dopo andava.* ***Ricercatore :*** *Sì ! E alla fine della* Città dei Mestieri, *c'è stato un momento finale ?* ***Jonathan :*** *Quello non me lo ricordo, però abbiamo… Ci ha dato un attestato, in cui c'era scritto che abbiamo partecipato alla* Città dei Mestieri, *ci siamo impegnati, più o meno c'erano scritti i compiti che abbiamo fatto proprio in generale e poi l'ha firmata lei, il sore che ci visionava.* ***Ricercatore :*** *E di questo foglio ne hai fatto qualcosa, l'hai mostrato a qualcuno ?* ***Jonathan :*** *A mia mamma. Era molto felice e lo tiene lei.* ***Ricercatore :*** *E lo tiene lei…* ***Jonathan :*** *…sì, sì. È in un classeur.* ***Ricercatore :*** *E tu, quando lo hai ricevuto, come ti sei sentito ?* ***Jonathan :*** *Ero felice di avere qualcosa che attestava che mi sono impegnato.* ***Ricercatore :*** *Pensi che a livello scolastico hai perso qualcosa, ti è costato qualcosa ?* ***Jonathan :*** *No, non mi è costato, perché guardando le note di quarta, sono anche migliorato nel secondo semestre.*	*l'habitude de parler avec tous et puis surtout devant les quatrièmes que je connaissais déjà bien. Là ça allait.* ***Chercheur :*** *Oui ! Et à la fin de la* Cité des Métiers, *y a-t-il eu un moment final ?* ***Jonathan :*** *Je ne m'en souviens pas, mais nous avons… Vous nous avez donné une attestation, où il y avait écrit que nous avons participé à la* Cité des Métiers, *nous nous sommes appliqués, plus ou moins il y avait écrit les tâches que nous avons réalisé très en général et à la fin elle a été signée par vous, le professeur qui nous suivait.* ***Chercheur :*** *Et tu as fait quelque chose de cette feuille, tu l'as montrée à quelqu'un ?* ***Jonathan :*** *À ma mère. Elle était très heureuse et c'est elle qui le garde.* ***Chercheur :*** *Et elle le garde…* ***Jonathan :*** *…oui, oui. Elle est dans un classeur.* ***Chercheur :*** *Et toi, quand tu l'as reçu, qu'as-tu ressenti ?* ***Jonathan :*** *J'étais heureux d'avoir quelque chose qui établissait que je me suis engagé.* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu penses qu'au niveau scolaire tu as perdu quelque chose, il t'a coûté quelque chose ?* ***Jonathan :*** *Non, il ne m'a rien coûté, parce qu'en regardant les notes de quatrième, je me suis aussi amélioré pendant le deuxième semestre.* ***Chercheur :*** *Ok ! Donc c'était un engagement qui ne t'a pas pénalisé. Au contraire, il t'a permis de mieux t'organiser…* ***Jonathan :*** *…oui, oui, cette question de l'organisation je l'ai vue quand j'ai été le représentant de classe en quatrième, quand nous avons dû organiser le tournoi scolaire de foot… Même si enfin il n'a pas eu lieu et je me suis fâché beaucoup, parce que je l'ai organisé moi-même, j'ai fait tous les groupes, j'avais les feuilles et j'avais tout moi, tout était déjà près pour la journée, je suis arrivé là-bas et ils ont dit qu'on ne la faisait pas, seulement pour une bêtise.* ***Chercheur :*** *C'est-à-dire ?*

Ricercatore :
Ok ! Quindi è stato un impegno che non ti ha penalizzato. Anzi, ti ha permesso di organizzarti meglio…

Jonathan :
…sì, sì, questa cosa dell'organizzazione l'ho vista quando sono stato rappresentante di classe di quarta, quando abbiamo dovuto organizzare il torneo calcistico scolastico… Anche se poi non si è fatto e mi sono arrabbiato molto, perché l'ho organizzato io, ho fatto proprio tutti i gironi, avevo i fogli e avevo tutto io, avevo già tutto pronto per la giornata, sono arrivato lì e hanno detto che non si faceva, proprio per una stupidata.

Ricercatore :
Cioè ?

Jonathan :
Che c'erano vetri rotti per il campo e quello mi ha fatto proprio girare… le scatole. E mi sono detto : guardate che se non volete farlo, voi sori di ginnastica potete dirlo, non facciamo il torneo scolastico, così non m'impegno io. E in quella mattinata c'è stata proprio la rivolta delle terze e le quarte. Il direttore non è che si è mosso, non ha fatto niente, mentre adesso ho sentito che Massimo Uccelli… ti viene più incontro [il nuovo direttore].

Ricercatore :
Bene. E veniamo al corso di economia. Quindi è dal corso di economia che ti sei ritrovato a fare la Città dei Mestieri*. E al corso di economia perché ti sei iscritto ?*

Jonathan :
Perché avevo visto che… fin da piccolo mi piacciono i soldi… Quando potevo maneggiarli, ero felicissimo, soprattutto se erano miei. Allora… quando ho visto il cartellone, perché a me piaceva leggere l'albo con le novità, ho visto il corso di economia e, perché no, mi sono iscritto. Mi sono iscritto e in terza eravamo ventotto allievi, tantissimi, però in quarta eravamo più che dimezzati.

Ricercatore :
E come mai ?

Jonathan :
Questo non lo so. Però, abbiamo quasi sempre fatto delle presentazioni, dato che eravamo in tanti e allora penso che era un po' noioso vedere sempre delle presentazioni. Mentre in quarta abbiamo fatto, sì, le presentazioni, la mia era sulla Crisi del 1929*, però abbiamo fatto anche scuola, abbiamo analizzato, diciamo, fatti successi realmente. Abbiamo analizzato fino a fondo la crisi del 2007, che c'è ancora oggi. Questo a causa delle banche che ipotecavano troppe case e dopo le persone non potevano ridare i soldi alla banca e allora sono andate in fallimento.*

Jonathan :
Il y avait des vitres brisées sur le terrain et cela m'a vraiment… cassé les pieds. Et je me suis dit : si vous ne voulez pas le faire, vous prof de gymnastique, vous pouvez le dire, nous ne faisons pas le tournoi scolaire et ainsi je ne m'engage pas. Et pendant cette matinée il y a eu une véritable révolte des troisièmes et des quatrièmes. Le directeur n'a pas bougé, n'a rien fait, alors que maintenant on m'a dit que Massimo Uccelli… est plus sensible [le nouveau chef d'établissement].

Chercheur :
Bien. Passons au cours d'économie. C'est donc à partir du cours d'économie que tu t'es retrouvé à faire la Cité des Métiers*. Et au cours d'économie, pourquoi t'es-tu inscrit ?*

Jonathan :
Parce que j'ai vu que… depuis que je suis tout petit, j'aime l'argent… Quand je pouvais le toucher, j'étais très heureux, surtout s'il m'appartenait. Alors… quand j'ai aperçu l'affiche, parce que je regardais avec plaisir le tableau avec les nouveautés, j'ai vu le cours d'économie et, pourquoi pas, je me suis inscrit. Je l'ai fait et en troisième nous étions vingt-huit élèves, beaucoup, mais en quatrième nous étions moins de la moitié.

Chercheur :
Et pourquoi ?

Jonathan :
Je ne le sais pas. Cependant, nous avons presque toujours fait des présentations, puisque nous étions nombreux, et alors je pense que c'était un peu ennuyeux de voir toujours des présentations. Alors qu'en quatrième nous avons fait, oui, les présentations, la mienne était sur la Crise de 1929*, mais nous avons aussi fait de l'école, nous avons analysé, disons, des faits qui se sont réellement déroulés. Nous avons analysé jusqu'au bout la crise de 2007, qui reste encore d'actualité. Ceci à cause des banques qui ont accordé des hypothèques sur trop de maisons et ensuite les personnes ne pouvaient plus redonner l'argent à la banque et alors elles ont fait faillite.*

Chercheur :
Ok. Et qu'est-ce que tu as appris pendant ces deux années du cours d'économie ?

Jonathan :
Je me suis préparé à l'économie et maintenant je suis l'option deux fois par semaine. Surtout, j'ai appris à comprendre mieux la population, ce dont elle a besoin, comment, disons… l'influencer à acheter ce produit… J'ai appris à comprendre les grandes lignes de l'économie.

Chercheur :
Donc, au début de cette année, au cours du lycée, tu t'es senti un peu plus prêt…

Jonathan :
Oui, oui, c'est vrai.

Chercheur :
Un peu tu as retrouvé les choses…

Ricercatore : *Ok. E cosa hai imparato durante questi due anni di corso di economia ?* ***Jonathan :*** *Mi sono preparato all'economia e adesso faccio l'opzione due volte a settimana. Soprattutto, ho imparato a capire meglio la popolazione, cos'ha bisogno, come, diciamo… influenzarla a comprare quel prodotto… Ho imparato a capire in grandi linee l'economia.* ***Ricercatore :*** *Quindi, all'inizio di quest'anno, al corso del liceo, ti sentivi un po' più pronto…* ***Jonathan :*** *…sì, sì, quello sì.* ***Ricercatore :*** *Ma un po' hai ritrovato le cose…* ***Jonathan :*** *Sì, sì, proprio le ho ritrovate : i bisogni ritornano, però li abbiamo analizzati di più e ci sono proprio centomila bisogni. Quest'anno facciamo economia e diritto tutto assieme.* ***Ricercatore :*** *Quando si svolgevano queste lezioni di economia ?* ***Jonathan :*** *Queste lezioni si svolgevano sul mezzogiorno, cioè era un corso facoltativo e non si era obbligati ad andare. In terza, per le presentazioni si sceglieva la tematica, mentre in quarta il sore ci ha proprio proposto delle problematiche e noi abbiamo scelto quelle che ci piacevano di più. In terza ho fatto il Franco svizzero, mentre in quarta la Crisi del 1929.* ***Ricercatore :*** *E poi, avevate fatto qualcos'altro ancora durante questo corso di economia, in particolare in quarta…* ***Jonathan :*** *E sì, abbiamo fatto il video, un video su… su come funziona, diciamo, l'economia… e siamo andati anche al garage Winteler a Giubiasco, questo grazie ai contatti che aveva mio padre, ma anche ai miei, perché io gioco a calcio con il nipote del proprietario della Winteler. Abbiamo capito, diciamo, come funziona il mercato automobilistico...* ***Ricercatore :*** *C'è qualcosa che ti è rimasto, che ti ha colpito di più di questo funzionamento del mercato automobilistico?* ***Jonathan :*** *Non mi ricordo molto bene di cosa avevamo parlato, anche se ho rivisto più volte il video che avevamo fatto.*	***Jonathan :*** *...oui, oui, je les ai vraiment retrouvées : les besoins reviennent, mais nous les avons analysés plus et il y a véritablement cent mille besoins. Cette année nous faisons économie et droit ensemble.* ***Chercheur :*** *Quand se déroulaient ces leçons d'économie ?* ***Jonathan :*** *Ces leçons se déroulaient pendant le midi, c'est-à-dire le cours était facultatif et on n'était pas obligés à y aller. En troisième, pour les présentations en choisissait la thématique, alors qu'en quatrième le prof nous a proposé des problématiques et nous avons choisies celles qui nous intéressaient le plus. En troisième j'ai abordé le Franc suisse, alors qu'en quatrième la Crise de 1929.* ***Chercheur :*** *Et puis, vous avez fait encore quelque chose d'autre pendant ce cours d'économie, en particulier en quatrième…* ***Jonathan :*** *Et oui, nous avons réalisé une vidéo, une vidéo qui aborde… comment fonctionne, disons, l'économie… et nous sommes aussi allé au garage Winteler à Giubiasco, en profitant des contacts de mon père, mais aussi des miens, puisque je joue au foot avec le neveu du propriétaire de la Winteler. Nous avons compris, disons, le fonctionnement du marché de l'automobile…* ***Chercheur :*** *Est-ce qu'il y a quelque chose qui t'es resté, qui t'a frappé plus dans le fonctionnement du marché de l'automobile ?* ***Jonathan :*** *Je ne me souviens pas très bien de ce que nous avons parlé, même si j'ai revu plusieurs fois la vidéo que nous avions fait.* ***Chercheur :*** *Donc tu as gardé la vidéo ?* ***Jonathan :*** *Oui, oui, j'ai tout.* ***Chercheur :*** *Aussi les vidéos des colloques ?* ***Jonathan :*** *Je pense que… oui… oui, parce j'avais tout sauvé sur mon ordinateur.* ***Chercheur :*** *Tu les as revues ?* ***Jonathan :*** *Oui, oui. En première oui, cette année pas encore, parce que j'ai trop de travail à l'école. Je me suis dit que je m'efforce sérieusement, pour éviter l'expérience de l'année passée, où j'ai risqué de redoubler. J'avais été surpris par tous les accessoires que l'on peut ajouter à la voiture. Disons que le marché de l'automobile influence l'acheteur en ajoutant tous*

Ricercatore :
Quindi hai tenuto il video ?

Jonathan :
Sì, sì, ho tutto.

Ricercatore :
Anche i video dei convegni ?

Jonathan :
Penso di… sì… sì, perché avevo tutto salvato nel computer.

Ricercatore :
Li hai riguardati ?

Jonathan :
Sì, sì. In prima sì, quest'anno non ancora, perché sono troppo impegnato con la scuola. Mi sono detto che mi impegno bene, così non vado a finire come l'anno scorso, dove ho rischiato di bocciare. Mi ha sorpreso tutti gli optional che potevi aggiungere all'auto. Diciamo che il mercato automobilistico influenza il compratore mettendo tutti questi optional, così si dice : « Toh, una radio più bella ». Allora si vuole aggiungerla, mentre il prezzo aumenta di un po'.

Ricercatore :
E lì com'eravate andati alla Winteler ?

Jonathan :
In treno fino a Giubiasco. Da Cadenazzo a Giubiasco in treno e poi a piedi dalla stazione di Giubiasco alla Winteler. Camminando dieci minuti eravamo là.

Ricercatore :
E poi, al rientro ?

Jonathan :
Al rientro ci siamo fermati in piazza a Giubiasco in una paninoteca a mangiare un panino e a parlare della mattinata.

Ricercatore :
E per ritornare al corso di economia, parlavi prima dei bisogni. Ti ricordi, magari, altri concetti trattati ?

Jonathan :
I bisogni… c'erano i consumatori… i produttori. I produttori si basavano sui bisogni dei consumatori. Poi c'erano i bisogni primari, i bisogni secondari e i bisogni di lusso. C'era un altro termine… adesso però mi scappa.

Ricercatore :
Chi erano gli altri ragazzi che hanno partecipato al corso di economia in quarta ?

Jonathan :
Erano diversi ragazzi e tre ragazze… meno che in terza.

ces accessoires, de telle sorte que l'on se dit : « Oh, une radio plus jolie ». Alors on veut l'ajouter, en faisant ainsi monter un peu le prix.

Chercheur :
Et comment étiez-vous allés à la Winteler ?

Jonathan :
En train jusqu'à Giubiasco. De Cadenazzo à Giubiasco en train et puis à pied de la gare de Giubiasco jusqu'à la Winteler. En marchant dix minutes nous y étions.

Chercheur :
Et puis, au retour ?

Jonathan :
Au retour nous nous sommes arrêtés dans la place de Giubiasco dans une sandwicherie pour manger un sandwich et parler de la matinée.

Chercheur :
Et pour revenir au cours d'économie, avant tu parlais des besoins. Est-ce que tu te souviens d'autres concepts abordés ?

Jonathan :
Les besoins… il y avait les consommateurs… les producteurs. Les producteurs s'appuyaient sur les besoins des consommateurs. Puis il y avait les besoins primaires, les besoins secondaires et les besoins de luxe. Il y avait un autre terme… qui pourtant maintenant m'échappe.

Chercheur :
Qui étaient les autres élèves qui suivaient le cours d'économie en quatrième ?

Jonathan :
Il y avait un certain nombre de garçons et trois filles… moins qu'en troisième.

Chercheur :
Et tu as préféré quand vous étiez nombreux ou peu ?

Jonathan :
En petit nombre… tu comprends mieux.

Chercheur :
Et à la fin de l'année, est-ce qu'il y a eu quelque chose ?

Jonathan :
Oui, il y avait eu une épreuve écrite. Je me souviens encore en quatrième, vous nous avez demandé d'organiser… l'organisation d'un événement. J'avais proposé de faire à Sant'Antonino un beach soccer*, en utilisant aussi le contact avec Christian Vitta. En troisième, en revanche, je ne me souviens pas.*

Chercheur :
Et au-delà de l'épreuve écrite, qu'est-ce que déterminait l'évaluation ?

Ricercatore : *E tu hai preferito quando eravate in tanti o in pochi ?* ***Jonathan :*** *In pochi… così capisci meglio.* ***Ricercatore :*** *E alla fine dell'anno, c'è stato qualcosa ?* ***Jonathan :*** *Sì, c'è stata una verifica. Ricordo ancora in quarta, ci chiedeva di organizzare… l'organizzazione di un evento. Io avevo proposto di fare a Sant'Antonino un* beach soccer*, utilizzando anche il contatto con Christian Vitta. In terza invece non mi ricordo.* ***Ricercatore :*** *E oltre alla verifica, cosa determinava la valutazione ?* ***Jonathan :*** *C'era proprio un foglio… con la verifica, la presentazione, il comportamento, la partecipazione orale e altri ancora.* ***Ricercatore :*** *Forse la visita…* ***Jonathan :*** *…sì, la visita.* ***Ricercatore :*** *Bene ! Torniamo alla* Città dei Mestieri*. C'è stato un momento finale con Brian e con te…* ***Jonathan :*** *…siamo andati assieme a mangiare al Tennis Club di Vira… Questo, per finire l'anno in bellezza. Anche durante la preparazione del convegno, eravamo andati assieme a mangiare in una paninoteca vicino a scuola… per organizzare tutto bene.* ***Ricercatore :*** *E come hai vissuto questi momenti ? Ti sembravano un po' esagerati ?* ***Jonathan :*** *No, no. Erano giusti, perché si doveva… ormai… sapere le cose in anticipo, per evitare problemi.* ***Ricercatore :*** *E il panino a Vira ? Era Brian che aveva scelto il posto… Ti aveva convinto ?* ***Jonathan :*** *Sì, sì… L'ho vissuto tranquillamente. Era la fine dell'anno, c'era un bel sole e il lago…* ***Ricercatore :*** *…bene ! Grazie per la tua disponibilità.*	***Jonathan :*** *Il y avait une feuille pour cela… avec l'épreuve écrite, la présentation, le comportement, la participation orale et autres encore.* ***Chercheur :*** *Peut-être la visite…* ***Jonathan :*** *…oui, la visite.* ***Chercheur :*** *Bien ! Revenons à la* Cité des Métiers*. Il y a eu un moment final avec Brian et avec toi…* ***Jonathan :*** *…nous sommes allés ensemble manger au Tennis Club de Vira… Pour terminer l'année en beauté. Aussi pendant la préparation du colloque, nous étions allés ensemble manger dans une sandwicherie près de l'école… pour tout bien organiser.* ***Chercheur :*** *Et comment as-tu vécu ces moments ? Est-ce qu'ils t'apparaissaient exagérés ?* ***Jonathan :*** *Non, non. Ils étaient corrects, parce qu'il fallait… désormais… savoir les choses à l'avance, pour éviter des problèmes.* ***Chercheur :*** *Et le sandwich à Vira ? C'était Brian qui avait choisi l'endroit… Est-ce qu'il t'a convaincu ?* ***Jonathan :*** *Oui, oui… Je l'ai vécu tranquillement. C'était la fin de l'année, il y avait un beau soleil et le lac…* ***Chercheur :*** *…bien ! Merci pour ta disponibilité.*



Entretien avec *Josip Jelusic*
(19 octobre 2015 – collège de Cadenazzo – 57 minutes)

Josip habite dans le Gambarogno. Avec sa camarade Elisa, il a participé à l'animation de la *Cité des Métiers* au cours de l'année scolaire 2011/2012. Après avoir terminé le collège sans avoir obtenu les résultats scolaires nécessaires pour pourvoir s'inscrire à l'école professionnelle souhaitée, il a suivi le préapprentissage à Gordola. Il a été aidé à trouver une place d'apprentissage auprès de la Prodega à Quartino, un fournisseur pour les restaurateurs et les détaillants. Après avoir reçu un précontrat pendant quelques mois, il a été engagé comme apprenti, en commençant à suivre en même temps l'école professionnelle à Locarno.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Grazie Josip per esserti messo a disposizione.*	***Chercheur :*** *Merci Josip pour t'être mis à disposition.*
Josip: *È un piacere.*	***Josip :*** *C'est un plaisir.*
Ricercatore : *In un primo tempo, devi soltanto presentarti. Chi sei?*	***Chercheur :*** *Dans un premier temps, tu dois seulement te présenter. Qui es-tu ?*
Josip : *Sono Josip Jelusic, ho intrapreso dopo la scuola media di Cadenazzo la pretirocinio di Gordola, perché la mia media non era sufficientemente alta per andare avanti a studiare. Sono entrato in questa scuola e ho saputo di un posto che m'interessava parecchio alla Prodega di Quartino. A novembre ho chiamato, a dicembre ho fatto lo stage, a gennaio ho firmato il contatto e a febbraio ho iniziato a lavorare. Ho iniziato con un precontratto… È quando si va alla pretirocinio di Gordola un giorno alla settimana, si lavora e questo contratto… come posso spiegare… aiuta ad inserirsi nel posto di lavoro ed a ricevere un piccolo guadagno, preparandosi alla scuola, cioè il Centro professionale commerciale di Locarno. Poi, ad agosto, ho iniziato il vero contratto. Adesso sono al terzo anno e speriamo che vada bene anche questo.*	***Josip :*** *Je suis Josip Jelusic, j'ai entrepris après le collège à Cadenazzo le préapprentissage à Gordola, puisque ma moyenne n'était pas suffisamment élevée pour poursuivre mes études. Je suis entrée dans cette école et j'ai su d'un poste qui m'intéressait beaucoup à la Prodega de Quartino. Au mois de novembre j'ai appelé, en décembre j'ai fait le stage, en janvier j'ai signé le contrat et en février j'ai commencé à travailler. J'ai débuté avec un précontrat… C'est lorsqu'on suit le préapprentissage de Gordola un jour par semaine, on travaille et ce contrat… comment le dire… aide à s'insérer dans une place de travail et à recevoir un petit gain, en se préparant à l'école, c'est-à-dire le Centre professionnel commercial de Locarno. Puis, en août, j'ai commencé avec le vrai contrat. Maintenant je suis à la troisième année et j'espère qu'elle aussi se passe bien.*
Ricercatore : *Cosa fa la Prodega ?*	***Chercheur :*** *Quelle est l'activité de la Prodega ?*
Josip : *La Prodega è principalmente un fornitore per ristoratori e per dettaglianti. Si può entrare solo se si è iscritti al registro di commercio con una tessera… Tutti i prezzi esposti sono senza IVA, perché ai ristoratori e ai dettaglianti ritorna in ogni caso. Principalmente quello che fa è come un negozio normale…*	***Josip :*** *La Prodega est surtout un fournisseur pour restaurateurs et pour détaillants. On peut y entrer seulement si on est inscrits au registre de commerce avec une carte… Tous les prix sont exposés sans la TVA, puisqu'aux restaurateurs et aux détaillants elle revient dans tous les cas. Principalement ce qu'elle fait est comme un magasin normal…*
	Chercheur : *…seulement qu'il vend à d'autres magasins.*

Ricercatore :
…solo che vende ad altri negozi.

Josip :
Esatto ! Da noi un privato non può entrare, poi ovviamente ci sono quelli che si fanno prestare la tessera…

Ricercatore :
Non potrebbero…

Josip :
…esatto : non potrebbero.

Ricercatore :
Ma tu, di cosa ti occupi concretamente ?

Josip :
Mi occupo della vendita. Sono nel settore della gestione merci, quindi di consulenza non mi occupo più di quel tanto. Da noi i clienti sono già cuochi, esperti del settore, quindi a livello di consulenza non potrei competere con loro. Mi occupo di esporre la merce… Ho fatto comunque tutti i reparti che variano da latticini, frutta e verdura… i non food *non li ho ancora fatti, perché adesso sono in cassa. Infatti, domani mi tocca lavorare [ride]. Il mio ruolo all'interno dell'azienda è di fare il più possibile con la speranza che mi tengono e quindi do del mio meglio per imparare il più possibile. Vorrei anche salire di grado nell'impresa. Vedremo…*

Ricercatore :
Tu hai fatto l'ultimo anno di scuola media nel 2011/2012, quando sei stato anche assistente della Città dei Mestieri*. Cosa ti ricordi della* Città dei Mestieri *?*

Josip :
Mi ricordo che era un'esperienza impegnativa ma bella allo stesso tempo. Era impegnativa, perché era all'ora di pranzo, quindi tutti uscivano e mi chiedevano di andare con loro, ma io dicevo che adesso avevo questa attività. È stata bella perché è stato interessante vedere… un prodotto… finito… anche se non è un prodotto.

Ricercatore :
Un progetto, piuttosto…

Josip :
… un progetto per riuscire dopo le scuole medie. È stato bello vedere dei giovani che sono usciti molto più convinti di quello che volevano fare, magari si sono schiariti le idee o magari si sono interessati a qualcosa di nuovo. Tutto è sempre stato fatto con piacere. È stato un lavoro duro e un piacere allo stesso tempo.

Josip :
C'est ça ! Chez nous un privé ne peut pas entrer, puis évidemment il y a ceux qui se font prêter la carte…

Chercheur :
Ils ne pourraient pas…

Josip :
…c'est exact : ils ne pourraient pas.

Chercheur :
Mais quelles sont tes tâches concrètes ?

Josip :
Je m'occupe de la vente. Je suis dans le secteur de la gestion des marchandises, donc je ne m'occupe pas tellement du conseil. Chez nous les clients sont déjà des cuisiniers, des experts du secteur, donc au niveau du conseil je ne pourrais pas être compétitif par rapport à eux. Je m'occupe d'exposer la marchandise… J'ai quand même fait tous les rayons qui varient des produits laitiers, fruit et légumes… les non food *je ne les ai pas encore faits, puisque maintenant je suis à la caisse. En effet, demain je dois travailler [il rit]. Mon rôle à l'intérieur de cette entreprise est de faire le plus possible avec l'espoir qu'ils me gardent et donc je fais de mon mieux pour apprendre le plus possible. J'aimerais aussi monter les échelons de l'entreprise. On va voir…*

Chercheur :
Tu as suivi la dernière année de collège en 2011/2012, lorsque tu as été aussi assistant de la Cité des Métiers*. Qu'est-ce que tu te souviens de la* Cité des Métiers *?*

Josip :
Je me rappelle que c'était une expérience exigeante mais belle en même temps. Elle était exigeante parce qu'elle avait lieu sur le midi, donc tous sortaient et me demandaient d'aller avec eux, mais moi je disais que maintenant j'avais cette activité. Elle était belle puisque c'était intéressant de voir… un produit… fini… même s'il n'est pas un produit.

Chercheur :
Un projet, plutôt…

Josip :
…un projet pour réussir après le collège. C'était bien de voir des jeunes sortir plus convaincus de ce qu'ils voulaient faire, peut-être ils se sont clarifié les idées ou simplement ils se sont intéressés à quelque chose de nouveau. Tout a toujours été fait avec plaisir. Ce fut une fatigue et un plaisir en même temps.

Chercheur :
Mais… concrètement, comment fonctionnait-il ? Tu disais pendant la pause du midi… mais ce n'était pas pendant le cours de religion ?

Josip :
C'est vrai ! Ce n'était pas à midi, mais l'heure avant, avec de nombreux camarades qui allaient à la maison. Maintenant je me souviens. Et ça a été un exploit convaincre mes parents à

Ricercatore : *Ma… concretamente, come funzionava ? Dicevi sulla pausa del mezzogiorno… non era al momento di religione ?*	*ne plus me faire suivre religion, puisque nous sommes quand même croyants.*
Josip : *È vero ! Non era l'ora di pranzo, ma l'ora prima, con molti compagni che andavano a casa. Adesso mi ricordo. Ed è stata una bella impresa convincere i miei a non farmi più fare religione, perché noi comunque siamo credenti.*	***Chercheur :*** *Donc pendant une heure par semaine au lieu de religion nous nous rencontrions.*
Ricercatore : *Quindi durante un'ora alla settimana al posto di fare religione noi ci vedevamo.*	***Josip :*** *C'est exact, et c'était aussi très difficile puisque peut-être pendant la semaine se passaient beaucoup de choses et ensuite il était difficile d'expliquer tout ce qui avait eu lieu, puisque nous avions seulement quatorze ou quinze ans.*
Josip : *Esatto, ed era anche molto difficile, perché magari succedevano tantissime cose nell'arco di una settimana e dopo era difficile spiegare tutto quello che era successo, perché avevamo solo quattordici o quindici anni.*	***Chercheur :*** *Entre quatorze et quinze ans.*
Ricercatore : *Tra i quattordici e i quindici anni.*	***Josip :*** *C'était… je ne dis pas difficile, c'était exigeant ! Pas tous l'auraient fait. Nous étions… vous, moi, Sijei, Elisa et Lara.*
Josip : *Era… non dico difficile, era impegnativo ! Non tutti lo avrebbero fatto. Eravamo… lei, io, Sijei, Elisa e Lara.*	***Chercheur :*** *Mais celui-ci était le cours d'économie, qui se déroulait effectivement pendant la pause de midi. Il s'agissait de deux choses différentes. Puis nous y revenons sur le cours d'économie. C'était à midi, un petit groupe avec Lara, Sijei, Elisa, toi et Leo, vous étiez en cinq en quatrième année. En troisième c'était un peu plus… nous l'avions fait en troisième et en quatrième, c'était le cours d'économie. Puis il y avait les rencontres de la* Cité des Métiers *à la place de religion… Nous nous rencontrions une fois par semaine pour organiser les activités.*
Ricercatore : *Però quello era il corso di economia, che era effettivamente sul mezzogiorno. Erano due cose diverse. Poi ci torniamo sul corso di economia. Era a mezzogiorno, era un piccolo gruppettino con Lara, Sijei, Elisa, tu e Leo, eravate voi cinque in quarta. In terza era un pochettino più… lo avevamo fatto in terza e quarta, era il corso di economia. Poi c'erano gli incontri della* Città dei Mestieri *al posto di religione… Ci vedevamo una volta alla settimana per organizzare le attività.*	***Josip :*** *Maintenant je me rappelle. Nous étions…*
Josip : *Adesso mi ricordo. Eravamo noi…*	***Chercheur :*** *…nous étions les trois…*
Ricercatore : *…eravamo noi tre…*	***Josip :*** *…les trois fous [il rit].*
Josip : *…i tre pazzi [ride].*	***Chercheur :*** *Le cours d'économie était ouvert à un nombre plus élevé et cette année le groupe était celui-ci. Alors que pour la* Cité des Métiers *les activités étaient organisées délibérément par deux personnes et moi-même.*
Ricercatore : *Il corso di economia era aperto a un numero più grande e quell'anno era quello il gruppo. Invece alla* Città dei Mestieri *c'erano volutamente due persone ed io che organizzavano le attività.*	***Josip :*** *C'est ça.*
Josip : *Esatto.*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens ce que nous faisions ? Concrètement, pour te rappeler, en première venait une dame qui s'appelle Galfetti-Schneider à raconter des fables sur le travail. Puis, en deuxième, il y avait une activité liée aux métiers possiblement ou potentiellement d'avenir et en fait nous faisons une activité en salle d'informatique et les élèves allaient sur le site internet* orientation.ch*, de sorte à avoir les informations pour préparer une brève présentation sur des métiers d'avenir. Et nous, entre autres, avions fait pour une autre activité aussi une vidéo avec Elisa, c'était pour un colloque…*

Ricercatore :
Ti ricordi cosa facevamo ? Concretamente, per ricordarti, in prima veniva una signora che si chiama Galfetti-Schneider a raccontare delle fiabe sul lavoro. Poi, in seconda, c'era un'attività legata a dei mestieri possibilmente o potenzialmente d'avvenire e di fatto facevamo un'attività in aula d'informatica ed i ragazzi andavano sul sito internet orientamento.ch*, in questo modo avevano le informazioni per preparare una breve presentazione su dei mestieri d'avvenire. E noi, tra l'altro, avevamo fatto per un'altra attività un video con Elisa, era per un convegno…*

Josip :
Sì, sì… io smontavo le sedie.

Ricercatore :
Era per un incontro…

Josip :
…Elisa, se non mi sbaglio, era al computer in ufficio, io mi ricordo che era… su una sedia o qualcosa di simile. Io stavo facendo tutt'altro, quindi…

Ricercatore :
…sì, tu mettevi a posto una sedia e lei lavorava al computer. Era per lanciare…

Josip :
…era per un'attività di terza. L'avevamo fatta con un reale impegno.

Ricercatore :
Per i genitori ! Era l'incontro con i genitori… è vero ! E quell'anno, avevamo fatto un convegno sulle nuove tecnologie con il gruppo di economia. E avevamo fatto anche il convegno sullo sport, dove gli organizzatori eravate tu ed Elisa. Qual era il tuo rapporto con lei ?

Josip :
Allora… io ed Elisa non avevamo buoni rapporti, io mi sentivo un po' a disagio… Però abbiamo lavorato bene assieme e con lei, che ogni tanto ci dava una mano. Si riusciva a fare qualcosa e si è visto il risultato. Io comunque sono contento, perché si è dimostrato che anche due persone magari caratterialmente non compatibili, riescono a lavorare assieme ed ottenere un buon risultato.

Ricercatore :
Questo è vero, questo è molto interessante. Ma perché non andavate d'accordo tu ed Elisa ? Per dei caratteri diversi ?

Josip :
Sì… a causa dei caratteri diversi… In classe avevamo gruppi di amici totalmente diversi, con certi compagni che si odiavano…

Ricercatore :
…addirittura…

Josip :
Oui, oui… je démontais les chaises.

Chercheur :
C'était pour une rencontre…

Josip :
…Elisa, si je ne me trompe pas, était devant un ordinateur dans un bureau, je me souviens qu'elle était… sur une chaise ou quelque chose de semblable. Moi j'étais en train de faire autre chose, donc…

Chercheur :
…oui, tu réparais une chaise et elle travaillait à l'ordinateur. C'était pour lancer…

Josip :
…c'était pour une activité de troisième. Oui, nous l'avions faite avec un réel engagement.

Chercheur :
Pour les parents ! C'était la rencontre avec les parents… c'est vrai ! Et au cours de cette année, nous avions fait un colloque sur les nouvelles technologies avec le groupe d'économie. Et nous avions fait aussi le colloque sur le sport, où les organisateurs étaient toi et Elisa. Quel était ton rapport avec elle ?

Josip :
Alors… moi et Elisa nous n'avions pas de bons rapports, je me sentais un peu mal à l'aise… Pourtant, nous avons bien travaillé ensemble et avec vous, qui de temps en temps nous donnait un coup de main. On réussissait à faire quelque chose et on a vu le résultat. En tout cas, je suis content, puisqu'on a démontré qu'aussi deux personnes qui peut-être n'ont pas un caractère compatible, réussissent à travailler ensemble et à obtenir un bon résultat.

Chercheur :
C'est vrai, c'est très intéressant. Mais pourquoi vous ne vous entendiez pas toi et Elisa ? À cause d'un caractère différent ?

Josip :
Oui… à cause des caractères différents… Au sein de la classe nous avions des groupes d'amis complètement différents, avec certains camarades qui se détestaient…

Chercheur :
…carrément…

Josip :
…oui. On se disputait pendant l'heure de classe…

Chercheur :
…c'est vrai ? Paola Zaninelli était votre professeure principale. Et tu te souviens pourquoi tu t'étais trouvé à animer la Cité des Métiers *?*

Josip :
Tout d'abord, puisque je voulais essayer quelque chose de nouveau, une discipline qui n'avait rien à faire avec les disciplines habituelles… comme mathématiques, italien,

Josip :
…sì. Si litigava nell'ora di classe…

Ricercatore :
…davvero ? Paola Zaninelli era la vostra docente di classe. E tu ti ricordi come mai ti eri trovato ad animare la Città dei Mestieri ?

Josip :
Innanzitutto, perché volevo provare qualcosa di nuovo, una materia che non avesse a che fare con le solite materie… come matematica, italiano, tedesco, francese… Questo progetto mi attirava veramente. Io avevo bisogno di prendere una materia prima e portarla ad un prodotto finito. Nelle altre materie non ci riuscivo e quindi ho provato questa Città dei Mestieri *e dopo ho visto che si lavorava bene… Quindi è stata un'esperienza bella.*

Ricercatore :
Perché tu, infatti, avevi proposto la tua candidatura in terza. Avevo chiesto di darmi una mano a fare la Città dei Mestieri. *Eravate voi tre che volevate e ne potevo scegliere solo due. Tra te e Leo ho scelto te, proprio perché mi sembravi un buon complemento a Elisa… cioè… due caratteri diversi, che però potevano dare qualcosa di particolare.*

Josip :
Esatto.

Ricercatore :
Quindi questo era importante. Una « materia » un po' diversa dal solito… fare qualcosa di concreto.

Josip :
Esatto, perché io, sinceramente parlando, quando facevo la Città dei Mestieri *alle medie… nessun'altro l'ha fatto, quindi era… magari il datore di lavoro chiede cosa ti è servito fare economia alle medie... Infatti, l'ho presentata alla Prodega ed a loro è subito interessato.*

Ricercatore :
Ah, ecco.

Josip :
Mi hanno chiesto in che cosa consistesse. Ho detto che abbiamo organizzato il convegno degli sportivi, dei genitori… Durante queste attività, si vedevano degli allievi generalmente considerati dei casinisti che esprimevano la loro soddisfazione. Si capiva. Magari delle persone che non mi stavano tanto simpatiche, ma comunque mi faceva piacere…

Ricercatore :
Quindi è questa capacità organizzativa che soprattutto ti ha avvantaggiato.

Josip :
Sì.

allemand, français… Ce projet m'attirait vraiment. J'avais besoin de prendre une matière première et l'amener à un produit fini. Dans les autres disciplines je ne réussissais pas et donc j'ai essayé cette Cité des Métiers *et ensuite j'ai vu qu'on y travaillait bien… Donc ça a été une belle expérience.*

Chercheur :
Puisque toi, en effet, tu avais proposé ta candidature en troisième. J'avais demandé de me donner un coup de main à réaliser la Cité des Métiers. *Vous étiez trois à le vouloir et je ne pouvais qu'en choisir deux. Entre toi et Leo je t'ai choisi, justement puisque tu me paraissais un bon complément à Elisa…. c'est-à-dire… deux caractères différents, qui pourtant pouvaient donner quelque chose de particulier.*

Josip :
C'est ça.

Chercheur :
Cela était donc important. Une « discipline » un peu différente des autres… faire quelque chose de concret.

Josip :
C'est exact, puisque moi, en parlant sincèrement, lorsque je faisais la Cité des Métiers *au collège… personne d'autre l'a fait, donc c'était… peut-être l'employeur te qu'est-ce que tu as appris de l'économie au collège… En effet, je l'ai présentée à la Prodega et ils ont été tout de suite intéressés.*

Chercheur :
Ah, voilà.

Josip :
Ils m'ont demandé ce que c'était. Je leur ai dit que nous avons organisé le colloque avec des sportifs, des parents… Pendant ces activités, on remarquait des élèves généralement considérés des fouteurs de troubles qui exprimaient leur satisfaction. On le voyait. Peut-être des personnes qui ne m'étaient pas tellement sympathiques, mais quand même j'étais content…

Chercheur :
C'est donc cette capacité organisationnelle qui surtout t'as avantagé.

Josip :
Oui.

Chercheur :
Et tu l'as écrit dans ton curriculum vitae *que tu avais fait tout cela ?*

Josip :
Je l'ai écrit. Puis vous nous aviez aussi donné un certificat.

Chercheur :
Un certificat de la Cité des Métiers.

Josip :
En tout cas… j'ai tout annexé.

Ricercatore : *E tu l'hai scritto nel tuo* curriculum vitae *che avevi fatto tutto questo?*	***Chercheur :*** *Tu as mis le certificat en annexe ?*
Josip : *Io l'ho scritto. Poi ci aveva anche dato un certificato.*	***Josip :*** *J'ai tout mis en annexe. Celui du cours d'économie et celui de la* Cité des Métiers*.*
Ricercatore : *Un certificato della* Città dei Mestieri*.*	***Chercheur :*** *Et quelle a été leur réaction ?*
Josip : *Comunque… ho allegato tutto.*	***Josip :*** *À tous les employeurs ça n'a pas intéressé. Mais à la Prodega oui, peut-être parce que j'étais le premier apprenti, mais j'en doute. Ils ont été très curieux de cette chose, puisqu'ils m'ont demandé qu'est-ce que c'était la* Cité des Métiers*. Je me rappelle que nous sommes aussi finis dans un journal pour le colloque sportif.*
Ricercatore : *Hai allegato il certificato ?*	***Chercheur :*** *C'est vrai !*
Josip : *Ho allegato tutto. Quello del corso di economia e quello della* Città dei Mestieri*.*	***Josip :*** *Et j'avais aussi dit que le colloque sportif nous l'avions organisé, qu'il y avait notre main derrière et cette chose a intéressé fortement. Un jeune qui sait organiser à quinze ans… on a du plaisir à l'avoir dans sa propre entreprise.*
Ricercatore : *E che reazione hanno avuto loro ?*	***Chercheur :*** *Certes. Lorsque tu as su que je t'avais choisi comme… assistant, qu'est-ce que tu as pensé ?*
Josip : *A tutti agli altri datori di lavoro non è interessato. Però alla Prodega sì, magari perché ero il primo apprendista, ma dubito. Erano molto curiosi su questa cosa, perché mi hanno chiesto in che cosa consistesse la* Città dei Mestieri*. Mi ricordo che siamo finiti anche sul giornale per il convegno sportivo.*	***Josip :*** *Sincèrement j'étais surpris, puisque Leo était mieux que moi à l'école, et j'ai posé ma candidature, en espérant que vous en prendriez plus qu'un. C'était une surprise, en effet je suis allé auprès de Leo et je lui ai demandé s'il s'était retiré et puis lui m'a dit que non. Alors j'ai vu ma vraie valeur.*
Ricercatore : *È vero !*	***Chercheur :*** *Tu t'es senti reconnu.*
Josip : *E io avevo detto anche che il convegno sportivo l'avevamo organizzato noi, che c'è stata una nostra mano dietro e questa cosa ha interessato molto. Un ragazzo che sa organizzare a quindici anni… fa anche piacere averlo nella propria azienda.*	***Josip :*** *C'est ça ! Je me suis senti reconnu, que quelqu'un a crû dans mon potentiel et je me suis dit que je donnerai le meilleur de moi, aussi pour les vidéos. Dans de nombreuses choses je me suis donné à fond. Puis la satisfaction a été aussi une surprise, je ne me l'attendais pas.*
Ricercatore : *Certo. Quando hai saputo che ti avevo scelto come… assistente, cosa hai pensato ?*	***Chercheur :*** *Et à la maison tu en as parlé avec tes parents ?*
Josip : *Sinceramente ero stupito, perché Leo era più bravo di me a scuola, ed io ho dato la mia candidatura, sperando che ne prendeva più di uno. È stata una sorpresa, difatti sono andato da Leo e gli ho chiesto se si fosse ritirato e poi lui mi ha detto di no. Allora ho visto il mio vero valore.*	***Josip :*** *Mon père avait lu le journal sur les sportifs qui sont venus et je lui ai expliqué qu'il y avait aussi mon engagement. Au début il ne l'a pas cru, puis il a lu que c'était au collège de Cadenazzo. Il l'a raconté à ma mère, qui m'a dit que je vaux quelque chose. Ils étaient heureux, c'était une façon de se sentir quelqu'un, en dépit des notes, c'était bien se sentir apprécié, puisque tu te dis : « Bon sang, mon fils a organisé ceci ». Maintenant je peux dire que je l'ai organisé.*
Ricercatore : *Ti sei sentito riconosciuto.*	
Josip : *Esatto ! Mi sono sentito riconosciuto, che qualcuno ha creduto nel mio potenziale e mi sono detto che darò il massimo, anche per i video. In tante cose mi sono impegnato. Poi la soddisfazione è stata anche una sorpresa, non me lo aspettavo.*	

Ricercatore : *E a casa ne hai parlato con i tuoi genitori ?* ***Josip :*** *Mio padre aveva letto il giornale sugli sportivi che sono venuti ed io gli ho spiegato che c'era anche il mio impegno. Lui all'inizio non ci ha creduto, poi ha letto che è della scuola media di Cadenazzo. L'ha raccontato a mia madre, che mi ha detto che io valgo qualcosa. Sono stati felici, è stato un modo per sentirmi qualcuno, malgrado le note, è stato anche bello sentirsi apprezzati, perché dici : « Cavolo, mio figlio ha organizzato questo ». Adesso posso dire che l'ho organizzato.* ***Ricercatore :*** *Visto che era durante l'ora di religione, hai dovuto convincere i tuoi genitori. Con quali argomenti li hai convinti ?* ***Josip :*** *Li ho convinti per il semplice fatto che non mi serve fare religione, perché non è che dà molto. La storia della religione la studio dalla prima elementare, quindi dopo averla sentita per tante volte, ormai era uno spreco di tempo. È brutto da dire che è una perdita di tempo. Allora ho pensato di provare qualcosa di nuovo. L'ho proposto, mia madre mi ha chiesto se fossi certo di questa scelta, mi hanno ricattato un po'…* ***Ricercatore :*** *…su cosa ?* ***Josip :*** *Sui nostri patti. Per esempio, non dovevo bestemmiare, perché a quei tempi lo facevo tanto [ride].* ***Ricercatore :*** *Era una giusta richiesta.* ***Josip :*** *È stata una soddisfazione riuscire a convincerli, vedere un convegno riuscire, fare uno sforzo. Un prodotto finito che comunque piace alla gente. È stata la soddisfazione più grande. E poi… quando arrivo a casa e c'è mio padre che legge il giornale e legge su di me, mi fa i complimenti e mia madre anche. È stata veramente un'esperienza che rifarei… ma le medie non le vorrei rifarle.* ***Ricercatore :*** *Il colloquio sì, invece ?* ***Josip :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *E i tuoi compagni, cos'hanno detto quando lo hanno saputo ?*	***Chercheur :*** *Puisque c'était pendant l'heure de religion, tu as dû convaincre des parents. Avec quels arguments tu les as convaincus ?* ***Josip :*** *Je les ai convaincus par le simple fait que je n'ai pas besoin de faire religion, puisqu'elle ne me donne pas beaucoup. L'histoire de la religion je l'étudie depuis la première année du primaire, donc après l'avoir entendue de nombreuses fois, désormais c'était une perte de temps. C'est dur à entendre que c'est une perte de temps. Alors j'ai pensé de vouloir essayer quelque chose de nouveau. Je l'ai proposé, ma mère m'a demandé si j'étais sûr de ce choix, ils m'ont fait chanter un peu…* ***Chercheur :*** *…sur quoi ?* ***Josip :*** *Sur nos pactes. Par exemple, je ne devais pas blasphémer, parce qu'à l'époque je le faisais beaucoup [il rit].* ***Chercheur :*** *C'était une requête légitime.* ***Josip :*** *C'était une satisfaction réussir à les convaincre, voir un colloque aboutir, faire un effort. Un produit fini qui en tout cas plaît aux personnes. C'était la plus grande satisfaction. Et puis… quand je rentre chez moi et il y a mon père qui lit le journal et lit sur moi, il me fait ses compliments et ma mère aussi. C'était vraiment une expérience que je referais… mais le collège je ne voudrais pas le refaire.* ***Chercheur :*** *Le colloque oui, par contre ?* ***Josip :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Et tes camarades, qu'est-ce qu'ils ont dit lorsqu'ils l'ont su ?* ***Josip :*** *À cet âge, en général, on la considère une perte de temps. Au début ils la prenaient comme une pause et disaient : « C'est super, il n'y a pas le cours de mathématiques et celui d'italien ! ». Je les ai vus en classe et je leur ai demandé comment ils l'ont trouvé. Notre colloque était pour les quatrièmes et il est arrivé vraiment au bon moment.* ***Chercheur :*** *Il était donc bien organisé et ils l'ont apprécié.* ***Josip :*** *C'est juste. Il était bien organisé. J'étais content.* ***Chercheur :*** *Et les enseignants ?*

Josip : *A quell'età, di solito, la si prende come una perdita di tempo. All'inizio la prendevano come una pausa e dicevano : « Che bello, non c'è la lezione di matematica e quella di italiano ! ». Li ho visti in classe e gli ho chiesto come gli fosse sembrata. Il nostro convegno era per le quarte medie ed è stato veramente al momento giusto.* ***Ricercatore :*** *Quindi era ben organizzato e lo avevano apprezzato.* ***Josip :*** *Esatto. Era organizzato bene. Sono stato contento.* ***Ricercatore :*** *E i docenti ?* ***Josip :*** *Mi ricordo della maestra Paola Zaninelli, che non ha accettato. Secondo lei, non dovevo farlo.* ***Ricercatore :*** *Perché ?* ***Josip :*** *Perché lei puntava tanto sulle mie note. A causa delle note non sono potuto andare a delle scuole, ad esempio alla Scuola media di commercio di Locarno e non ho potuto neanche candidarmi alla Propedeutica [nell'ambito sanitario] a causa del 4 a storia, perché la maestra prendeva le mie note come scusa per farmi smettere la* Città dei Mestieri *ed economia. Io facevo anche i corsi di cinema. Alla fine, queste tre materie mi facevano crescere, perché era bello vedere un prodotto finito, ben organizzato, apprezzato, servito su un piatto d'argento. A me comunque piace tanto anche la storia, però non sono qui per parlare di questo…* ***Ricercatore :*** *No, puoi parlarne.* ***Josip :*** *Infatti, lei dopo scuola mi ha fermato una sera ed ha fatto un colloquio con mia madre. Le ha detto che dovevo smettere, perché avevo un 4 a storia e delle note generali piuttosto basse. Poteva darmi anche 4.5 e poi non me lo ha dato.* ***Ricercatore :*** *Hai dovuto lottare per restare alla* Città dei Mestieri. ***Josip :*** *Esatto. Poi la reazione di mia madre quando ha scoperto che un docente, soprattutto un docente di classe, parla così di suo figlio... Mia madre si è preoccupata ed ha detto che dovevo smettere. Però ho detto di no, che lo volevo finire, soprattutto in quarta, che era quasi alla fine dell'anno e non serviva a niente smettere.*	***Josip :*** *Je me souviens l'enseignante Paola Zaninelli, qui n'a pas accepté. A son avis, je ne devais pas le faire.* ***Chercheur :*** *Pourquoi ?* ***Josip :*** *Puisqu'elle misait beaucoup sur mes notes. À cause des notes je n'ai pas pu aller à des écoles, par exemple à l'École moyenne de commerce de Locarno et je n'ai même pas pu poser ma candidature à la Propédeutique [dans le secteur sanitaire] à cause du 4 en histoire, puisque l'enseignante prenait mes notes comme une excuse pour me faire arrêter la* Cité des Métiers *et l'économie. Je suivais aussi des cours de cinéma. À la fin, ces trois disciplines me faisaient progresser, puisque c'était beau de voir un produit fini, bien organisé, apprécié, servit sur un plateau d'argent. De toute façon, j'aime beaucoup aussi l'histoire, mais je ne suis pas ici pour en parler…* ***Chercheur :*** *Non, tu peux en parler.* ***Josip :*** *En fait, elle m'a arrêté après l'école un soir et a fait un colloque avec ma mère. Elle lui a dit que je devais arrêter, puisque j'avais 4 en histoire et des notes générales plutôt faibles. Elle pouvait aussi me donner 4.5 et puis elle ne me l'a pas donné.* ***Chercheur :*** *Tu as dû lutter pour rester à la* Cité des Métiers. ***Josip :*** *C'est ça. Puis la réaction de ma mère lorsqu'elle a découvert qu'un enseignant, surtout la professeure principale, parle de cette façon de son fils… Ma mère s'est préoccupée et a dit que je devais arrêter. Mais j'ai dit que non, che je voulais terminer, surtout en quatrième, que c'était presque la fin de l'année et que ça ne m'amenait à rien d'arrêter.* ***Chercheur :*** *Certes.* ***Josip :*** *Je voulais la porter à terme ! Lorsqu'ils m'ont engagé à la Prodega, j'ai dit ce que j'ai fait. Ils l'ont trouvé intéressant et ils l'ont apprécié.* ***Chercheur :*** *Joli !* ***Josip :*** *Aussi ma mère a compris. Ce n'est pas pour minimiser la discipline, puisqu'en tout cas à un employeur l'histoire… tu dois seulement connaître les bases, à l'école commerciale ils ne font plus faire de l'histoire.* ***Chercheur :*** *Je comprends.*

Ricercatore : *Certo.* ***Josip :*** *Io volevo portarla a termine ! Quando mi hanno preso alla Prodega, ho detto cosa ho fatto. Lo hanno trovato interessante ed a loro è piaciuto.* ***Ricercatore :*** *Bello !* ***Josip :*** *Anche mia madre ha capito. Non per sminuire la materia, perché comunque ad un datore di lavoro storia… devi solo sapere le basi, alla scuola commerciale non fanno più fare storia.* ***Ricercatore :*** *Capisco.* ***Josip :*** *Sì, comunque era una materia importante, a me piaceva tantissimo. I miei compagni, quando hanno saputo che avevo ricevuto solo 4, sono rimasti sbigottiti, perché quello che animava la lezione ero io.* ***Ricercatore :*** *Ah, davvero ? Questo era in quarta o anche prima ?* ***Josip :*** *In terza non mi ricordo… forse avevo ricevuto 4.5 o 4.* ***Ricercatore :*** *Ah !* ***Josip :*** *Ma dopo l'ho rincontrata in stazione mentre stava facendo una gita con una prima. Mi ricordo che mi aveva detto : « Hai visto che per la nota a storia non hai potuto frequentare la scuola che volevi ? ». E dopo quando mi ha detto arrivederci, sono andato via senza salutare.* ***Ricercatore :*** *E il corso di cinema ? Cosa ti dava ?* ***Josip :*** *Mi ha dato delle grandi soddisfazioni. La prima soddisfazione è stata saltare la scuola per una settimana, mi dispiace dirlo, la seconda è stata vedere quanto lavoro c'è dietro ad un film… Non era un convegno, era un festival di film. E mi piaceva anche vedere qualcosa realizzato da altri ed anche lì è stata una soddisfazione. Infatti, ha vinto il concorso il film che a me piaceva.* ***Ricercatore :*** *Tu hai partecipato alla giuria.* ***Josip :*** *Esatto.*	***Josip :*** *Oui, pourtant c'était une discipline importante, elle me plaisait beaucoup. Mes camarades, lorsqu'ils ont su que j'avais reçu seulement 4, sont restés consternés, puisque celui qui animait la leçon c'était moi.* ***Chercheur :*** *Ah, c'est vrai ? Cela se produisait en quatrième ou aussi auparavant ?* ***Josip :*** *En troisième je ne me souviens pas… peut-être j'avais reçu 4.5 ou 4.* ***Chercheur :*** *Ah !* ***Josip :*** *Mais ensuite je l'ai rencontrée à la gare lorsqu'elle était en train de faire une course d'école avec une première. Je me souviens qu'elle m'avait dit : « Tu as vu qu'à cause de la note en histoire tu n'as pas pu fréquenter l'école que tu désirais ? ». Et ensuite, lorsqu'elle m'a dit au revoir, je suis parti sans la saluer.* ***Chercheur :*** *Et le cours de cinéma ? Qu'est-ce qu'il t'apportait ?* ***Josip :*** *Il m'a donné de grandes satisfactions. La première satisfaction a été de courber l'école pendant une semaine, je suis désolé de le dire, la deuxième a été de voir combien de travail il y a derrière un film… Ce n'était pas un colloque, c'était un festival de films. Et j'aimais aussi voir quelque chose réalisé par d'autres et là aussi ça a été une satisfaction. En effet, a gagné le concours le film qui me plaisait.* ***Chercheur :*** *Tu as participé au jury.* ***Josip :*** *C'est ça.* ***Chercheur :*** *Comment as-tu vécu ton expérience de juré ?* ***Josip :*** *L'expérience de juré a été… Je n'ai pas aimé que quelqu'un a toujours parlé longtemps, puisqu'ils avaient décidé le vainqueur mercredi soir et la cérémonie de remise des prix aurait eu lieu vendredi. Et il ne m'a pas plu que quelqu'un l'a raconté à tout le monde. J'étais en train d'écouter la radio et j'ai entendu que le vainqueur du concours Castellinaria était… Je ne me souviens plus quel film c'était. Il était en tout cas très réussi. La seule chose que je n'ai pas aimé vraiment a été celle-ci, puis le reste je l'ai apprécié.* ***Chercheur :*** *Maintenant revenons à la* Cité des Métiers*, l'économie on la reprend après. Qu'est-ce qui t'a donné la* Cité des Métiers *?*

Ricercatore :
Com'è stata la tua esperienza da giurato ?

Josip :
L'esperienza da giurato è stata… Non mi è piaciuto che qualcuno si è sempre dilungato, perché loro avevano deciso il vincitore mercoledì sera e la premiazione sarebbe stata venerdì. E a me non è piaciuto che qualcuno lo ha detto in giro. Stavo ascoltando la radio ed ho sentito che il vincitore del concorso Castellinaria era… Non mi ricordo più che film era. Era un film comunque molto azzeccato. L'unica cosa che non mi è piaciuta veramente era quella, poi il resto mi è piaciuto.

Ricercatore :
Adesso torniamo alla Città dei Mestieri*, l'economia la prendiamo dopo. La* Città dei Mestieri *cosa ti ha dato ?*

Josip :
Allora, di sicuro ho imparato a organizzarmi, ho imparato anche a lavorare, si organizza e poi si fa. Quindi l'organizzazione me l'ha data la Città dei Mestieri*. Poi a non essere timido quando chiamo. Quando chiamavo uno sportivo, per esempio, non dovevo essere timido al telefono, perché è brutto sentire quegli spazi prolungati di silenzio. E aiuta tanto per il lavoro. Saper chiamare fa anche piacere al datore di lavoro. Infine, mi ha dato la soddisfazione di portare a termine bene un compito.*

Ricercatore :
Ti ha rafforzato nella tua identità.

Josip :
Soprattutto la fiducia in me stesso. Perché come dicevo prima, le altre materie non mi permettono di vedere un prodotto finito, un convegno, mentre la Città dei Mestieri *mi ha dato quello che le altre materie non mi daranno mai.*

Ricercatore :
E c'è qualcosa che non ti è piaciuto ?

Josip :
Mi ricordo che non mi è piaciuto… la faccia di mia madre quando la docente di classe le ha parlato, è stato veramente un colpo basso. Non me lo aspettavo.

Ricercatore :
Mi ricordo di queste tensioni, ma fino a questo punto non pensavo.

Josip :
Lei era la mia docente preferita, ma dopo che ho finito la quarta media avevo veramente la tentazione di andare a bucarle le ruote, giuro ! Giuro ! Ma alla fine non l'ho fatto, perché non mi abbasso a questi livelli.

Josip :
Alors, certainement j'ai appris à m'organiser, j'ai appris aussi à travailler, on organise et puis on fait. Donc l'organisation je l'ai reçue de la Cité des Métiers*. Puis à ne pas être timide lorsque j'appelle. Lorsque j'appelais un sportif, par exemple, je ne devais pas être timide au téléphone, puisqu'il est moche d'entendre ces espaces prolongés de silence. Et cela aide beaucoup pour le travail. Savoir appeler fait aussi plaisir à un employeur. Enfin, elle m'a donné la satisfaction de bien terminer une tâche.*

Chercheur :
Tu as été renforcé dans ton identité.

Josip :
Surtout la confiance en moi-même. Parce que comme je disais auparavant, les autres disciplines ne me permettaient pas de voir un produit fini, un colloque, alors que la Cité des Métiers *m'a donné ce que les autres disciplines ne me donneront jamais.*

Chercheur :
Et est-ce qu'il y a quelque chose qui ne t'a pas plus ?

Josip :
Je me souviens que je n'ai pas aimé… le visage de ma mère lorsque la professeure principale lui a parlé, c'était vraiment un sale coup. Je ne me l'attendais pas.

Chercheur :
Je me souviens de ces tensions, mais jusqu'à ce point je ne pensais pas.

Josip :
Elle était mon enseignante préférée, mais lorsque j'ai fini le collège j'avais vraiment la tentation d'aller lui percer les pneus, je jure ! Je jure ! Mais à la fin je ne l'ai pas fait, puisque je ne me baisse pas à ces niveaux.

Chercheur :
Reprenons un peu les diverses activités. En première, il y avait Madame Galfetti-Schneider, qui venait raconter des fables. Est-ce que tu l'as vécu en tant qu'élève ?

Josip :
Oui. Alors, c'était nouveau, puisque je ne l'avais jamais fait. Tout d'abord, pour la première fois j'ai vécu une chose pareille et elle était une personne ouverte et sympathique, elle savait arriver à quelque chose d'une façon différente. Certaines personnes, peut-être, ne la comprenaient pas. Nous étions tous assis en cercle, ce qui a déjà créé une belle ambiance... Elle était assise sur une chaise ou parterre sur un coussin. Elle m'a ouvert un monde de choses différentes.

Chercheur :
Certes. Joli ! Et comme organisateur ? Qui est-ce qui s'était occupé d'elle ?

Josip :
Galfetti-Schneider… pas moi.

Ricercatore : *Riprendiamo un po' le varie attività. In prima, c'era la signora Galfetti-Schneider, che veniva a raccontare delle fiabe. Lo hai vissuto come allievo ?*	***Chercheur :*** *C'était Elisa qui s'en était chargée. Dans l'organisation est-ce que tu as quelques souvenirs ou un problème ou tout s'était bien passé ?*
Josip : *Sì. Allora, è stato nuovo, perché non lo avevo mai fatto. Innanzitutto, per la prima volta ho vissuto una cosa del genere e lei era una persona aperta e simpatica, sapeva arrivare a qualcosa in un modo diverso. Certe persone, magari, non lo capivano. Eravamo tutti seduti in cerchio, che ha già creato un bel clima... Lei era seduta su una sedia o per terra su un cuscino. Mi ha aperto un mondo di cose diverse.*	***Josip :*** *Je n'ai pas de souvenirs sur elle. Je l'avais seulement vécue en tant qu'élève.*
Ricercatore : *Certo. Bello ! E come organizzatore ? Chi è che si era occupato di lei ?*	***Chercheur :*** *Et l'activité en deuxième ? C'était celle des métiers d'avenir. Est-ce que tu l'avais faite en tant qu'élève ? Peut-être pas, puisque à Vira elle est arrivée plus tard, lorsque tu étais déjà un peu plus loin.*
Josip : *Galfetti-Schneider… non io.*	***Josip :*** *Je me souviens seulement qu'est arrivé le maître Samuele Sartori et nous devions remplir quelque chose avec l'ordinateur.*
Ricercatore : *Era Elisa che se n'è occupata. Nell'organizzazione hai qualche ricordo o un problema o tutte le cose erano andate bene ?*	***Chercheur :*** *C'était une autre chose, liée à l'alphabétisation informatique. Et puis il y avait la rencontre avec les parents. Entre autres, c'était Elisa qui animait. Vous aviez fait la vidéo. Et toi, n'avais-tu pas fait l'introduction ?*
Josip : *Io non ho ricordi su di lei. La avevo soltanto vissuta come allievo.*	***Josip :*** *C'est exact.*
Ricercatore : *E l'attività in seconda ? Era quella dei mestieri d'avvenire. Tu l'avevi fatta come allievo ? Forse no, perché a Vira è arrivata dopo, quando tu eri già un po'in là.*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu te souviens de cette introduction ?*
Josip : *Mi ricordo solo che è arrivato il maestro Samuele Sartori e dovevamo compilare qualcosa al computer.*	***Josip :*** *Je me souviens que je voulais l'écrire, mais puis je ne l'ai pas fait. C'était ma… ce jour je m'étais préparé pour ce colloque, mais je sentais d'avoir oublié quelque chose. Mais je ne me rappelais pas quoi. Puis nous avons improvisé quelque chose, nous l'avons mis par écrit, heureusement.*
Ricercatore : *Quella era un'altra cosa, legata all'alfabetizzazione informatica. E poi c'era l'incontro con i genitori. Tra l'altro, era Elisa che lo animava. Voi avevate fatto il video. E tu, non avevi fatto l'introduzione ?*	***Chercheur :*** *Et les fiches avec les noms, qui les avait faits ? C'était toi ou bien Elisa ?*
Josip : *Esatto.*	***Josip :*** *Elisa les avait faits, puisque mon écriture n'était pas très bonne. Je me souviens que je devais mettre les chaises, préparer la salle. J'étais la main-d'œuvre.*
Ricercatore : *Te la ricordi questa introduzione ?*	***Chercheur :*** *Et la vidéo ? Cette petite histoire que nous avions élaborée ? Quels sont tes souvenirs ?*
Josip : *Mi ricordo che la volevo scrivere, ma poi non l'ho fatto. Quella era la mia… io quel giorno mi ero preparato per quel convegno, ma sentivo di aver dimenticato qualcosa. Però non mi ricordavo cosa. Poi abbiamo improvvisato qualcosa, l'abbiamo messo per iscritto, per fortuna.*	***Josip :*** *Je faisais un travail manuel. Je me souviens que nous avons fait un sketch où le garçon se démoralisait et c'était exactement ce que j'avais vécu au préapprentissage. Puis ce garçon disait : « Ici ça finit mal… je vais me droguer ». Mais il se rend compte qu'il a touché le fond et que maintenant il doit remonter. Nous avons fait la scène finale, où je réparais une chaise, en tant qu'apprenti. Je me rappelle juste ça. Je me rappelle qu'en tant que déprimé, je mangeais le chocolat…*

Ricercatore : *E i cartoncini con i nomi, chi li aveva fatti ? Li hai fatti tu o Elisa ?*	***Chercheur :*** *Mais est-ce que tu avais aimé ce sketch ?*
Josip : *Li aveva fatti Elisa, perché la mia scrittura non era molto positiva. Io mi ricordo che dovevo mettere le sedie, preparare la sala. Ero la manodopera.*	***Josip :*** *Alors, j'avais vraiment aimé le faire, seulement c'était un soulagement savoir que mes camarades de quatrième ne l'auraient pas vu puisque… c'était aussi une honte… J'étais un garçon timide renfermé sur lui-même. Cette vidéo m'a permis de m'ouvrir. J'ai fait une vidéo et tous les élèves l'ont vue. Vous l'aviez montré aussi en classe et j'avais aimé me regarder, sentir et voir ce qui peut arriver. C'était une belle sensation.*
Ricercatore : *E il video ? Questa piccola storia che avevamo costruito. Che ricordi hai ?*	***Chercheur :*** *Bien. Intéressant ! Puis à la fin de la troisième nous organisions aussi la vision d'un film sur le travail. Est-ce que tu l'avais vu avec ta professeure principale, en italien ou en histoire ?*
Josip : *Facevo un lavoro manuale. Mi ricordo che abbiamo fatto una scenetta in cui il ragazzo si abbatteva ed era esattamente quello che avevo vissuto alla pretirocinio. Poi questo ragazzo diceva : « Qui finisco male… vado a drogarmi ». Ma si rende conto che ha toccato il fondo e adesso deve risalire. Abbiamo fatto la scena finale, dove aggiustavo la sedia, come apprendista. Mi ricordo solo questo. Mi ricordo che da depresso, mangiavo il cioccolato…*	***Josip :*** *Un film sur le travail…*
Ricercatore : *Ma ti era piaciuta questa scenetta ?*	***Chercheur :*** *…oui… à partir d'une liste…*
Josip : *Allora, mi era assolutamente piaciuto farla, solo che è stato un sollievo sapere che i miei compagni di quarta non lo avrebbero visto perché… era anche una vergogna… Ero un ragazzo timido che stava sulle sue. Questo video ha permesso di aprirmi. Ho fatto un video e tutti gli allievi l'hanno visto. Lo aveva fatto anche vedere in classe e mi è piaciuto vedermi, sentire e vedere cosa può accadere. È stata una bella sensazione.*	***Josip :*** *…je ne me souviens pas.*
Ricercatore : *Bene. Interessante ! Poi a fine terza organizzavamo anche la visione di un film sul lavoro. Tu l'avevi visto con la tua docente di classe, in italiano o in storia ?*	***Chercheur :*** *Ah, voilà. Puis il y avait le colloque sur le sport, que nous avons fait fin janvier et nous y avions dépensé beaucoup d'énergies. C'était un beau colloque, qui a eu un grand succès. Quel a été ton rôle ?*
Josip : *Un film sul lavoro…*	***Josip :*** *Alors, au-delà de la main-d'œuvre… non, ce n'était pas là, c'était au colloque des parents… que j'ai fait l'introduction. Aussi ici j'étais surtout de la main-d'œuvre.*
Ricercatore : *…sì… a partire da una lista…*	***Chercheur :*** *Est-ce que tu as contacté quelqu'un ?*
Josip : *…non mi ricordo.*	***Josip :*** *Je n'étais responsable d'aucun conférencier. Et oui, puisque Elisa connaissait de nombreuses personnes et moi pas malheureusement. Je n'ai pas pu faire beaucoup, mais j'ai essayé de faire un effort sur le plan organisationnel. Peut-être Elisa m'avait aussi donné un contact et m'avait dit de le contacter. J'avais essayé à travers un courriel, par téléphone, mais il n'a pas répondu.*
Ricercatore : *Ah, ecco. Poi c'era il convegno sullo sport, che abbiamo fatto a fine gennaio e vi abbiamo speso molte energie. È stato un bel convegno, che ha avuto un grande successo. Tu che ruolo hai avuto ?*	***Chercheur :*** *Et puis à la fin de l'année je vous ai donné cette attestation.*
Josip : *Allora, oltre alla manodopera… no, non era lì, era al convegno dei genitori… che ho fatto l'introduzione. Anche qui ero principalmente della manodopera.*	***Josip :*** *Oui.* ***Chercheur :*** *Et comment t'es-tu senti, lorsque tu l'as reçu ?*

Ricercatore : *Tu hai contattato qualcuno ?* ***Josip :*** *Non ero responsabile di nessun conferenziere. E sì, perché Elisa conosceva tante persone ed io no purtroppo. Io non ho potuto fare tanto, ma ho cercato di dare del mio meglio sul piano organizzativo. Magari Elisa mi aveva dato anche un contatto e mi ha detto di contattarlo. Ci avevo provato tramite e-mail, per telefono, però non ha risposto.* ***Ricercatore :*** *E poi alla fine dell'anno vi ho dato questo attestato.* ***Josip :*** *Sì.* ***Ricercatore :*** *E come ti sei sentito, quando lo hai ricevuto ?* ***Josip :*** *Allora, ero soddisfatto, sorpreso, perché non pensavo che mi arrivasse un attestato. Ero felice, perché era un attestato in più. In ogni caso, sarebbe stato comodo. Ma mi era anche dispiaciuto… della fine.* ***Ricercatore :*** *Bello… Eri un po' dispiaciuto.* ***Josip :*** *Ero dispiaciuto per il semplice fatto che sapevo che mi aspettava la pretirocinio.* ***Ricercatore :*** *Hai avuto l'impressione che qualcosa di bello, in cui hai avuto un ruolo, stava terminando.* ***Josip :*** *Esatto. La pretirocinio mi ha permesso di farlo vedere. Lì ci sono comunque quattro orientatori.* ***Ricercatore :*** *E cosa ti hanno detto quando hai parlato del corso di economia e della* Città dei Mestieri *?* ***Josip :*** *Per loro era qualcosa nuovo.* ***Ricercatore :*** *È vero.* ***Josip :*** *Sì. Per la pretirocinio è stata una cosa nuova. Mi hanno chiesto cosa avessi fatto. Io ho mostrato e ho spiegato. A loro è piaciuto. Poi mi hanno chiesto cosa avessi imparato da queste attività. Ho risposto che ho imparato a organizzarmi e ho migliorato notevolmente la fiducia in me stesso. A me interessava la professione di impiegato di commercio e non puoi essere timido quando parli con i clienti.*	***Josip :*** *Alors, j'étais satisfait, surpris, puisque je ne pensais pas de recevoir une attestation. J'étais heureux, puisque c'était une attestation en plus. En tout cas, ça aurait été utile. Mais j'étais aussi désolé… de la fin.* ***Chercheur :*** *Joli… Tu étais un peu désolé.* ***Josip :*** *J'étais désolé pour la simple raison que je savais que je devais aller au préapprentissage.* ***Chercheur :*** *Tu as eu l'impression que quelque chose de bien, où tu as un rôle, était en train de terminer.* ***Josip :*** *C'est exact. Le préapprentissage m'a permis de le montrer. Là il y a quand même quatre conseillers en orientation.* ***Chercheur :*** *Et qu'est-ce qu'ils t'ont dit lorsque tu as parlé du cours d'économie et de la* Cité des Métiers *?* ***Josip :*** *Pour eux c'était quelque chose de nouveau.* ***Chercheur :*** *C'est vrai.* ***Josip :*** *Oui. Pour le préapprentissage c'était une chose nouvelle. Ils m'ont demandé ce que j'avais fait. Je leur ai montré et je leur ai expliqué. Ils ont apprécié. Puis ils m'ont demandé ce que j'avais appris de ces activités. Je leur ai répondu que j'ai appris à m'organiser et j'ai fortement amélioré la confiance en moi-même. J'étais intéressé à la profession d'employé de commerce et tu ne peux pas être timide lorsque tu parles avec les clients.* ***Chercheur :*** *Et puis, qu'est-ce qui s'est passé ?* ***Josip :*** *Le conseiller en orientation a appelé la Prodega, nous avons eu un entretien d'embauche avec le directeur, j'ai ressorti mon dossier et j'ai mis le* curriculum *et le bulletin scolaire et ces deux feuilles, qu'il ne connaissait pas. Et il m'a dit de lui raconter. Je lui ai présenté mes diverses expériences, il est un fanatique de sport et donc il a aimé que je sois fini… dans un journal… Il a aimé ce que nous avons fait. Donc, automatiquement, j'ai eu un point en plus.* ***Chercheur :*** *Oui.* ***Josip :*** *Ça peut toujours être utile.*

Ricercatore :
E poi, cosa è successo ?

Josip :
L'orientatore ha chiamato la Prodega, abbiamo avuto il colloquio con il direttore, ho tirato fuori il mio dossier ed ho messo il curriculum *e la pagella e questi due fogli, che lui non sapeva cosa fossero. E mi ha detto di raccontare. Gli ho raccontato delle varie esperienze, lui è un fanatico di sport e quindi gli è piaciuto che sia finito… sul giornale… Gli è piaciuto quello che abbiamo fatto. Quindi, automaticamente, ho avuto un punto in più.*

Ricercatore :
Sì.

Josip :
Può sempre tornare comodo.

Ricercatore :
Bello, bene ! Poi abbiamo fatto anche un pranzo, una cosa assieme alla fine. Eravamo andati a mangiare un panino, a Vira magari… per salutarci.

Josip :
Non mi ricordo.

Ricercatore :
Eravamo andati a mangiare un panino o… forse un gelato.

Josip :
Era un gelato.

Ricercatore :
Meglio che niente.

Josip :
Ovvio.

Ricercatore :
E il corso di economia ? Prendiamo ancora questa questione. Cosa ti ricordi ?

Josip :
Mi ricordo che è stato utile per la scuola seguente che ho frequentato, perché conoscevo già gli argomenti. Quello che lei ci ha spiegato, poi lo ho ritrovato. Mi ricordo bene delle presentazioni. Alle medie si fa raramente una presentazione con un PowerPoint. Farlo, per me, era una cosa nuova. Prendere un foglio e scrivere degli appunti, guardarlo e usarlo come punto di riferimento è stato nuovo. Poi si devono fare anche le prove a casa con le varie slides, mettere delle foto e fare delle ricerche. Si deve essere sempre attenti, andare avanti e mostrarsi curiosi. Il corso di economia mi ha fatto imparare a cercare e a curiosare, quindi un altro aspetto diverso della Città dei Mestieri. *Ma anche questo mi ha dato delle soddisfazioni e delle conoscenze, anche utili. Ogni tanto mi piace guardare i miei classificatori e mi metto*

Chercheur :
Joli, bien ! Puis nous avons fait aussi un repas, une chose ensemble à la fin. Nous étions allez manger un sandwich, à Vira peut-être… pour nous saluer.

Josip :
Je ne me souviens pas.

Chercheur :
Nous étions allés manger un sandwich ou… peut-être une glace.

Josip :
C'était une glace.

Chercheur :
Mieux que rien.

Josip :
Bien sûr.

Chercheur :
Et le cours d'économie ? Prenons encore cette question. Qu'est-ce que tu te souviens ?

Josip :
Je me souviens qu'il a été utile pour l'école suivante que j'ai fréquentée, puisque je connaissais déjà les arguments. Ce que vous nous avez expliqué, puis je l'ai retrouvé. Je me souviens bien des présentations. Au collège il est rare de faire une présentation à l'aide d'un PowerPoint. Pour moi, c'était quelque chose de totalement inconnu. Prendre une feuille et y écrire des notes, le regarder et l'utiliser en tant que point d'appui, a été quelque chose de nouveau. Puis il faut faire des essais à la maison, avec les différentes slides préparées, en y ajoutant des photos, en faisant des recherches. Il faut être toujours attentifs, aller de l'avant et se montrer curieux. Le cours d'économie m'a fait apprendre à chercher et à fouiller, donc un autre aspect différent de la Cité des Métiers. *Mais aussi celui-ci m'a donné des satisfactions et des connaissances, aussi utiles. Quelquefois j'aime regarder mes classeurs et je me mets à regarder celui d'économie, qui est avec le cours de cuisine.*

Chercheur :
[il rit] Avec cuisine…

Josip :
Je voulais cuisiner quelque chose, puis je me suis arrêté sur économie et j'ai dit : « Mais nous avons fait tout cela ? ». Puis je suis allé en parler à mon camarade de classe et je lui ai dit que j'avais fait ces choses en troisième et… je me suis senti intelligent.

Chercheur :
Tu connaissais des choses qu'il ne savait pas. Et est-ce que tu te souviens d'une chose ou d'une idée ?

Josip :
Je me souviens que moi et Leo avions fait la présentation sur les nouvelles technologies, qu'il y avait le côté des avantages et des désavantages. Je me souviens que sur les avantages il

a guardare quello di economia, che è assieme al corso di cucina.

Ricercatore :
[ride] Con cucina…

Josip :
Volevo cucinare qualcosa, poi mi sono soffermato su economia e ho detto : « Ma noi abbiamo fatto questo ? ». Poi sono andato a parlarne al mio compagno di classe e gli ho detto che avevo fatto queste cose in terza e… mi sono sentito intelligente.

Ricercatore :
Sapevi delle cose che lui non sapeva. E ti ricordi una cosa o un'idea ?

Josip :
Mi ricordo che io e Leo abbiamo fatto la presentazione sulle nuove tecnologie, che c'era il lato vantaggi e svantaggi. Mi ricordo che sui vantaggi c'era una foto di un robot che stringe la mano ad un umano e poi abbiamo elencato tutti i vantaggi. Può essere un iPhone, un orologio o un registratore, perciò ci sono tanti lati positivi. Poi avevamo messo la foto della bomba atomica, che poteva essere uno svantaggio…

Ricercatore :
…certo, eccome.

Josip :
Poi mi ricordo… che avevamo organizzato un convegno.

Ricercatore :
Ma proprio sulle nuove tecnologie ?

Josip :
Sì, era in quarta.

Ricercatore :
E in terza sull'energia solare.

Josip :
È vero, c'era anche una ditta, noi le avevamo spedito la e-mail. E la SUPSI, a cui avevo mandato la e-mail e poi l'avevo chiamata.

Ricercatore :
Certo.

Josip :
Sì, me lo ricordo.

Ricercatore :
Il ricercatore della SUPSI…

Josip :
…convocare tanta gente, non essere timido al telefono e provare anche cose nuove, perché un ragazzo di quindici anni è raro che prenda il telefono e chiami un

y avait une photo d'un robot qui serre la main à un humain et puis nous avons fait la liste des avantages. Il peut s'agir d'un iPhone, d'une horloge ou d'un enregistreur, donc il y a de nombreux côtés positifs. Puis nous avions mis la photo de la bombe atomique, qui pouvait être un désavantage…

Chercheur :
…certes, bien évidemment.

Josip :
Puis je me souviens… que nous avions organisé un colloque.

Chercheur :
Mais vraiment sur les nouvelles technologies ?

Josip :
Oui, c'était en quatrième.

Chercheur :
Et en troisième sur l'énergie solaire.

Josip :
C'est vrai, il y avait aussi une entreprise, nous lui avions envoyé un courriel. Et la SUPSI, à laquelle j'avais envoyé un courriel et puis je l'avais appelée.

Chercheur :
Certes.

Josip :
Oui, je m'en souviens.

Chercheur :
Le chercheur de la SUPSI…

Josip :
…réunir beaucoup de monde, ne pas être timide au téléphone et essayer aussi des choses nouvelles, puisque c'est rare qu'un jeune de quinze ans prenne le téléphone et appelle un chercheur. Waouh ! C'est vraiment une satisfaction… peut-être j'exagère, mais c'est un honneur.

Chercheur :
Certes. C'était un honneur.

Josip :
Et en tout cas les voir aussi là, avec les élèves intéressés, puisque nous sommes dans un monde dans lequel l'énergie solaire peut être un avenir, mais on ne le sait pas. L'énergie solaire pourrait être un tournant majeur.

Chercheur :
Bien. Et en général, quelle avait été ton impression du cours d'économie ? Était-il adéquat, trop difficile ?

Josip :
Alors, je me souviens que nous étions en quatrième et l'année d'après beaucoup d'élèves s'étaient inscrits. Et là ça été une satisfaction. Nous étions peu, alors qu'en troisième ils étaient nombreux à économie. Ce qui signifie que la voix s'est diffusée, puisque j'en parlais autour de moi. J'en parlais et

ricercatore. Wow ! È veramente una soddisfazione… magari esagero, ma è un onore.	*peut-être beaucoup de monde s'est intéressé… donc ils se sont inscrits.*
Ricercatore : *Certo ! È stato un onore.*	***Chercheur :*** *Intéressant, et…*
Josip : *E comunque vederli anche lì, con i ragazzi interessati, perché siamo in un mondo nel quale l'energia solare può essere un futuro, ma non lo si sa. L'energia solare potrebbe dare una svolta a tutto.*	***Josip :*** *…en tout cas, le cours était faisable, il n'était pas… à prendre à la légère. Si ça t'intéresse, ça en vaut la peine. En plus, tu as la satisfaction d'avoir appris un peu d'économie. Aujourd'hui à la Prodega ils m'ont demandé sur quoi porte l'entretien. Je leur ai dit que c'est sur la* Cité des Métiers *et l'économie. Ils étaient surpris.*
Ricercatore : *Bene. E in generale, che impressione avevi avuto del corso di economia ? Ti sembrava adeguato, era troppo difficile ?*	***Chercheur :*** *Encore une dernière chose : comment vois-tu la* Cité des Métiers *trois années plus tard ?*
Josip : *Allora, mi ricordo che eravamo in quarta e l'anno dopo si erano iscritti tanti allievi. E lì è stata una soddisfazione. Noi siamo in pochi, mentre in terza erano tanti ad economia. Quindi significa che la voce è stata sparsa, perché io ne parlavo in giro. Io ne parlavo e magari tanta gente si è interessata… quindi si sono iscritti.*	***Josip :*** *Alors… c'est une expérience que je referais.*
Ricercatore : *Interessante, e…*	***Chercheur :*** *Ok.*
Josip : *…comunque, il corso era fattibile, non era… da prendere sottogamba. Se t'interessa, ne vale la pena. In più, hai la soddisfazione di aver imparato un po' d'economia. Oggi alla Prodega mi hanno chiesto su cos'è l'intervista. Gli ho detto che è sulla* Città dei Mestieri *e l'economia. Erano stupiti.*	***Josip :*** *En général, si j'avais une opportunité, après tout ce que j'ai passé, je referais quelque chose du genre.*
	Chercheur : *Bien.*
	Josip : *Puisqu'elle m'a donné beaucoup de satisfactions. À mon avis la* Cité des Métiers *et l'économie sont ces activités qui peuvent dévier la tête sur quelque chose de différent.*
Ricercatore : *Ancora un'ultima cosa : che bilancio fai della* Città dei Mestieri *tre anni dopo ?*	***Chercheur :*** *Parfait ! Qu'est-ce que tu te souviens des visites ? Est-ce que tu avais fait des visites ?*
Josip : *Allora… è un'esperienza che rifarei.*	***Josip :*** *Je me rappelle que j'étais allé au musée culturel de Lugano avec une enseignante…*
Ricercatore : *Ok.*	***Chercheur :*** *…Egle Grandolfo, peut-être.*
Josip : *In generale, se mi capitasse un'opportunità, dopo tutto quello che ho passato, rifarei qualcosa come questo.*	***Josip :*** *Je ne l'avais jamais vue à l'école. C'était une visite très intéressante, puisqu'ils nous ont présenté le fonctionnement d'un musée. J'aime voir les choses de l'extérieur, comme un visiteur. Lorsque je regarde un film, je veux savoir ce qu'il y a derrière. Puis j'avais fait une activité organisée par l'enseignante Tiziana Leonardi… Les apprentis qui venaient ici à l'école. C'était vraiment fabuleux. Je voulais justement devenir apprenti.*
Ricercatore : *Bene.*	
Josip : *Perché mi ha dato tante soddisfazioni. Secondo me la* Città dei Mestieri *ed economia sono quelle attività che possono deviare la testa su qualcos'altro.*	***Chercheur :*** *C'est ta voie.*

Ricercatore : *Perfetto ! Cosa ti ricordi delle visite ? Tu avevi fatto delle visite ?* ***Josip :*** *Mi ricordo che ero andato al museo culturale di Lugano con una docente…* ***Ricercatore :*** *…Egle Grandolfo, forse.* ***Josip :*** *Non l'avevo mai vista a scuola. È stata una visita interessantissima, perché ci hanno presentato come funziona il museo. Mi piace vedere le cose dall'esterno, come un visitatore. Quando guardo un film, voglio sapere cosa c'è dietro. Poi avevo fatto l'attività organizzata dall'insegnante Tiziana Leonardi… Gli apprendisti che venivano qua a scuola. È stato veramente stupendo. Volevo proprio diventare un apprendista.* ***Ricercatore :*** *È la tua strada.* ***Josip :*** *Esatto. Sentivo che l'apprendistato era quello che volevo io. E infatti sono pienamente soddisfatto delle visite fatte. Poi ne avevo fatta ancora una… no, non me la ricordo.* ***Ricercatore :*** *E ad organizzarle ? Perché nelle nostre riunioni, le visite prendevano molto tempo.* ***Josip :*** *C'erano sempre dei docenti che si lamentavano di certe cose. Alla fine, devi portare pochi ragazzi a una visita… .Se avessi veramente detto la mia e cosa ne pensavo… no… non sarebbe andata bene. Io pensavo : « Noi siamo dei ragazzi di quattordici anni, un docente ne può avere dai venticinque ai sessanta, è così complicato organizzare un'uscita ? ».* ***Ricercatore :*** *E i tuoi compagni, come vivevano queste visite ?* ***Josip :*** *Magari le prendevano come una perdita di tempo o come un'opportunità. Martina, ad esempio, una mia amica, doveva scegliere tra due strade e non sapeva quale prendere. All'inizio era più convita di una cosa. Voleva fare l'aiuto in farmacia e non l'assistente di cura. Qualcosa che aveva a che fare con i pazienti. Non si aspettava che una professione avesse più a che fare con i pazienti dell'altra. Pensava che l'assistente di cura fosse solo portare i farmaci, invece si devono portare a spasso gli anziani, aiutare le persone malate… a lei piace stare in contatto con le persone ed ha scelto quella strada. Ha visto l'altra faccia della medaglia. Questo anche grazie a una visita.*	***Josip :*** *Exact. Je sentais que l'apprentissage était ce que je voulais. Et en fait je suis pleinement satisfait des visites faites. Puis j'en avais fait encore une… non, je ne me la rappelle pas.* ***Chercheur :*** *Et à les organiser ? Puisque dans nos réunions, les visites prenaient beaucoup de temps.* ***Josip :*** *Il y avait toujours des enseignants qui se plaignaient de certaines choses. À la fin, tu dois amener peu d'élèves à une visite… Si j'avais vraiment dit la mienne et ce que j'en pensais… non… ça ne se serait pas bien passé. Je pensais : « Nous sommes des jeunes de quatorze ans, un enseignant peut en avoir entre vingt-cinq et soixante, est-ce si compliqué d'organiser une sortie ? ».* ***Chercheur :*** *Et tes camarades, comment vivaient-ils ces visites ?* ***Josip :*** *Peut-être ils les prenaient comme une perte de temps ou comme une opportunité. Martina, par exemple, une amie à moi, devait choisir entre deux voies et elle ne savait pas laquelle prendre. Au début elle était plutôt convaincue d'une chose. Elle voulait faire l'aide en pharmacie et non pas l'assistante en soins. Quelque chose qui était en rapport avec les patients. Elle ne s'attendais pas qu'une profession avait plus à voir avec les patients que l'autre. Elle pensait que l'assistante en soins se limitait à porter des médicaments, alors qu'elle doit accompagner les patients, aider les personnes malades… et elle aime rester en contact avec les personnes et elle a choisi cette voie. Elle a vu l'autre face de la médaille. Cela aussi grâce à une visite.* ***Chercheur :*** *Elle a fait une visite et cela l'a aidée. Elle a vu à quoi rassemblait le métier.* ***Josip :*** *Exact. Alors que peut-être d'autres n'étaient pas intéressés. En ce qui me concerne, en quatrième j'ai changé souvent mon choix. C'est pourquoi le préapprentissage m'a aidé.* ***Chercheur :*** *Oui.* ***Josip :*** *En montrant mon rôle dans l'organisation d'activités j'ai plu aux écoles et à un employeur. Faites-moi confiance, cette expérience m'a réellement aidé !* ***Chercheur :*** *Je te remercie.*

Ricercatore : *Ha fatto una visita e questo l'ha aiutata. Aveva visto com'era il mestiere.* ***Josip :*** *Esatto. Mentre magari c'erano certi che non erano interessati. Per quanto mi riguarda, in quarta ho cambiato spesso la mia scelta. Ecco perché la pretirocinio mi ha aiutato.* ***Ricercatore :*** *Sì.* ***Josip :*** *Facendo vedere il mio ruolo nell'organizzazione di attività sono piaciuto alle scuole e a un datore di lavoro. Fidatevi, questa esperienza mi ha veramente aiutato !* ***Ricercatore :*** *Ti ringrazio.*	



Entretien avec *Tamiris Tagli*

(11 mars 2015 – collège de Cadenazzo – 28 minutes)

Tamiris habite à Vira Gambarogno. Avec ses camarades Alessandro et Oscar, elle a été l'une des assistantes de la *Cité des Métiers* au cours de l'année scolaire 2010/2011. L'enseignant animateur du projet avait été son professeur principal en première et deuxième année, où elle avait déjà manifesté son esprit créatif. Au terme du collège, après une année de formation professionnelle à plein temps, elle a débuté un apprentissage d'employée de commerce au détail, qu'elle a terminé à la fin de l'année scolaire 2014/2015. Elle est ensuite restée dans ce secteur professionnel.

transcription en italien	***traduction en français***
Ricercatore : *Bene. Buongiorno Tamiris.* ***Tamiris:*** *Buongiorno !* ***Ricercatore :*** *Potresti in un primo tempo presentarti ? Chi sei ?* ***Tamiris :*** *Allora… Sono Tamiris Tagli, ho diciannove anni, frequento il Centro Professionale Commerciale di Locarno (CPC) come apprendista impiegata di commercio al dettaglio. Sono al terzo anno. Quest'anno mi aspettano gli esami di fine apprendistato. Ho fatto un anno a tempo pieno sempre al CPC di Locarno, ma per vari motivi non mi sono trovata bene e allora mi sono buttata nell'ambito di vendita, perché amo tanto il contatto con la gente. Prima di questo ho frequentato le medie di*	***Chercheur :*** *Bien. Bonjour Tamiris.* ***Tamiris :*** *Bonjour !* ***Chercheur :*** *Est-ce que tu pourrais, dans un premier temps, te présenter ? Qui es-tu ?* ***Tamiris :*** *Alors… Je suis Tamiris Tagli, j'ai dix-neuf ans, je fréquente le Centre Professionnel Commercial (CPC) de Locarno, en tant qu'apprentie d'employée de commerce au détail. Je suis en troisième année. Cette année je dois faire les examens finaux. J'ai fait une année à plein temps toujours au CPC de Locarno, mais pour différentes raisons je ne me suis pas sentie à l'aise et je me suis alors lancée dans le secteur de la vente, parce que j'aime beaucoup être en contact avec les gens. Avant cette formation j'ai suivi le collège de*

Cadenazzo-Vira Gambarogno, dove ho avuto l'onore di avere come docente Gian Franco Pordenone.	*Cadenazzo-Vira Gambarogno, où j'ai eu l'honneur d'avoir comme enseignant Gian Franco Pordenone.*
Ricercatore : *Dove abiti ?*	***Chercheur :*** *Où habites-tu ?*
Tamiris : *Abito a Vira Gambarogno.*	***Tamiris :*** *J'habite à Vira Gambarogno.*
Ricercatore : *E ti ricordi in quale anno avevi partecipato come animatrice alla* Città dei Mestieri*?*	***Chercheur :*** *Et est-ce que tu te souviens au cours de quelle année tu as participé en tant qu'animatrice de la* Cité des Métiers *?*
Tamiris : *Era il 2010-2011. Sono già passati quattro anni.*	***Tamiris :*** *C'était l'année 2010-2011. C'est déjà il y a quatre ans.*
Ricercatore : *E cosa ti ricordi di questa esperienza ?*	***Chercheur :*** *Et qu'est-ce que tu te souviens de cette expérience ?*
Tamiris : *Mi ricordo che, appunto, il docente Gian Franco Pordenone aveva chiesto a me ed un altro compagno di cominciare questa attività della* Città dei Mestieri *come suoi assistenti. E abbiamo cominciato. Ci ha spiegato un po' com'era il programma, cosa dovevamo fare, se anche dovevamo rinunciare a qualcosa del nostro tempo libero o delle lezioni. Io e il mio compagno abbiamo deciso di buttarci in questa esperienza perché comunque ne valeva la pena e ci sembrava anche un buon progetto per il futuro, sia nostro che di quelli che seguivano le nostre scuole medie.*	***Tamiris :*** *Je me souviens que, justement, l'enseignant Gian Franco Pordenone m'avait demandé de commencer avec un autre camarade cette activité de la* Cité des Métiers *en tant que ses assistants. Et nous avons commencé. Il nous a expliqué quel était le programme, qu'est-ce que nous devions faire, si nous devions aussi renoncer à quelque chose de notre temps libre ou des cours. Mon camarade et moi avons décidé de nous jeter dans cette expérience, parce que ça valait en tout cas la peine et elle nous semblait aussi un bon projet pour le futur, soit le nôtre, soit celui de ceux qui étaient dans notre collège.*
Ricercatore : *E quanti eravate ?*	***Chercheur :*** *Et combien étiez-vous ?*
Tamiris : *Eravamo in due : io e Alessandro Corrent, poi si è aggiunto Oscar Quadri. Tutti dello stesso anno e ci conoscevamo già dall'infanzia.*	***Tamiris :*** *Nous étions deux : moi-même et Alessandro Corrent, puis s'est ajouté Oscar Quadri. Tous de la même année et nous nous connaissions déjà depuis l'enfance.*
Ricercatore : *Dall'infanzia e avevate fatto tutti e tre la prima e la seconda a Vira.*	***Chercheur :*** *Depuis l'enfance et vous aviez fait tous les trois la première et la deuxième à Vira.*
Tamiris : *Esatto. Con il docente di classe Gian Franco Pordenone, quindi ci conoscevamo già tutti bene.*	***Tamiris :*** *C'est ça. Et avec le professeur principal Gian Franco Pordenone, nous nous connaissions donc tous déjà très bien.*
Ricercatore : *Quindi ero io che vi avevo contattato ?*	***Chercheur :*** *C'était donc moi qui vous avait contacté ?*
Tamiris : *Sì, esatto.*	***Tamiris :*** *Oui, c'est juste.*
Ricercatore : *E come funzionavate assieme ? Ti ricordi ?*	***Chercheur :*** *Et comment ça marchait entre vous ? Est-ce que tu te souviens ?*
Tamiris : *Eravamo tre persone un po' differenti, che potevano mettere ciascuno a suo modo il proprio talento in questa attività. C'ero io, che ero un po' lo spirito*	***Tamiris :*** *Nous étions trois personnes quelque peu différentes, qui pouvaient mettre chacun de sa façon leur propre talent dans cette activité. Il y avait moi, qui était un peu l'esprit créatif, puis Alessandro, qui était le cerveau, le génie disons, et puis*

creativo, poi Alessandro, che era il cervello, il genio diciamo, e poi Oscar, che era a suo agio nei compiti pratici. Proveniva da una famiglia di agricoltori e ci poteva essere di aiuto in questo ambito, per scoprire un po' questi lavori che piano piano stanno sparendo.	*Oscar, qui était à l'aise plutôt dans les tâches pratiques. Il provenait d'une famille de paysans et il pouvait nous aider dans ce secteur, pour découvrir un peu ces travaux qui sont en train de disparaître progressivement.*
Ricercatore : *Bello ! Quindi eravate complementari.*	***Chercheur :*** *Joli ! Vous étiez donc complémentaires.*
Tamiris : *Esatto. Eravamo un buon gruppo comunque.*	***Tamiris :*** *C'est ça. Nous étions un bon groupe de toute façon.*
Ricercatore : *E quando vi trovavate ?*	***Chercheur :*** *Et quand est-ce vous vous rencontriez ?*
Tamiris : *Ci trovavamo in fine mattinata… ogni settimana…*	***Tamiris :*** *Nous nous rencontrions en fin de matinée… chaque semaine…*
Ricercatore : *…una volta alla settimana.*	***Chercheur :*** *…une fois par semaine.*
Tamiris : *Esatto.*	***Tamiris :*** *C'est ça.*
Ricercatore : *Dove ?*	***Chercheur :*** *Où ?*
Tamiris : *Sempre qua a scuola… Ci trovavamo in un'aula a parte oppure anche, se dovevamo vedere qualcosa di particolare, prendevamo l'automobile e andavamo a vedere.*	***Tamiris :*** *Toujours ici à l'école… Nous nous rencontrions dans une salle de classe particulière ou aussi, si nous devions voir quelque chose à présenter, nous prenions la voiture et allions voir.*
Ricercatore : *E come funzionavano queste riunioni ?*	***Chercheur :*** *Et comment fonctionnaient ces réunions ?*
Tamiris : *Andavano bene, perché ognuno aveva i suoi compiti. Dovevamo sempre portare qualcosa di nuovo e ognuno faceva vedere il suo impegno. Noi non abbiamo accettato per saltare qualche lezione o per svago. Così ci impegnavamo tutti, portavamo delle nostre iniziative e si discuteva se si potevano fare oppure no.*	***Tamiris :*** *Elles fonctionnaient bien, parce que chacun d'entre nous avait ses tâches. Nous devions toujours apporter quelque chose de nouveau et chacun montrait son engagement. Nous n'avons pas accepté pour sécher l'école ou pour nous amuser. Nous nous engagions tous, nous amenions nos initiatives et en discutait si on pouvait les réaliser ou bien pas.*
Ricercatore : *E tu, di cosa ti occupavi ? Ti ricordi quali erano le tue responsabilità ?*	***Chercheur :*** *Et quelles étaient tes tâches ? Est-ce que tu te souviens de tes responsabilités ?*
Tamiris : *Appunto, io era la mente un po' più creativa, anche a coinvolgere gli allievi, visto che ho questo dono di parlare con la gente e convincerla. Ero un po' più sul lato del coinvolgimento e creare qualcosa di nuovo che potesse piacere ai ragazzi della nostra età. Ma anche ai docenti, non qualcosa che è soltanto per noi, per la nostra età. Anche ai docenti faceva piacere vedere il nostro impegno.*	***Tamiris :*** *Justement, moi j'étais l'esprit un peu plus créatif, aussi dans l'implication des élèves, puisque j'ai ce don de parler avec les personnes et de les convaincre. J'étais un peu plus sur le côté de l'implication et dans la création de quelque chose de nouveau, qui pouvait plaire à des jeunes de notre âge. Mais aussi aux enseignants, pas seulement quelque chose qui est pour nous, pour notre âge. Aussi les enseignants avaient plaisir à voir notre engagement.*
Ricercatore : *E con il maestro, come andava ?*	***Chercheur :*** *Et avec le maître, comment c'était ?*

Tamiris :
Bene, bene, molto bene. Accettava le nostre idee e poi si discuteva. Ci spiegava se c'era qualcosa che non andava bene, diceva il perché e il come, però comunque accettava che noi facessimo critiche. Non è che doveva fare tutto lui.

Ricercatore :
Quindi c'era un dialogo in qualche modo.

Tamiris :
Esatto, c'era comunque il rapporto tra docente e allievo, ma si era creato anche un rapporto di fiducia e di amicizia.

Ricercatore :
Bene. E partecipando a questa esperienza, come eri vista al di fuori ? In famiglia, per esempio, cosa dicevano i genitori, le tue sorelle ?

Tamiris :
Le mie sorelle, visto che anche loro hanno avuto come docente Gian Franco Pordenone hanno detto che era una buona attività e anche tra i ragazzi si sentiva un po' questa… si sentiva il bisogno di qualcosa che aiutasse i giovani a interrogare il loro futuro. In effetti, all'età di quindici, quattordici anni, non si sa ancora bene cosa si vuole fare nella vita. Si hanno mille idee e alla fine si cambia con gli anni. Quindi era veramente una buona introduzione al mondo del lavoro, per il proprio futuro. Mio padre era fiero, perché andavo bene a scuola e riuscivo anche a fare un altro impegno… al di fuori della scuola.

Ricercatore :
Bene. E i compagni di classe, gli altri ragazzi, cosa dicevano nel vederti in questo ruolo ?

Tamiris :
Tanti erano fieri, anche il mio docente di classe, che non era Pordenone gli ultimi anni, era fiero perché…

Ricercatore :
Chi era il tuo docente di classe?

Tamiris :
Giorgio Buloncelli. Anche lui era contento di avere nella sua classe un'allieva un po' particolare che partecipasse a queste attività. Anch'io comunque mi sentivo molto bene, mi sentivo anche un po' speciale [ride].

Ricercatore :
Bene. E adesso… sono passati diversi anni… cosa ti ha dato ? Se dovessi riguardare cosa ti sei portata in tasca da questa esperienza ?

Tamiris :
Allora, mi sono portata in tasca, prima di tutto un foglio che ci aveva dato come attestato che abbiamo partecipato a questa attività. Non era chissà cosa, come un attestato federale, però era comunque un

Tamiris :
Bien, bien, très bien. Il acceptait nos idées et puis on en discutait. Il nous expliquait s'il y avait quelque chose qui n'allait pas bien, il disait le pourquoi et le comment, mais dans tous les cas il acceptait que nous fassions des critiques. Ce n'était pas lui qui devait tout faire.

Chercheur :
Il y avait donc un dialogue en quelque sorte.

Tamiris :
Exact, il y avait quand même le rapport entre enseignant et élève, mais il s'était aussi constitué un rapport de confiance et d'amitié.

Chercheur :
Bien. Et en participant à cette expérience, comment étais-tu vue en dehors ? En famille, par exemple, qu'est-ce que disaient les parents, tes sœurs ?

Tamiris :
Mes sœurs, puisqu'elles ont aussi eu comme enseignant Gian Franco Pordenone ont dit que c'était une bonne activité et aussi parmi les élèves on ressentait un peu ce… on ressentait le besoin de quelque chose qui puisse aider les jeunes à interroger leur avenir. En effet, à un âge de quinze, quatorze ans, on ne sait pas bien ce que l'on veut faire dans la vie. On a mille idées et à la fin on change au cours des années. C'était donc vraiment une bonne introduction au monde du travail, pour son propre avenir. Mon père était fier, parce que j'allais bien à l'école et je réussissais aussi à assumer cet autre engagement… en dehors de l'école.

Chercheur :
Bien. Et les camarades de classe, les autres élèves, qu'est-ce qu'ils disaient de ce rôle que tu avais ?

Tamiris :
Beaucoup étaient fiers, aussi mon professeur principal, qui n'était pas Pordenone au cours des dernières années, il était fier puisque…

Chercheur :
Qui était ton professeur principal ?

Tamiris :
Giorgio Buloncelli. Lui aussi était content d'avoir dans sa classe une élève un peu particulière, qui participait à ces activités. Moi aussi je me sentais très bien, je me sentais aussi un peu spéciale [elle rit].

Chercheur :
Bien. Et maintenant… diverses années sont passées… qu'est-ce qu'elle t'a donné ? Si tu devais regarder ce que tu as réussi à apporter avec toi de cette expérience ?

Tamiris :
Alors, j'ai apporté avec moi, tout d'abord une feuille que vous nous aviez donné comme attestation que nous avons participé à cette activité. Ce n'était pas qui sait quoi, comme une attestation fédérale, mais c'était quand même une feuille réalisée par un enseignant, écrite et personnalisée pour nous

foglio compilato da un docente, scritto e personalizzato per noi, dove era indicato che abbiamo partecipato a questa attività. Diciamo… che a un datore di lavoro o a delle scuole fa molto piacere che già a un'età dove ci si diverte, fossi già impegnata in qualcosa di un po' più grande di me.

Ricercatore :
Ma tu l'hai usato ?

Tamiris :
Sì, questo l'ho usato.

Ricercatore :
E hai avuto commenti ?

Tamiris :
Sì, hanno detto : « Bello ». Hanno voluto anche sapere cosa fosse realmente questa Città dei Mestieri *ed è piaciuta come idea. E personalmente anche per un mio futuro. Cioè… per il mio futuro a quei tempi è stato molto di aiuto, perché ho capito veramente cos'è il mondo del lavoro e cosa mi aspettava un domani.*

Ricercatore :
Ok ! Bene. Quindi in questo pezzo di carta ci sono anche alcune riflessioni su come sei ?

Tamiris :
Esatto, sono stati utili sia per me personalmente che per gli altri.

Ricercatore :
E quanto tempo ti ha preso ? Puoi valutare ? Allora, c'era questo momento sul mezzogiorno e poi ?

Tamiris :
C'erano dei giorni dove dopo la scuola ci incontravamo, Alessandro, Oscar ed io, per parlare delle idee che potevamo proporre, perché volevamo comunque arrivare preparati alle riunioni. In seguito, c'erano anche le giornate dove andavamo a vedere dove poter portare i nostri compagni, per visitare dei posti di lavoro… se sarebbe stato interessante o meno. Quindi ha preso un po' di tempo, però non è stato tempo sprecato, questo assolutamente no.

Ricercatore :
Bene ! La tua parlantina è eccezionale !

Tamiris :
[ride].

Ricercatore :
Complimenti ! Adesso entriamo un pochino nel dettaglio delle attività… Ti ricordi come funzionava l'anno della Città dei Mestieri*… quali erano le scadenze che si proponevano ?*

Tamiris :
Allora, prima definivamo cosa presentare agli altri allievi, quali posti di lavoro, anche organizzare le qui avons participé à cette activité. Disons… qu'à un employeur ou à des écoles fait très plaisir que déjà pendant un âge où l'on s'amuse, j'étais déjà engagée dans quelque chose de plus grand que moi.

Chercheur :
Mais tu l'as utilisé ?

Tamiris :
Oui, je l'ai utilisée.

Chercheur :
Et as-tu eu des commentaires ?

Tamiris :
Oui, ils ont dit : « Joli ». Ils ont voulu aussi savoir ce que c'était réellement cette Cité des Métiers *et l'idée leur a plu. Et personnellement aussi pour mon avenir. C'est-à-dire… pour mon avenir à cette époque c'était très utile, puisque j'ai compris vraiment ce que c'est le monde du travail et ce qui m'attendait dans l'avenir.*

Chercheur :
Ok ! Bien. Donc dans ce bout de papier il y a aussi certaines réflexions sur comment tu es ?

Tamiris :
C'est exact, elles ont été utiles pour moi personnellement, mais aussi pour les autres.

Chercheur :
Et combien de temps elle t'a pris ? Peux-tu l'évaluer ? Alors, il y avait le moment sur le midi et puis ?

Tamiris :
Il y avait des jours où après l'école nous nous rencontrions, Alessandro, Oscar et moi-même, pour parler des idées que nous pouvions proposer, puisque nous voulions quand même arriver préparés aux séances. Ensuite, il y a eu aussi les journées où nous allions voir où pouvoir amener nos camarades, pour visiter des places de travail… si ça aurait été intéressant ou bien pas. Donc ça a pris un peu de temps, mais ce n'était pas du temps perdu, absolument pas.

Chercheur :
Bien. Ta capacité à parler est exceptionnelle !

Tamiris :
[elle rit].

Chercheur :
Compliment ! Maintenant nous rentrons un petit peu dans le détail des activités… Est-ce que tu te rappelles comment fonctionnait l'année de la Cité des Métiers*… quels étaient les échéances proposées ?*

Tamiris :
Alors, avant nous définissions ce que nous allions présenter aux autres élèves, quels postes de travail, aussi organiser les conférences, de nos parents qui venaient présenter leur travail, de chefs d'entreprise qui venaient se présenter. Nous devions être bien organisés [elle tousse], être un peu prêts à

conferenze, dei nostri genitori che venivano a presentare il loro lavoro, di capi di ditte che venivano a presentarsi. Dovevamo essere ben organizzati [tossisce], essere un po' pronti a ciò che ci aspettava, anche al fatto di preparare i microfoni e la sala per le conferenze. C'era un'organizzazione. Diciamo che prendevamo dei momenti nei quali preparavamo delle attività. Come è successo quel giorno, che siamo andati con Oscar, Alessandro e con il maestro a trovare un agricoltore, chiedergli se potevamo venire con un tot di allievi per far vedere il campo e come tutto funziona al lavoro. Poi c'era il foglio che si metteva all'albo dove un tot di allievi si potevano iscrivere per una visita. Veniva fuori circa due settimane prima. C'era la data, l'orario e cosa si andava a visitare.

Ricercatore :
E ti ricordi… se c'erano dei problemi nell'organizzazione ? Hai detto che si andavano a vedere le imprese, poi loro ci indicavano la loro disponibilità. All'interno della scuola, queste iscrizioni quali problemi potevano porre ?

Tamiris :
Ci poteva essere il problema che magari una visita non piaceva e quindi che il foglio d'iscrizione resta vuoto e che l'uscita non si concretizza. Questi ormai sono rischi che si devono correre, perché non si può mai sapere che cosa piaccia o meno, si deve comunque provare.

Ricercatore :
Certo. Ti ricordi, se un foglio restava vuoto, cosa facevamo ?

Tamiris :
Cercavamo prima di coinvolgere gli allievi, poi tra di noi parlavamo se vedevamo se qualcuno voleva iscriversi, ci buttavamo anche noi, dicevamo : « Guarda, veniamo con te ». In questo modo cercavamo di accumulare un po' di persone. Perché magari uno voleva andare, ma non voleva andare da solo… perché a quell'età si vuole andare sempre con tante persone e con gli amici. Quindi cercavamo anche di organizzare dei gruppetti, in modo che andassero assieme.

Ricercatore :
Certo. Queste erano le visite per le terze e le quarte. E oltre a queste visite, che occupavano comunque un tempo importante, perché bisognava organizzarle… cosa c'era d'altro ?

Tamiris :
Mi ricordo che in seconda media era arrivata una signora, che ci aveva fatto vedere il mondo del lavoro tramite delle storielle, delle fiabe, della mimica che faceva lei. Questo in un modo un po' scherzoso e un po' divertente. Ci faceva vedere cos'è il lavoro. Questo era stato comunque utile, perché in seconda media cominci piano piano a metterti nel mondo dei ce qui nous attendait, aussi au fait de préparer des micros et la salle de conférence. Il y avait une organisation. Disons que nous prenions des moments dans lesquels nous préparions des activités. Comme ce jour, où nous sommes allés avec Oscar, Alessandro et le maître à voir un agriculteur, lui demander si nous pouvions venir avec un certain nombre d'élèves pour montrer le champ et comment se déroulait tout son travail. Puis il y avait la feuille que l'on mettait au tableau, où un certain nombre d'élèves pouvaient s'inscrire à une visite. Il était affiché environ deux semaines avant. Il y avait la date, l'horaire et qu'est-ce qu'on allait visiter.

Chercheur :
Et est-ce que tu te souviens… s'il y avait des problèmes dans l'organisation ? Tu as dit qu'on allait voir les entreprises, puis ils nous indiquaient leur disponibilité. À l'intérieur de l'école, quels étaient les problèmes posés par ces inscriptions ?

Tamiris :
Il pouvait y avoir le problème que peut-être une visite ne plaisait pas et donc que la feuille d'inscription reste vide et que la sortie ne se concrétise pas. Ceux-ci sont des risques qu'il faut assumer, puisqu'on ne peut pas savoir d'avance ce qui plaît ou pas, il faut quand même essayer.

Chercheur :
Certes. Est-ce que tu te souviens, si une feuille restait vide, qu'est-ce que nous faisions ?

Tamiris :
Nous cherchions tout d'abord d'impliquer des élèves proches, puis nous en parlions entre nous et nous regardions si quelqu'un voulait s'inscrire, nous nous engagions, en disant : « Regardes, nous venons avec toi ». De cette façon nous cherchions à accumuler un peu de personnes. Puisque peut-être quelqu'un voulait y aller, mais ne voulait pas y aller seul, parce que à cet âge on veut toujours aller avec de nombreuses personnes et avec les amis. Donc nous cherchions d'organiser des petits groupes, de sorte à pouvoir aller ensemble.

Chercheur :
Certes. Celles-ci étaient les visites pour les troisièmes et les quatrièmes. Et au-delà de ces visites, qui occupaient de toute façon un temps considérable, puisqu'il fallait les organiser... qu'est-ce qu'il y avait d'autre ?

Tamiris :
Je me souviens qu'en deuxième année était venue une dame, qui nous a montré le monde du travail à travers des petites histoires, des fables, des imitations qu'elle faisait. Elle le faisait d'une façon un peu drôle et un peu amusante. Elle nous montrait qu'est-ce que c'est le travail. Ça avait été utile, en tout cas, puisqu'en deuxième tu commences lentement à te mettre dans la peau des grands. C'était une façon un peu amusante d'affronter cet argument.

Chercheur :
C'est ça. C'était en deuxième, lorsque tu l'avais vécue à Vira. Puis l'année où tu étais assistante, nous l'avions transférée en première année… pour la première fois. Peut-être tu ne

grandi. Era un modo un po' divertente per affrontare questo argomento.

Ricercatore :
Esatto. Questo era in seconda, quando lo hai vissuto tu a Vira. Poi l'anno in cui tu eri assistente, l'avevamo trasferita in prima… per la prima volta. Questo magari non te lo ricordi, non è grave, ma io ricordo che avevamo discusso se tu avresti dovuto venire giù a Vira a seguire uno degli incontri. Non ti ricordi, se alla fine eri veramente venuta ?

Tamiris :
No… questo… ho un vuoto.

Ricercatore :
Era per avere qualcuno che aveva già seguito l'attività da allievo… Intanto in seconda abbiamo creato una nuova attività…

Tamiris :
…che era basata sulla storia, sui temi che si affrontavano in quell'anno, per vedere anche un po' il mondo del lavoro dei vecchi tempi, com'era, facendo un paragone con l'era attuale.

Ricercatore :
Esatto ! Questa era la novità. Era il momento in cui a storia si affrontavano le corporazioni del Medioevo, cioè l'inizio del lavoro moderno, potendo fare un paragone tra i lavori di ieri, di oggi e di domani. E ti ricordi noi, in questa attività… l'avevamo preparata in una maniera un po' particolare.

Tamiris :
Avevamo fatto un video.

Ricercatore :
Ecco, questo è quello che avevamo fatto.

Tamiris :
Esatto. Diciamo…

Ricercatore :
…te lo ricordi questo video ?

Tamiris :
Mi ricordo… ho vaghi ricordi del video. Abbiamo girato un po' di scene in alcuni posti di lavoro, avevamo interpretato anche noi un posto di lavoro. Devo dire che anche questo video, guardandolo e avendolo fatto vedere ad altri compagni, è piaciuto, perché era un modo divertente per avvicinarsi ai mestieri. La Città dei Mestieri *è anche un po' questo… non solo guardare una persona, sentirla parlare… con degli allievi che guardano ma non ascoltano veramente. Abbiamo sempre cercato di utilizzare questa modalità divertente che poteva piacere ai giovani, che li coinvolgesse veramente. Il video aveva riscosso tanto successo, questo me lo ricordo… et io mi ero divertita tanto.*

t'en souviens pas, ce n'est pas grave, mais je me rappelle que nous avions discuté si tu aurais dû venir à Vira pour suivre l'une des rencontres. Tu ne te souviens pas, si à la fin tu étais vraiment venue ?

Tamiris :
Non… cela… j'ai un vide.

Chercheur :
C'était pour avoir quelqu'un qui avait déjà suivi l'activité en tant qu'élève. Entre-temps en deuxième nous avons créé une autre activité…

Tamiris :
…qui était basée sur l'histoire, sur les thématiques que l'on affrontait au cours de cette année, pour voir aussi un peu le monde du travail dans les vieux temps, comment il était, en faisant une comparaison avec l'ère actuelle.

Chercheur :
Exactement ! C'était la nouveauté. C'était le moment où en histoire on abordait les corporations du Moyen Âge, c'est-à-dire les débuts du travail moderne, en pouvant faire une comparaison entre le travail d'hier, d'aujourd'hui et de demain. Et est-ce que tu te souviens, au sein de cette activité… nous l'avions préparée d'une façon un peu particulière.

Tamiris :
Nous avions fait une vidéo.

Chercheur :
Voilà, c'est ce que nous avions fait.

Tamiris :
Exact. Disons…

Chercheur :
…tu te souviens de cette vidéo ?

Tamiris :
Je me souviens… j'ai des vagues souvenirs de la vidéo. Nous avions tourné un peu de scènes dans certaines places de travail, nous avions aussi interprété un poste de travail. Je dois dire qu'aussi cette vidéo, en l'ayant regardée et en l'ayant montrée à des camarades, elle a plu, puisque c'était une façon amusante de s'approcher aux métiers. La Cité des *Métiers est aussi un peu cela… non seulement regarder une personne, l'écouter parler… avec des élèves qui regardent mais n'écoutent pas vraiment. Nous avions toujours essayé d'utiliser cette modalité amusante qui pouvait plaire aux jeunes, qui les impliquait vraiment. La vidéo avait obtenu un grand succès, je m'en souviens… et je m'étais amusée beaucoup.*

Chercheur :
Est-ce que tu te souviens quel avait été le métier que tu avais représenté ?

Tamiris :
Je me souviens qu'Oscar a fait l'agriculteur…

Ricercatore :
Tu ti ricordi qual era il mestiere che avevi rappresentato ?

Tamiris :
Mi ricordo che Oscar ha fatto l'agricoltore…

Ricercatore :
…giusto ! Brava !

Tamiris :
Alessandro aveva fatto qualcosa come… l'insegnante… no, in una banca...

Ricercatore :
Eravamo andati davanti alla banca Raiffeisen.

Tamiris :
Esatto ! E io… ho un vuoto…

Ricercatore :
…eri una presentatrice.

Tamiris :
Ecco [ride] ! Sapevo che era qualcosa che centrava con il dover parlare !

Ricercatore :
Avevamo preso infatti come immagine un momento in cui tu presentavi qualcosa. C'è stato un momento dell'anno in cui avevi presentato qualcosa ?

Tamiris :
La conferenza…

Ricercatore :
…l'hai animata. Ti ricordi qual era ?

Tamiris :
Era una conferenza dove c'erano altri adulti, persone già nel mondo del lavoro da tanti anni ed io ero in questo tavolo, davanti a tutti gli allievi e accanto a loro. Cercavo di animare, di coinvolgere anche gli allievi e facevo un po' da moderatrice.

Ricercatore :
Sì, esatto. E come avevi vissuto questa esperienza ?

Tamiris :
All'inizio ero molto agitata, perché era la prima volta, non di essere davanti agli allievi ma più che altro, stare con gente adulta e farmi valere, non farmi comunque sottomettere, perché loro erano adulti e ne sapevano di più sul mondo del lavoro. Ero agitata, però alla fine anche loro hanno saputo adeguarsi al nostro linguaggio, facendo capire il loro lavoro a dei giovani. Mi sono trovata veramente bene.

Ricercatore :
Bene !

Chercheur :
…juste ! Bravo !

Tamiris :
Alessandro avait fait quelque chose comme... enseignant… non, dans une banque…

Chercheur :
Nous étions allez devant la banque Raiffeisen.

Tamiris :
C'est exact ! Et moi… j'ai un blanc…

Chercheur :
… tu étais une présentatrice.

Tamiris :
Voilà [elle rit] ! Je savais que c'était quelque chose en lien avec le fait de devoir parler !

Chercheur :
Nous avions en effet pris comme image un moment pendant lequel tu présentais quelque chose. Y avait-il eu un moment au cours de l'année où tu avais présenté quelque chose ?

Tamiris :
La conférence…

Chercheur :
…tu l'as animée. Est-ce que tu te souviens laquelle c'était ?

Tamiris :
C'était une conférence où il y avait d'autres adultes, des personnes qui étaient déjà dans le monde du travail depuis de nombreuses années et moi j'étais dans cette table, en face de tous les élèves et à leurs côtés. J'essayais d'animer, d'impliquer aussi les élèves et je jouais un peu la modératrice.

Chercheur :
Oui, exact. Et comment avais-tu vécu cette expérience ?

Tamiris :
Au début, j'étais très agitée, puisque c'était la première fois, non pas d'être en face des élèves, mais surtout de devoir me faire respecter par des adultes, qui en tant qu'adultes en savent beaucoup plus que moi sur le monde du travail. J'étais un peu agitée, mais à la fin, ils ont été capables de s'adapter à notre langage, en faisant comprendre leur travail à des jeunes. Je me suis vraiment sentie à l'aise.

Chercheur :
Bien !

Tamiris :
Et aussi au niveau des conférences… disons qu'il y a eu un peu de problèmes dans le fait d'avoir la certitude que les personnes participaient. Il fallait toujours les suivre, avoir toujours leur confirmation, être vraiment sûrs qu'ils venaient ce jour. Si une personne manquait, ce qui heureusement ne s'est jamais produit, il aurait été un problème de remplir ce

Tamiris : *E anche nelle conferenze… diciamo che c'erano un po' di problemi nell'avere la certezza che le persone partecipassero. C'era sempre da seguire anche loro, sempre avere la conferma, essere veramente sicuri che arrivassero quel giorno. Se mancava una persona, cosa che per fortuna non è mai successa, sarebbe stato un po' un problema colmare quel buco. Quindi, anche lì era veramente molto importante aver sempre la conferma una o più volte.* ***Ricercatore :*** *È vero. Giusto. E altri momenti ? Ti ricordi altre attività che abbiamo svolto ? Eravamo andati ad un certo momento a presentare la* Città dei Mestieri *ai ragazzi di terza.* ***Tamiris :*** *Avevamo fatto una conferenza anche lì ?* ***Ricercatore :*** *No, eravamo andati per un'ora nelle aule. Cioè… io andavo nelle classi, mentre voi vi siete divisi i compiti e raccontavate un pochettino quello che facevate.* ***Tamiris :*** *Ok ! Sì. Era con i genitori… mi sono confusa. Spiegavamo a tutti i compagni cosa facevamo, perché sentivo dire tanti ragazzi che « andate lì per perdere tempo, saltate scuola, siete fortunati ». Non capivano che comunque dietro tutto quello che andavano a vedere e quello che facevano, c'era il nostro impegno e un nostro sacrificio per loro. E quindi, dopo che si sono svolte tutte le attività proposte, tanti compagni, che prima dicevano « no, perdete tempo », si sono ricreduti e hanno detto : « Complimenti a tutti quanti, perché avete fatto un buon lavoro ». Diciamo che agli inizi erano tutti un po' scettici su questa attività che stavamo facendo noi e questo sia da parte degli allievi che da parte dei docenti. Però dopo, con i risultati, si è visto che abbiamo comunque concluso qualcosa di buono.* ***Ricercatore :*** *E ritorniamo a Oscar e Alessandro, dicevi che erano complementari. Screzi non ce ne sono mai stati ?* ***Tamiris :*** *Un po' sì. Diciamo che molte volte c'erano dibattiti su un'idea da portare avanti. Io volevo fare qualcosa ed Oscar diceva un'altra sua idea che non andava bene con la mia. Ci sono stati dei momenti in cui avevamo un po' di conflitti, però nulla di grave. Parlavamo, cercavamo di andarci incontro uno con l'altro e trovare una soluzione. Quindi anche per quello diciamo che ogni nostro… conflitto… si è risolto in bene. Volevo anche dire che con Alessandro e anche con Oscar, parliamo ancora adesso quando ci vediamo, ci ricordiamo di quei momenti, pensiamo ai video che abbiamo girato ci viene un po' da ridere. Sono stati veramente dei bei momenti. Anche il fatto trou. Donc, là aussi il était vraiment important d'avoir toujours la confirmation une ou plusieurs fois.* ***Chercheur :*** *C'est vrai. Juste. Et d'autres moments ? Est-ce que tu te souviens d'autres activités que nous avons réalisées ? Nous étions allés à un certain moment présenter la* Cité des Métiers *à des élèves de troisième.* ***Tamiris :*** *Nous avions fait une conférence là aussi ?* ***Chercheur :*** *Non, nous étions allés pendant une heure dans les classes. C'est-à-dire... j'allais dans les classes, alors que vous aviez divisé les tâches entre vous et vous racontiez un peu ce que vous faisiez.* ***Tamiris :*** *Ok ! Oui. C'était avec les parents… je me suis confondue. Nous expliquions à tous les camarades ce que nous faisions, parce que j'écoutais divers commentaires des élèves qui affirmaient que « vous y allez pour perdre du temps, pour courber l'école, vous avez de la chance ». Ils ne comprenaient pas que derrière tout ce qu'ils allaient voir et ce qu'ils faisaient, il y avait notre engagement et un sacrifice pour eux. Et donc, une fois qu'ont eu lieu toutes les activités proposées, de nombreux camarades, qui avant nous disaient « non, vous perdez du temps », ont changé d'avis et nous ont dit : « Félicitations à tous, parce que vous avez fait un bon travail ». Disons qu'au début ils étaient tous un peu sceptiques sur cette activité que nous étions en train de faire et cela autant de la part des élèves que des enseignants. Ensuite, pourtant, avec les résultats, on a vu que nous avons quand même réalisé quelque chose de bon.* ***Chercheur :*** *Et revenons à Oscar et Alessandro, tu disais qu'ils étaient complémentaires. Vous n'avez jamais eu des désaccords ?* ***Tamiris :*** *Un peu oui. Disons que de nombreuses fois il y a eu des débats sur une idée à développer. Je voulais faire quelque chose et Oscar proposait une autre idée qui n'allait pas bien avec la mienne. À certains moments, il y a eu un peu de conflits, mais rien de grave. Nous parlions, essayons de nous rapprocher l'un à l'autre et de trouver une solution. Donc disons qu'aussi pour cette raison chacun de nos… conflits… s'est bien réglé. Je voulais dire qu'avec Alessandro et aussi avec Oscar, nous parlons encore maintenant quand nous nous rencontrons, nous nous souvenons de ces moments, nous pensons aux vidéos que nous avons tourné et il nous vient un peu envie de rire. Nous avons passé vraiment des bons moments. Aussi le fait que nous avons apporté le jeu, nous avons fait une vidéo avec le Monopoli.* ***Chercheur :*** *Oui, c'était dans la vidéo de présentation des métiers.* ***Tamiris :*** *C'est ça. Je pense que c'était la banque et que nous faisions semblant d'y être avec le jeu du Monopoli.*

che abbiamo portato il gioco, abbiamo fatto un video con il Monopoli.

Ricercatore :
Sì, quello era nel video di presentazione dei mestieri.

Tamiris :
Esatto. Penso che lì era la banca e facevamo finta di esserci con il gioco del Monopoli.

Ricercatore :
Esatto. Era stato un bel momento. E poi, c'erano ancora altre attività ? Per esempio, ti ricordi, ad un certo momento i ragazzi di terza potevano vedere un film…

Tamiris :
…un film sul lavoro, non mi ricordo se sceglievamo il film, se eravamo noi che sceglievamo…

Ricercatore :
…noi avevamo costruito una lista di film, poi lo sceglievano i docenti.

Tamiris :
Sì… ogni docente faceva vedere all'interno delle sue ore di corso il film scelto, anche se prendeva tempo sulla scuola. Diciamo che era un'attività obbligatoria, inserita all'interno dell'orario scolastico, però era sempre apprezzata, non perché non si faceva lezione, ma anche un po' quello, perché alla fine giustamente si pensa a quello. A quell'età si dice : « Guardiamo un film, non facciamo lezione ». Però era un film che comunque lasciava qualcosa, non che era tanto da vedere e poi tornavi a casa e non ricordavi più niente. Aveva comunque un senso anche all'interno dell'attività che facevamo.

Ricercatore :
Sì. Bene. Molto interessante quello che stai dicendo. E… e… dicevi alla fine dell'anno avevamo discusso del bilancio dell'anno, vi avevo consegnato questo attestato.

Tamiris :
Io ho preso l'attestato.

Ricercatore :
E la Città dei Mestieri *come andava avanti, ti ricordi ?*

Tamiris :
Io mi ricordo che comunque quelle poche volte che passavo qua alle scuole medie o che vedevo degli allievi che erano amici, chiedevo un po' a loro come andava la Città dei Mestieri *e mi hanno sempre detto che l'attività c'era, andava avanti e andava bene. Ho saputo anche che lei ha preso ed ha coinvolto altri allievi per continuare questa attività e sono veramente felice di aver visto crescere quello che abbiamo seminato.*

Chercheur :
Exact. Ça avait été un beau moment. Et puis, y avait-il encore d'autres activités ? Par exemple, te souviens-tu, à un certain moment les élèves de troisième pouvaient voir un film…

Tamiris :
…un film sur le travail, je ne me souviens plus si nous choisissions le film…

Chercheur :
…nous avions construit une liste de films, puis les enseignants le choisissaient.

Tamiris :
Oui… chaque enseignant montrait au sein de ses heures de cours le film choisi, même s'il prenait du temps sur l'école. Disons que c'était une activité obligatoire, insérée à l'intérieur de l'horaire scolaire, mais elle était toujours appréciée, non pas parce qu'on ne suivait pas une leçon, même si un peu quand même, parce qu'en fin de compte c'est à ça que l'on pense. À cet âge on dit : « Nous regardons un film, nous n'avons pas cours ». Mais c'était un film qui en tout cas laissait quelque chose, ce n'était pas tellement un film à voir et ensuite tu rentres à la maison et tu ne te rappelles plus rien. Il avait quand même un sens aussi à l'intérieur de l'activité que nous faisions.

Chercheur :
Oui. Bien. Très intéressant ce que tu es en train de dire. Et… et… du disais à la fin de l'année nous avions discuté du bilan de l'année, je vous avais donné cette attestation.

***Tamiris** :*
Moi j'ai pris l'attestation.

Chercheur :
Et la Cité des Métiers*, comment a-t-elle poursuivie, tu t'en souviens ?*

Tamiris :
Je me souviens qu'en tout cas les peu de fois que je passais ici au collège ou que je voyais des élèves qui étaient des amis, je leur demandais un peu comment allait la Cité des Métiers *et ils m'ont toujours dit que l'activité existait, qu'elle se poursuivait et le faisait bien. J'ai aussi appris que vous avez engagé et impliqué d'autres élèves pour poursuivre cette activité et je suis vraiment heureuse de voir grandir ce que nous avons semé.*

Chercheur :
Certes, c'est juste ce que tu dis. J'avais choisi d'autres élèves. Est-ce que tu te souviens de la manière dont avaient été choisis les élèves qui ont participé l'année suivante ?

Tamiris :
Nous avons fait une sélection. Certains élèves se sont proposés pour participer et ensuite nous avions fait une petite sélection.

Chercheur :
Et vous, quel avait été votre rôle ?

Ricercatore :
Certo, è giusto quello che dici. Avevo scelto altri ragazzi. Ti ricordi in che maniera erano stati scelti gli allievi che sono venuti l'anno seguente ?

Tamiris :
Abbiamo fatto una selezione. Alcuni ragazzi si sono proposti per partecipare e dopo avevamo fatto una piccola selezione.

Ricercatore :
E voi, che ruolo avete avuto?

Tamiris :
A noi aveva chiesto chi pensavamo che potesse prendere il nostro posto. Alla fine, i criteri sono stati un po' come i nostri. Non prendere persone che hanno la stessa mentalità, ma prendere tre tipi di persone differenti, sempre per completare, perché così c'erano idee diverse e non solo una mente che portasse sempre la stessa idea. Anche il fatto che c'erano piccoli conflitti era bello, perché si discuteva ed era una cosa animata. C'erano più idee in ballo, quindi c'erano da scegliere persone un po' differenti tra loro.

Ricercatore :
Certo. Sì. E per ritornare, il funzionamento delle riunioni che facevamo settimanalmente... Concretamente, come funzionava la riunione ? Hai qualche ricordo ?

Tamiris :
Ci trovavamo, facevamo una lista di questioni da trattare… uno di noi usciva alla lavagna per scrivere e… fissavamo un tempo per ogni punto, in modo da non perderci. C'era uno di noi che controllava il tempo e piano piano si prendeva questa scaletta, si discuteva e quando finiva il tempo, se era tutto apposto, si diceva ok, archiviamo*… se, invece, non era una cosa urgente, la continuavamo la settimana dopo, perché c'erano anche progetti che proseguivano nella durata. Quindi eravamo abbastanza pignoli, per avere una buona organizzazione.*

Ricercatore :
E restava qualcosa di scritto ?

Tamiris :
C'era il verbale.

Ricercatore :
Chi lo faceva il verbale ?

Tamiris :
Alessandro, evidentemente… Alessandro !

Ricercatore :
E tu, non facevi niente [ride] ?

Tamiris :
Io parlavo... dicevo cosa potevamo fare. Alessandro realizzava il verbale e Oscar era alla lavagna. La

Tamiris :
Vous nous aviez demandé qui nous pensions pouvait prendre notre place. À la fin, les critères ont été un peu comme les nôtres. Ne pas prendre des personnes qui ont la même mentalité, mais prendre trois types de personnes différentes, toujours pour compléter, parce qu'ainsi il y avait des idées diverses et non pas seulement un esprit qui amenait toujours la même idée. Aussi le fait qu'il y avait des petits conflits était bon, puisqu'en discutait et c'était une chose animée. Il y avait plus d'idées en jeu, donc il fallait choisir des personnes un peu différentes entre elles.

Chercheur :
Certes. Oui. Et pour revenir, le fonctionnement des réunions que nous faisons chaque semaine… Concrètement, comment se déroulait la réunion ? Est-ce que tu t'en souviens ?

Tamiris :
Nous nous trouvions, puis nous faisions une liste de questions à traiter… l'un parmi nous sortait au tableau pour écrire et… nous fixions un temps pour chaque point, afin de ne pas nous perdre. Il y avait l'un d'entre nous qui contrôlait le temps, et lentement on prenait cette liste, on discutait et lorsque le temps à disposition finissait, si tout était réglé, nous disions ok, on archive*… si, par contre, ce n'était pas urgent, nous le poursuivions la semaine suivante, puisqu'il y avait des projets qui s'étalaient sur la durée. Nous étions donc assez méticuleux, pour avoir une bonne organisation.*

Chercheur :
Et est-ce que quelque chose restait par écrit ?

Tamiris :
Il y avait le procès-verbal.

Chercheur :
Qui faisait le procès-verbal ?

Tamiris :
Alessandro, évidemment… Alessandro !

Chercheur :
Et toi, tu ne faisais rien [il rit] ?

Tamiris :
Je parlais… je disais ce que nous pouvions faire. Alessandro réalisait le procès-verbal et Oscar était au tableau. Le tableau nous l'utilisions pour faire une cartographie de la pensée. Nous partions d'une idée et nous arrivions à toute autre chose, de quelque chose de petit nous faisons de grandes choses.

Chercheur :
Juste. Cette chose de la cartographie de la pensée est juste. Mais est-ce que tu penses qu'elle t'a été utile par la suite ? Tu disais que connaître le travail, l'attestation… est-ce que tu penses que cette habitude à réfléchir à ce que l'on faisait et à avoir des idées, en quelque sorte t'est restée ?

Tamiris :
Oui, m'a aussi aidé le fait d'avoir organisé des choses. Lorsque tu termines le collège, tu dois vraiment étudier et

lavagna la usavamo per fare una mappa mentale. Partivamo da un'idea ed arrivavamo a tutta un'altra cosa, da cose piccole facevamo cose grandi.

Ricercatore :
Giusto. Questa cosa della mappa mentale è giusta. Ma pensi che ti sia servito dopo ? Dicevi che conoscere il lavoro, l'attestato… pensi che questa abitudine a riflettere a quello che si faceva e ad avere delle idee, in qualche modo ti è rimasta ?

Tamiris :
Sì, mi ha anche aiutato il fatto di aver organizzato delle cose. Quando finisci le scuole medie, devi veramente studiare e prendere appunti, devi metterti sotto, diciamo che era veramente utile, perché quando studi devi darti del tempo per ogni argomento. E il fatto di fare una mappa mentale, anche nel mondo del lavoro, anche nella scuola professionale… aiuta. Diciamo che alla scuola media non impari tanto a come comportarti in una scuola professionale, nel mondo del lavoro. Invece con la Città dei Mestieri *abbiamo anche visto a livello di organizzazione come comportarci.*

Ricercatore :
Sì. Bene ! E dopo la scuola media, non hai più avuto modo di partecipare a dei progetti sulla vita della scuola, un'attività che non fosse strettamente legata all'impegno scolastico o alla vita professionale ? Hai contribuito ad animare qualcosa ?

Tamiris :
Allora, su quello devo dire di no, però, dopo che finirò la scuola professionale, dopo l'apprendistato… vorrei comunque fare qualcosa a parte, per staccarmi dal lavoro completamente. Vorrei fare l'animatrice da qualche parte o partecipare a degli eventi in qualche organizzazione. Mi piacerebbe. Visto che faccio scuola e lavoro, il tempo stringe. In più abbiamo anche gli esami, adesso ho scuola e lavoro, ma in un futuro mi piacerebbe comunque tornare a fare qualcosa a parte.

Ricercatore :
Le qualità le avresti !

Tamiris :
[ride].

Ricercatore :
Decisamente ! Perché se mi dici « venditrice », va bene, è un lavoro importante, però potresti giocarti anche altre carte.

Tamiris :
No, difatti, sto vedendo anche come diventare docente, ma sempre nell'ambito della vendita.

Ricercatore :
Bello !

prendre des notes, tu dois t'engager, disons que c'était vraiment utile, puisque lorsque tu étudies il faut te donner du temps pour chaque argument. Et le fait de faire une cartographie de la pensée, aussi dans le monde du travail, aussi dans l'école professionnelle… ça aide. Disons qu'au collège tu n'apprends pas tellement à comment se comporter dans une école professionnelle, dans le monde du travail. Avec la Cité des Métiers*, en revanche, nous avons aussi vu comment nous comporter au niveau de l'organisation.*

Chercheur :
Oui. Bien ! Et après le collège, tu n'as plus eu l'opportunité de participer à des projets sur la vie de l'école, une activité qui n'était pas étroitement liée à l'engagement scolaire ou à la vie professionnelle ? Est-ce que tu as contribué à animer quelque chose ?

Tamiris :
Alors, sur ce plan je dois dire que non, mais, une fois que je terminerai l'école professionnelle, après l'apprentissage… je voudrais en tout cas faire quelque chose à côté, pour me détacher du travail complètement. Je voudrais faire l'animatrice quelque part ou participer à des événements dans une quelque organisation. Je voudrais le faire. Puisque je vais à l'école et je travail, le temps est compté. En plus, nous avons aussi les examens, maintenant j'ai l'école et le travail, mais dans l'avenir j'aimerais vraiment à nouveau faire quelque chose à côté.

Chercheur :
Tu en aurais les qualités !

Tamiris :
[elle rit].

Chercheur :
Décidément ! Puisque si tu me dis « vendeuse », ça va, c'est un travail important, mais tu pourrais aussi jouer d'autres cartes.

Tamiris :
Non, en fait, je suis en train de regarder comment devenir une enseignante, mais toujours dans le secteur de la vente.

Chercheur :
Joli !

Tamiris :
Voir ce que je pourrais faire… et après… l'avenir nous réserve toujours des surprises [elle rit].

Chercheur :
Bien ! Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu voudrais ajouter, quelque point particulier ?

Tamiris :
Je dois dire que l'enseignant Gian Franco Pordenone a toujours été du côté de l'élève, il a toujours essayé de nous aider dans n'importe quelle façon. Non pas seulement nous de la Cité des Métiers*, mais aussi les autres élèves, puisqu'il est un enseignant qui se jette, en utilisant aussi de son temps. De plus, il enseigne deux disciplines et ce n'est pas facile. On*

Tamiris : *Vedere cosa potrei fare… e dopo… il futuro riserva sempre sorprese [ride].* ***Ricercatore :*** *Bene ! C'è ancora qualcosa che avresti voglia di aggiungere, qualche punto particolare ?* ***Tamiris :*** *Devo dire che il docente Gian Franco Pordenone è sempre stato dalla parte dell'allievo, ha sempre cercato di aiutarci in qualsiasi maniera. Non solo noi della* Città dei Mestieri*, ma anche gli altri allievi, perché è un docente che si butta, utilizzando anche del suo tempo. In più, insegna anche due materie e non è facile. Si vede che ci tiene al suo lavoro e tiene anche ai suoi allievi e vuole che abbiano un buon futuro. Quindi, devo dire che aver partecipato a questa attività mi ha fatto vedere anche qualcosa in Pordenone che magari altri docenti o altri allievi non hanno potuto vedere.* ***Ricercatore :*** *Certo. Io ti ringrazio !* ***Tamiris :*** *[ride].*	*voit qu'il aime son travail et aussi ses élèves et il veut qu'ils aillent un bon avenir. Donc, je dois dire qu'avoir participé à cette activité m'a fait aussi voir quelque chose de Pordenone que peut-être d'autres enseignants ou d'autres élèves n'ont pas pu voir.* ***Chercheur :*** *Certes. Je te remercie !* ***Tamiris :*** *[elle rit].*

3. Textes de l'ancienne élève

Sont reproduits ci-dessous les deux textes réalisés par Thayla Belotti, une ancienne élève du chercheur, qui a contribué à la réalisation du jet initial des *verbatim*. Le premier, appelé *Rapport initial* (RI Tha), a été rédigé en novembre 2015, au moment du début de son effort de transcription en italien des entretiens semi-directifs, afin qu'elle puisse se rappeler de la portée générale du projet pédagogique de la *Cité des Métiers*, qu'elle avait activement suivi en tant qu'élève, entre les années scolaires 2011/2012 et 2014/2015. Le deuxième, nommé *Compte-rendu final* (CR Tha), a été écrit en juin 2016, lorsqu'elle a terminé les transcriptions, pour qu'elle puisse mettre par écrit son bilan de cette expérience, qui lui a permis, par ailleurs, de recevoir une attestation de participation, qu'elle n'a pas hésité, par la suite, à insérer dans son *curriculum vitae*.

3.1. Rapport initial de Thayla

version originale en italien	***traduction en français***
Buongiorno a tutti, Mi chiamo Thayla Belotti, ho sedici anni e sono l'assistente del maestro Gian Franco Pordenone. È iniziato tutto quando ho mandato un messaggio al mio ex insegnante, per dirgli che la classe di mio fratellino è arrivata prima in un programma televisivo, che mette in competizione vari istituti scolastici. Siccome è un insegnante che ci tiene al futuro dei suoi allievi, mi ha chiesto : « Cosa stai facendo ? Hai iniziato un apprendistato ? ». Purtroppo, gli ho risposto di no e ho detto che ero a casa a non fare niente. Così lui mi ha chiesto se volessi avere un colloquio con i miei genitori e mi ha proposto di fare l'assistente. I miei genitori hanno insistito e hanno detto che sarebbe stata un'esperienza che mi avrebbe arricchito. È un lavoro che non mi piace molto, ma ci provo. Sentivo parlare di un progetto chiamato *Città dei Mestieri* dalla prima media, poiché il mio docente di	Bonjour à tous, Je m'appelle Thayla Belotti, j'ai seize ans et je suis l'assistante du maître Gian Franco Pordenone. Tout a commencé lorsque j'ai envoyé un message à mon ancien enseignant, pour lui dire que la classe de mon petit frère est arrivée première dans un programme télévisé, qui met en compétition divers instituts scolaires. Puisqu'il est un enseignant attentif au devenir de ses élèves, il m'a demandé : « Qu'est-ce que tu fais ? As-tu commencé un apprentissage ? ». J'ai répondu que malheureusement non, j'étais à la maison à rien faire. Et alors il m'a demandé si je voulais faire un entretien, avec également mes parents, et il m'a proposé de devenir son assistante. Mes parents ont insisté et ont dit que c'était une expérience qui m'aurait enrichie. C'est un travail que je n'aime pas beaucoup, mais j'essaye. J'entendais parler du projet appelé *Cité des Métiers* depuis la première année, puisque mon professeur principal, qui m'a accompagné pendant quatre ans, a été le

classe, che mi ha accompagnato per quattro anni, è stato il maestro Gian Franco Pordenone. È un progetto che offre informazioni sul passaggio tra la scuola dell'obbligo e il mondo del lavoro, aiutando gli allievi a scegliere il proprio percorso scolastico e professionale, facendo delle visite in scuole o aziende, invitando degli ospiti in classe e attraverso delle attività organizzate dai maestri. Secondo me è stato utile per orientare gli allievi verso il loro futuro.

In prima media, la signora Galfetti-Schneider, una narratrice, ci ha raccontato la sua carriera e ci ha letto delle fiabe sul lavoro. Alla fine della lettura, il maestro ci ha lasciato un momento di riflessione per scrivere cosa ha insegnato questa attività, poi ci ha chiesto il nostro lavoro dei sogni, ma nessuno sapeva ancora cosa fare. Sinceramente a me non è piaciuto molto quando ha fatto questa domanda : era ovvio che nessuno potesse avere un'idea precisa, ma le fiabe sono state belle e interessanti.

In seconda media, durante la lezione di storia, abbiamo fatto una ricerca a coppie sui mestieri di domani. Dopo che il maestro ci ha distribuito un foglio con una lista di nomi di mestieri, siamo andati in aula d'informatica per cercare le caratteristiche della professione prescelta sul sito *orientamento.ch*. Il mio compagno ed io abbiamo scelto l'attività di barista. Dopo abbiamo fatto delle scenette : io ero la cameriera che serviva il cliente, interpretato dal mio compagno, ma solo dopo avergli chiesto la sua età, visto che aveva ordinato una bevanda alcolica. È stato divertente, perché per la prima volta ho interpretato un ruolo serio, di solito nelle scenette faccio sempre il ruolo della persona cattiva o sfortunata. Alla fine della lezione, abbiamo paragonato i mestieri svolti nelle città del Medioevo.

In terza media, per la prima volta ho fatto delle visite a delle aziende. In particolare, sono andata in uno studio grafico. La ditta mi è piaciuta, anche perché sono sempre stata appassionata di disegno. Sono stata affascinata dai prodotti che si possono realizzare, come dei loghi, dei manifesti, dei libri, la segnaletica e tante altre cose tutte da scoprire.

La mia seconda visita è stata all'agenzia pubblicitaria del Festival del film di Locarno. Sinceramente non mi è piaciuto molto l'inizio, perché non ci hanno fatto vedere lo studio e gli uffici, ma solo velocemente il locale in cui si fanno le recensioni e si controllano i sottotitoli di alcuni film stranieri, che sono stati lasciati in lingua originale. Dopo essere tornati nella sala delle riunioni, abbiamo guardato due cortometraggi : un cartone animato ticinese sulla salvaguardia delle alpi intitolato *Vigia*, cioè letteralmente *Ape* in dialetto ticinese, e un film est-europeo, di cui però non ricordo il titolo. La sua trama raccontava la storia di una coppia anziana con delle difficoltà economiche, che si trova nei guai perché il marito spende i soldi in gratta e vinci per tentare la fortuna, allora sua moglie se ne va di casa, ma lui non riesce a smettere e finisce in miseria.

maître Gian Franco Pordenone. C'est un projet qui offre des informations sur le passage entre l'école obligatoire et le monde du travail, en aidant les élèves à choisir leur propre parcours scolaire et professionnel, en faisant de visites à des écoles ou entreprises, en invitant des personnalités en classe et à travers des activités organisées par les enseignants. À mon avis, il a été utile pour orienter les élèves vers leur avenir.

En première année, Madame Galfetti-Schneider, une narratrice, nous a raconté sa carrière et nous a lu des contes de fées sur le travail. À la fin de la lecture, l'enseignant nous a laissé un moment de réflexion pour écrire ce que nous a enseigné cette activité, puis il nous a demandé le travail de nos rêves, mais personne ne savait encore quoi faire. Sincèrement, je n'ai pas aimé cette question : il est évident que personne ne puisse avoir une idée précise, mais les contes de fées avaient été beaux et intéressants.

En deuxième année, pendant une leçon d'histoire, nous avons fait une recherche en couple sur les métiers de demain. Après avoir reçu de l'enseignant une feuille avec une liste de noms de métiers, nous sommes allés en salle d'informatique pour chercher les caractéristiques de la profession retenue sur le site *orientation.ch*. Mon camarade et moi-même avons choisi l'activité de barman. Après nous avons fait des sketches : j'étais la serveuse qui s'occupait d'un client, interprété par mon camarade, mais seulement après lui avoir demandé son âge, puisqu'il avait ordonné une boisson alcoolique. C'était amusant, puisque pour la première fois, j'ai interprété un rôle sérieux, en général dans les sketches, je fais toujours le rôle de la personne méchante ou malheureuse. À la fin de la leçon, nous avons comparé les métiers effectués dans les villes du Moyen Âge.

En troisième année, pour la première fois, j'ai fait des visites à des entreprises. En particulier, je suis allée dans le bureau d'un graphiste. La société m'a plu, aussi parce que j'ai toujours été passionnée par le dessin. J'ai été fascinée par les produits que l'on peut réaliser, comme des logos, des manifestes, des livres, la signalisation et beaucoup d'autres choses toutes à découvrir.

Ma deuxième visite a été à l'agence de publicité du Festival du film de Locarno. Sincèrement, je n'ai pas aimé beaucoup le début, puisqu'ils nous n'ont pas montré le studio et les bureaux, mais seulement rapidement le local où l'on fait les commentaires et on contrôle les sous-titres de certains films étrangers, qui ont été laissés en langue originale. Après être revenus dans la salle des réunions, nous avons regardé deux courts-métrages : un dessin animé tessinois sur la sauvegarde des abeilles intitulé *Vigia*, c'est-à-dire littéralement *Abeille* en dialecte tessinois, et un film est-européen, dont j'ai oublié le titre. Son scénario racontait l'histoire d'un couple âgé avec des difficultés financières, qui a des ennuis parce que le mari dépense l'argent dans des jeux à gratter pour essayer sa chance, alors sa femme le quitte, mais il ne réussit pas à arrêter et termine en misère. Il nous montre comment une dépendance peut gâcher une relation et surtout la vie.

Insegna come una dipendenza può rovinare una relazione e soprattutto la vita.

Ora racconto la visita alla ditta Lombardi di Minusio. Questa visita è stata fatta solo da ragazze, all'interno della giornata chiamata *Nuovo Futuro*. Lo scopo era conoscere un mestiere tipicamente maschile. Dopo una visita allo studio, nel quale tutti sono stati gentili, siamo andate alla diga della Verzasca e ho scoperto com'è fatta dentro. Mi sono piaciuti in particolare i tubi e le turbine, perché erano grandi e mi piaceva il rumore dell'acqua che vi scorreva dentro. La seconda parte della giornata è stata un po' noiosa, perché abbiamo guardato una trasmissione televisiva sulla ditta e abbiamo fatto un modellino di cartone di una casa, oltretutto mi è venuto malissimo, perché io e la precisione non andiamo d'accordo. Alla fine della giornata, c'era mio padre, che è venuto a prendermi e sono tornata a casa felice. Più tardi, mi sono offerta di scrivere un articolo per la rivista *Azione*, dove ho raccontato la mia avventura nel mondo del lavoro tipicamente maschile. Sono rimasta estremamente sorpresa, perché mi hanno pagata 150 franchi [132 euro].

È stato interessante anche quando i genitori sono venuti a presentare le loro professioni. Ad aprire l'evento è stato un allievo di quarta, che ha descritto lo svolgimento della giornata. Eravamo tutti in aula magna, abbiamo conosciuto vari mestieri : guardia di confine, psicologa, donna delle pulizie e direttore aziendale. Sono stata interessata da cosa fa una psicologa, che deve avere una buona resistenza psicologica, rispettare il segreto professionale e non lasciarsi coinvolgere. Una mia riflessione personale è che tutti i lavori, anche i più umili e quelli considerati in un certo senso disgustosi, sono importanti e indispensabili.

A *Espoprofessioni* ho visto poco, perché nessuno mi voleva nel suo gruppo. Allora ho trovato una soluzione : fare la nomade tra i gruppi. Li ho cambiati frequentemente e a un certo punto sono stata accolta da dei maschi per la prima volta nella mia vita, ma poi gli ho lasciati perché sono andati a vedere un simulatore di auto che non mi interessava. Sono andata da sola a vedere lo stand della scuola d'arte e delle scienze audiovisive. Ho incontrato un gruppo di ragazze, al quale mi sono unita, e sono lieta di averlo fatto, perché vi ho trovato un'amica. Ho visto come si fanno le animazione in 3D, gli effetti speciali nei video e gli effetti visivi per le sigle dei programmi o le pubblicità animate. Le cose che mi sono rimaste impresse sono gli stand della polizia e delle guardie di confine, soprattutto l'immagine del passeggino con la bambina con la carne nascosta per passare il confine senza dichiararla.

Alla fine dell'anno, abbiamo visto degli estratti di tre film : *Wall Street – il denaro non dorme mai*, *Billy Elliot*, la storia di un aspirante ballerino di danza classica chiamato « femminuccia » dai suoi compagni,

Maintenant je présente la visite à la société Lombardi de Minusio. Cette visite a été faite uniquement par des filles, au sein de la journée appelée *Nouvel Avenir*. L'objectif était de connaître un métier typiquement masculin. Après une visite au studio, dans lequel tous ont été gentils, nous sommes allées au barrage de la Verzasca et j'ai découvert comment il est fait à l'intérieur. J'ai aimé en particulier les tuyaux et les turbines, parce qu'ils étaient grands et j'aimais le bruit de l'eau qui les traversait. La deuxième partie de la journée a été un peu ennuyeuse, puisque nous avons regardé une émission télévisée sur la société et nous avons fait une petite maquette en carton d'une maison, qui de surcroît ne m'est pas bien réussie, puisque moi et la précision, nous ne nous entendons pas. À la fin de la journée, il y avait mon père, qui est venu me prendre et je suis rentrée à la maison heureuse. Plus tard, je me suis proposée pour écrire un article pour la revue *Azione*, où j'ai raconté mon aventure dans le monde du travail typiquement masculin. Je suis restée extrêmement surprise, parce qu'ils m'ont payé 150 francs [132 euros].

C'était intéressant aussi lorsque les parents sont venus présenter leurs professions. L'événement a été introduit par un élève de quatrième, qui a décrit le déroulement de la journée. Nous étions tous en salle de conférence, nous avons découvert divers métiers : garde-frontière, psychologue, femme de ménage et directeur d'entreprise. J'ai été intéressée par ce que fait la psychologue, qui doit avoir une bonne résistance psychologique, respecter le secret professionnel et ne pas se laisser impliquer. Une réflexion personnelle est que tous les emplois, même les plus humbles et ceux considérés dans un certain sens dégoûtants, sont importants et indispensables.

À *Expoprofessions* j'ai vu peu de chose, puisque personne ne me voulait dans son groupe. Alors j'ai trouvé une solution : être nomade parmi les groupes. Je les ai changés fréquemment et à un certain moment j'ai été accueillie par des mâles pour la première fois dans ma vie, mais ensuite, je les ai quittés, parce qu'ils sont allés voir un simulateur de voitures, qui ne m'intéressait pas. Je suis allée toute seule voir le stand de l'école d'art et des sciences audiovisuelles. J'ai rencontré un groupe de filles, auquel je me suis uni, et je suis contente de l'avoir fait, puisque j'y ai trouvé une amie. J'ai regardé la réalisation des animations en 3D, les effets spéciaux dans les vidéos et les effets visuels pour les génériques des programmes ou les publicités animées. Ce qui m'a frappé a été le stand de la police et des gardes-frontières, surtout l'image d'une poussette avec une petite fille avec de la viande cachée pour passer la frontière sans la déclarer.

À la fin de l'année, nous avons regardé des extraits de trois films : *Wall Street – l'argent ne dort jamais*, *Billy Elliot*, l'histoire d'un jeune potentiel danseur classique, appelé « fillette » par ses camarades, et pour terminer *Intouchables*, qui a été le plus voté par la classe. Je vous raconte le scénario, puisqu'ensuite nous l'avons vu en entier tous ensemble. Un homme qui vit dans un quartier louche de Paris devient aide à domicile pour des personnes âgées et invalides. Il va travailler chez une personne riche,

e per finire *Quasi amici*, che è stato il più votato dalla classe. Ora vi racconto la trama, perché poi lo abbiamo visto tutto assieme. Un uomo che vive in un quartiere malfamato di Parigi diventa aiuto a domicilio per anziani e invalidi. Va a lavorare da una persona ricca, che però è paralizzata dall'anca in giù. Se all'inizio entrambi sono diffidenti e arroganti, quando iniziano a conoscersi, diventano appunto quasi amici, imparando a rispettarsi a vicenda. In quarta media, ho fatto una giornata tecnica a Trevano nell'area della chimica. Con sorpresa ho incontrato un mio ex maestro di matematica, Mauro Maiano, a cui tengo tanto, che mi ha fatto scoprire questo mondo. Adesso vorrei che diventasse il mestiere del mio futuro. Il passaggio dall'arte alla scienza è stato brusco, ma posso anche avere interessi professionali in ambiti diversi. Abbiamo fatto delle esperienze : trasformare l'amido grazie al calore, vedere il tempo di reazione di diverse sostanze chimiche e studiare al microscopio il lievito. È stato bello. Verso la fine dell'anno, è arrivata due volte in classe l'orientatrice, per spiegare il percorso della formazione professionale. Secondo me lo ha spiegato in maniera frettolosa e noiosa, non coinvolgendo me e tanti miei compagni. Più tardi, l'orientatrice ci ha chiamati per fare il punto della situazione ed io non avevo ancora trovato niente. La *Città dei Mestieri* mi ha permesso di conoscere tanti lavori diversi in vari settori. Inoltre, ho capito cosa voglio fare nel futuro. Gambarogno, 10 novembre 2015 Thayla Belotti	qui est pourtant paralysée depuis la hanche. Si au début, tous les deux sont méfiants et arrogants, lorsqu'ils commencent à se connaître, ils deviennent justement intouchables l'un par rapport à l'autre, en apprenant à se respecter mutuellement. En quatrième année, j'ai fait une journée technique à Trevano dans le domaine de la chimie. De façon surprenante, j'ai rencontré mon ancien maître de mathématiques, Mauro Maiano, auquel je suis très liée, qui m'a fait découvrir ce monde. Je voudrais qu'il devienne le métier de mon avenir. Le passage de l'art à la science a été brusque, mais je peux aussi avoir des intérêts professionnels dans deux secteurs différents. Nous avons fait des expériences : transformer de l'amidon à travers la chaleur, voir le temps de réaction de diverses substances chimiques et étudier au microscope la levure. C'était bien. Vers la fin de l'année, est arrivée deux fois en classe la conseillère en orientation, pour expliquer le parcours de la formation professionnelle. À mon avis, elle l'a expliqué d'une façon trop précipitée, ne m'impliquant pas, comme d'ailleurs beaucoup de mes camarades. Plus tard, la conseillère en orientation nous a appelés pour faire le point de la situation et je n'avais encore rien trouvé. La *Cité des Métiers* m'a permis de connaître divers métiers dans différents secteurs. De plus, j'ai compris ce que je veux faire dans l'avenir. Gambarogno, 10 novembre 2015 Thayla Belotti

3.2. Compte-rendu final de Thayla

version originale en italien	***traduction en français***
Ecco cosa posso dire del mio lavoro di trascrizione, svolto tra settembre 2015 e giugno 2016. <u>Inizio :</u> Ho scritto al maestro Gian Franco Pordenone per avvisarlo che una classe della sua sede era stata qualificata a S-quot, un programma televisivo in cui si sfidano delle classi di sedi scolastiche presenti su tutto il territorio della Svizzera italiana. Il maestro mi ha domandato che lavoro o scuola stessi facendo in quel momento, io gli ho risposto che ero a casa ad	Voici ce que je peux dire de mon travail de transcription, réalisé entre septembre 2015 et juin 2016. <u>Début :</u> J'ai écrit au maître Gian Franco Pordenone pour l'avertir qu'une classe de son établissement s'était qualifiée pour S-quot, un programme télévisé dans lequel s'affrontent des classes d'établissements scolaires présents sur tout le territoire de la Suisse italienne. Le maître m'a demandé quel travail ou quelle école j'étais en train de faire en ce moment, je lui ai répondu que j'étais à la maison à m'ennuyer et il a

annoiarmi e lui ha chiesto un colloquio con i miei genitori, aveva qualcosa di importante da dirmi. Durante il colloquio, ha parlato di una ricerca sulla *Città dei Mestieri*, un progetto che aiuta a scoprire il mondo del lavoro attraverso delle attività, che sta svolgendo presso l'Università di Lione, in Francia. Poi mi ha proposto di trascrivere delle interviste, di scrivere alcuni riassunti e biografie, su dei temi di pedagogia. Ho comprato un nuovo computer per questo lavoro. I miei genitori hanno insistito e così ho provato.

Aspetti e problemi tecnici
Appena ho acceso il computer, ho notato che gli aggiornamenti non funzionavano, la tastiera era in francese e la correzione automatica rendeva impossibile scrivere in italiano. Ho dovuto usare il computer di mio padre. Nella prima intervista, parlava un ragazzo che è stato assistente nell'organizzazione delle attività della *Città dei Mestieri*. Ho trascritto le interviste fatte con ex-allievi, docenti, invitati e direttori della scuola. Quando ho effettuato l'accesso alla mia casella delle mail, ho notato che era in portoghese e mi sono ricordata che avevo chiesto aiuto al vicino di casa che è portoghese. Ho anche chiesto aiuto a un informatico, che purtroppo non è riuscito a risolvere il problema. Allora lo abbiamo portato nel negozio e una settimana dopo era riparato. Più tardi, ho scoperto la dettatura, che ha semplificato il mio lavoro.

Cose piaciute :
È stato interessante sapere i segreti della scuola. Ho imparato che anche i maestri e il direttore hanno le loro difficoltà. Ci sono state alcune persone che hanno parlato benissimo e meritano un premio.

Cose non piaciute :
Alcune volte volevo smettere il lavoro a causa di una trascrizione difficile da capire, perché c'erano troppi rumori di fondo, delle parole che non erano ben pronunciate o la voce era troppo bassa. Per superare queste difficoltà, dovevo chiedere consiglio al mio insegnante, che sapeva esattamente quello che si diceva nelle interviste.

Elenco di cose fastidiose :
• *Il modo di parlare dei giovani*. I giovani hanno un modo di parlare diverso rispetto alle altre persone. Vogliono essere diversi e contemporaneamente sono uguali ai loro coetanei. In tutte le interviste che ho trascritto parlavano in modo uguale, con lo stesso tono, escluse le differenze di carattere. Hanno la tendenza a dire « c'è » al posto di « cioè ». In più, ripetono una miriade di volte le parole « praticamente », « appunto » e « diciamo ». La prima è stata usata frequentemente all'interno delle frasi, anche in modo inutile. La seconda è stata usata solitamente all'inizio di una frase. La terza, infine, è stata usata quando l'interlocutore non sapeva più cosa dire o non trovava le parole giuste. È anche

demandé un entretien avec mes parents, il avait quelque chose d'important à me dire. Pendant l'entretien, il a parlé d'une recherche sur la *Cité des Métiers*, un projet qui aide à découvrir le monde du travail à travers des activités, qu'il est en train de réaliser auprès de l'Université de Lyon, en France. Puis il m'a proposé de transcrire des entretiens, d'écrire des résumés et des biographies, sur des thématiques de pédagogique. J'ai acheté un nouvel ordinateur pour ce travail. Mes parents ont insisté et alors j'ai essayé.

Aspects et problèmes techniques
Lorsque j'ai allumé l'ordinateur, j'ai noté que les mises à jour ne fonctionnaient pas, le clavier était en français et la correction automatique rendait impossible d'écrire en italien. J'ai dû utiliser l'ordinateur de mon père. Dans le premier entretien, parlait un jeune qui a été un assistant dans l'organisation des activités de la *Cité des Métiers*. J'ai transcrit les entretiens faits avec des anciens élèves, des enseignants, des invités et des chefs d'établissement de l'école. Lorsque j'ai effectué l'accès à ma boîte du courriel, j'ai remarqué qu'elle était en portugais et alors je me suis rappelée que j'avais demandé une aide à mon voisin qui est portugais. J'ai aussi demandé de l'aide à un informaticien, qui malheureusement n'a pas réussi à résoudre le problème. Alors nous l'avons apporté au magasin et une semaine plus tard, il était réparé. Plus tard, j'ai découvert la dictée, qui a simplifié mon travail.

Ce qui m'a plu :
Il était intéressant de connaître les secrets de l'école. J'ai appris que les enseignants et le chef d'établissement ont aussi leurs difficultés. Il y a eu des personnes qui se sont très bien exprimées et méritent pour cela un éloge.

Ce qui ne m'a pas plu :
Certaines fois je devais arrêter le travail à cause d'une transcription difficile à comprendre, puisqu'il y avait trop de bruits de fond, des mots n'étaient pas bien prononcés ou la voix était trop basse. Pour surmonter ces difficultés, je devais demander conseil à mon enseignant, qui savait exactement ce qui se disait dans les entretiens.

Liste de choses pénibles :
• *La façon de parler des jeunes*. Les jeunes ont une façon de parler différente par rapport aux autres personnes. Ils veulent être différents et en même temps ils sont égaux à ceux de leur âge. Dans tous les entretiens que j'ai transcrits, ils parlaient de la même façon, avec le même ton, à l'exception des différences de caractère. Ils ont la tendance à dire « c'è » [il y a] au lieu de « cioè » [c'est-à-dire]. De plus, ils répètent énormément de fois les mots « praticamente » [pratiquement], « appunto » [justement], et « diciamo » [disons]. Le premier a été utilisé fréquemment à l'intérieur des phrases, aussi d'une manière inutile. Le deuxième a été utilisé généralement au début d'une phrase. Le troisième, enfin, a été utilisé lorsque l'interlocuteur ne savait plus quoi dire ou ne trouvait pas les mots adéquats. C'est aussi fatiguant lorsqu'on allonge la lettre finale, pendant qu'ils pensent quoi dire, comme par exemple « ho fattoooo » [j'ai faitttt]. Ils devraient, en revanche, arrêter de parler et commencer à penser. Les adultes, par contre, ne sont pas si répétitifs, même s'ils ont la tendance à dire « no » [non] à la

fastidioso quando si allungano la lettera finale, mentre pensano a cosa dire, come ad esempio « ho fattoooo ». Dovrebbero invece smettere di parlare e cominciare a pensare. Gli adulti, invece, non sono così ripetitivi, anche se tendono a dire « no » alla fine di ogni frase. Ad esempio : « Ho fatto quello… no, poi ho salutato… no, sono andato via… no ». Alcune volte va bene, ma troppe non è corretto.
• *Restare a casa da sola*. Dovevo alzarmi presto per fare le trascrizioni, che prendevano sempre molto tempo. Continuavo anche quando i miei genitori erano fuori di casa. Ho avuto delle difficoltà a trovare il posto giusto dove lavorare. Se all'inizio avevo una settimana per una trascrizione, dopo ne ho chieste due, perché se no non ce la facevo.
• *Irascibilità*. A causa di alcune cose fastidiose presenti nelle trascrizioni, come delle parole pronunciate in fretta, che non riuscivo a capire, diventavo irascibile, creando malumore in casa.
• *Rumori noiosi*. Si sa che quando le persone parlano, gesticolano. Alcuni lo fanno con così tanta foga, che picchiano il tavolo con le mani. È peggio quando qualcuno indossa anelli, tiene in mano le chiavi o la penna. Era un incubo, in particolare quando usavo le cuffie, per non disturbare in casa.

Novità :
Ho scoperto delle metafore che inizialmente non conoscevo o non capivo. Sono state usate delle espressioni come « essere in una torre d'avorio », o « col senno di poi », che prima non conoscevo. Ho dovuto usare il dizionario per capire queste cose nuove.

Vantaggi :
Sono diventata più veloce a scrivere. Ho scoperto nuove parole e ho imparato a scrivere delle mail a delle persone che non conoscevo.

Svantaggi :
Ha aumentato il mio nervosismo. Mi preoccupavo per cose inutili. Non mi sentivo mai veramente riposata.

Conclusione :
In questo testo, purtroppo, sono presenti molti aspetti negativi, perché questo lavoro non va proprio bene per me. L'ho fatto per fare un favore al maestro e ricevere l'attestato finale che arricchisce il mio *curriculum*.

Ecco come ho vissuto questo lavoro.

Gambarogno, giugno 2016

Thayla Belotti

fin de chaque phrase. Par exemple : « J'ai fait cela… non, puis j'ai salué… non, je suis parti…. non ». Certaines fois ça va, mais trop ce n'est plus correct.
• *Rester seule à la maison*. Je devais me lever tôt pour faire les transcriptions, qui prenaient toujours beaucoup de temps. Je poursuivais aussi lorsque mes parents étaient sortis. J'ai eu des difficultés à trouver l'endroit idéal pour travailler. Si au début, j'avais une semaine pour une transcription, ensuite j'en ai demandé deux, puisque si non je ne réussissais pas.
• *Agressivité*. À cause de certaines choses ennuyeuses présentes dans les transcriptions, comme des mots prononcés rapidement, que je ne réussissais pas à comprendre, je devenais agressive, en créant une mauvaise humeur à la maison.
• *Bruits ennuyeux*. On sait que lorsque les personnes parlent, elles gesticulent. Certains le font avec autant d'ardeur, qu'ils frappent la table avec les mains. C'est pire quand quelqu'un a des anneaux, tient en main des clefs ou le style. C'était un cauchemar, en particulier lorsque j'utilisais un casque, pour ne pas déranger à la maison.

Nouveauté :
J'ai découvert des métaphores qu'au début je ne connaissais ou je ne comprenais pas. Ont été utilisées des expressions comme « être dans une tour d'ivoire », ou « avec le recul », que je ne connaissais pas auparavant. J'ai dû utiliser le dictionnaire pour comprendre ces choses nouvelles.

Avantages :
Je suis devenue plus rapide à écrire. J'ai découvert des nouveaux mots et j'ai appris à écrire des courriels à des personnes que je ne connaissais pas.

Désavantages :
Il a augmenté ma nervosité. Je me préoccupais pour des choses inutiles. Je ne me sentais jamais vraiment reposée.

Conclusion :
Dans ce texte, malheureusement, il y a de nombreux aspects négatifs, puisque ce travail ne va pas bien pour moi. Je l'ai fait pour faire un plaisir à mon enseignant et recevoir l'attestation finale, qui renforce mon *curriculum*.

Voilà comment j'ai vécu ce travail.

Gambarogno, juin 2016

Thayla Belotti

4. Documents relatifs à l'analyse structurale

4.1. Segmentation des faits de parole des élèves assistants

Alessandro

Segment 1

S1.1. *Alors, je suis Alessandro Corrent, j'ai fait le collège, j'ai désormais terminé depuis quatre ans.*

S1.2. *Ensuite, j'ai commencé un parcours comme étudiant du lycée classique, en suivant comme option spécifique le grec.*

S1.3. *En ayant toujours un intérêt pour les disciplines scientifiques, j'irai probablement les étudier à l'université.*

S1.4. *Le projet de la* Cité des Métiers*, que j'ai vécu activement pendant les deux dernières années, en troisième et en quatrième, je l'ai suivi mieux que les autres étudiants.*

P1.1. *J'ai pu aider, donner une petite contribution, le développer lorsqu'il était encore, on peut dire, à ses débuts.*

P1.2. *Déjà quand j'avais vu les premières activités, qui commençaient en deuxième à impliquer les élèves, il m'avait frappé.*

A1.1. *Puis, en parlant justement avec le professeur, que je remercie de l'invitation, Gian Franco Pordenone, vers la fin de la troisième année du collège, on a pu parler d'une hypothétique contribution à donner pendant l'année suivante,*

A1.2. *ensemble avec deux autres collègues : Tamiris et Oscar.*

S1.5. *J'ai pu collaborer pour contribuer à l'organisation de diverses rencontres, en réalisant des vidéos que nous avons créées pour réfléchir à quels métiers choisir une fois terminé le collège et en contribuant à l'organisation de différentes visites.*

S1.6. *Si je ne me souviens bien, pendant deux années de collège, en troisième et en quatrième, nous avions la possibilité de choisir quatre visites.*

S1.7. *Il y avait des jeunes qui venaient présenter leur apprentissage, leur devenir, les écoles choisies à la fin de la quatrième année. On pouvait aller voir le Conservatoire ou une entreprise comme la Pramac SA, qui faisait des panneaux solaires et qui maintenant, si je ne me trompe pas, n'existe plus.*

Segment 2

A2.1. *C'est vrai que… vous l'aviez organisée.*

Segment 3

S3.1.-P3.1. *Je l'ai trouvée très intéressante.*

S3.2. *En effet, nous avions fait aussi la présentation en économie sur la Pramac, vers la fin de la troisième, justement au cours d'économie.*

Segment 4

S4.1. *Si je ne me trompe pas… oui.*

Segment 5

P5.1. *J'ai vécu la* Cité des Métiers *comme une expérience extrêmement positive et elle m'a été aussi utile. Avoir pu y participer a été quelque chose que j'ai apprécié beaucoup.*

Segment 6

P6.1. *Moi j'avais déjà les idées claires sur ce que je voulais faire, mais si je ne les avais pas, j'aurais certainement pu les clarifier.*

P6.2. *Il m'a été utile d'un autre point de vue, puisqu'au-delà de la participation aux activités, je devais aussi les organiser.*

P6.3. *J'avais plus de contact avec les personnes, aussi parce que, peut-être, quelquefois c'était justement ma tâche de contacter une personne pour voir si elle pouvait être disponible à venir. On avait déjà un contact direct avec le monde extérieur. Cela a été utile.*

Segment 7

P7.1. *Oui, c'était une belle chose… [voir l'école de l'autre côté de la barricade].*

Segment 8

P8.1. *Oui. C'est vrai, sans doute [ça rend plus conscient].*

Segment 9

S9.1.-A9.1. *Pendant toutes les quatre années ? Alors, tout d'abord, vous avez été mon enseignant d'italien et d'histoire en première et deuxième année,*

S9.2.-A9.2. *aussi professeur principal pendant ces deux années.*

Segment 10

S10.1. *Auprès de l'établissement de Vira Gambarogno.*

Segment 11

S11.1. *Oui, on peut parler d'un paradis au bord du lac.*

Segment 12

S12.1.-A12.1 *Une fois arrivé en troisième, je ne l'ai plus eu comme enseignant des disciplines obligatoires du programme scolaire, mais j'ai participé au cours optionnel d'économie,*

S12.2. *que les autres établissements, je pense, ne font pas.*

P12.1. *Et je le trouve dommage [qu'il n'y ait pas le cours d'économie].*

S12.3. *J'ai fait le cours d'économie avec vous pendant ces deux années, en troisième et en quatrième.*

Segment 13

S13.1. *Entre autres, une fois arrivé au lycée, nous avons eu une année d'introduction à l'économie et au droit.*

A13.1-P13.1. *Au terme de la première, il m'a semblé, à moi et aussi à Alice Tamagni, qui est en classe avec moi… nous avons eu l'impression d'avoir appris davantage en deux ans au collège que pendant une année au lycée.*

P13.2. *Et je l'ai trouvé positif.*

Segment 14

P14.1. *Je voulais vous le dire, puisque nous sommes arrivés à parler d'économie.*

Segment 15

S15.1. *Le 25 mars 2009.*

Segment 16

S16.1. *Ce programme a changé beaucoup au cours des années.*

Segment 17

A17.1. *Je sais que vous avez participé aussi les années suivantes [à S-quot].*

S17.1. *S-quot est un programme de la RSI, il est transmis le mercredi sur la première chaîne au début de l'après-midi.*

S17.2. *C'est une sorte de compétition entre classes du collège. Il faut gagner des points en répondant à des questions, aussi culturelles. J'ai à l'esprit que nous nous sommes entrainés beaucoup pour réaliser une vidéo qui puisse lancer un message publicitaire et aussi aux divers jeux.*

A17.2. *L'idée d'aller à cette émission est partie de moi et de Nikita Giandomenico.*

S17.2.-A17.2. *Nous avions proposé à la classe d'y aller pendant l'heure de classe. Nous avions fait la proposition sous une forme anonyme, si je me souviens bien, pour voir s'il y avait un intérêt au sein de la classe. À la fin, l'idée a été approuvée.*

S17.3.-A17.3. *Alors un jour sont arrivés à Vira les opérateurs de la RSI, qui sont venus filmer.*

S17.4.-A17.4. *De notre côté, entre temps, nous avions préparé des idées sur des vidéos. Il y a eu une vidéo publicitaire pour le casque S-quot, le gossip S-quot, il y a eu une présentation du Gambarogno, pour valoriser les beautés de notre région.*

S17.5. *Puis nous sommes allez à Comano dans les studios de la télévision, où nous avons participé à des jeux en directe.*

P17.1. *C'était vraiment une belle expérience, différente par rapport à l'habitude, que pas tous ont la possibilité de faire et j'en suis très heureux.*

Segment 18

P18.1. *Vaguement, oui. Tout d'abord, j'étais honoré, puis-je dire, puisque nous en avions déjà parlé en deuxième qu'il pouvait y avoir la possibilité et lorsqu'effectivement m'est arrivée la proposition en troisième, je l'ai accueillie évidemment avec plaisir.*

P18.2. *Mon doute était de réussir à combiner les leçons scolaires avec cette heure hebdomadaire. J'avais aussi l'heure supplémentaire d'économie, je faisais aussi le latin en dehors de l'horaire.*

Segment 19

P19.1. *Gérer l'ensemble pouvait devenir compliqué.*

Segment 20

A20.1. *En effet, réussir à faire cette heure, n'a pas été facile. Il y a eu des concessions de la part de mon enseignant d'histoire Luigi Rossini.*

Segment 21

S21.1. *À la fin nous avons pu faire le vendredi, si je me souviens bien.*

Segment 22

S22.1. *Oui [la dernière heure du matin].*

Segment 23

S23.1.-A23.1. *Oui, Tamiris, si je ne me trompe pas, était libre.*

Segment 24

P24.1. *Ce n'a pas été facile, effectivement, puisque histoire c'est une discipline importante dans le programme. Sur deux heures hebdomadaires qui composent le programme, en perdre une pendant toute l'année pouvait faire la différence.*

A24.1. *Mais ça a marché, aussi grâce à votre aide, puisque quelques fois nous nous rencontrions et vous m'aidiez en dehors de l'horaire scolaire.*

Segment 25

A25.1. *De cette façon je ne risquais pas de rester en arrière par rapport au reste de la classe.*

Segment 26

S26.1. *Donc, à la fin tout a bien marché, à mon avis.*

Segment 27

S27.1. *Je me souviens que nous avions divisé les tâches. Chacun s'occupait d'une année scolaire particulière… qui de la première, qui de la deuxième, qui plus de la troisième et tous s'occupaient ensemble de la quatrième. Maintenant je ne me souviens plus bien comment nous nous étions divisés les années. Mais je me rappelle que notre trio avait aussi reçu la tâche de commencer à impliquer les élèves de première.*

S27.2. *Je n'ai pas amené avec moi le matériel, qui est à la maison.*

Segment 28

S28.1. *Oui [il y avait des activités de la première à la quatrième].*

Segment 29

S29.1.-A29.1. *Je pense que c'était plus des activités liées à la troisième et quatrième année, si je ne me trompe pas… concrètement maintenant je ne me souviens plus. Je pense que Tamiris avait plutôt les deux premières années, peut-être moi et Oscar les troisièmes et quatrièmes.*

Segment 30

S30.1. *Non, moi jamais [l'activité avec Galfetti-Schneider].*

Segment 31

S31.1. *Oui, cette fois j'étais absent.*

Segment 32

S32.1. *Peut-être oui, c'est vrai. Je suis désolé, j'ai oublié, je dois rafraîchir ma mémoire. Quelque chose me vient à l'esprit, mais c'était déjà il y a quatre ans.*

Segment 33

P33.1. *J'étais le banquier, Tamiris, très détendue, était une présentatrice. Oscar, en revanche, était dans le monde paysan. Moi, je me souviens, j'étais plutôt dans le monde des services.*

Segment 34

P34.1. *Le banquier…*

Segment 35

P35.1. *Un peu oui, aussi parce que l'année prochaine, après le militaire, avant l'université, je ne sais pas encore ce que je ferai, un travail je devrai le trouver. Il en est fallu de peu que j'aille travailler dans une banque, donc je dois admettre que par rapport à l'interprétation du banquier, je me reconnais encore assez.*

Segment 36

A36.1. *Aussi parce que la banque… je suis plutôt lié au monde des chiffres, quelquefois je m'en aperçois aussi dans la vie quotidienne… je suis dans cette logique et je ne m'en sors pas.*

Segment 37

A37.1. *…oui. Ma mère a travaillé longtemps dans une banque, même si elle et la mathématique n'ont pas un bon rapport. Et aussi mon père a travaillé beaucoup au niveau bancaire, avant de prendre sa retraite.*

Segment 38

S38.1. *Avant il y avait une rencontre générale avec tous, que nous faisons en salle de conférence.*

Segment 39

S39.1. *Nous avons organisé une rencontre avec des parents. Si je me souviens bien, au début nous avons vu une vidéo faite non pas seulement par nous trois, mais par d'autres… une autre classe. C'était la vidéo de la visite à l'hôpital… Nous l'avions réalisé à la fin de la… deuxième…*

Segment 40

A40.1-P40.1. *…j'ai expliqué brièvement le fonctionnement des visites de la* Cité des Métiers.

Segment 41

S41.1.-A41.1. *C'est sur elles que nous nous sommes concentrés dans cette vidéo [sur les visites].*

Segment 42

A42.1. *Le fait d'avoir participé à ces vidéos ?*

Segment 43

A43.1-P43.1. *…je les ai vécus en tant que protagoniste… comme quelque chose de spécial.*

Segment 44

S44.1. *Cet aspect de « faire l'école » apparaît déjà un peu dès la première année, puisque vous vous êtes toujours fait promoteur de cette approche de « faire l'école ».*

A44.1. *Non pas seulement avec nous trois pendant la* Cité des Métiers*, mais avec tous les élèves, on leur laissant de la place avec les diverses présentations, quelquefois en mettant en scène certaines situations, que ce soient des récits, que ce soient des moments historiques…*

S44.2.-A44.2. *À moi vous m'aviez donné la possibilité de faire une leçon d'histoire et une autre d'italien, donc là c'était justement cette approche de « faire l'école » depuis le début.*

S44.3. *Ici encore plus, d'une autre façon, puisqu'elle n'était en tout cas pas liée directement à une discipline scolaire, mais elle était liée au monde extérieur… Donc encore plus à mon avis.*

Segment 45

A45.1. *…je l'ai encore… cette timidité.*

Segment 46

A46.1. *Oui [j'avais peur].*

Segment 47

A47.1.-P47.1. *Lorsqu'il fallait faire les vidéos, il est vrai que tu te sentais protagoniste, mais j'étais aussi timoré, je ressentais surtout une peur, une timidité, que je ressens encore maintenant. Par rapport à la vidéo des métiers, en la regardant à nouveau il y a peu de temps, j'ai reconnu, déjà par les traits de mon visage, une certaine timidité, puisque je n'avais par l'aisance exprimée par les autres.*

P47.2. *Mais en le revoyant, c'est quand même un beau souvenir, sans doute. C'était en tout cas une expérience amusante.*

A47.2. *Puis nous l'avons vu tous les trois et nous nous sommes identifiés avec le monde que nous avons interprété.*

P47.3. *À la fin, on se rencontrait pour voir comme une série de mondes peuvent se retrouver. Ce n'est pas qu'un banquier reste seulement dans l'univers de la banque, un présentateur reste uniquement avec des personnes célèbres et un paysan seulement avec des paysans.*

Segment 48

P48.1. *À la fin de la vidéo nous disions « Et vous ? Quel métier choisissez-vous ? ». Nous le disions aux élèves de deuxième, qui faisaient cette activité d'histoire.*

Segment 49

A49.1. *J'ai à l'esprit qu'après avoir fait cette vidéo, je pense que vous l'aviez montré à différentes classes. De temps en temps quelqu'un disait : « J'ai vu ta vidéo ! ».*

Segment 50

A50.1.-P50.1. *La timidité et un peu l'embarras… j'étais timide et tout. J'ai quand même toujours eu des retours positifs.*

Segment 51

S51.1.-A51.1. *C'était le moment de la rencontre avec des parents d'élèves.*

Segment 52

S52.1.-A52.1. *C'était ça. Où nous invitions des parents. Nous avons fait venir cinq parents d'élèves qui suivaient la troisième, puisque nous étions en quatrième.*

Segment 53

A53.1. *Et ils présentaient un peu leur métier. Il y avait un dessinateur du génie civil, un représentant d'une entreprise commerciale, il y avait une boulangère et un informaticien…*

Segment 54

P54.1. *…qui a beaucoup frappé les élèves, je l'ai perçu.*

A54.1. *Et Tamiris était l'animatrice de la rencontre.*

Segment 55

A55.1. *Ma mère au début était un peu préoccupée, je l'admets, puisque c'était la dernière année, il fallait prendre la licence, elle demandait donc un grand engagement pour terminer avec des bons résultats, pour pouvoir aller au lycée. Elle était ainsi préoccupée que ce projet puisse me détourner des études, surtout si je perdais une heure d'une leçon régulière. Puis elle a vu que les choses se passaient bien, soit en histoire soit avec ce projet, donc la préoccupation s'est dissoute. À la fin, elle était heureuse que je l'ai fait, je pense qu'elle était fière.*

Segment 56

A56.1.-P56.1. *Et cela m'a fait très plaisir, puisqu'il y avait aussi son soutien dans ce projet, c'était important d'avoir aussi un soutien de la maison.*

Segment 57

A57.1. *Ils voulaient des favoritismes pour les visites.*

Segment 58

A58.1. *C'était une chose que l'on ressentait fortement. Quelques fois Tamiris me rapportait qu'ils disaient : « Mets moi dans la visite que je ne sais pas si je réussi à m'inscrire à temps ». Quelquefois ils utilisaient notre position, ou au moins ils essayaient. Désormais on ne peut pas faire des favoritismes… Ce n'est pas juste par rapport à tous les autres élèves.*

A58.2. *Peut-être, pourtant, ils le vivaient un peu comme ça… pour courber des cours. Ce qui n'est pas très correct.*

Segment 59

A59.1. *Le maître Rossini a été indulgent à la fin, mais au début on peut dire que cette histoire ne lui convenait pas, puisqu'il était un peu contrarié par le fait que quelqu'un ne suivait pas ses cours pour beaucoup de temps. Je pense qu'en tout cas il approuvait le projet et c'est aussi pour cela qu'il a donné son accord, même si avec une certaine inquiétude et avec fatigue.*

Segment 60

A60.1. *Avec le maître Roncoroni… Roncoroni est immense ! Quelquefois j'avais l'impression que je gérais mieux la situation que lui. Mais c'est une personne formidable !*

Segment 61

S61.1.-A61.1. *…il nous demandais de l'aider, puisqu'il fait toujours la visite au Conservatoire. J'y étais aussi allé et c'était très intéressant. Mais pour l'organisation, gérer les élèves et les transports publics pour le déplacement, nous lui avons donné un coup de main.*

P61.1. *Mais je l'ai bien vécu.*

A61.2. *Les enseignants que j'ai contactés moi-même ont tous été collaboratifs, si je me rappelle bien. Cela aussi, c'est important, facilitait le travail.*

Segment 62

S62.1. *Dans un premier temps, notre objectif était de fixer un minimum de visites.*

S62.2. *Nous prenions contact avec les enseignants organisateurs, on fixait avec eux la date à laquelle aller. Puis il fallait accrocher la feuille d'inscription au tableau d'affichage et une fois qu'elle était posée, les élèves pouvaient se rendre compte des sorties prévues, avec les dates, les horaires et l'enseignant organisateur. Une fois la liste complétée, on la reprenait et on mettait celle définitive, avec les noms des participants.*

Segment 63

S63.1. *…il y avait cette feuille d'inscription avec un nombre limité de participants, mais on pouvait aussi faire des exceptions en fonction du type de visite.*

Segment 64

S64.1. *Puis on faisait en sorte que ne s'ajoutait pas quelqu'un qui n'était pas inscrit.*

S64.2. *Je me souviens que c'était pour gérer les absences, qui pouvaient être un problème.*

Segment 65

S65.1. *Quelques fois je me rappelle qu'il y avait eu des problèmes à avoir la disponibilité de la part des entreprises. Mais pas toutes. La RSI, par exemple, qui au-delà de ce projet organise d'autres visites, n'a pas posé de problèmes. Non plus le Conservatoire, content d'avoir quelqu'un qui vienne voire….*

A65.1. *Dans d'autres cas, ça a été plus compliqué, comme pour le secteur bancaire, pour lequel vous aviez pris les contacts.*

P65.1. *En tout cas, je me souviens que la visite à la United Bank of Switzerland s'est vraiment bien passée. J'avais participé moi aussi.*

Segment 66

A66.1. *Conservatoire, United Bank of Switzerland, la rencontre pour le lycée…*

Segment 67

S67.1-A67.1. *Étaient venus… je pense trois jeunes, quelqu'un de l'École cantonale de commerce de Bellinzone et du lycée.*

A67.2. *Puis j'étais aussi allé à la Pramac et à la RSI.*

Segment 68

P68.1. *Pour courber l'école certainement pas. Pour diverses raisons, elles m'ont été utiles… Peut-être quelques-unes m'intriguaient seulement, comme la RSI, qui est la télévision de notre région linguistique.*

Segment 69

P69.1. *Certainement il fascine. Puis nous y étions déjà allés pour S-quot, donc le revoir sous un autre aspect a été intéressant. Le Conservatoire, puisque je joue aussi un instrument depuis dix ans, m'a plu beaucoup.*

Segment 70

A70.1. *La flûte traversière. Et depuis cinq ans je joue même dans la bande du Gambarogno.*

Segment 71

P71.1. *Et donc il m'intéressait, puisque j'avais l'idée de faire ensemble le lycée et le conservatoire. À la fin, pour ne pas avoir trop de travail, j'ai renoncé, mais il y avait un intérêt concret.*

P71.2. *La Pramac… c'était simplement pour voir le nouvel aspect lié aux énergies renouvelables et ça a été utile pour le cours d'économie. On y abordait aussi cet aspect et donc c'était un bon complément au cours. Là aussi il y avait un objectif assez pratique.*

Segment 72

P72.1. *Alors que… [par rapport à la United Bank of Switzerland]*

Segment 73

A73.1.-P73.1 *…la United Bank of Switzerland c'était pour mes parents, qui ont longtemps travaillé dans une banque. Moi aussi j'avais des intérêts pour la banque, même si dans l'immédiat j'étais convaincu d'aller au lycée. C'était donc pour satisfaire une curiosité personnelle.*

P73.2. *Alors que le lycée je l'avais choisi pour mon avenir, même si je dois admettre que cette présentation ne m'avait pas été très utile.*

P73.3. *Ils ont expliqué d'une telle façon que lorsqu'ensuite je suis allé au lycée il ne m'a pas vraiment semblé ainsi. Quelquefois j'ai l'impression que les exposés sur le lycée tendent plus à effrayer qu'à tranquilliser.*

Segment 74

A74.1. *…non, seulement cette année. Ils disaient qu'au lycée il faut prendre des notes dans toutes les disciplines et qu'il faut se presser à écrire, puisque le professeur ne s'arrête pas : ce n'est pas vrai. Si la prise de note était la chose qui m'effrayais le plus, à la fin, pourtant, seulement dans une discipline en première ça a été compliqué, puisque l'enseignant ne revenait plus sur ses mots. Après un peu de temps, en réalité, on prend l'habitude…*

Segment 75

S75.1. *Au début ce n'a pas été facile. Ce n'est pas comme passer de la cinquième année du primaire à la première année du collège, même si là aussi il faut gravir un échelon. Ça a été assez difficile, puisque l'on voit tout s'effondrer.*

S75.2. *Il m'est arrivé seulement en italien. Peut-être tu commences tranquillement, par exemple avec le texte argumentatif, que j'ai toujours bien fait, avec des notes élevées, et puis… j'ai eu une insuffisance. En première, plus ou moins tout insuffisant en italien et l'année passée, en troisième, j'ai encore terminé avec une insuffisance.*

Segment 76

S76.1. *Un 3.5…*

Segment 77

P77.1. *Le texte argumentatif.*

Segment 78

P78.1. *…oui. Au collège avec le maître Rossini nous ne l'avons pratiquement jamais fait. Et peut-être cela m'a un peu pénalisé. Puis les argumentations se sont progressivement améliorées, mais tu penses plus à l'argumentation et alors la langue est un peu moins soignée. J'ai toujours eu un peu de difficultés en italien,*

P78.2. *même si en réalité effraie plus le compartiment scientifique, puisqu'il est divisé en trois parties, biologie, chimie et physique, en plus de la mathématique. Ici, par contre, je n'ai jamais eu de difficultés.*

Segment 79

P79.1. *Et en effet dans les résultats on voit que la majeure partie des personnes ont des difficultés dans ces disciplines. Aussi pour cela le lycée effraie. À l'École cantonale de commerce je sais qu'il y a sciences naturelles comme discipline unique.*

Segment 80

P80.1. *Toutefois, si non… je m'en suis bien tiré.*

Segment 81

P81.1. *Au début oui, aussi en chimie j'étais insuffisant. Ce n'a pas été facile, j'étais toujours autour de la suffisance. Puis, en poursuivant, les choses se sont améliorées. On dit que la première est une année passerelle, puisqu'on revient en arrière, aussi en mathématiques. En italien, on fait aussi une remise à niveau en grammaire, avant de poursuivre avec les analyses. Aussi en histoire on reprend le programme, en partant de la préhistoire. C'est seulement en deuxième que débute vraiment le rythme lycéen. Je ne l'ai pas mal vécu. Après le premier mois, les choses se sont améliorées progressivement et j'en suis très heureux.*

Segment 82

S82.1.-A82.1. *Oui, j'ai aussi retrouvé un courriel sur le téléphone que j'ai envoyé à ma maman avec l'attestation, le bulletin scolaire et la licence du collège.*

Segment 83

S83.1.-A83.1. *J'ai annexé les attestations, aussi celle de la* Cité des Métiers*, que vous avez signé. Elle reconnaît que je vous ai aidé pendant une année et que j'étais un collaborateur dans la réalisation et le développement de ce projet.*

Segment 84

S84.1. *Cette reconnaissance mise sur papier m'a fait plaisir.*

Segment 85

S85.1. *Je n'ai pas encore envoyé le* curriculum*, mais je pensais de l'utiliser lorsque je chercherai un travail pour septembre. C'est pour cette raison que ma maman l'a gardé.*

Segment 86

S86.1. *Pour l'avoir comme un fichier à annexer.*

Segment 87

S87.1. *Cette feuille on peut la mettre dans le* curriculum*, c'est une belle reconnaissance d'un travail fourni.*

Segment 88

P88.1. *…je suivais aussi le français.*

Segment 89

P89.1. *Vous m'en aviez parlé en deuxième et ça avait suscité un certain intérêt. Puis au moment de l'inscription je me suis ajouté pour satisfaire une curiosité. De toute façon, l'économie est quelque chose de très concret dans le monde extérieur.*

P89.2. *J'avais un intérêt à comprendre le fonctionnement de l'économie, qui est vraiment déterminante de nos jours.*

Segment 90

S90.1. *Pendant les premières leçons, on abordait des questions particulières : la loi de la demande et de l'offre, les besoins, primaires et secondaires, qui ne sont pas vraiment indispensables.*

Segment 91

S91.1. *Des choses qu'ensuite nous avons fait pendant le deuxième semestre de la première année du lycée, alors que nous les avions déjà faites en troisième année du collège.*

Segment 92

S92.1. *pour… je ne me souviens pas de quoi s'agissait-il... Je l'avais envoyée à la Pramac, c'est pour cette raison qu'ensuite j'ai participé à la visite.*

S92.2. *Et la chose la plus importante du cours, à laquelle tous ont donné leur contribution, surtout dans la deuxième partie de l'année, c'était la réalisation d'un colloque, qui en troisième avait très bien réussi.*

Segment 93

A93.1. *Je me souviens d'avoir pris contact avec Alfonso Tuor du* Corriere del Ticino

A93.2. *et puis il y avait nous les élèves qui présentions la personne que nous avions contacté. Les autres élèves de troisième pouvaient participer en salle de conférence à ce colloque organisé par nous.*

S93.1. *Ce n'était pas obligatoire de participer.*

S93.2. *En troisième, il avait bien réussi.*

A93.3. *Maintenant, je ne me souviens plus les conférenciers… Pour ma part, j'ai géré l'intervention de Tuor, puis les autres je ne me les rappelle pas.*

Segment 94

S94.1. *…ça devait être l'année 2009/2010.*

Segment 95

S95.1. *Et puis pendant l'année, pour la thématique* Chômage et endettement*, nous avions aussi élaboré une présentation adressée aux camarades du cours.*

Segment 96

S96.1. *Faite individuellement.*

Segment 97

S97.1. *Alors que l'année suivante c'était différent, le colloque n'avait pas abouti. Il y a eu des problèmes dans la prise de contacts avec certains conférenciers et à la fin, à cause de quelques imprévus… nous avons dû l'annuler le jour même de son déroulement. J'ai à l'esprit que beaucoup élèves m'ont demandé si nous faisions le colloque et à la fin il n'a pas été possible de le faire.*

Segment 98

P98.1. *Celle-ci oui, sans doute, puisque nous abordions quand même des thèmes, surtout celui du chômage et de l'endettement, qui sont aujourd'hui très actuels.*

P98.2. *Au-delà des notions scolastiques de base était importante aussi la relation sociale.*

P98.3. *Nous avions contacté les conférenciers, dont certains étaient des personnes prestigieuses dans le canton.*

P98.4. *Puis nous avons animé le colloque : j'étais assis juste à côté de Tuor, je l'ai introduit et ensuite je lui ai passé la parole. C'est une expérience qu'ensuite je n'ai plus fait.*

Segment 99

S99.1.-A99.1. *J'ai animé plutôt la conférence de Alfonso Tuor.*

Segment 100

P100.1. *En connaissant ma timidité, le fait d'être réussi à parler et de l'avoir bien fait, est vraiment un grand succès.*

Segment 101

P101.1. *C'était certainement une victoire.*

P101.2. *Il m'a fallu beaucoup d'efforts, puisque je sentais une tension incroyable.*

Segment 102

P102.1. *À mon avis oui, puisque nonobstant la timidité, tu réussis à vaincre les peurs. Si les choses aboutissent, on essaye de se laisser aller. Ce qui m'a aidé à grandir, aussi au niveau sentimental.*

Segment 103

P103.1. *Et puis l'expérience d'animateur a été une chose particulière. Devant tout le monde, il y avait vraiment beaucoup de personnes.*

Segment 104

P104.1. *Devant tout le monde être un élève qui doit jouer le rôle de médiateur avec toutes ces personnes. Des personnes en tout cas importantes, les introduire, leur céder la parole… Ça a été… ça m'a laissé sans mots.*

P104.2. *C'était une expérience unique dans son genre, puisque je ne l'ai plus faite.*

Segment 105

S105.1. *L'association étudiante existe, avec un comité qui organise de temps en temps des assemblées. Cependant, en ne connaissant pas le lycée, combien d'engagement il demandait, j'ai choisi de ne pas participer. Cette année j'ai donné une contribution comme aide externe, mais j'ai préféré ne pas participer à l'animation des assemblées. Certes, il y avait la possibilité.*

S105.2. *Des conférences liées à l'économie nous en avons organisée seulement une depuis le début. Il s'agissait d'un débat pré-électoral, que nous avons organisé cette année, mais c'est parti de deux élèves qui ont lancé l'idée et le professeur d'économie et de droit a pris les contacts nécessaires. À la fin, sont arrivés quatre hommes politiques : trois candidats au Conseil d'État et un au Grand Conseil, tous de partis différents. Ce débat a été très intéressant. On a pu voir assez clairement les différentes opinions et les diverses idées politiques.*

S105.3. *En suivant le lycée classique, j'ai aussi eu la possibilité d'aller voir des conférences en dehors de l'école, avec un financement du transport.*

Segment 106

S106.1. *Ce sont des professeurs qui parlent de poèmes homériques. Nous avons pu voir un aspect différent du poème de Homère repris de… maintenant je ne me souviens pas… où cependant l'histoire était un peu différente, les personnages étaient les mêmes mais différents. Puis un autre avait écrit un poème qui reliait les poèmes homériques.*

Segment 107

S107.1. *Justement. Puis nous sommes allés écouter aussi la directrice du Colisée de Rome, avec le responsable des fouilles archéologiques romaines et là ça a été décevant. Nous avons quand même souvent des activités grâce à notre professeur, qui nous fait ces propositions et ensuite par le biais du lycée on peut organiser le transport.*

Segment 108

S108.1. *Autrement on peut aller seuls. Nous avons aussi fait une journée d'approfondissement archéologique jeudi dernier, dans laquelle est arrivée une responsable du Bureau des biens culturels. Elle a fait une introduction sur le bureau et sur les différentes fouilles archéologiques au Tessin. Nous sommes allés voir la fouille ouverte récemment à Minusio, nous l'avons visitée et puis nous sommes allés au musée du Château de Locarno.*

Segment 109

P109.1. *Ça a été très intéressant.*

Segment 110

P110.1. *Alors… celle-ci je dois la penser puisque… au début je dois admettre que j'étais plutôt sceptique sur l'utilité des vidéos. Peut-être parce que je ne voulais pas les faire.*

Segment 111

P111.1. *C'est exact. Au début je ne voyais pas comment une vidéo pouvait capturer d'une façon différente l'attention des élèves. Je me disais que si quelqu'un n'est pas intéressé, la vidéo ne change pas les choses… Et bien non. En fonction de comment la vidéo est réalisée, la preuve a été une autre.*

P111.2. *La vidéo a rencontré un succès plus grand par rapport à la simple parole, à la présentation de l'enseignant ou de l'élève, elle est attrayante. Et en fait ensuite j'ai changé d'avis. Mais au début c'était un aspect sur lequel j'étais sceptique.*

Brian

Segment 1

S1.1. *Je m'appelle Brian Guglielmini, maintenant ça fait deux ans que j'ai terminé le collège,*

S1.2. *où j'ai été un assistant de la* Cité des Métiers *en quatrième.*

Segment 2

S2.1. *Maintenant je suis électronicien auprès de la General Electric.*

S2.2. *Je suis en train de l'apprendre depuis deux ans et j'ai l'intention ensuite d'étudier l'anglais et… et à la SUPSI. Je verrai si aller auparavant à la SUPSI ou étudier l'anglais.*

Segment 3

P3.1. *Oui, j'ai aimé le fait de devoir m'organiser,*

P3.2. *de devoir discuter en groupe quoi faire.*

P3.3. *Avoir de nouvelles idées.*

Segment 4

P4.1. *Le plus beau souvenir est quand nous nous rencontrions et nous discutions des choses qui n'allaient pas, parce que là tu peux t'améliorer vraiment.*

Segment 5

S5.1.-P5.1. *Je n'ai pas aimé… tellement, je ne l'ai jamais fait, je n'aimais pas le fait que quelqu'un devait écrire tout ce qui se disait.*

Segment 6

P6.1. *Je ne me souviens pas de les avoir faits.*

Segment 7

S7.1. *Avec Giorgia e Jonathan [j'étais l'assistant].*

Segment 8

S8.1. *…oui. Ah, c'est vrai, c'est vrai qu'elle a dû aller suivre l'heure de religion [Giorgia].*

Segment 9

S9.1. *Nous nous rencontrions…*

Segment 10

S10.1. *Le mercredi pendant les deux dernières heures, puisqu'il y avait religion… une heure.*

S10.2. *Et nous discutions de ce que nous allions faire et nous discutions de ce que nous avions fait.*

Segment 11

S11.1. *Chacun… avait des tâches plus ou moins précises.*

S11.2. *Il y avait… par exemple le… son nom m'échappe. Comment s'appelait la… celui que nous avons fait tous à la fin ?*

Segment 12

S12.1. *Quand nous avons fait le colloque chacun a dû se consacrer à une personne, aller chercher qui pouvait venir, sur quoi le faire.*

S12.2. *Et puis il fallait s'occuper des diverses activités : l'un des histoires en première, un autre des deuxièmes, un des troisièmes et enfin tous ensemble de la quatrième.*

Segment 13

S13.1. *Nous avons fait… moi il me semble que j'ai fait l'activité de deuxième et de troisième et puis… non, je ne me souviens plus. J'ai en tout cas fait la deuxième, je ne me souviens pas de la troisième… oui.*

Segment 14

A14.1. *Oui, ils étaient normaux [les rapports avec Jonathan].*

Segment 15

A15.1. *… il était sympathique.*

Segment 16

A16.1. *Aussi [les rapports avec l'enseignant].*

Segment 17

P17.1. *Parce que j'aurais aimé, non seulement pouvoir regarder les choses, mais aussi pouvoir décider, pouvoir donner une opinion sur ce qu'il fallait améliorer, sur ce qui était déjà bien.*

Segment 18

P18.1. *J'étais content de pouvoir donner mon avis.*

Segment 19

P19.1. *Oui [le désir de devenir sujet de l'apprentissage].*

Segment 20

A20.1. *Rien… Ils me donnaient quelquefois des conseils sur ce que l'on pouvait faire, sur ce que l'on pouvait proposer, puis ils me disaient si c'était bien passé ou pas.*

Segment 21

A21.1. *Non, ils le voyaient positivement.*

Segment 22

A22.1. *Les enseignants… ça dépend. Je me souviens que certains n'étaient pas d'accord, peut-être fallait-il perdre des heures de cours pour les colloques ou ce genre de choses. D'autres, au contraire, participaient volontiers.*

Segment 23

A23.1. *L'enseignante Shilia Pifferi.*

Segment 24

A24.1. *Rien, elle… ah oui, c'est vrai. Elle avait dit qu'il ne faut pas que cela affecte l'école. Comme d'hab…*

Segment 25

A25.1. *Au début ils ne savaient pas très bien quoi faire [mes parents], qu'est-ce que je devais faire et puis vers la moitié de l'année je leur ai dit tout ce que nous étions en train de faire et alors ils étaient contents.*

Segment 26

P26.1. *J'ai appris à me mettre d'accord en groupe,*
P26.2. *à avoir de nouvelles idées originales et recevoir peut-être aussi des autres idées qui sont meilleures des miennes*
P26.3. *et ne pas devoir imposer mon idée.*

Segment 27

P27.1. *Oui. Pratiquement maintenant dans mon apprentissage nous sommes trois et nous devons faire un projet, donc ce n'est pas que si je décide une chose c'est forcément la meilleure, je dois écouter un peu tous les avis.*

Segment 28

S28.1. *En termes d'heures…*

Segment 29

S29.1. *…quelques soirées en tout cas… mais ces efforts ne me pesaient pas, puisqu'il s'agissait de choses que j'avais plaisir à faire et donc…*

Segment 30

S30.1. *En première il y avait des histoires,*
S30.2. *en deuxième il y avait… il y avait des métiers, je ne me souviens plus bien en deuxième, des métiers avec des phrases, des situations, non ?*
S30.3. *En troisième il y avait la* Cité des Métiers *en tant que telle, qui prévoyait d'aller faire des visites à de nombreux métiers avec la participation d'un enseignant*
S30.4. *et en quatrième il y avait le colloque.*

Segment 31

S31.1. *Oui, il y avait le colloque avec des parents.*

Segment 32

S32.1. *…j'ai présenté [la rencontre avec les parents d'élèves].*

Segment 33

S33.1. *Je ne me rappelle pas [une autre activité de troisième].*

Segment 34

S34.1. *Ah ! C'est vrai [le film] !*

Segment 35

S35.1. *Je ne me rappelle pas [de la venue de Madame Galfetti-Schneider].*

Segment 36
S36.1. *Je me souviens que c'était une excellente idée, je me souviens que Giorgia a écrit un courriel à la…*

Segment 37
S37.1-A37.1. *…à cette dame, puis elle avait répondu positivement… qu'elle la trouvait une belle idée.*

Segment 38
S38.1. *Non [pas de problèmes dans l'organisation de l'activité avec Madame Galfetti-Schneider].*

Segment 39
P39.1. *Non, je me souviens un peu en tant qu'élève, il avait été intéressant de voir un peu des métiers particuliers…*

Segment 40
P40.1. *Non, je ne me souviens pas [du métier présenté].*

Segment 41
S41.1-P41.1. *Au début c'était difficile, parce que… c'était un peu compliqué parler devant toutes ces personnes.*

Segment 42
S42.1.-P42.1. *Je devais présenter, en effet je m'étais aussi écrit le texte, une liste de points de ce que je devais dire et… à la fin tout s'est plutôt bien passé.*
S42.2. *Et en tant qu'élève je me rappelle que j'ai filmé.*

Segment 43
S43.1. *Non, il n'y avait pas eu de problèmes. Nous avons regardé* À la recherche du bonheur.

Segment 44
P44.1. *Avec… ça me vient… Celui du film* Je suis une légende. *C'était qui déjà ? Je ne me souviens plus.*

Segment 45
P45.1. *Oui, oui. C'était l'histoire d'un homme qui avait fait une invention et essayait de la vendre, seulement que personne ne voulait la lui acheter et à la fin il a réussi, il a percé.*

Segment 46
P46.1. *La morale était de ne jamais abandonner, d'essayer.*

Segment 47
S47.1. *Je me souviens… problèmes non, je me rappelle cependant que les parents avaient répondu positivement.*

Segment 48
S48.1. *Nous mettions au tableau une liste de tous les métiers et des enseignants qui accompagnaient.*
S48.2. *Puis nous nous inscrivions et en fonction du lieu où l'on allait, il y avait des limitations de places.*

Segment 49
S49.1. *J'étais allé, en troisième et quatrième…*
A49.1. *Je me souviens que je suis allé… avec Alessia Pedrolini… [une enseignante de sciences naturelles], je ne me rappelle plus où… voir quelque chose lié à l'eau, la station d'épuration.*

Segment 50
A50.1. *Puis à la menuiserie, de la famille Morotti.*

Segment 51
A51.1. *Avec Bruno Zanelli.*

Segment 52
S52.1-A52.1. *Je me rappelle que j'avais essayé d'organiser la visite à l'armée…*

Segment 53
S53.1.-A53.1. *…à Isone, mais ça n'a pas marché.*

Segment 54

S54.1.-A54.1. *J'avais proposé l'idée de faire une visite aussi au métier de militaire,*

P54.1. *parce que de toute façon pour nous les garçons c'est une obligation et donc il aurait été intéressant d'aller voir ce que nous réserve l'avenir.*

Segment 55

S55.1.-A55.1. *…non, j'avais fait une feuille et je l'avais mise au tableau, pour voir qui était intéressé, pour voir s'il y avait quelqu'un qui voulait y aller ou si ce n'était personne.*

Segment 56

S56.1.-A56.1. *…de nombreuses personnes étaient intéressées. Malheureusement ensuite les militaires ne se sont pas mis à disposition.*

Segment 57

S57.1.-A57.1. *…ils ne l'ont pas fait.*

Segment 58

S58.1. *C'était quelque chose avec le Tessin, c'était dans le titre.* Tessin… *quelque chose avec les personnes célèbres au Tessin.*

Segment 59

S59.1. *Pourtant je ne me rappelle pas exactement.*

Segment 60

P60.1. *Il me semble qu'elle était née… je ne me rappelle plus l'idée. Peut-être montrer qu'aussi ici au Tessin on peut avoir une petite renommée. On peut devenir « célèbres ».*

Segment 61

S61.1. *Était venu… Christian Vitta, était venu… ils étaient tous des hommes, parce que devaient venir aussi Christa Rigozzi ou Clarissa Tami. Mais à la fin… elles n'y étaient pas.*

Segment 62

S62.1. *Christa Rigozzi oui, c'était moi qui lui avais envoyé un courriel, mais elle avait déjà un autre rendez-vous et donc elle n'a pas pu venir.*

S62.2. *Mais je me souviens maintenant des autres participants, parmi lesquels Flavio Sala, il était venu et j'étais resté avec lui.*

Segment 63

P63.1. *Amusante [la matinée avec Flavio Sala].*

Segment 64

P64.1. *Je me rappelle qu'il a expliqué comment il est devenu ce qu'il est, après avoir fait différentes choses. Je me souviens qu'il avait fait l'école d'art en Italie et puis il est revenu ici et a commencé à travailler pour la radio.*

Segment 65

P65.1. *Oui, des sacrifices [pour être comédien].*

Segment 66

P66.1. *…oui, c'est vrai [je suis un peu comédien].*

Segment 67

P67.1. *Oui, c'est plus sûr [devenir électronique].*

Segment 68

S68.1. *Ah ! Oui. Tiziano Ponti.*

Segment 69

S69.1. *…le maire du Gambarogno et…*

Segment 70

S70.1. *…pilote d'avions. Mais il est commandant, lui et… il manque encore quelqu'un…*

S70.2. *Ah ! Les Sinplus.*

Segment 71

S71.1. *Ah, oui [il y a aussi Vincent Cavin].*

Segment 72

A72.1. *Non, ce n'était pas obligatoire, c'était un choix des élèves.*

A72.2. *Si quelqu'un ne voulait pas venir, il pouvait faire des devoirs ou étudier ou quelque chose…*

Segment 73

A73.1. *Plus ou moins tous, il me semble pratiquement tous.*

Segment 74

A74.1. *Ils étaient vraiment peu, ceux qui ne sont pas venus.*

Segment 75

S75.1. *Nous avions tout d'abord cherché… sur quoi le faire*

S75.2. *et puis regarder un peu qui pouvait bien représenter ce titre*

S75.3. *et alors nous avons commencé à écrire, à chercher…*

S75.4.-P75.1. *Nous avons aussi essayé de contacter les journaux, qui n'ont pourtant pas répondu. C'est dommage, puisque ce colloque pouvait être une belle chose à faire connaître.*

P75.2. *Le colloque a été en tout cas vraiment un grand effort.*

Segment 76

S76.1. *Au début de la matinée nous nous sommes rencontrés, il me semble qu'était venue aussi Giorgia à ce moment, parce qu'elle avait fait la moitié du travail, elle s'était aussi fortement engagée dans le colloque, donc elle était avec nous.*

S76.2. *Et puis chacun a accueilli… un invité, nous avons rangé les tables et les chaises, il y avait aussi qui était chargé de distribuer de l'eau, dans des bouteilles, nous avons aussi préparé un petit carton avec les noms…*

Segment 77

S77.1. *C'était Giorgia… peut-être.*

Segment 78

P78.1. *Et de toute façon ça a été une belle expérience.*

Segment 79

S79.1. *Tous se sont retrouvés dans la salle de conférence, où soit Jonathan, soit Giorgia a présenté. Puis Jonathan a animé jusqu'à la pause.*

S79.2. *Ensuite, chacun s'était inscrit à un atelier avec une personnalité différente. Il y avait deux ateliers à suivre pendant la matinée.*

Segment 80

P80.1. *C'était amusant [de suivre l'atelier de Flavio Sala], tu voyais qu'il aimait ce qu'il faisait. C'était drôle.*

Segment 81

P81.1. *…il les faisait tous rire.*

Segment 82

A82.1. *…tu es allé dîner avec… les Sinplus et Flavio Sala…*

Segment 83

A83.1. *…je le sais. Et nous pas !*

Segment 84

A84.1. *[il rit].*

Segment 85

A85.1. *…oui, nous étions restés nous trois, le chef d'établissement et… les invités.*

Segment 86
A86.1. *Oui, j'étais très orgueilleux, parce que pas tous ont eu cette opportunité.*

Segment 87
S87.1.-A87.1. *Oui, ils ont dû écrire… une feuille… sur ce qu'ils ont aimé et sur ce qu'ils ne l'ont pas, sur quoi on a parlé.*

Segment 88
S88.1.-A88.1. *Tout était positif.*

Segment 89
S89.1. *C'était probablement une vidéo.*

Segment 90
S90.1. *C'est ça. Maintenant je m'en rappelle. Une vidéo que nous avions fait.*

Segment 91
S91.1. *À économie.*

Segment 92
P92.1. *Sur… maintenant je me souviens, une chose qui m'est restée à l'esprit, qu'il y a neuf heures d'ici à la Silicon Valley…*

Segment 93
P93.1. *Cette chose m'est restée imprimée dans la mémoire et il y avait…*

Segment 94
P94.1. *Non, c'était celle-là !*

Segment 95
P95.1. *…ah ! C'est vrai.*
P95.2. *Alors c'était l'autre. Celle… [il rit] où à la fin je chante* Moi le clochard *dans la voiture du prof !*

Segment 96
P96.1. *Je voulais devenir un comédien et je devais trouver une idée pour faire bonne impression… puis j'étais allé faire des entretiens d'embauche, voilà, maintenant je me souviens…*

Segment 97
P97.1. *J'étais allé faire des entretiens d'embauche, où je m'habillais mal et je parlais aussi mal. Et pour cela je n'étais pas engagé. Lorsque, en revanche, je me suis bien présenté et l'idée était bonne, j'étais engagé.*

Segment 98
P98.1. *Oui [je me souviens].*

Segment 99
P99.1. *Je me rappelle que la première scène nous l'avons tournée plusieurs fois.*
P99.2. *Parce que je devais quand même parler seul et ce n'était pas facile.*

Segment 100
P100.1. *[il rit].*

Segment 101
P101.1 *Bien. À mon avis beaucoup plus élèves devraient le faire, parce que c'est une expérience unique.*

Segment 102
P102.1. *…parce que certaines fois il t'arrive de faire une vidéo en classe, de faire une assemblée où l'on décide des choses pour l'école.*
A102.1.-P102.2. *Pour un élève c'est une chose importante, aussi pour se sentir quelqu'un à l'intérieur de l'établissement scolaire.*

Segment 103

A103.1.-P103.1. *Que faire l'acteur n'était pas mal, c'était bien. Parce que je pensais de tout façon d'être dans la réalité, mon esprit pensait d'être dans la réalité. C'était une belle sensation.*

Segment 104

S104.1. *Nous nous étions retrouvés pour un repas. Nous avons mangé un sandwich.*

Segment 105

S105.1. *Peut-être ici. Ici à Vira.*

Segment 106

S106.1. *Au bar du tennis.*

Segment 107

P107.1. *Moi. Et j'avais proposé aussi une autre chose. Lorsque nous étions allés avec le groupe d'économie, lorsque nous étions à faire une chose… je ne me souviens plus. Et en fait nous sommes allez à Giubiasco à manger un sandwich.*

Segment 108

S108.1. *Oui ! Ah, oui, attends, maintenant j'ai à l'esprit la visite…*

Segment 109

S109.1. *C'est vrai. C'est juste. Au début le gars était peu convaincu, oui, ceux-là en deux minutes s'en vont. Et en revanche nous l'avons conquis et il nous a bien montré aussi les pneus, le garage, l'atelier… Il nous a fait faire le tour.*

P109.1. *C'était vraiment bien !*

Segment 110

P110.1. *Mais vous n'y étiez pas. Nous étions Jonathan et… Dieu [en italien, « ed io » signifie « et moi-même », alors que « e Dio » veut dire « et Dieu », en utilisant exactement les mêmes lettres] !*

Segment 111

P111.1. *Cette boutade était bien mauvaise [il rit].*

Segment 112

S112.1.-A112.1. *[il rit] En première je me rappelle qu'au début je pensais…*

Segment 113

S113.1.-A113.1. *…que vous étiez un professeur un peu comme ça. Il y avait un peu de bordel en classe [il rit] et je me suis mis à couper la table avec un cutter [il rit], alors vous êtes venu vers moi et m'avez dit : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ». Alors vous avez ajouté : « Maintenant tu apportes de la peinture et tu te mets à le repeindre ! ». Dès ce moment, vous m'êtes apparu comme un bon prof et j'ai commencé à vous prendre de votre bon côté.*

P113.1. *Aussi parce que vous faisiez des leçons différentes, pendant lesquelles on apprenait, ce n'était pas seulement écrire et écouter ou écouter et écrire, c'était plus diversifié.*

Segment 114

S114.1. *En deuxième nous avions fait le film de la 2F.*

Segment 115

S115.1. *Plus ou moins. Je me souviens qu'un livre tombait du ciel… et puis c'était un livre magique avec les initiales de tous les noms. Ensuite nous allions dans un monde magique, qui était en fait un point d'eau à Vira…*

Segment 116

S116.1. *Et ensuite, il y avait un ancien du village qui nous a dit que nous devions dire les noms de tous. Et ainsi nous nous sommes retrouvés en classe, avec le prof qui expliquait la leçon.*

Segment 117

S117.1. *C'est vrai ! Nous avions fait aussi S-quot !*

Segment 118

S118.1. *Et oui. Il s'agit d'une émission télévisée de la RSI, où il y a des classes, de deuxième, surtout, où il faut répondre à des questions de culture, d'actualité. Maintenant je ne sais pas si elle a changé…*

Segment 119

S119.1. *Et de toute façon il fallait aussi se préparer un peu en classe. Nous répondions à des questions avec le prof, alors. Et nous avions fait un bon résultat.*

S119.2.-A119.1. *Moi-même j'avais fait le* Show Time*, qui n'existe peut-être plus : je devais faire un petit spectacle, chanter ou faire un sketch. J'avais fait un sketch comique. Et ça c'était bien passé. Je me souviens que j'avais été celui qui avait reçu au cours de toute l'année le plus de points pour le spectacle proposé. Et grâce à cela, ainsi que pour les votes reçus par le public, de Vira surtout, nous sommes arrivés deuxièmes.*

S119.3. *Mais ensuite… on a été défaits.*

Segment 120

S120.1. *Et puis aux quarts de finale…*

Segment 121

P121.1. *Oui [j'avais aimé cette expérience].*

Segment 122

P122.1. *Oui [ça m'a encouragé à animer la* Cité des Métiers*].*

Segment 123

S123.1. *L'attestation… à la fin de la… Ah ! À la fin de la quatrième vous dites ! Je suis resté en arrière.*

Segment 124

S124.1. *Et oui, vous m'aviez donné une attestation avec écrit ce que nous avions fait, ce que nous avions créé ensemble et je l'ai encore.*

Segment 125

A125.1.-P125.1. *Je me suis senti fier, ça veut dire qu'en fait j'ai fait un bon travail et peut-être un peu je me le suis mérité.*

Segment 126

S126.1.-A126.1. *À mes parents.*

Segment 127

S127.1.-A127.1. *Ils m'ont dit* bravo *!*

Segment 128

S128.1. *Je l'ai inséré dans mon* curriculum vitae*.*

Segment 129

P129.1. *Il montre que j'ai envie de faire quelque chose en plus. C'est une bonne chose.*

P129.2. *Et en fait aussi à la Poste je me rappelle qu'ils ont dit : avec un 4.5 en comportement non ne prenons personne, même pas pour l'entretien d'embauche. J'ai pourtant mis dans le curriculum aussi ce document et j'ai donné une bonne impression le mercredi, qui était un après-midi informatif, et alors ils m'ont pris pour l'entretien. Et puis, j'ai eu l'impression que l'entretien s'est plutôt bien passé.*

A129.1.-P129.3. *À ce point, j'étais indécis entre la Poste et l'employeur actuel. Ce dernier me voulait déjà prendre, alors je me suis dit : « Je ne risque pas, je vais là-bas ».*

Segment 130

P130.1. *Oui, parce qu'il montre que tu as envie de faire.*

Segment 131

S131.1. *Oui [il rit].*

Segment 132

S132.1. *Comme lors de chaque année.*

Segment 133
S133.1.-A133.1. *Maintenant j'ai 5.*

Segment 134
S134.1. *Je me rappelle que nous étions beaucoup.*

Segment 135
S135.1. *Et que c'était devenu difficile à gérer, puisque nous étions vraiment nombreux.*

Segment 136
P136.1. *Je m'étais inscrit parce que je pensais quelque part que ça pouvait être utile pour mon avenir.*
P136.2. *Maintenant, en effet, je suis en train de faire de l'économie… je m'aperçois d'avoir appris quelque chose.*

Segment 137
S137.1-P137.1. *En effet, j'ai une note de 5.5.*

Segment 138
P138.1. *Et ça m'arrange bien.*

Segment 139
P139.1. *…oui, oui. Une chose sur les biens, sur… sur le marché, sur l'offre. Ces choses m'ont été très utiles.*

Segment 140
S140.1-P140.1. *Et puis nous avions fait une présentation.*

Segment 141
P141.1. *Nous avions fait une présentation… sur… attends… une présentation… je le savais, mais maintenant je l'ai oubliée…*

Segment 142
S142.1.-P142.1. *C'est ça ! Juste. J'avais présenté avec mon ami Fabio Bass la marque Freitag.*

Segment 143
S143.1-P143.1. *Nous avions aussi réalisé une vidéo, où apparaissait quelque chose… qui de l'inutile peut devenir utile, comme une bâche d'un camion, qui peut effectivement paraître comme quelque chose à jeter, mais qui peut être utilisée pour garder au sec des choses quand il pleut.*

Segment 144
S144.1. *…mais là j'avais eu un rôle marginal. J'étais allé faire la radio avec Fabio et quelqu'un d'autre...*
P144.1. *Et ça avait été bien…*

Segment 145
P145.1. *Oui, aussi parler devant de nombreuses personnes au cours des colloques a été utile.*

Segment 146
P146.1. *Oui. Parce que à mon avis les notes que tu reçois ne sont pas si importantes, mais comment tu te proposes à un employeur. C'est ce que j'avais montré dans la vidéo de quatrième. Exactement, maintenant m'est venue à l'esprit cette comparaison. Parce qu'il est vraiment important comment tu te proposes, comment tu te montres intéressé, comment tu montres qu'en fin de compte ces notes ne sont que des notes, pas vraiment ce que tu es.*

Segment 147
S147.1. *En quatrième nous étions peu nombreux. En effet, sont restés seulement les plus convaincus. Et c'était mieux, on pouvait travailler mieux.*

Segment 148
S148.1. *Et puis je me souviens qu'en quatrième nous avons fait cette vidéo pour…*

Segment 149
S149.1. *Le rôle des technologies… Non… c'était une publicité pour le cours d'économie…*

Segment 150

A150.1-P150.1. *…c'était mieux en quatrième… parce que j'avais plus de contacts avec vous.*

Segment 151

S151.1.-P151.1. *Nous étions… ceux qui sont restés étaient convaincus que le cours servait à quelque chose… c'était bien, il n'y avait pas de gars qui n'en avaient rien à foutre.*

Elisa

Segment 1

S1.1. *Oui, je m'appelle Elisa Bragagnolo, j'habite à Sant'Antonino, j'ai dix-huit ans, je suis en train de faire la dernière année de l'École cantonale de commerce et j'ai fait partie du groupe qui a coordonné la* Cité des Métiers *la dernière année du collège… en 2011/2012.*

P1.1. *J'ai voulu en faire partie,*

S1.2. *après avoir suivi des leçons supplémentaires d'économie pendant la pause de midi,*

P1.2. *qui m'ont donné satisfaction.*

A1.1. *et puisque le même enseignant a ensuite proposé la* Cité des Métiers*.*

Segment 2

S2.1. *Je me suis inscrite à l'université à Winterthur pour étudier le management et le droit.*

Segment 3

P3.1. *Je m'en souviens comme une expérience positive,*

A3.1. *aussi parce que le groupe était très soudé, d'une certaine façon nous nous sommes aussi amusés…*

P3.2. *Et aussi, de l'autre côté, il m'a plus beaucoup, puisque j'ai pu aider les autres élèves à avoir un certain regard sur ce qu'ils auraient pu faire par la suite.*

P3.3. *Être partie prenante de cela m'a vraiment plu, et donc j'ai été satisfaite.*

Segment 4

P4.1. *Oui, vaguement…*

Segment 5

S5.1. *…nous nous trouvions… nous nous trouvions en groupe et puis nous discutions… nous apportions les résultats de la discussion précédente et puis nous introduisions certaines modifications, si elles étaient nécessaires.*

S5.2. *De plus, nous réalisions diverses tâches, requises les jours suivants.*

Segment 6

S6.1. *Surtout la coordination du groupe*

S6.2. *et les événements que nous avions organisé ensemble.*

Segment 7

S7.1. *Le colloque sportif.*

Segment 8

S8.1. *Aussi sur l'énergie renouvelable.*

Segment 9

S9.1. *…c'est ça, oui [le colloque sur les nouvelles technologies en quatrième].*

Segment 10

A10.1. *D'un certain côté bien, puisque c'était un garçon très sympathique, direct.*

A10.2. *Pour d'autres un peu moins, puisque disons que les idées, au niveau spécifique de l'organisation, étaient différentes.*

A10.3. *Lui peut-être était quelqu'un qui faisait les choses un peu à la dernière minute, alors que moi, par contre, j'étais celle un peu plus visionnaire, qui se mettait en marche… un peu plus tôt.*

Segment 11

A11.1. *Oui, oui. C'est l'une de mes caractéristiques, celle-ci [être précise et organisée].*

Segment 12

A12.1. *Mais… très bien, il était très disponible, il nous tenait toujours au courant soit de ce qui marchait, soit de ce qui ne marchait pas, il était très direct, donc je me suis sentie à l'aise…*

P12.1. *Puisque celle-ci est une chose qui me plaît, parler avec les personnes et voir qu'elles ne tournent pas autour du pot, mais qui parlent directement.*

Segment 13

A13.1-P13.1. *Et justement, puisque j'ai décidé d'en faire partie à la suite du cours d'économie, pour l'enseignant, puisque je me suis sentie à l'aise avec lui.*

Segment 14

S14.1. *Mais… jolis… puisque c'était quelque chose de nouveau, que je n'avais pas fait avant, qui n'est clairement pas proposé par le collège, puisqu'il ne fait pas partie du programme… Économie commence ensuite…*

P14.1. *et puisqu'en quelque sorte j'avais déjà un certain intérêt pour cette discipline, en sachant qu'ensuite elle aurait été proposée,*

P14.2. *pour moi ça a été une bonne chose, aussi parce qu'ensuite j'ai fini par étudier l'économie, donc… c'était un bon choix.*

Segment 15

P15.1. *Sincèrement oui, certaines choses apprises juste au début ont été ensuite reprises, lorsque nous avons parlé plutôt de façon générale des besoins ou en tout cas de thématiques assez fondamentales, que nous avons en effet reprises…*

P15.2. *Oui, les discussions que nous avions eues m'ont été utiles.*

Segment 16

P16.1. *Oui… un petit tour sur les notions de base, je l'avais fait.*

Segment 17

P17.1. *C'était le moment le plus enthousiasmant [organiser des colloques],*

P17.2. *puisque nous pouvions mettre en pratique nos idées*

P17.3. *et aussi le fait d'organiser, d'inviter, de faire en sorte que tout soit parfait, c'était un encouragement à bien faire, voilà.*

Segment 18

A18.1.-P18.1. *Oui, je me souviens que certaines fois j'ai fait l'animatrice aux colloques, mais maintenant effectivement je ne me souviens pas si c'était dans l'un ou dans l'autre.*

Segment 19

A19.1. *Ah, oui… c'était le colloque sur le sport. Il me semble que c'était aussi pour celui sur l'énergie.*

Segment 20

A20.1. *Oui, j'aime bien communiquer avec les personnes, encore maintenant je le fais, quand je peux.*

Segment 21

A21.1.-P21.1. *Oui, en tout cas j'ai fait deux animations, donc je ne peux pas dire…*

A21.1.-P21.2. *Mais il m'a donné l'opportunité de m'ouvrir un peu plus,*

A21.1.-P21.3. *de comprendre comment gérer mon comportement en face de beaucoup de personnes, puisqu'ils étaient quand même des jeunes, donc la situation pouvait être à la fois simple et difficile à gérer…*

Segment 22

A22.1.-P22.1. *Donc… oui, en ce sens je me suis améliorée un peu.*

Segment 23

S23.1.-P23.1. *Oui, des présentations, qui permettaient de toute façon d'approfondir des connaissances, qu'auparavant nous n'avions pas eu la possibilité d'approfondir,*

S23.2.-P23.2. *et puis nous regardions aussi des vidéos, des films, des choses qui pouvaient rester à l'esprit, plus que faire tout le temps seulement de la théorie.*

Segment 24

S24.1. *Ah, oui… quelque chose qui était en rapport avec le cheval, il me semble. Une présentation liée à l'économie de l'équitation.*

Segment 25

P25.1. *…oui, c'est un sport très cher, donc en parlant d'économie, c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit.*

Segment 26

P26.1. *C'est juste [regarder la vie aussi avec les yeux de l'économie].*

Segment 27

S27.1.-A27.1. *Oui, c'était une vidéo très amusante et les spectateurs avaient apprécié beaucoup. Ils appréciaient l'idée que nous ouvrions les colloques avec ces vidéos,*

P27.1. *puisqu'elles donnaient un aperçu sur ce que nous avions fait*

P27.2. *et sur ce que nous voulions transmettre…*

Segment 28

P28.1. *…et puis tous intervenaient en essayant de parler sur ce sur quoi nous avions travaillé.*

Segment 29

A29.1. *Non, embarrassée pas, mais penser que beaucoup de monde le regardait était un peu étrange, puisque de toute façon nous étions peu nombreux, donc l'attention était uniquement sur nous.*

Segment 30

A30.1. *Ils plaisantaient, ils riaient… aucune réaction négative, bien sûr.*

Segment 31

A31.1.-P31.1. *Oui, j'aimais être partie prenante de la* Cité des Métiers*, c'était une chose qui me valorisait personnellement.*

Segment 32

A32.1. *Contente [d'avoir été prise comme assistante], puisque je pouvais…*

P32.1. *c'est-à-dire, je pouvais me consacrer à quelque chose de différent de l'école, en restant pourtant toujours à l'intérieur d'un contexte scolaire. Ce qui pour moi était très bien, puisque j'ai pu me défouler, apprendre d'autres choses, non seulement suivre les leçons à l'école.*

Segment 33

A33.1. *La majorité sincèrement oui, certains disaient : « Pourquoi tu vas le faire, alors que nous devons déjà étudier ? ».*

A33.2. *Mais d'autres ont dit : « Non, si c'est une chose qui te plaît, c'est juste de la faire, si elle t'intrigue, il vaut la peine d'essayer ».*

A33.3. *En effet, j'étais plutôt dans cette perspective [il vaut la peine de le faire si ça plaît].*

Segment 34

A34.1. *Presque tous pas très bien [comment les enseignants ont vu mon rôle d'assistante],*

A34.1.-P34.1. *aussi parce que de nombreuses fois j'ai dû m'absenter des leçons, peut-être seulement pendant un quart d'heure, pour descendre chez le directeur. Ça les ennuyait un peu, je m'en souviens,*

A34.1-P34.2. *mais en dépit de ça, j'étais une élève qui en tout cas allait bien à l'école, donc ils ne m'ont pas créé beaucoup… beaucoup de problèmes.*

A34.1.-P34.3. *Pourtant, voilà, peut-être ce regard, cette grimace lorsque je devais leur annoncer que je descendais dix minutes dans le bureau du chef d'établissement, je me les rappelle.*

Segment 35

A35.1.-P35.1. *Non, rien. Je devais dire que je descendais pour faire quelque chose et puis je remontais, je ne m'enfuyais pas, donc ça ne me posait aucun problème.*

Segment 36

A36.1. *Eux ils étaient contents… c'est-à-dire… contents de ce que je faisais [ses parents],*

A36.1.-P36.1. *en tout cas ils savaient que j'aimais bien communiquer,*

A36.1.-P36.2. *que j'éprouvais du plaisir à faire des activités, à être toujours… en mouvement. Je ne suis pas une personne qui aime rester tout le temps devant l'ordinateur et… s'arrêter.*

A36.1.-P36.3. *En sachant que j'avais aussi un certain goût du bavardage, ils m'ont dit : « Oui, c'est une bonne chose,*
A36.1.-P36.4. *ainsi tu comprends aussi un peu ce que tu veux faire de ta vie », puisque ce n'était pas évident.*

Segment 37
P37.1. *Oui, certainement [ça m'a aidé à comprendre ce que je voulais faire].*

Segment 38
P38.1. *Oui, mais aussi au niveau simplement organisationnel, lorsque nous organisions ces colloques, j'aimais bien le faire, faire la liste et puis dire « on doit faire ceci, on doit faire cela »,*
P38.2. *puisque je voulais transmettre quelque chose de beau et je voulais que les autres personnes l'apprécient.*
P38.3. *Celle-ci est une sensation que me donne du bien-être.*

Segment 39
S39.1-P39.1. *Bien ! Puisque même si c'était une activité que nous faisions lorsque nous étions petits, c'était quand même quelque chose de sérieux pour moi, pour mes camarades, pour l'enseignant. Et le fait de recevoir cette attestation certifiait que ce que j'ai fait a produit des résultats.*
S39.2.-P39.2. *Et… j'ai toujours parlé de ces colloques, aussi lorsque j'ai dû faire d'autres candidatures, d'autres organisations, aussi à l'école quand nous avons dû faire des simulations d'entretiens d'embauche… J'ai toujours évoqué les colloques, puisqu'ils sont une chose qui m'est restée à l'esprit, qui m'a aidé.*

Segment 40
A40.1. *Ils étaient surpris… surtout… que l'école proposait ce type de programme, qui n'est pas pour tout le monde,*
A40.1-P40.1. *et puis donner la possibilité aux élèves d'organiser des colloques quand même d'une certaine importance avec certaines personnes, en ne sachant pas si le résultat était positif.*
P40.2. *Il y avait aussi un risque, que peut-être les personnes invitées n'étaient pas contentes, ou les enseignants étaient insatisfaits ; donc que le résultat n'était pas assuré à cent pour-cent.*

Segment 41
S41.1.-P41.1. *Je me souviens surtout en première année de l'École de commerce, j'ai dû faire l'entretien pour déterminer le domaine de l'expérimentation, à la fin de la première année. Il fallait faire un entretien et ils m'ont demandé les expériences que j'avais, si j'ai travaillé en groupe, si oui quand, et j'ai toujours porté l'exemple du colloque.*

Segment 42
P42.1. *Oui, oui. Très bien [l'entretien].*

Segment 43
P43.1. *Elle m'a été utile [l'attestation].*

Segment 44
S44.1. *Avec un objectif professionnel [les contes de fées de Madame Galfetti-Schneider].*

Segment 45
S45.1-A45.1. *Mais… À mon avis… la dame a donné une base de départ justement au niveau mental, parce que ses histoires avaient un objectif sous-jacent et… soit tu le comprenais… soit tu ne le comprenais pas.*
S45.2.-P45.2. *Peut-être certains ont simplement perçu cette activité comme… « c'est bien, aujourd'hui je n'ai pas de cours », alors que d'autres sont rentrés à la maison et ont fait une réflexion, ont commencé à penser… « qu'est-ce que je vais faire ? » De là peut partir tout le processus.*

Segment 46
S46.1.-A46.1. *Non, je ne me souviens pas de problèmes particuliers, au contraire, c'était une activité très interactive, puisque nous nous mettions en cercle, puis je me souviens qu'il y avait des coussins. Donc c'était une chose très tranquille, je m'en souviens assez bien.*

Segment 47
P47.1. *Je ne me rappelle pas très bien, mais si je devais revenir en arrière, si je devais encore y penser maintenant, je crois que cette vidéo exprimait ce que j'étais vraiment lorsque j'étais petite.*

Segment 48
S48.1. *Si je dois être sincère, je ne me souviens pas de cette activité [en salle d'informatique].*

Segment 49

A49.1. *La première année Giada Baroni et puis Paola Zaninelli [enseignantes d'histoire].*

Segment 50

S50.1.-A50.1. *C'était un peu étrange d'écouter parler mon père devant tous mes camarades, mais c'était une belle expérience, parce qu'en tout cas c'étaient sept métiers qui avaient une certaine importance et qui pouvaient vraiment intéresser les personnes, donc je l'ai trouvé… je l'ai trouvée une bonne chose.*

A50.2. *La seule chose qui m'est restée à l'esprit est que de nombreux parents se sont bien préparés dans la perspective de devoir parler à des adolescents, amenant des images et en s'exprimant d'une certaine façon.*

A50.3. *Un autre, par contre, a fait tout le contraire, en sous-estimant la difficulté de l'exercice. Je ne me souviens pas si c'était le commerçant, maintenant que j'y pense, je crois vraiment que c'était lui. Il avait parlé très peu, il était le seul à avoir parlé si peu, il n'avait pas de supports. À mon avis, il a pensé « je dois simplement aller présenter le travail à une quatrième année de collège ». Il l'a un peu prise à la légère.*

Segment 51

S51.1. *…alors qu'en réalité, c'était une présentation importante.*

Segment 52

P52.1. *…n'est pas évident [parler à un groupe d'une centaine d'élèves de troisième].*

Segment 53

A53.1. *…non, je me rappelle que nous… la majeure partie des parents ont été contactés par notre groupe, puisque peu d'entre eux ont voulaient venir spontanément.*

Segment 54

A54.1. *Je me réfère justement aux élèves qui demandaient la disponibilité de leurs parents… Et je me souviens que c'étaient presque nous à devoir demander...*

Segment 55

S55.1.-A55.1. *Les enseignants proposaient les visites.*

Segment 56

S56.1.-A56.1. *Donc c'étaient eux à être chargés de les organiser.*

S56.1. *Sur cet aspect il ne me semble pas d'avoir fait beaucoup. Surtout regarder au niveau numérique, « combien d'entreprises avons-nous, combien d'élèves laissons-nous aller dans une entreprise », peut-être proposer la même entreprise deux fois puisqu'il y avait beaucoup d'inscrits. Voilà nos tâches.*

Segment 57

A57.1-P57.1. *Non, voilà, en tout cas il y avait un travail derrière… La seule chose que nous demandions était la compilation d'une seule ligne au sein d'une feuille, si elle était incorrecte je me disais « pourquoi ? », mais ça va, à la fin ça s'est arrangé.*

Segment 58

A58.1. *Oui [j'ai visité le Centre vétérinaire]. J'étais allée avec Sijei, ma grande amie, qui est en train de terminer elle aussi l'École de commerce, même si nous ne sommes pas dans la même classe.*

Segment 59

A59.1.-P59.1. *C'était bien, puisque la vétérinaire, si je me souviens bien, nous avait amené voir soit des animaux petits, soit des animaux grands. Je suis une grande amoureuse des chevaux et lorsque je les ai vus, je n'ai plus rien compris.*

Segment 60

A60.1. *Mais oui, le fait qu'elle nous expliquait en quelque sorte les caractéristiques d'un certain animal plutôt que d'un autre a été très bien.*

Segment 61

P61.1. *J'étais indécise si faire l'apprentie ou aller étudier.*

Segment 62

P62.1. *C'est ça, j'étais vraiment… en effet, je ne les ai pas choisies par hasard… ces deux activités, j'étais vraiment indécise…*

Segment 63

P63.1. *Oui, les deux activités… les deux présentations m'ont donné des informations utiles, m'ont fait réfléchir.*
P63.2. *Puis j'ai choisi au dernier moment, mais lorsque j'ai participé à ces deux présentations… je crois que l'École de commerce était un peu mon idée… la plus concrète, voilà.*

Segment 64

P64.1. *Oui, oui... c'était une curiosité [aller à la Télévision de la Suisse italienne].*

Segment 65

P65.1. *Il me fascinait… oui, oui.*

Segment 66

S66.1. *…oui, encore récemment je suis allée avec ma classe à la* Regione *[un quotidien tessinois],*
P66.1. *toujours des endroits où la communication était au centre des… des activités professionnelles, donc… oui c'était plutôt une curiosité.*

Segment 67

S67.1. *Oui, je pense que nous avons vu un film, mais maintenant je ne me souviens pas lequel.*

Segment 68

P68.1. *Non, ça s'est passée assez… normalement. Les élèves ont regardé le film, ils en ont discuté un moment et c'est tout.*

Segment 69

S69.1. *Oui [la centralité du colloque en quatrième].*

Segment 70

S70.1. *Oui [c'était un colloque sur l'avenir du sport tessinois].*

Segment 71

A71.1. *Celui de l'Ambrì à la fin n'est pas venu.*

Segment 72

A72.1. *…Gillian Benzoni, qui entre autres est très prometteuse, elle vient de faire la National Cup d'équitation.*

Segment 73

A73.1. *Oui, elle est vraiment en train d'émerger.*

Segment 74

A74.1. *…un joueur, Mirko Facchinetti.*

Segment 75

A75.1. *Exact, oui, car il me semble qu'il avait un examen et n'a pas pu venir.*

Segment 76

S76.1. *Oui, oui [une photo sur un quotidien tessinois].*

Segment 77

P77.1. *Magnifique, je me suis vraiment amusée,*
P77.2. *car c'est une idée qui est partie d'une inspiration et puis la voir réalisée c'est toute une autre chose… Ça fait plaisir, puisque ça signifie que l'idée valait la peine d'être développée et c'est ce que nous avons fait.*
P77.3. *J'étais très satisfaite… aussi de moi-même… puisqu'être citée dans un article de journal a été une très belle chose.*

Segment 78

A78.1. *De Mirko Facchinetti.*

Segment 79

A79.1. *Oui, oui, je me souviens qu'il avait été très intéressé et aussi surpris que nous fassions une telle chose, car il m'a dit que ça ne lui était jamais arrivé.*

Segment 80

A80.1. *Une école qui organise un tel événement… ça lui semblait étrange.*

Segment 81

A81.1. *Étrange dans le bon sens du terme, évidemment.*

Segment 82

S82.1. *Oui, je me souviens que nous avions eu des problèmes au niveau de la participation des conférenciers, certains n'étaient pas sûrs de pouvoir venir jusqu'au dernier moment et nous ne savions pas s'ils y étaient… Celui-ci avait été un gros problème,*

P82.1. *je me souviens que nous étions assez préoccupés.*

Segment 83

S83.1. *C'était le problème majeur… pour le reste…*

Segment 84

S84.1. *Eh… dans le déroulement… si je me souviens bien, nous n'avons pas eu de gros problèmes.*

Segment 85

A85.1. *Très contents… oui, oui [les élèves du colloque sur le sport].*

Segment 86

S86.1. *…oui, oui, je me souviens qu'à la fin on a un peu parlé en se référant à notre vidéo et à la fin la cohérence du discours était justement celle-ci,*

P86.1. *faire du sport en essayant en tout cas de… d'avoir toujours du fair-play, d'encourager au fair-play, car ce n'est pas toujours facile, surtout dans le hockey,*

P86.2. *avec l'Ambrì et le Lugano, puisqu'il y a eu souvent des problèmes, donc… c'est aussi un peu celui-ci notre objectif.*

Segment 87

S87.1. *Je ne me rappelle vraiment pas [les journées organisées par la SUPSI].*

Segment 88

P88.1. *…il me semble, que je ne suis pas allée puisque… oui.*

Segment 89

S89.1. *Mais le fait de quand même se revoir une dernière fois sans… sans avoir un objectif… lié aux activités ou en tout cas de travail, voilà,*

P89.1. *ça a été bien, puisque cela voulait dire que le groupe était de toute façon soudé et avait bien travaillé, et celle-ci était la chose la plus importante.*

P89.2. *Cette conclusion, à mon avis, a valorisé cet aspect.*

Segment 90

P90.1. *Si… Je referais tout sans hésiter,*

A90.1.-P90.2. *mais si je dois vraiment être sincère, j'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec les autres enseignants, puisque selon moi ils sous-estimaient la chose et ne comprenaient pas l'importance de ce que nous voulions faire.*

Segment 91

A91.1.-P91.1. *Ils me sont apparus un peu lointains sur ce plan,*

A91.2.-P91.2. *et même si les élèves au collège sont encore des adolescents… c'est-à-dire, ils sont petits… puisque j'étais petite, en tout cas… je ne savais pas encore ce que je voulais faire de ma vie… et on ne peut même pas prétendre qu'un élève de quatrième année du collège le sache.*

P91.3. *Et à mon avis ces activités sont importantes et les enseignants ne l'avaient pas vraiment compris et à mon avis c'est un plan sur lequel il faut investir, puisqu'il y a de nombreux jeunes qui terminent et ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire… avoir au moins une idée, puis si on peut la faire aboutir ou pas est une autre chose, mais avoir une idée est toujours pratique.*

Jonathan

Segment 1

P1.1. *Oui, ça a été très beau*
P1.2. *aussi parce que j'ai appris à… à m'organiser, soit à l'école, soit par rapport à un autre… disons… travail*
P1.3. *et… j'ai appris de nombreuses choses.*

Segment 2

P2.1. *J'ai aimé le colloque parce qu'il m'a impliqué en première personne.*
P2.2. *Je me suis engagé beaucoup.*
P2.3. *J'ai presque consacré plus de temps au colloque qu'à l'école, parce que j'étais presque certain d'être promu, je ne m'inquiétais pas.*

Segment 3

P3.1. *Non, il n'y a eu rien de négatif, seulement des aspects positifs, à part le fait que certaines fois j'étais un peu fatigué,*
P3.2. *mais… après le colloque j'étais relaxé.*

Segment 4

P4.1. *En fait, quand j'étais… un représentant de la* Cité des Métiers*,*
S4.1. *nous nous retrouvions le mercredi matin de onze heures quinze jusqu'à midi…*
A4.1. *et nous étions… mon camarade,*
A4.2. *moi,*
A4.3. *plus le prof qui nous… qui nous encadrait*
S4.2. *et nous parlions de la progression de la préparation du colloque, des visites à réaliser, à organiser pour les élèves de troisième et de quatrième et… et des activités qui introduisaient au monde du travail les classes de première et de deuxième.*

Segment 5

S5.1. *Nous, nous avi… avions des tâches plus ou moins particulières,*
A5.1. *si je me souviens bien, je m'occupais des troisièmes et des quatrièmes,*
A5.2. *alors que mon camarade s'occupait des premières et des deuxièmes.*

Segment 6

A6.1. *Pendant les réunions, le prof nous disait… il nous donnait une thématique*
A6.2. *et nous en discutions ensemble et ensuite nous arrivions à une conclusion pendant la même leçon.*

Segment 7

S7.1. *Voilà, le procès-verbal je ne me le rappelais pas mais oui… quelqu'un devait toujours rédiger un procès-verbal sur… ce qui se disait pendant la leçon.*

Segment 8

A8.1. *Eh bien, jusqu'en quatrième je ne le connaissais pas, puis nous avons commencé à nous connaître… et qui, nous sommes devenus, disons amis, même si nous nous rencontrions seulement pendant ces heures…*

Segment 9

A9.1. *Non, non [pas de désaccords avec Brian].*

Segment 10

A10.1. *C'était bien, en fait… oui, oui [avec l'enseignant animateur].*

Segment 11

S11.1.-P11.1. *Oui… en fait parce que des fois nous étions fatigués par la semaine et donc nous n'avions pas une grande envie d'y aller, mais il fallait, puisque nous avions fixé cet objectif et nous devions l'atteindre.*

Segment 12

P12.1. *Et bien… [indécision par rapport à la candidature au poste d'assistant].*

Segment 13

P13.1. *Je me le suis posé pendant cette semaine… Je me souviens que j'étais au cours d'économie, je suivais l'économie en troisième, j'arrivais toujours avant et il y avait le tableau de la* Cité des Métiers *et je me suis mis à lire. J'ai vu qu'on pouvait poser sa candidature.*

P13.2. *Je me suis dit… bien… essayons… en tout cas ça ne fera du mal… à personne.*

Segment 14

P14.1. *J'étais heureux,*

A14.1. *même si j'ai eu un peu de discussions à la maison*

A14.2. *puisque je devais sauter l'heure de religion et ma mère est très religieuse.*

A14.3. *Donc j'ai dû discuter, mais avec l'aide aussi de mon père*

A14.4. *et un peu du prof*

A14.2. *j'ai réussi à convaincre ma mère, qui m'a dit… tu peux le faire.*

A14.2.-P14.2 *À la fin, elle a été heureuse, parce que c'était une bonne expérience.*

Segment 15

A15.1.-P15.1. *Oui. Elle a vu que je me suis engagé pour ce colloque qui… qui a été une réussite et j'étais heureux et alors elle aussi était heureuse.*

Segment 16

A16.1. *Et mon père il m'a fallu un peu pour l'amener de mon côté mais… mais oui et… il m'a défendu.*

Segment 17

A17.1. *Mon père… parce que, parce qu'il dit que désormais il peut décider, c'est sa vie, disons ainsi. C'est son choix, puis s'il réussit à l'école, alors il n'y a pas… de gros problèmes.*

Segment 18

A18.1.-P18.1. *Eh bien, les enseignants me voyaient plus ou moins comme une figure, disons… quand on parlait de travail, une figure un peu représentative.*

A18.2. *Avec le chef d'établissement je me faisais valoir, puisqu'il ne voulait pas trop participer… je me faisais valoir, j'y allais et…*

P18.2. *je suis devenu, disons… pendant cette année la figure représentative de la* Cité des Métiers.

S18.1. *Ils m'ont aussi appelé une fois au secrétariat pour le nom d'un conférencier,*

P18.3. *parce que pour le colloque j'étais le représentant*

A18.3. *et je devais donner les noms des participants.*

Segment 19

A19.1. *Il était content [Bruno Zanelli, le professeur principal].*

Segment 20

A20.1. *Mais lui, oui, pour lui l'important est que ses élèves s'engagent à l'école et il a entendu que je m'engageais et j'allais bien à l'école et lui était… content.*

Segment 21

A21.1. *Au début mes camarades m'ont un peu taquiné,*

S21.1. *chaque fois que je venais en classe pour parler*

A21.1. *ils plaisantaient,*

A21.1-P21.1. *mais ensuite ils ont aimé ce que j'avais organisé… tout.*

A21.1. *Et ils étaient heureux.*

P21.2. *Oui, ça s'est bien passé.*

Segment 22

A22.1. *Eh bien, je n'étais pas tellement attentif, mais j'ai vu qu'ils me taquinaient seulement pour rigoler, désormais entre amis c'est ça… on rigole toujours et voilà…*

P22.1. *certaines personnes, n'étaient pas heureuses, mais je ne me souviens plus qui, certains camarades, eh bien… oui, oui, certains.*

Segment 23

A23.1. *...non, non [pas jaloux], ils disaient plutôt qu'est-ce que cela nous rapporte, ça ne nous intéresse pas, pourtant après ils étaient contents parce qu'ils perdaient aussi… disons… des heures de cours.*

Segment 24

P24.1. *Et… j'ai remarqué que je m'organise un peu plus, je m'organise mieux*
S24.1.-A24.1. *et étant donné que j'ai aussi ces contacts issus du colloque*
S24.1.-P24.2. *je suis favorisé quand je les rappelle*
S24.1. *comme pour les journées autogérées au lycée de Bellinzone.*

Segment 25

S25.1. *Les 23, 24 et 25 mars… mais nous ne sommes pas certains.*
S25.1.-A25.1. *Et… bien, pour ces journées autogérées j'ai recontacté un ancien… un ancien conférencier.*

Segment 26

A26.1. *Un conférencier du colloque, qui est le maire du Gambarogno et le commandant de la base militaire de… Locarno et… il m'a tout de suite répondu qu'il pouvait venir,*
P26.1. *et j'étais heureux puisqu'il m'a répondu presque tout de suite,*
S26.1.-P26.2. *alors qu'au colloque il a eu besoin de presque une semaine ou deux pour me répondre et cela… m'a…*

Segment 27

P27.1. *Et j'ai aussi grandi mentalement,*
P27.2. *j'ai dû disons m'adapter à ces eux, école plus* Cité des Métiers*, j'ai dû m'adapter et… rien.*

Segment 28

P.28.1. *Oui, beaucoup [gérer une charge de travail supplémentaire]*

Segment 29

S29.1. *Oui, maintenant aussi à l'école… au lycée, puisque j'ai choisi l'option d'économie et de droit,*
S29.2.-P29.1. *nous faisons souvent des débats et j'aime écouter les opinions des autres et débattre,*
A29.1.-P29.2. *même si certaines fois les thèmes qui y sont proposés ne m'intéressent pas vraiment et alors je ne sais pas, je n'ai pas… oui je n'ai pas une opinion à partir de laquelle répliquer.*
S29.3.-A29.1. *Toutefois à la maison je débats très souvent…*

Segment 30

S30.1.-A30.1. *Je débats avec mes parents et presque toujours je sors gagnant.*
P30.1. *C'est parce que je ne contre-attaque pas tout de suite, mais j'essaye de les faire raisonner, je tourne autour et puis je vais au but.*

Segment 31

P31.1. *Oui, à cela oui [la* Cité des Métiers *l'a aidé à débattre].*
P31.2. *Parce que la* Cité des Métiers *je l'associe surtout au colloque*
P31.3. *et pourtant aussi les autres choses m'ont aidé.*

Segment 32

A32.1. *Il n'y avait personne dans ma classe du lycée qui la connaissait [la* Cité des Métiers*].*
A32.2. *Puis Brian je ne l'ai pas vu.*

Segment 33

S33.1. *Chaque fois que je rentrais de l'école, je faisais mes devoirs et ensuite je regardais la préparation du colloque, je regardais disons les statistiques,*
A33.1. *c'est-à-dire les conférenciers qui venaient, je regardais si tout se passait bien et si après quelque chose ne marchait pas, s'il y avait une pièce qui faisait défaut, disons ainsi,*
S33.2. *et j'essayais de penser à un… à une solution pour tout faire fonctionner.*
S33.3.-A33.1. *Comme le jour avant le colloque : j'étais très nerveux et pour être sûr qu'un invité n'avait pas besoin d'un outil informatique, comme le beamer ou un ordinateur… je l'ai appelé par téléphone et… il m'a dit que tout était en ordre. J'ai aussi envoyé un courriel à l'autre conférencier*
P33.1. *parce que j'étais vraiment très agité.*

Segment 34

S34.1. *Je ne me souviens pas bien [le point de départ du colloque], je me rappelle seulement le titre.*

Segment 35

S35.1. *Il était* Ils sont célèbres : visages d'un Tessin qui grandit.

S35.2. *Nous étions partis, si je ne me trompe pas, ah… du colloque sur le sport de l'année dernière. Nous étions partis de là et avions dit qu'est-ce que nous pouvons faire, quel colloque pouvons-nous faire ?*

P35.1. *Un qui ait du poids… qui puisse être la suite de celui de l'année précédente,*

P35.2. *qui intéresse les élèves.*

S35.1.-A35.1. *Nous avons pensé, disons, à inviter des fameux du Tessin, nous avons mis des noms et… voilà avons pris six… six ou sept confé… conférenciers, même si deux ou trois ont refusé.*

Segment 36

S36.1.-A36.1. *Un conférencier que j'ai… contacté moi-même, c'était à partir d'une… connaissance qui travaillait dans l'armée comme formateur des pilotes et qui m'a dit ne pas pouvoir venir, mais m'a donné la… l'adresse de cet autre conféren… de cette autre personne, qui ensuite a finalement pu venir.*

Segment 37

A37.1. *Tiziano Ponti, oui.*

Segment 38

S38.1.-A38.1. *Oui ! Alors que Christian Vitta je lui ai envoyé… je savais où il habitait… puisqu'il était le maire de ma commune et donc je lui ai amené une lettre.*

Segment 39

S39.1.-A39.1. *Et lui m'a écrit après… après une semaine et m'a dit… de lui expliquer un peu mieux le fonctionnement du colloque et à la fin il a accepté.*

A39.2. *Alors que pour les autres conférenciers… le groupe des Sinplus s'en est chargé le prof parce qu'il jouait à tennis avec son oncle, cela je me le rappelle [il rit].*

Segment 40

S40.1.-A40.1. *Puis nous manquait un sportif connu, j'ai proposé… le directeur sportif du Team Tessin, parce que nous avions fait une visite de la* Cité des Métiers*, une visite au mois de novembre et nous le connaissions déjà*

A40.1.-P40.1. *et il nous avait plu.*

Segment 41

S41.1.-A41.1. *Il avait un nom français que je ne réussissais pas à prononcer.*

Segment 42

A42.1. *Oui, Cavin.*

A42.2. *Et puis il y avait Flavio Sala…*

Segment 43

A43.1. *Lui a été contacté par Brian, mon camarade.*

Segment 44

S44.1. *Nous avons dû préparer une feuille,*

S44.1.-A44.1. *c'est-à-dire c'est surtout le prof qui l'a faite et il nous l'a ensuite apportée,*

S44.1. *où il y avait… il y avait tous les conférenciers, tous les noms des conférenciers et ce qu'ils expliquaient.*

S44.2.-A44.2. *Et chaque élève de quatrième année a dû mettre un numéro comme premier choix, deuxième choix, jusqu'au cinquième choix et ensuite, par cette feuille,*

S44.3. *nous avons pu créer les groupes des deux ateliers.*

Segment 45

S45.1. *En fait, la matinée se déroulait de… depuis 8h00 jusqu'à la pause de 9h40.*

S45.1.-A45.1. *Nous nous retrouvions tous dans la salle de conférence et les invités expliquaient en grandes lignes comment ils sont réussis à devenir ceux qu'ils sont maintenant. C'était ça…*

S45.2. *Puis, la deuxième partie de la matinée était composée de deux ateliers de 45, 50 minutes chacun.*

S45.2.-A45.1. *Les étudiants avaient pu choisir lequel suivre… ils y allaient et le conférencier expliquait avec plus de précision son travail.*

Segment 46

S46.1.-A46.1. *Pratiquement, dans la première partie j'ai dû présenter, c'est-à-dire introduire la matinée, puis introduire chaque fois qu'un nouveau conférencier intervenait.*

S46.2-A46.1. *Dans la deuxième partie, j'ai participé à l'atelier de Vitta, de Christian Vitta, et j'ai dû, disons, modérer un peu, parce que certaines fois il n'y avait pas de questions et je devais alors en proposer moi-même sur le moment. De cette façon, il ne restait jamais sans parler.*

Segment 47

A47.1. *Ils n'étaient pas obligés à participer*
A47.2. *parce qu'il y avait un petit groupe de neuf ou dix, si je me souviens bien,*
A47.3. *qui a été contrôlé par mon professeur principal Bruno Zanelli*
A47.2. *et… pendant cette matinée, ces élèves devaient se présenter à l'école mais ne faisaient presque rien… seulement les devoirs qu'ils avaient à faire.*

Segment 48

A48.1. *Oui, oui, il fallait s'inscrire.*

Segment 49

S49.1. *Si je me souviens bien, il y a eu pas mal de problèmes.*
S49.1.-A49.1. *Je suis passé dans chaque classe pour essayer de convaincre les élèves de participer mais, si je me souviens bien, j'ai dû repasser pour les faire venir, parce qu'ils étaient peu nombreux.*
S49.2-A49.2. *Et pourtant, à la fin, il y a eu un bon nombre.*

Segment 50

A50.1. *Oui, oui [enfin la participation a été élevé] !*

Segment 51

S51.1. *Elle est terminée avec un apéro.*
A51.1. *Seulement que je n'ai pas participé parce qu'un ami avait faim. Il s'agissait de Luca Capitanio, alors j'ai dû aller avec lui,*
A51.2. *toutefois j'ai salué avant de partir les conférenciers et puis je les ai quittés.*
A51.3. *Ensuite, en revenant à l'école, j'ai vu les Sinplus qui étaient en train de sortir et vous m'aviez…*
S51.2.-A51.3. *nous avions fait une photo avec eux.*

Segment 52

P52.1. *Eh bien, j'étais très agité,*
S52.1. *parce que j'avais écrit le texte le soir d'avant, en ayant su seulement deux jours avant d'avoir la tâche d'introduire la matinée.*
P52.2. *Et… j'étais agité.*
S52.2. *J'ai aussi perdu le fil du discours à un certain point,*
A52.1. *mais avec l'aide des conférenciers, je l'ai repris. Au moment où j'ai perdu le fil du discours*
A52.2. *j'ai dit… j'ai dit à tous… « excusez-moi, j'ai perdu le fil, je ne sais plus où j'en suis ». Ils ont commencé à rire.*
P52.3. *Ce qui m'a tranquillisé.*

Segment 53

S53.1. *Mais non, je contrôlais souvent le temps,*
A53.1. *il y avait aussi le prof qui me disais quand faire terminer un conférencier…*

Segment 54

S54.1.-A54.1. *Non, non, il m'indiquait la montre et je savais que cela signifiait maintenant c'est fini.*
A54.2. *Je disais au conférencier qu'il pouvait se rapprocher de la fin. Et puis je donnais la parole au conférencier suivant.*

Segment 55

P55.1. *Je me suis senti relaxé, oui, très relaxé, parce que je me suis engagé énormément. C'est bien fini et il n'y a pas eu de contretemps.*
P55.2. *Alors j'étais heureux.*

Segment 56

S56.1. *Il y a eu, si je me souviens bien, une vidéo. Oui, c'était une vidéo.*
A56.1. *Nous avons introduit la matinée et nous l'avons fait une semaine avant à l'école, avec le groupe d'économie, avec le soutien du groupe d'économie.*

Segment 57

S57.1. *C'était… non je ne me souviens pas, même si lundi je l'ai repris… Oui, parce que j'étais en train de ranger mes feuilles… Le titre était* Du talent et de l'effort pour réussir.

Segment 58

S58.1.-A58.1. *Non, non, c'était disons, j'étais un cameraman… alors je m'amusais. J'ai aussi eu un petit rôle. Cependant je ne me souviens pas lequel.*

Segment 59

S59.1.-A59.1. *No. Oui, oui, mais c'est juste que j'étais en train de me rappeler…*

Segment 60

S60.1.-A60.1. *Pratiquement, il y avait une personne, qui était interprétée par mon camarade de la* Cité des Métier*… c'est-à-dire Brian… qui fait une audition à la télévision pour devenir scénariste. Et nous avons montré ce qui change dans trois différentes situations : une fois, où il arrive sans une tenue appropriée, une autre fois, où il s'exprime de façon arrogante et la troisième fois, où il arrive élégant, parle bien et se comporte bien... Et la troisième fois ils l'ont finalement accepté, alors que les deux premières ils l'ont mis dehors.*

Segment 61

S61.1.-A61.1. *Non, je ne me la rappelle plus, pourtant ils ont applaudi. C'est certain.*

Segment 62

S62.1. *C'était en janvier, si je me souviens bien, presque à la fin. Le 23.*

Segment 63

S63.1. *Oui, oui, il y avait pour les troisièmes et les quatrièmes… il y avait ces sorties dans certains endroits où l'on travaillait dans le Canton du Tessin.*

S63.2.-A63.1. *Par exemple, moi je suis allé au bureau d'architecture de Lugano, dont je ne me rappelle pas le nom, et au Team Tessin.*

S63.3. *Il y en avait d'autres, par exemple la Forbo a Giubiasco, d'autres encore… Alors que pour les deuxièmes, ou plutôt pour les premières, venait Madame Galfetti-Schneider…*

Segment 64

S64.1. *…et elle racontait des histoires, des fables surtout, aux enfants, sur le travail, pour les introduire.*

S64.2. *Et en deuxième il y avait une recherche en histoire à faire sur le travail, pour voir comment il s'est évolué dans le temps.*

Segment 65

S65.1. *Le film en fin d'année. J'avais vu* À la recherche du bonheur *avec Will Smith.*

Segment 66

S66.1.-P66.1. *Oui, oui, mais parce que je l'avais déjà vu d'autres fois. Il est très beau, il bien fait.*

Segment 67

P67.1. *Qu'il ne faut jamais renoncer, il faut toujours s'engager, que tôt ou tard on arrive à atteindre l'objectif que l'on s'est fixé.*

Segment 68

S68.1. *…je ne me…*

S68.2. *Je ne m'en souviens pas…*

S68.3. *Ah, parce que je crois que j'étais absent cette fois.*

Segment 69

S69.1. *À un certain point c'était le colloque [qui prenait le plus de temps],*

S69.2. *au début surtout les visites pour les troisièmes et les quatrièmes,*

S69.3. *moins en revanche les premières et les deuxièmes.*

Segment 70

S70.1. *À propos des visites, il fallait choisir lesquelles faire. À un certain point nous en avons enlevées quelques-unes. Pourtant elles étaient valables et toutes ont été faites.*

Segment 71

S71.1.-A71.1. *Le problème est que beaucoup, si je me souviens bien… que beaucoup n'apportaient pas la feuille… d'approbation… d'autorisation*

A71.2. *de la part des parents*

A71.3. *et du professeur principal.*

S71.2. *Qui ne l'amenait pas, ne pouvait pas participer à la visite.*

Segment 72

S72.1. *Bah ! On partait de l'école avec les moyens de transport publics, pour arriver dans la localité, disons… établie. Puis on allait à pied de la gare, puisqu'on utilisait surtout le train.*

S72.2.-A72.1. *On écoutait une brève présentation… disons, sur le travail.*

S72.3.-A72.2. *On revenait à l'établissement scolaire et, si je ne me trompe pas, il fallait encore écrire le, disons, rapport sur la sortie,*

S72.4.-A72.3. *que nous lisions lors des réunions hebdomadaires.*

Segment 73

S73.1. *Et bien… non [rien n'est resté à l'esprit de la visite au Team Tessin] parce que plus ou moins sur le monde du foot je suis déjà un peu introduit.*

Segment 74

S74.1.-P74.1. *Oui, oui ! Surtout j'ai aimé la visite dans le bureau d'architecture, qui m'a surpris, parce que surtout les maquettes en plâtre étaient très bien réalisées, elles reprenaient bien une partie de la ville.*

S74.2-P74.2. *J'étais véritablement surpris. Aussi les diverses phases de la… disons… conception, à partir d'un dessin, puis la maquette en bois ou en plâtre, pour finir avec la modélisation virtuelle grâce à un ordinateur, permettant de présenter l'évolution progressive au propriétaire… du terrain.*

Segment 75

A75.1. *Non. Je ne me rappelle pas [d'éventuels problèmes liés à la venue de Madame Galfetti-Schneider].*

Segment 76

S76.1. *Je me souviens seulement que nous ne trouvions pas une journée pour la dame,*

A76.1. *une journée qui pouvait aller pour l'école*

A76.2. *et pour elle…*

A76.3.-P76.1. *Nous avons vraiment dû lutter, ou presque.*

Segment 77

S77.1.-A77.1. *En deuxième année pratiquement, tous les professeurs d'histoire devaient conduire leurs classes en salle d'informatique,*

S77.2. *afin de faire une recherche… sur…. comment le travail a changé au cours des siècles.*

P77.1. *À savoir… qu'avant on produisait ce que l'on mangeait,*

P77.2. *alors que maintenant... et, oui, on produit plus, ainsi on peut également vendre… et obtenir un bénéfice.*

Segment 78

A78.1. *Non… Les professeurs d'histoire sont habitués [à organiser cette activité], depuis quelques années… oui.*

Segment 79

S79.1. *Le film en troisième… non, là non plus [il n'y a pas eu de problèmes], parce que nous distribuions la liste avec tous les films à choisir…*

A79.1. *et par classe on choisissait.*

A79.2. *Ainsi les professeurs principaux qui pouvaient,*

S79.2. *pendant l'heure de classe, ils en parlaient à leurs élèves, qui choisissaient le film à regarder justement… à la fin de l'année.*

Segment 80

S80.1.-A80.1. *Il l'avait… non, non, c'était Sid [un élève plutôt agité] qui l'avait proposé…*

S80.1.-A80.2. *Nous avions aimé… et avons voté à majorité.*

Segment 81

A81.1. *Bah, avec le maître Zanelli pas tellement.*

P81.1. *Toutefois nous l'avons aimé*

P81.2. *et l'avons… je pense… compris tous, la morale…*

Segment 82

A82.1. *Aussi… parce que beaucoup d'entre nous le connaissaient déjà.*

Segment 83

S83.1. *Non, je ne pense pas [il n'y avait pas d'autres visites], seulement celles de la* Cité des Métiers.

Segment 84

A84.1. *Oui, mais juste pour faire de la présence.*

Segment 85

S85.1.-A85.1. *Oui ! Pourtant, si je me souviens bien, c'était pour l'économie : j'allais pour dire ce que j'avais appris, quels sont les avantages, qu'est-ce qui était bien… voilà…*

Segment 86

P86.1. *…plus ou moins tranquille. J'étais un peu agité parce que je ne connaissais pas les troisièmes, pourtant après être allé pour le colloque,*

A86.1-P86.2. *en allant de classe en classe, j'ai pris l'habitude de parler avec tous*

A86.2. *et puis surtout devant les quatrièmes que je connaissais déjà bien.*

P86.2. *Là ça allait.*

Segment 87

S87.1-A87.1. *Je ne m'en souviens pas [d'un moment final], mais nous avons… Vous nous avez donné une attestation, où il y avait écrit que nous avons participé à la* Cité des Métiers,

A87.2. *nous nous sommes appliqués, plus ou moins il y avait écrit les tâches que nous avons réalisé très en général*

A87.1. *et à la fin elle a été signée par vous, le professeur qui nous suivait.*

Segment 88

A88.1. *À ma mère [montré l'attestation].*

P88.1. *Elle était très heureuse et c'est elle qui le garde.*

Segment 89

S89.1. *…oui, oui. Elle est dans un classeur [l'attestation].*

Segment 90

P90.1. *J'étais heureux d'avoir quelque chose qui établissait que je me suis engagé.*

Segment 91

P91.1. *Non, il ne m'a rien coûté, parce qu'en regardant les notes de quatrième, je me suis aussi amélioré pendant le deuxième semestre.*

Segment 92

A92.1.-P92.1. *Oui, oui, cette question de l'organisation je l'ai vue quand j'ai été le représentant de classe en quatrième,*

A92.2. *quand nous avons dû organiser le tournoi scolaire de foot…*

A92.1. *Même si enfin il n'a pas eu lieu et je me suis fâché beaucoup, parce que je l'ai organisé moi-même, j'ai fait tous les groupes, j'avais les feuilles et j'avais tout moi, tout était déjà près pour la journée, je suis arrivé là-bas et ils ont dit qu'on ne la faisait pas, seulement pour une bêtise.*

Segment 93

P93.1. *Il y avait des vitres brisées sur le terrain*

P93.2. *et cela m'a vraiment… cassé les pieds.*

P93.3. *Et je me suis dit : si vous ne voulez pas le faire,*

A93.1. *vous prof de gymnastique, vous pouvez le dire,*

A93.2. *nous ne faisons pas le tournoi scolaire et ainsi je ne m'engage pas.*

A93.3. *Et pendant cette matinée il y a eu une véritable révolte des troisièmes et des quatrièmes.*

A93.4. *Le directeur n'a pas bougé, n'a rien fait,*

A93.5. *alors que maintenant on m'a dit que Massimo Uccelli… est plus sensible [le nouveau chef d'établissement].*

Segment 94

P94.1. *Parce que j'ai vu que… depuis que je suis tout petit, j'aime l'argent…*
A94.1.-P94.2. *Quand je pouvais le toucher, j'étais très heureux, surtout s'il m'appartenait.*
S94.1. *Alors… quand j'ai aperçu l'affiche,*
P94.3. *parce que je regardais avec plaisir le tableau avec les nouveautés, j'ai vu le cours d'économie*
S94.2. *et, pourquoi pas, je me suis inscrit.*
S94.3. *Je l'ai fait et en troisième nous étions vingt-huit élèves, beaucoup,*
S94.4. *mais en quatrième nous étions moins de la moitié.*

Segment 95

S95.1. *Je ne le sais pas. Cependant, nous avons presque toujours fait des présentations,*
A95.1. *puisque nous étions nombreux,*
P95.1. *et alors je pense que c'était un peu ennuyeux de voir toujours des présentations.*
S95.2. *Alors qu'en quatrième nous avons fait, oui, les présentations,*
A95.2. *la mienne était sur la* Crise de 1929*,*
S95.3. *mais nous avons aussi fait de l'école,*
S95.4-P95.2. *nous avons analysé, disons, des faits qui se sont réellement déroulés.*
S95.5.-P95.3. *Nous avons analysé jusqu'au bout la crise de 2007, qui reste encore d'actualité.*
P95.4. *Ceci à cause des banques qui ont accordé des hypothèques sur trop de maisons et ensuite les personnes ne pouvaient plus redonner l'argent à la banque et alors elles ont fait faillite.*

Segment 96

P96.1. *Je me suis préparé à l'économie*
A96.1. *et maintenant je suis l'option deux fois par semaine.*
P96.2. *Surtout, j'ai appris à comprendre mieux la population, ce dont elle a besoin, comment, disons… l'influencer à acheter ce produit…*
P96.3. *J'ai appris à comprendre les grandes lignes de l'économie.*

Segment 97

P97.1. *Oui, oui, c'est vrai [au lycée je me suis senti plus prêt].*

Segment 98

S98.1. *Oui, oui, je les ai vraiment retrouvées : les besoins reviennent, mais nous les avons analysés plus et il y a véritablement cent mille besoins.*
S98.2. *Cette année nous faisons économie et droit ensemble.*

Segment 99

S99.1. *Ces leçons se déroulaient pendant le midi,*
S99.2. *c'est-à-dire le cours était facultatif*
A99.1. *et on n'était pas obligés à y aller.*
S99.3.-A99.1. *En troisième, pour les présentations en choisissait la thématique,*
S99.4.-A99.2 *alors qu'en quatrième le prof nous a proposé des problématiques*
S99.5.-A99.3. *et nous avons choisies celles qui nous intéressaient le plus.*
S99.6. *En troisième j'ai abordé le Franc suisse, alors qu'en quatrième la Crise de 1929.*

Segment 100

S100.1.-A100.1. *Et oui, nous avons réalisé une vidéo, une vidéo qui aborde… comment fonctionne, disons, l'économie…*
S100.2.-A100.1. *et nous sommes aussi allé au garage Winteler à Giubiasco,*
A100.2. *en profitant des contacts de mon père,*
A100.3. *mais aussi des miens, puisque je joue au foot avec le neveu du propriétaire de la Winteler.* ***P100.1.*** *Nous avons compris, disons, le fonctionnement du marché de l'automobile…*

Segment 101

S101.1. *Je ne me souviens pas très bien de ce que nous avons parlé, même si j'ai revu plusieurs fois la vidéo que nous avions fait.*

Segment 102

S102.1. *Oui, oui, j'ai tout [les vidéos réalisées].*

Segment 103

S103.1. *Je pense que… oui… oui [aussi les vidéos des colloques], parce j'avais tout sauvé sur mon ordinateur.*

Segment 104

S104.1. *Oui, oui [je les ai regardés]. En première oui,*

S104.2. *cette année pas encore,*

P104.1. *parce que j'ai trop de travail à l'école.*

P104.2. *Je me suis dit que je m'efforce sérieusement, pour éviter l'expérience de l'année passée, où j'ai risqué de redoubler.*

S104.3. *J'avais été surpris par tous les accessoires que l'on peut ajouter à la voiture. Disons que le marché de l'automobile influence l'acheteur en ajoutant tous ces accessoires,*

A104.1. *de telle sorte que l'on se dit : « Oh, une radio plus jolie ». Alors on veut l'ajouter, en faisant ainsi monter un peu le prix.*

Segment 105

S105.1 *En train jusqu'à Giubiasco. De Cadenazzo à Giubiasco en train et puis à pied de la gare de Giubiasco jusqu'à la Winteler. En marchant dix minutes nous y étions.*

Segment 106

S106.1. *Au retour nous nous sommes arrêtés dans la place de Giubiasco dans une sandwicherie pour manger un sandwich et parler de la matinée.*

Segment 107

P107.1. *Les besoins… il y avait les consommateurs… les producteurs. Les producteurs s'appuyaient sur les besoins des consommateurs. Puis il y avait les besoins primaires, les besoins secondaires et les besoins de luxe. Il y avait un autre terme… qui pourtant maintenant m'échappe.*

Segment 108

A108.1. *Il y avait un certain nombre de garçons et trois filles… moins qu'en troisième.*

Segment 109

A109.1-P109.1 *En petit nombre… tu comprends mieux.*

Segment 110

S110.1. *Oui, il y avait eu une épreuve écrite [à la fin du cours d'économie].*

S110.2. *Je me souviens encore en quatrième, vous nous avez demandé d'organiser… l'organisation d'un événement.*

P110.1. *J'avais proposé de faire à Sant'Antonino un* beach soccer*,*

A110.1. *en utilisant aussi le contact avec Christian Vitta.*

S110.3. *En troisième, en revanche, je ne me souviens pas.*

Segment 111

P111.1. *Il y avait une feuille pour cela… avec l'épreuve écrite, la présentation, le comportement, la participation orale et autres encore.*

Segment 112

P112.1. *…oui, la visite.*

Segment 113

S113.1.-A113.1. *Nous sommes allés ensemble manger au Tennis Club de Vira…*

P113.1. *Pour terminer l'année en beauté.*

S113.2-A113.1. *Aussi pendant la préparation du colloque, nous étions allés ensemble manger dans une sandwicherie près de l'école…*

P113.2. *pour tout bien organiser.*

Segment 114

S114.1. *Non, non. Ils étaient corrects, parce qu'il fallait… désormais… savoir les choses à l'avance,*

P114.1. *pour éviter des problèmes.*

Segment 115

P115.1. *Oui, oui… Je l'ai vécu tranquillement [l'endroit choisi par Brian].*

P115.2. *C'était la fin de l'année, il y avait un beau soleil et le lac…*

Josip

Segment 1

S1.1. *Je suis Josip Jelusic, j'ai entrepris après le collège à Cadenazzo le préapprentissage à Gordola, puisque ma moyenne n'était pas suffisamment élevée pour poursuivre mes études.*

S1.2. *Je suis entrée dans cette école et j'ai su d'un poste qui m'intéressait beaucoup à la Prodega de Quartino. Au mois de novembre j'ai appelé, en décembre j'ai fait le stage, en janvier j'ai signé le contrat et en février j'ai commencé à travailler.*

S1.3. *J'ai débuté avec un précontrat… C'est lorsqu'on suit le préapprentissage de Gordola un jour par semaine, on travaille et ce contrat… comment le dire… aide à s'insérer dans une place de travail et à recevoir un petit gain, en se préparant à l'école, c'est-à-dire le Centre professionnel commercial de Locarno.*

S1.4. *Puis, en août, j'ai commencé avec le vrai contrat.*

S1.5. *Maintenant je suis à la troisième année et j'espère qu'elle aussi se passe bien.*

Segment 2

S2.1. *La Prodega est surtout un fournisseur pour restaurateurs et pour détaillants. On peut y entrer seulement si on est inscrits au registre de commerce avec une carte… Tous les prix sont exposés sans la TVA, puisqu'aux restaurateurs et aux détaillants elle revient dans tous les cas. Principalement ce qu'elle fait est comme un magasin normal…*

Segment 3

S3.1. *C'est ça ! Chez nous un privé ne peut pas entrer, puis évidemment il y a ceux qui se font prêter la carte…*

Segment 4

S4.1. *…c'est exact : ils ne pourraient pas.*

Segment 5

S5.1. *Je m'occupe de la vente. Je suis dans le secteur de la gestion des marchandises, donc je ne m'occupe pas tellement du conseil. Chez nous les clients sont déjà des cuisiniers, des experts du secteur, donc au niveau du conseil je ne pourrais pas être compétitif par rapport à eux.*

S5.2. *Je m'occupe d'exposer la marchandise… J'ai quand même fait tous les rayons qui varient des produits laitiers, fruit et légumes… les* non food *je ne les ai pas encore faits, puisque maintenant je suis à la caisse.*

S5.3. *En effet, demain je dois travailler [il rit].*

A5.1. *Mon rôle à l'intérieur de cette entreprise est de faire le plus possible avec l'espoir qu'ils me gardent et donc je fais de mon mieux pour apprendre le plus possible. J'aimerais aussi monter les échelons de l'entreprise. On va voir…*

Segment 6

P6.1. *Je me rappelle que c'était une expérience exigeante mais belle en même temps. Elle était exigeante parce qu'elle avait lieu sur le midi, donc tous sortaient et me demandaient d'aller avec eux, mais moi je disais que maintenant j'avais cette activité.*

P6.2. *Elle était belle puisque c'était intéressant de voir… un produit… fini… même s'il n'est pas un produit.*

Segment 7

P7.1. *…un projet pour réussir après le collège.*

P7.2. *C'était bien de voir des jeunes sortir plus convaincus de ce qu'ils voulaient faire, peut-être ils se sont clarifié les idées ou simplement ils se sont intéressés à quelque chose de nouveau. Tout a toujours été fait avec plaisir. Ce fut une fatigue et un plaisir en même temps.*

Segment 8

S8.1. *C'est vrai ! Ce n'était pas à midi, mais l'heure avant, avec de nombreux camarades qui allaient à la maison. Maintenant je me souviens.*

A8.1. *Et ça a été un exploit convaincre mes parents à ne plus me faire suivre religion, puisque nous sommes quand même croyants.*

Segment 9

P9.1. *C'est exact, et c'était aussi très difficile puisque peut-être pendant la semaine se passaient beaucoup de choses et ensuite il était difficile d'expliquer tout ce qui avait eu lieu, puisque nous avions seulement quatorze ou quinze ans.*

Segment 10

P10.1. *C'était… je ne dis pas difficile, c'était exigeant ! Pas tous l'auraient fait. Nous étions… vous, moi, Sijei, Elisa et Lara.*

Segment 11

A11.1. *Maintenant je me rappelle. Nous étions…*

Segment 12

A12.1. *…les trois fous [il rit].*

Segment 13

S13.1. *C'est ça.*

Segment 14

P14.1. *Oui, oui… je démontais les chaises.*

Segment 15

P15.1. *…Elisa, si je ne me trompe pas, était devant un ordinateur dans un bureau, je me souviens qu'elle était… sur une chaise ou quelque chose de semblable. Moi j'étais en train de faire autre chose, donc…*

Segment 16

S16.1. *...c'était pour une activité de troisième. Oui, nous l'avions faite avec un réel engagement [la vidéo].*

Segment 17

A17.1. *Alors… moi et Elisa nous n'avions pas de bons rapports, je me sentais un peu mal à l'aise… Pourtant, nous avons bien travaillé ensemble et avec vous, qui de temps en temps nous donnait un coup de main. On réussissait à faire quelque chose et on a vu le résultat. En tout cas, je suis content, puisqu'on a démontré qu'aussi deux personnes qui peut-être n'ont pas un caractère compatible, réussissent à travailler ensemble et à obtenir un bon résultat.*

Segment 18

A18.1. *Oui… à cause des caractères différents… Au sein de la classe nous avions des groupes d'amis complètement différents, avec certains camarades qui se détestaient…*

Segment 19

A19.1. *…oui. On se disputait pendant l'heure de classe…*

Segment 20

P20.1. *Tout d'abord, puisque je voulais essayer quelque chose de nouveau, une discipline qui n'avait rien à faire avec les disciplines habituelles… comme mathématiques, italien, allemand, français…*

P20.2. *Ce projet m'attirait vraiment.*

P20.3. *J'avais besoin de prendre une matière première et l'amener à un produit fini.*

P20.4. *Dans les autres disciplines je ne réussissais pas et donc j'ai essayé cette* Cité des Métiers *et ensuite j'ai vu qu'on y travaillait bien… Donc ça a été une belle expérience.*

Segment 21

A21.1. *C'est ça [deux caractères différents avec chacun ses qualités].*

Segment 22

P22.1. *C'est exact, puisque moi, en parlant sincèrement, lorsque je faisais la* Cité des Métiers *au collège… personne d'autre l'a fait, donc c'était… peut-être l'employeur te qu'est-ce que tu as appris de l'économie au collège… En effet, je l'ai présentée à la Prodega et ils ont été tout de suite intéressés.*

Segment 23

A23.1. *Ils m'ont demandé ce que c'était.*

A23.2-P23.1. *Je leur ai dit que nous avons organisé le colloque avec des sportifs, des parents… Pendant ces activités, on remarquait des élèves généralement considérés des fouteurs de troubles qui exprimaient leur satisfaction. On le voyait.*

P23.2. *Peut-être des personnes qui ne m'étaient pas tellement sympathiques, mais quand même j'étais content…*

Segment 24

P24.1. *Oui [j'ai appris cette capacité organisationnelle].*

Segment 25

S25.1. *Je l'ai écrit. Puis vous nous aviez aussi donné un certificat.*

Segment 26

S26.1. *En tout cas… j'ai tout annexé.*

Segment 27

S27.1. *J'ai tout mis en annexe. Celui du cours d'économie et celui de la* Cité des Métiers*.*

Segment 28

A28.1. *À tous les employeurs ça n'a pas intéressé. Mais à la Prodega oui, peut-être parce que j'étais le premier apprenti, mais j'en doute. Ils ont été très curieux de cette chose, puisqu'ils m'ont demandé qu'est-ce que c'était la* Cité des Métiers*. Je me rappelle que nous sommes aussi finis dans un journal pour le colloque sportif.*

Segment 29

A29.1. *Et j'avais aussi dit que le colloque sportif nous l'avions organisé, qu'il y avait notre main derrière et cette chose a intéressé fortement. Un jeune qui sait organiser à quinze ans… on a du plaisir à l'avoir dans sa propre entreprise.*

Segment 30

A30.1.-P30.1. *Sincèrement j'étais surpris, puisque Leo était mieux que moi à l'école, et j'ai posé ma candidature, en espérant que vous en prendriez plus qu'un. C'était une surprise, en effet je suis allé auprès de Leo et je lui ai demandé s'il s'était retiré et puis lui m'a dit que non. Alors j'ai vu ma vraie valeur.*

Segment 31

S31.1.-A31.1. *C'est ça ! Je me suis senti reconnu, que quelqu'un a crû dans mon potentiel et je me suis dit que je donnerai le meilleur de moi, aussi pour les vidéos. Dans de nombreuses choses je me suis donné à fond. Puis la satisfaction a été aussi une surprise, je ne me l'attendais pas.*

Segment 32

A32.1. *Mon père avait lu le journal sur les sportifs qui sont venus et je lui ai expliqué qu'il y avait aussi mon engagement. Au début il ne l'a pas cru, puis il a lu que c'était au collège de Cadenazzo. Il l'a raconté à ma mère, qui m'a dit que je vaux quelque chose. Ils étaient heureux, c'était une façon de se sentir quelqu'un, en dépit des notes, c'était bien se sentir apprécié, puisque tu te dis : « Bon sang, mon fils a organisé ceci ». Maintenant je peux dire que je l'ai organisé.*

Segment 33

A33.1.-P33.1. *Je les ai convaincus par le simple fait que je n'ai pas besoin de faire religion, puisqu'elle ne me donne pas beaucoup. L'histoire de la religion je l'étudie depuis la première année du primaire, donc après l'avoir entendue de nombreuses fois, désormais c'était une perte de temps. C'est dur à entendre que c'est une perte de temps. Alors j'ai pensé de vouloir essayer quelque chose de nouveau. Je l'ai proposé, ma mère m'a demandé si j'étais sûr de ce choix, ils m'ont fait chanter un peu…*

Segment 34

A34.1. *Sur nos pactes. Par exemple, je ne devais pas blasphémer, parce qu'à l'époque je le faisais beaucoup [il rit].*

Segment 35

A35.1. *C'était une satisfaction réussir à les convaincre, voir un colloque aboutir, faire un effort. Un produit fini qui en tout cas plaît aux personnes. C'était la plus grande satisfaction. Et puis… quand je rentre chez moi et il y a mon père qui lit le journal et lit sur moi, il me fait ses compliments et ma mère aussi. C'était vraiment une expérience que je referais… mais le collège je ne voudrais pas le refaire.*

Segment 36

P36.1. *Oui [je referais le colloque].*

Segment 37

A37.1. *À cet âge, en général, on la considère une perte de temps. Au début ils la prenaient comme une pause et disaient : « C'est super, il n'y a pas le cours de mathématiques et celui d'italien ! ». Je les ai vus en classe et je leur ai demandé comment ils l'ont trouvé. Notre colloque était pour les quatrièmes et il est arrivé vraiment au bon moment.*

Segment 38

P38.1. *C'est juste. Il était bien organisé. J'étais content.*

Segment 39

A39.1. *Je me souviens l'enseignante Paola Zaninelli, qui n'a pas accepté. A son avis, je ne devais pas le faire.*

Segment 40

A40.1. *Puisqu'elle misait beaucoup sur mes notes. À cause des notes je n'ai pas pu aller à des écoles, par exemple à l'École moyenne de commerce de Locarno et je n'ai même pas pu poser ma candidature à la Propédeutique [dans le secteur sanitaire] à cause du 4 en histoire,*

A40.1.-P40.1. *puisque l'enseignante prenait mes notes comme une excuse pour me faire arrêter la* Cité des Métiers *et l'économie. Je suivais aussi des cours de cinéma.*

P40.2. *À la fin, ces trois disciplines me faisaient progresser, puisque c'était beau de voir un produit fini, bien organisé, apprécié, servit sur un plateau d'argent. De toute façon, j'aime beaucoup aussi l'histoire, mais je ne suis pas ici pour en parler…*

Segment 41

A41.1. *En fait, elle m'a arrêté après l'école un soir et a fait un colloque avec ma mère. Elle lui a dit que je devais arrêter, puisque j'avais 4 en histoire et des notes générales plutôt faibles. Elle pouvait aussi me donner 4.5 et puis elle ne me l'a pas donné.*

Segment 42

A42.1. *C'est ça. Puis la réaction de ma mère lorsqu'elle a découvert qu'un enseignant, surtout la professeure principale, parle de cette façon de son fils… Ma mère s'est préoccupée et a dit que je devais arrêter. Mais j'ai dit que non, che je voulais terminer, surtout en quatrième, que c'était presque la fin de l'année et que ça ne m'amenait à rien d'arrêter.*

Segment 43

A43.1. *Je voulais la porter à terme ! Lorsqu'ils m'ont engagé à la Prodega, j'ai dit ce que j'ai fait. Ils l'ont trouvé intéressant et ils l'ont apprécié.*

Segment 44

A44.1-P44.1. *Aussi ma mère a compris. Ce n'est pas pour minimiser la discipline, puisqu'en tout cas à un employeur l'histoire… tu dois seulement connaître les bases, à l'école commerciale ils ne font plus faire de l'histoire.*

Segment 45

A45.1.-P45.1. *Oui, pourtant c'était une discipline importante, elle me plaisait beaucoup. Mes camarades, lorsqu'ils ont su que j'avais reçu seulement 4, sont restés consternés, puisque celui qui animait la leçon c'était moi.*

Segment 46

P46.1. *En troisième je ne me souviens pas… peut-être j'avais reçu 4.5 ou 4.*

Segment 47

A47.1.-P47.1. *Mais ensuite je l'ai rencontrée à la gare lorsqu'elle était en train de faire une course d'école avec une première. Je me souviens qu'elle m'avait dit : « Tu as vu qu'à cause de la note en histoire tu n'as pas pu fréquenter l'école que tu désirais ? ». Et ensuite, lorsqu'elle m'a dit au revoir, je suis parti sans la saluer.*

Segment 48

P48.1. *Il m'a donné de grandes satisfactions. La première satisfaction a été de courber l'école pendant une semaine, je suis désolé de le dire, la deuxième a été de voir combien de travail il y a derrière un film… Ce n'était pas un colloque, c'était un festival de films. Et j'aimais aussi voir quelque chose réalisé par d'autres et là aussi ça a été une satisfaction. En effet, a gagné le concours le film qui me plaisait.*

Segment 49

P49.1. *C'est ça [j'ai participé au jury de Castellinaria].*

Segment 50

P50.1. *L'expérience de juré a été… Je n'ai pas aimé que quelqu'un a toujours parlé longtemps, puisqu'ils avaient décidé le vainqueur mercredi soir et la cérémonie de remise des prix aurait eu lieu vendredi. Et il ne m'a pas plu que quelqu'un l'a raconté à tout le monde. J'étais en train d'écouter la radio et j'ai entendu que le vainqueur du concours Castellinaria était… Je ne me souviens plus quel film c'était. Il était en tout cas très réussi. La seule chose que je n'ai pas aimé vraiment a été celle-ci, puis le reste je l'ai apprécié.*

Segment 51

P51.1. *Alors, certainement j'ai appris à m'organiser, j'ai appris aussi à travailler, on organise et puis on fait. Donc l'organisation je l'ai reçue de la* Cité des Métiers*.*

P51.2. *Puis à ne pas être timide lorsque j'appelle. Lorsque j'appelais un sportif, par exemple, je ne devais pas être timide au téléphone, puisqu'il est moche d'entendre ces espaces prolongés de silence. Et cela aide beaucoup pour le travail. Savoir appeler fait aussi plaisir à un employeur.*

P51.3. *Enfin, elle m'a donné la satisfaction de bien terminer une tâche.*

Segment 52

P52.1. *Surtout la confiance en moi-même. Parce que comme je disais auparavant, les autres disciplines ne me permettaient pas de voir un produit fini, un colloque, alors que la* Cité des Métiers *m'a donné ce que les autres disciplines ne me donneront jamais.*

Segment 53

A53.1. *Je me souviens que je n'ai pas aimé… le visage de ma mère lorsque la professeure principale lui a parlé, c'était vraiment un sale coup. Je ne me l'attendais pas.*

Segment 54

A54.1. *Elle était mon enseignante préférée, mais lorsque j'ai fini le collège j'avais vraiment la tentation d'aller lui percer les pneus, je jure ! Je jure ! Mais à la fin je ne l'ai pas fait, puisque je ne me baisse pas à ces niveaux.*

Segment 55

S55.1. *Oui. Alors, c'était nouveau, puisque je ne l'avais jamais fait. Tout d'abord, pour la première fois j'ai vécu une chose pareille et elle était une personne ouverte et sympathique, elle savait arriver à quelque chose d'une façon différente. Certaines personnes, peut-être, ne la comprenaient pas. Nous étions tous assis en cercle, ce qui a déjà créé une belle ambiance...*

P55.1. *Elle était assise sur une chaise ou parterre sur un coussin. Elle m'a ouvert un monde de choses différentes.*

Segment 56

S56.1. *Galfetti-Schneider… pas moi.*

Segment 57

S57.1. *Je n'ai pas de souvenirs sur elle. Je l'avais seulement vécue en tant qu'élève.*

Segment 58

S58.1. *Je me souviens seulement qu'est arrivé le maître Samuele Sartori et nous devions remplir quelque chose avec l'ordinateur.*

Segment 59

S59.1. *C'est exact [j'avais fait l'introduction à la rencontre avec les parents d'élèves].*

Segment 60

S60.1. *Je me souviens que je voulais l'écrire, mais puis je ne l'ai pas fait. C'était ma… ce jour je m'étais préparé pour ce colloque, mais je sentais d'avoir oublié quelque chose. Mais je ne me rappelais pas quoi. Puis nous avons improvisé quelque chose, nous l'avons mis par écrit, heureusement.*

Segment 61

S61.1-A61.1. *Elisa les avait faits, puisque mon écriture n'était pas très bonne. Je me souviens que je devais mettre les chaises, préparer la salle. J'étais la main-d'œuvre.*

Segment 62

P62.1. *Je faisais un travail manuel. Je me souviens que nous avons fait un sketch où le garçon se démoralisait et c'était exactement ce que j'avais vécu au préapprentissage. Puis ce garçon disait : « Ici ça finit mal… je vais me droguer ». Mais il se rend compte qu'il a touché le fond et que maintenant il doit remonter. Nous avons fait la scène finale, où je réparais une chaise, en tant qu'apprenti. Je me rappelle juste ça. Je me rappelle qu'en tant que déprimé, je mangeais le chocolat…*

Segment 63

P63.1. *Alors, j'avais vraiment aimé le faire,*

A63.1.-P63.2 *seulement c'était un soulagement savoir que mes camarades de quatrième ne l'auraient pas vu puisque… c'était aussi une honte… J'étais un garçon timide renfermé sur lui-même.*

P63.3. *Cette vidéo m'a permis de m'ouvrir. J'ai fait une vidéo et tous les élèves l'ont vue. Vous l'aviez montré aussi en classe et j'avais aimé me regarder, sentir et voir ce qui peut arriver. C'était une belle sensation.*

Segment 64

S64.1. *Un film sur le travail…*

Segment 65

S65.1. *…je ne me souviens pas.*

Segment 66

A66.1. *Alors, au-delà de la main-d'œuvre… non, ce n'était pas là, c'était au colloque des parents… que j'ai fait l'introduction. Aussi ici j'étais surtout de la main-d'œuvre.*

Segment 67

S67.1.-A67.1. *Je n'étais responsable d'aucun conférencier. Et oui, puisque Elisa connaissait de nombreuses personnes et moi pas malheureusement. Je n'ai pas pu faire beaucoup, mais j'ai essayé de faire un effort sur le plan organisationnel. Peut-être Elisa m'avait aussi donné un contact et m'avait dit de le contacter. J'avais essayé à travers un courriel, par téléphone, mais il n'a pas répondu.*

Segment 68

S68.1. *Oui [l'attestation].*

Segment 69

S69.1.-P69.1. *Alors, j'étais satisfait, surpris, puisque je ne pensais pas de recevoir une attestation. J'étais heureux, puisque c'était une attestation en plus.*

P69.2. *En tout cas, ça aurait été utile.*

P69.3. *Mais j'étais aussi désolé… de la fin.*

Segment 70

P70.1. *J'étais désolé pour la simple raison que je savais que je devais aller au préapprentissage.*

Segment 71

S71.1. *C'est exact. Le préapprentissage m'a permis de le montrer. Là il y a quand même quatre conseillers en orientation.*

Segment 72

S72.1. *Pour eux c'était quelque chose de nouveau.*

Segment 73

S73.1.-P73.1. *Oui. Pour le préapprentissage c'était une chose nouvelle. Ils m'ont demandé ce que j'avais fait. Je leur ai montré et je leur ai expliqué. Ils ont apprécié.*

S73.2.-P73.2 *Puis ils m'ont demandé ce que j'avais appris de ces activités. Je leur ai répondu que j'ai appris à m'organiser et j'ai fortement amélioré la confiance en moi-même. J'étais intéressé à la profession d'employé de commerce et tu ne peux pas être timide lorsque tu parles avec les clients.*

Segment 74

S74.1.-A74.1. *Le conseiller en orientation a appelé la Prodega, nous avons eu un entretien d'embauche avec le directeur,*

S74.2. *j'ai ressorti mon dossier et j'ai mis le* curriculum *et le bulletin scolaire et ces deux feuilles, qu'il ne connaissait pas. Et il m'a dit de lui raconter. Je lui ai présenté mes diverses expériences, il est un fanatique de sport et donc il a aimé que je sois fini… dans un journal… Il a aimé ce que nous avons fait. Donc, automatiquement, j'ai eu un point en plus.*

Segment 75

S75.1. *Ça peut toujours être utile [un point en plus]*

Segment 76

S76.1. *Je ne me souviens pas [du sandwich mangé ensemble].*

Segment 77

S77.1. *C'était une glace.*

Segment 78

S78.1. *Bien sûr [mieux que rien].*

Segment 79

P79.1. *Je me souviens qu'il a été utile pour l'école suivante que j'ai fréquentée, puisque je connaissais déjà les arguments. Ce que vous nous avez expliqué, puis je l'ai retrouvé.*

S79.1.-P79.2. *Je me souviens bien des présentations. Au collège il est rare de faire une présentation à l'aide d'un PowerPoint. Pour moi, c'était quelque chose de totalement inconnu. Prendre une feuille et y écrire des notes, le regarder et l'utiliser en tant que point d'appui, a été quelque chose de nouveau. Puis il faut faire des essais à la maison, avec les différentes slides préparées, en y ajoutant des photos, en faisant des recherches. Il faut être toujours attentifs, aller de l'avant et se montrer curieux.*

P79.3. *Le cours d'économie m'a fait apprendre à chercher et à fouiller, donc un autre aspect différent de la* Cité des Métiers*. Mais aussi celui-ci m'a donné des satisfactions et des connaissances, aussi utiles. Quelquefois j'aime regarder mes classeurs et je me mets à regarder celui d'économie, qui est avec le cours de cuisine.*

Segment 80

P80.1. *Je voulais cuisiner quelque chose, puis je me suis arrêté sur économie et j'ai dit : « Mais nous avons fait tout cela ? ». Puis je suis allé en parler à mon camarade de classe et je lui ai dit que j'avais fait ces choses en troisième et… je me suis senti intelligent.*

Segment 81

S81.1-A81.1. *Je me souviens que moi et Leo avions fait la présentation sur les nouvelles technologies,*

P81.1. *qu'il y avait le côté des avantages et des désavantages. Je me souviens que sur les avantages il y avait une photo d'un robot qui serre la main à un humain et puis nous avons fait la liste des avantages. Il peut s'agir d'un iPhone, d'une horloge ou d'un enregistreur, donc il y a de nombreux côtés positifs. Puis nous avions mis la photo de la bombe atomique, qui pouvait être un désavantage…*

Segment 82

S82.1. *Puis je me souviens… que nous avions organisé un colloque.*

Segment 83

S83.1. *Oui, c'était en quatrième [le colloque sur les nouvelles technologies].*

Segment 84

S84.1. *C'est vrai, il y avait aussi une entreprise, nous lui avions envoyé un courriel. Et la SUPSI, à laquelle j'avais envoyé un courriel et puis je l'avais appelée [le colloque de troisième].*

Segment 85

S85.1. *Oui, je m'en souviens [du colloque de troisième].*

Segment 86

P86.1. *…réunir beaucoup de monde, ne pas être timide au téléphone et essayer aussi des choses nouvelles, puisque c'est rare qu'un jeune de quinze ans prenne le téléphone et appelle un chercheur. Waouh ! C'est vraiment une satisfaction… peut-être j'exagère, mais c'est un honneur.*

Segment 87

A87.1. *Et en tout cas les voir aussi là, avec les élèves intéressés,*

P87.1. *puisque nous sommes dans un monde dans lequel l'énergie solaire peut être un avenir, mais on ne le sait pas. L'énergie solaire pourrait être un tournant majeur.*

Segment 88

A88.1. *Alors, je me souviens que nous étions en quatrième et l'année d'après beaucoup d'élèves s'étaient inscrits. Et là ça été une satisfaction. Nous étions peu, alors qu'en troisième ils étaient nombreux à économie. Ce qui signifie que la voix s'est diffusée, puisque j'en parlais autour de moi. J'en parlais et peut-être beaucoup de monde s'est intéressé… donc ils se sont inscrits.*

Segment 89

S89.1. *…en tout cas, le cours était faisable, il n'était pas… à prendre à la légère. Si ça t'intéresse, ça en vaut la peine. En plus, tu as la satisfaction d'avoir appris un peu d'économie. Aujourd'hui à la Prodega ils m'ont demandé sur quoi porte l'entretien. Je leur ai dit que c'est sur la* Cité des Métiers *et l'économie. Ils étaient surpris.*

Segment 90

P90.1. *Alors… c'est une expérience que je referais.*

Segment 91

P91.1 *En général, si j'avais une opportunité, après tout ce que j'ai passé, je referais quelque chose du genre.*

Segment 92

P92.1. *Puisqu'elle m'a donné beaucoup de satisfactions. À mon avis la* Cité des Métiers *et l'économie sont ces activités qui peuvent dévier la tête sur quelque chose de différent.*

Segment 93

S93.1. *Je me rappelle que j'étais allé au musée culturel de Lugano avec une enseignante…*

Segment 94

S94.1. *Je ne l'avais jamais vue à l'école.*

P94.1. *C'était une visite très intéressante, puisqu'ils nous ont présenté le fonctionnement d'un musée. J'aime voir les choses de l'extérieur, comme un visiteur. Lorsque je regarde un film, je veux savoir ce qu'il y a derrière.*

S94.2. *Puis j'avais fait une activité organisée par l'enseignante Tiziana Leonardi… Les apprentis qui venaient ici à l'école.*

P94.2. *C'était vraiment fabuleux. Je voulais justement devenir apprenti.*

Segment 95

P95.1. *Exact. Je sentais que l'apprentissage était ce que je voulais. Et en fait je suis pleinement satisfait des visites faites. Puis j'en avais fait encore une… non, je ne me la rappelle pas.*

Segment 96

A96.1. *Il y avait toujours des enseignants qui se plaignaient de certaines choses. À la fin, tu dois amener peu d'élèves à une visite… Si j'avais vraiment dit la mienne et ce que j'en pensais… non… ça ne se serait pas bien passé. Je pensais : « Nous sommes des jeunes de quatorze ans, un enseignant peut en avoir entre vingt-cinq et soixante, est-ce si compliqué d'organiser une sortie ? ».*

Segment 97

A97.1. *Peut-être ils les prenaient comme une perte de temps ou comme une opportunité.*

A97.2. *Martina, par exemple, une amie à moi, devait choisir entre deux voies et elle ne savait pas laquelle prendre. Au début elle était plutôt convaincue d'une chose. Elle voulait faire l'aide en pharmacie et non pas l'assistante en soins. Quelque chose qui était en rapport avec les patients. Elle ne s'attendais pas qu'une profession avait plus à voir avec les patients que l'autre. Elle pensait que l'assistante en soins se limitait à porter des médicaments, alors qu'elle doit accompagner les patients, aider les*

personnes malades… et elle aime rester en contact avec les personnes et elle a choisi cette voie. Elle a vu l'autre face de la médaille. Cela aussi grâce à une visite.

Segment 98

A98.1. *Exact. Alors que peut-être d'autres n'étaient pas intéressés.*
A98.2. *En ce qui me concerne, en quatrième j'ai changé souvent mon choix.*
A98.3. *C'est pourquoi le préapprentissage m'a aidé.*

Segment 99

P99.1. *En montrant mon rôle dans l'organisation d'activités j'ai plu aux écoles et à un employeur.* ***P99.2.*** *Faites-moi confiance, cette expérience m'a réellement aidé !*

Tamiris

Segment 1

S1.1. *Alors… Je suis Tamiris Tagli, j'ai dix-neuf ans, je fréquente le Centre Professionnel Commercial (CPC) de Locarno, en tant qu'apprentie d'employée de commerce au détail. Je suis en troisième année.*
S1.2. *Cette année je dois faire les examens finaux.*
S1.3. *J'ai fait une année à plein temps toujours au CPC de Locarno, mais pour différentes raisons je ne me suis pas sentie à l'aise et je me suis alors lancée dans le secteur de la vente,*
A1.1. *parce que j'aime beaucoup être en contact avec les gens.*
S1.4. *Avant cette formation j'ai suivi le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno,*
A1.2. *où j'ai eu l'honneur d'avoir comme enseignant Gian Franco Pordenone.*

Segment 2

S2.1. *J'habite à Vira Gambarogno.*

Segment 3

S3.1. *C'était l'année 2010/2011. C'est déjà il y a quatre ans.*

Segment 4

S4.1.-P4.1. *Je me souviens que, justement, l'enseignant Gian Franco Pordenone m'avait demandé de commencer avec un autre camarade cette activité de la* Cité des Métiers *en tant que ses assistants. Et nous avons commencé. Il nous a expliqué quel était le programme, qu'est-ce que nous devions faire, si nous devions aussi renoncer à quelque chose de notre temps libre ou des cours.*
S4.2.-P4.2. *Mon camarade et moi avons décidé de nous jeter dans cette expérience, parce que ça valait en tout cas la peine*
P4.3. *et elle nous semblait aussi un bon projet pour le futur, soit le nôtre, soit celui de ceux qui étaient dans notre collège.*

Segment 5

S5.1. *Nous étions deux : moi-même et Alessandro Corrent, puis s'est ajouté Oscar Quadri. Tous de la même année et nous nous connaissions déjà depuis l'enfance.*

Segment 6

S6.1. *C'est ça. Et avec le professeur principal Gian Franco Pordenone, nous nous connaissions donc tous déjà très bien.*

Segment 7

S7.1. *Oui, c'est juste [nous avions été contactés par vous].*

Segment 8

S8.1.-A8.1. *Nous étions trois personnes quelque peu différentes, qui pouvaient mettre chacun de sa façon leur propre talent dans cette activité. Il y avait moi, qui était un peu l'esprit créatif, puis Alessandro, qui était le cerveau, le génie disons, et puis Oscar, qui était à l'aise plutôt dans les tâches pratiques.*
A8.2. *Il provenait d'une famille de paysans et il pouvait nous aider dans ce secteur, pour découvrir un peu ces travaux qui sont en train de disparaître progressivement.*

Segment 9

S9.1.-A9.1. *C'est ça. Nous étions un bon groupe de toute façon.*

Segment 10

S10.1. *Nous nous rencontrions en fin de matinée… chaque semaine…*

Segment 11

S11.1. *C'est ça [une fois par semaine].*

Segment 12

S12.1. *Toujours ici à l'école… Nous nous rencontrions dans une salle de classe particulière ou aussi, si nous devions voir quelque chose de particulier, nous prenions la voiture et allions voir.*

Segment 13

S13.1.-A13.1. *Elles fonctionnaient bien, parce que chacun d'entre nous avait ses tâches.*

S13.2.-A13.2. *Nous devions toujours apporter quelque chose de nouveau et chacun montrait son engagement. Nous n'avons pas accepté pour sécher l'école ou pour nous amuser. Nous nous engagions tous, nous amenions nos initiatives et nous discutions si on pouvait les réaliser ou bien pas.*

Segment 14

A14.1.-P14.1. *Justement, moi j'étais l'esprit un peu plus créatif, aussi dans l'implication des élèves, puisque j'ai ce don de parler avec les personnes et de les convaincre.*

A14.1.-P14.2. *J'étais un peu plus sur le côté de l'implication et dans la création de quelque chose de nouveau, qui pouvait plaire à des jeunes de notre âge. Mais aussi aux enseignants, pas seulement quelque chose qui est pour nous, pour notre âge. Aussi les enseignants avaient plaisir à voir notre engagement.*

Segment 15

A15.1. *Bien, bien, très bien. Il acceptait nos idées et puis on en discutait. Il nous expliquait s'il y avait quelque chose qui n'allait pas bien, il disait le pourquoi et le comment, mais dans tous les cas il acceptait que nous fassions des critiques. Ce n'était pas lui qui devait tout faire.*

Segment 16

A16.1. *Exact, il y avait quand même le rapport entre enseignant et élève, mais il s'était aussi constitué un rapport de confiance et d'amitié.*

Segment 17

A17.1. *Mes sœurs, puisqu'elles ont aussi eu comme enseignant Gian Franco Pordenone ont dit que c'était une bonne activité*

P17.1. *et aussi parmi les élèves on ressentait un peu ce… on ressentait le besoin de quelque chose qui puisse aider les jeunes à interroger leur avenir.*

P17.2. *En effet, à un âge de quinze, quatorze ans, on ne sait pas bien ce que l'on veut faire dans la vie. On a mille idées et à la fin on change au cours des années. C'était donc vraiment une bonne introduction au monde du travail, pour son propre avenir.*

A17.2. *Mon père était fier, parce que j'allais bien à l'école et je réussissais aussi à assumer cet autre engagement… en dehors de l'école.*

Segment 18

A18.1. *Beaucoup étaient fiers,*

A18.2. *aussi mon professeur principal, qui n'était pas Pordenone au cours des dernières années, il était fier puisque…*

Segment 19

A19.1. *Giorgio Buloncelli. Lui aussi était content d'avoir dans sa classe une élève un peu particulière, qui participait à ces activités.*

P19.1. *Moi aussi je me sentais très bien, je me sentais aussi un peu spéciale [elle rit].*

Segment 20

S20.1. *Alors, j'ai apporté avec moi, tout d'abord une feuille que vous nous aviez donné comme attestation que nous avons participé à cette activité.*

S20.2.-P20.1. *Ce n'était pas qui sait quoi, comme une attestation fédérale, mais c'était quand même une feuille réalisée par un enseignant, écrite et personnalisée pour nous qui avons participé à cette activité.*

A20.1.-P20.2. *Disons… qu'à un employeur ou à des écoles fait très plaisir que déjà pendant un âge où l'on s'amuse, j'étais déjà engagée dans quelque chose de plus grand que moi.*

Segment 21

S21.1. *Oui, je l'ai utilisée [l'attestation de participation].*

Segment 22

A22.1. *Oui, ils ont dit : « Joli ». Ils ont voulu aussi savoir ce que c'était réellement cette* Cité des Métiers *et l'idée leur a plu.*

P22.2. *Et personnellement aussi pour mon avenir. C'est-à-dire… pour mon avenir à cette époque c'était très utile, puisque j'ai compris vraiment ce que c'est le monde du travail et ce qui m'attendait dans l'avenir.*

Segment 23

P23.1. *C'est exact, elles ont été utiles pour moi personnellement, mais aussi pour les autres.*

Segment 24

S24.1. *Il y avait des jours où après l'école nous nous rencontrions, Alessandro, Oscar et moi-même, pour parler des idées que nous pouvions proposer, puisque nous voulions quand même arriver préparés aux séances. Ensuite, il y a eu aussi les journées où nous allions voir où pouvoir amener nos camarades, pour visiter des places de travail… si ça aurait été intéressant ou bien pas.*

P24.1. *Donc ça a pris un peu de temps, mais ce n'était pas du temps perdu, absolument pas.*

Segment 25

P25.1. *[elle rit] [après un compliment de l'enseignant sur sa capacité à parler].*

Segment 26

S26.1. *Alors, avant nous définissions ce que nous allions présenter aux autres élèves, quels postes de travail, aussi organiser les conférences, de nos parents qui venaient présenter leur travail, de chefs d'entreprise qui venaient se présenter.*

P26.1. *Nous devions être bien organisés [elle tousse], être un peu prêts à ce qui nous attendait, aussi au fait de préparer des micros et la salle de conférence. Il y avait une organisation.*

S26.2. *Disons que nous prenions des moments dans lesquels nous préparions des activités.*

S26.3.-A26.1. *Comme ce jour, où nous sommes allés avec Oscar, Alessandro et le maître à voir un agriculteur, lui demander si nous pouvions venir avec un certain nombre d'élèves pour montrer le champ et comment se déroulait tout son travail.*

S26.4. *Puis il y avait la feuille que l'on mettait au tableau, où un certain nombre d'élèves pouvaient s'inscrire à une visite. Il était affiché environ deux semaines avant. Il y avait la date, l'horaire et qu'est-ce qu'on allait visiter.*

Segment 27

S27.1. *Il pouvait y avoir le problème que peut-être une visite ne plaisait pas et donc que la feuille d'inscription reste vide et que la sortie ne se concrétise pas.*

S27.2. *Ceux-ci sont des risques qu'il faut assumer, puisqu'on ne peut pas savoir d'avance ce qui plaît ou pas, il faut quand même essayer.*

Segment 28

S28.1. *Nous cherchions tout d'abord d'impliquer des élèves proches, puis nous en parlions entre nous et nous regardions si quelqu'un voulait s'inscrire, nous nous engagions, en disant : « Regardes, nous venons avec toi ».*

P28.1. *De cette façon nous cherchions à accumuler un peu de personnes. Puisque peut-être quelqu'un voulait y aller, mais ne voulait pas y aller seul, parce que à cet âge on veut toujours aller avec de nombreuses personnes et avec les amis. Donc nous cherchions d'organiser des petits groupes, de sorte à pouvoir aller ensemble.*

Segment 29

S29.1. *Je me souviens qu'en deuxième année était venue une dame, qui nous a montré le monde du travail à travers des petites histoires, des fables, des imitations qu'elle faisait. Elle le faisait d'une façon un peu drôle et un peu amusante. Elle nous montrait qu'est-ce que c'est le travail. Ça avait été utile, en tout cas, puisqu'en deuxième tu commences lentement à te mettre dans la peau des grands. C'était une façon un peu amusante d'affronter cet argument.*

Segment 30

S30.1. *Non… cela… j'ai un vide.*

Segment 31

S31.1. *…qui était basée sur l'histoire, sur les thématiques que l'on affrontait au cours de cette année, pour voir aussi un peu le monde du travail dans les vieux temps, comment il était, en faisant une comparaison avec l'ère actuelle.*

Segment 32

S32.1. *Nous avions fait une vidéo.*

Segment 33

S33.1. *Exact. Disons…*

Segment 34

S34.1. *Je me souviens… j'ai des vagues souvenirs de la vidéo. Nous avions tourné un peu de scènes dans certaines places de travail, nous avions aussi interprété un poste de travail.*

S34.2.-P34.1. *Je dois dire qu'aussi cette vidéo, en l'ayant regardée et en l'ayant montrée à des camarades, elle a plu, puisque c'était une façon amusante de s'approcher aux métiers. La* Cité des *Métiers est aussi un peu cela… non seulement regarder une personne, l'écouter parler… avec des élèves qui regardent mais n'écoutent pas vraiment.*

S34.3-P34.2. *Nous avions toujours essayé d'utiliser cette modalité amusante qui pouvait plaire aux jeunes, qui les impliquait vraiment. La vidéo avait obtenu un grand succès, je m'en souviens…*

P34.3. *et je m'étais amusée beaucoup.*

Segment 35

P35.1. *Je me souviens qu'Oscar a fait l'agriculteur…*

Segment 36

P36.1. *Alessandro avait fait quelque chose comme... enseignant… non, dans une banque…*

Segment 37

A37.1.-P37.1. *C'est exact ! Et moi… j'ai un blanc…*

Segment 38

P38.1. *Voilà [elle rit] ! Je savais que c'était quelque chose en lien avec le fait de devoir parler !*

Segment 39

S39.1. *La conférence…*

Segment 40

S40.1.-A40.1. *C'était une conférence où il y avait d'autres adultes, des personnes qui étaient déjà dans le monde du travail depuis de nombreuses années et moi j'étais dans cette table, en face de tous les élèves et à leurs côtés. J'essayais d'animer, d'impliquer aussi les élèves et je jouais un peu la modératrice.*

Segment 41

A41.1.-P41.1. *Au début, j'étais très agitée,*

A41.1.-P41.2. *puisque c'était la première fois, non pas d'être en face des élèves, mais surtout de devoir me faire respecter par des adultes, qui en tant qu'adultes en savent beaucoup plus que moi sur le monde du travail.*

A41.1.-P41.3. *J'étais un peu agitée,*

A41.2.-P41.4. *mais à la fin, ils ont été capables de s'adapter à notre langage, en faisant comprendre leur travail à des jeunes.*

P41.5. *Je me suis vraiment sentie à l'aise.*

Segment 42

S42.1.-A42.1. *Et aussi au niveau des conférences… disons qu'il y a eu un peu de problèmes dans le fait d'avoir la certitude que les personnes participaient. Il fallait toujours les suivre, avoir toujours leur confirmation, être vraiment sûrs qu'ils venaient ce jour. Si une personne manquait, ce qui heureusement ne s'est jamais produit, il aurait été un problème de remplir ce trou.*

S42.2. *Donc, là aussi il était vraiment important d'avoir toujours la confirmation une ou plusieurs fois.*

Segment 43

S43.1. *Nous avions fait une conférence là aussi ?*

Segment 44

S44.1. *Ok ! Oui. C'était avec les parents… je me suis confondue.*

P44.1. *Nous expliquions à tous les camarades ce que nous faisions,*

P44.2. *parce que j'écoutais divers commentaires des élèves qui affirmaient que « vous y allez pour perdre du temps, pour courber l'école, vous avez de la chance ».*

P44.3. *Ils ne comprenaient pas que derrière tout ce qu'ils allaient voir et ce qu'ils faisaient, il y avait notre engagement et un sacrifice pour eux.*

A44.1.-P44.4. *Et donc, une fois qu'ont eu lieu toutes les activités proposées, de nombreux camarades, qui avant nous disaient « non, vous perdez du temps », ont changé d'avis et nous ont dit : « Félicitations à tous, parce que vous avez fait un bon travail ».*

A44.2.-P44.5. *Disons qu'au début ils étaient tous un peu sceptiques sur cette activité que nous étions en train de faire et cela autant de la part des élèves que des enseignants. Ensuite, pourtant, avec les résultats, on a vu que nous avons quand même réalisé quelque chose de bon.*

Segment 45

A45.1. *Un peu oui. Disons que de nombreuses fois il y a eu des débats sur une idée à développer. Je voulais faire quelque chose et Oscar proposait une autre idée qui n'allait pas bien avec la mienne. Il y a eu des moments où il y a eu un peu de conflits, mais rien de grave.*

A45.1.-P45.1. *Nous parlions, essayons de nous rapprocher l'un à l'autre et de trouver une solution. Donc disons qu'aussi pour cette raison chacun de nos… conflits… s'est bien réglé.*

A45.1.-P45.2. *Je voulais dire qu'avec Alessandro et aussi avec Oscar, nous parlons encore maintenant quand nous nous rencontrons, nous nous souvenons de ces moments, nous pensons aux vidéos que nous avons tourné et il nous vient un peu envie de rire.*

P45.3. *Nous avons passé vraiment des bons moments.*

P45.4. *Aussi le fait que nous avons apporté le jeu, nous avons fait une vidéo avec le Monopoli.*

Segment 46

P46.1. *C'est ça. Je pense que c'était la banque et que nous faisions semblant d'y être avec le jeu du Monopoli.*

Segment 47

S47.1. *…un film sur le travail, je ne me souviens plus si nous choisissions le film…*

Segment 48

S48.1. *Oui… chaque enseignant montrait au sein de ses heures de cours le film choisi, même s'il prenait du temps sur l'école. Disons que c'était une activité obligatoire, insérée à l'intérieur de l'horaire scolaire, mais elle était toujours appréciée, non pas parce qu'on ne suivait pas une leçon, même si un peu quand même, parce qu'en fin de compte c'est à ça que l'on pense.*

P48.1. *À cet âge on dit : « Nous regardons un film, nous n'avons pas cours ».*

P48.2. *Mais c'était un film qui en tout cas laissait quelque chose, ce n'était pas tellement un film à voir et ensuite tu rentres à la maison et tu ne te rappelles plus rien.*

P48.3. *Il avait quand même un sens aussi à l'intérieur de l'activité que nous faisions.*

Segment 49

A49.1. *Moi j'ai pris l'attestation.*

Segment 50

S50.1. *Je me souviens qu'en tout cas les peu de fois que je passais ici au collège ou que je voyais des élèves qui étaient des amis, je leur demandais un peu comment allait la* Cité des Métiers *et ils m'ont toujours dit que l'activité existait, qu'elle se poursuivait et le faisait bien.*

S50.2.-P50.1. *J'ai aussi appris que vous avez engagé et impliqué d'autres élèves pour poursuivre cette activité et je suis vraiment heureuse de voir grandir ce que nous avons semé.*

Segment 51

A51.1. *Nous avons fait une sélection. Certains élèves se sont proposés pour participer et ensuite nous avions fait une petite sélection.*

Segment 52

S52.1.-A52.1. *Vous nous aviez demandé qui nous pensions pouvait prendre notre place.*

S52.2.-A52.2. *À la fin, les critères ont été un peu comme les nôtres. Ne pas prendre des personnes qui ont la même mentalité, mais prendre trois types de personnes différentes, toujours pour compléter, parce qu'ainsi il y avait des idées diverses et non pas seulement un esprit qui amenait toujours la même idée.*

P52.1. *Aussi le fait qu'il y avait des petits conflits était bon, puisqu'en discutait et c'était une chose animée. Il y avait plus d'idées en jeu, donc il fallait choisir des personnes un peu différentes entre elles.*

Segment 53

S53.1. *Nous nous trouvions, puis nous faisions une liste de questions à traiter… l'un parmi nous sortait au tableau pour écrire et… nous fixions un temps pour chaque point, afin de ne pas nous perdre.*

S53.2. *Il y avait l'un d'entre nous qui contrôlait le temps, et lentement on prenait cette liste, on discutait et lorsque le temps à disposition finissait, si tout était réglé, nous disions* ok, on archive*… si, par contre, ce n'était pas urgent, nous le poursuivions la semaine suivante, puisqu'il y avait des projets qui s'étalaient sur la durée.*

P53.1. *Nous étions donc assez méticuleux, pour avoir une bonne organisation.*

Segment 54

S54.1. *Il y avait le procès-verbal.*

Segment 55

S55.1.-A55.1. *Alessandro, évidemment… Alessandro !*

Segment 56

S56.1.-A56.1. *Je parlais… je disais ce que nous pouvions faire. Alessandro réalisait le procès-verbal et Oscar était au tableau.*

P56.1. *Le tableau nous l'utilisions pour faire une cartographie de la pensée. Nous partions d'une idée et nous arrivions à toute autre chose, de quelque chose de petit nous faisons de grandes choses.*

Segment 57

P57.1. *Oui, m'a aussi aidé le fait d'avoir organisé des choses.*

P57.2. *Lorsque tu termines le collège, tu dois vraiment étudier et prendre des notes, tu dois t'engager, disons que c'était vraiment utile, puisque lorsque tu étudies il faut te donner du temps pour chaque argument.*

P57.3. *Et le fait de faire une cartographie de la pensée, aussi dans le monde du travail, aussi dans l'école professionnelle… ça aide.*

P57.4. *Disons qu'au collège tu n'apprends pas tellement à comment se comporter dans une école professionnelle, dans le monde du travail. Avec la* Cité des Métiers*, en revanche, nous avons aussi vu comment nous comporter au niveau de l'organisation.*

Segment 58

S58.1. *Alors, sur ce plan je dois dire que non,*

A58.1.-P58.1. *mais, une fois que je terminerai l'école professionnelle, après l'apprentissage… je voudrais en tout cas faire quelque chose à côté, pour me détacher du travail complètement.*

A58.1.-P58.2. *Je voudrais faire l'animatrice quelque part ou participer à des événements dans une quelque organisation. Je voudrais le faire.*

S58.2.-P58.3. *Puisque je vais à l'école et je travail, le temps est compté. En plus, nous avons aussi les examens, maintenant j'ai l'école et le travail,*

P58.4. *mais dans l'avenir j'aimerais vraiment à nouveau faire quelque chose à côté.*

Segment 59

A59.1.-P59.1. *[elle rit] [tu aurais les qualités pour animer une autre activité].*

Segment 60

A60.1. *Non, en fait, je suis en train de regarder comment devenir une enseignante, mais toujours dans le secteur de la vente.*

Segment 61

P61.1. *Voir ce que je pourrais faire… et après… l'avenir nous réserve toujours des surprises [elle rit].*

Segment 62

A62.1. *Je dois dire que l'enseignant Gian Franco Pordenone a toujours été du côté de l'élève, il a toujours essayé de nous aider dans n'importe quelle façon. Non pas seulement nous de la* Cité des Métiers*, mais aussi les autres élèves, puisqu'il est un enseignant qui se jette, en utilisant aussi de son temps. De plus, il enseigne deux disciplines et ce n'est pas facile. On voit qu'il aime son travail et aussi ses élèves et il*

veut qu'ils aillent un bon avenir. Donc, je dois dire qu'avoir participé à cette activité m'a fait aussi voir quelque chose de Pordenone que peut-être d'autres enseignants ou d'autres élèves n'ont pas pu voir.

4.2. Recomposition thématique des catégories de faits de parole

Pour chaque élève sont présentées trois recompositions thématiques des occurrences décelées, par rapport aux séquences-types, aux actants du récit et aux classes d'arguments. Les thématiques sont indiquées par leur tire, ainsi que par leur codage (ST1, ST2, ST3… AR1, AR2, AR3… CA1, CA2, CA3…).

Alessandro

Les séquences-types

Séquence-type 1 **– première et deuxième année à Vira Gambarogno (ST1)**

S9.1.-A9.1. *Pendant toutes les quatre années ? Alors, tout d'abord, vous avez été mon enseignant d'italien et d'histoire en première et deuxième année,*
S9.2.-A9.2. *aussi professeur principal pendant ces deux années.*
S10.1. *Auprès de l'établissement de Vira Gambarogno.*
S11.1. *Oui, on peut parler d'un paradis au bord du lac.*
S15.1. *Le 25 mars 2009.*
S16.1. *Ce programme a changé beaucoup au cours des années.*
S17.1. *S-quot est un programme de la RSI, il est transmis le mercredi sur la première chaîne au début de l'après-midi.*
S17.2. *C'est une sorte de compétition entre classes du collège. Il faut gagner des points en répondant à des questions, aussi culturelles. J'ai à l'esprit que nous nous sommes entrainés beaucoup pour réaliser une vidéo qui puisse lancer un message publicitaire et aussi aux divers jeux.*
S17.2.-A17.2. *Nous avions proposé à la classe d'y aller pendant l'heure de classe. Nous avions fait la proposition sous une forme anonyme, si je me souviens bien, pour voir s'il y avait un intérêt au sein de la classe. À la fin, l'idée a été approuvée.*
S17.3.-A17.3. *Alors un jour sont arrivés à Vira les opérateurs de la RSI, qui sont venus filmer.*
S17.4.-A17.4. *De notre côté, entre temps, nous avions préparé des idées sur des vidéos. Il y a eu une vidéo publicitaire pour le casque S-quot, le gossip S-quot, il y a eu une présentation du Gambarogno, pour valoriser les beautés de notre région.*
S17.5. *Puis nous sommes allez à Comano dans les studios de la télévision, où nous avons participé à des jeux en directe.*
S44.2.-A44.2. *À moi vous m'aviez donné la possibilité de faire une leçon d'histoire et une autre d'italien, donc là c'était justement cette approche de « faire l'école » depuis le début.*

Séquence-type 2 **– réunions du groupe d'animation (ST2)**

S1.1. *Alors, je suis Alessandro Corrent, j'ai fait le collège, j'ai désormais terminé depuis quatre ans.*
S1.4. *Le projet de la* Cité des Métiers*, que j'ai vécu activement pendant les deux dernières années, en troisième et en quatrième, je l'ai suivi mieux que les autres étudiants.*
S1.5. *J'ai pu collaborer pour contribuer à l'organisation de diverses rencontres, en réalisant des vidéos que nous avons créées pour réfléchir à quels métiers choisir une fois terminé le collège et en contribuant à l'organisation de différentes visites.*
S21.1. *À la fin nous avons pu faire le vendredi, si je me souviens bien.*
S22.1. *Oui [la dernière heure du matin].*
S23.1.-A23.1. *Oui, Tamiris, si je ne me trompe pas, était libre.*

S26.1. *Donc, à la fin tout a bien marché, à mon avis.*

S27.1. *Je me souviens que nous avions divisé les tâches. Chacun s'occupait d'une année scolaire particulière… qui de la première, qui de la deuxième, qui plus de la troisième et tous s'occupaient ensemble de la quatrième. Maintenant je ne me souviens plus bien comment nous nous étions divisés les années. Mais je me rappelle que notre trio avait aussi reçu la tâche de commencer à impliquer les élèves de première.*

S27.2. *Je n'ai pas amené avec moi le matériel, qui est à la maison.*

S28.1. *Oui [il y avait des activités de la première à la quatrième].*

S29.1.-A29.1. *Je pense que c'était plus des activités liées à la troisième et quatrième année, si je ne me trompe pas… concrètement maintenant je ne me souviens plus. Je pense que Tamiris avait plutôt les deux premières années, peut-être moi et Oscar les troisièmes et quatrièmes.*

S44.1. *Cet aspect de « faire l'école » apparaît déjà un peu dès la première année, puisque vous vous êtes toujours fait promoteur de cette approche de « faire l'école ».*

S44.3. *Ici encore plus, d'une autre façon, puisqu'elle n'était en tout cas pas liée directement à une discipline scolaire, mais elle était liée au monde extérieur… Donc encore plus à mon avis.*

***Séquence-type 3* – visites aux entreprises (ST3)**

S1.6. *Si je ne me souviens bien, pendant deux années de collège, en troisième et en quatrième, nous avions la possibilité de choisir quatre visites.*

S1.7. *Il y avait des jeunes qui venaient présenter leur apprentissage, leur devenir, les écoles choisies à la fin de la quatrième année. On pouvait aller voir le Conservatoire ou une entreprise comme la Pramac SA, qui faisait des panneaux solaires et qui maintenant, si je ne me trompe pas, n'existe plus.*

S3.1.-P3.1. *Je l'ai trouvée très intéressante.*

S4.1. *Si je ne me trompe pas… oui.*

S41.1.-A41.1. *C'est sur elles que nous nous sommes concentrés dans cette vidéo [sur les visites].*

S61.1.-A61.1. *…il nous demandais de l'aider, puisqu'il fait toujours la visite au Conservatoire. J'y étais aussi allé et c'était très intéressant. Mais pour l'organisation, gérer les élèves et les transports publics pour le déplacement, nous lui avons donné un coup de main.*

S62.1. *Dans un premier temps, notre objectif était de fixer un minimum de visites.*

S62.2. *Nous prenions contact avec les enseignants organisateurs, on fixait avec eux la date à laquelle aller. Puis il fallait accrocher la feuille d'inscription au tableau d'affichage et une fois qu'elle était posée, les élèves pouvaient se rendre compte des sorties prévues, avec les dates, les horaires et l'enseignant organisateur. Une fois la liste complétée, on la reprenait et on mettait celle définitive, avec les noms des participants.*

S63.1. *…il y avait cette feuille d'inscription avec un nombre limité de participants, mais on pouvait aussi faire des exceptions en fonction du type de visite.*

S64.1. *Puis on faisait en sorte que ne s'ajoutait pas quelqu'un qui n'était pas inscrit.*

S64.2. *Je me souviens que c'était pour gérer les absences, qui pouvaient être un problème.*

S65.1. *Quelques fois je me rappelle qu'il y avait eu des problèmes à avoir la disponibilité de la part des entreprises. Mais pas toutes. La RSI, par exemple, qui au-delà de ce projet organise d'autres visites, n'a pas posé de problèmes. Non plus le Conservatoire, content d'avoir quelqu'un qui vienne voire….*

S67.1-A67.1. *Étaient venus… je pense trois jeunes, quelqu'un de l'École cantonale de commerce de Bellinzone et du lycée.*

***Séquence-type 4* – colloques (ST4)**

S92.2. *Et la chose la plus importante du cours, à laquelle tous ont donné leur contribution, surtout dans la deuxième partie de l'année, c'était la réalisation d'un colloque, qui en troisième avait très bien réussi.*

S93.1. *Ce n'était pas obligatoire de participer.*

S93.2. *En troisième, il avait bien réussi.*

S94.1. *…ça devait être l'année 2009/2010.*

S97.1. *Alors que l'année suivante c'était différent, le colloque n'avait pas abouti. Il y a eu des problèmes dans la prise de contact avec certains conférenciers et à la fin, à cause de quelques imprévus… nous avons dû l'annuler le jour même de son déroulement. J'ai à l'esprit que beaucoup élèves m'ont demandé si nous faisions le colloque et à la fin il n'a pas été possible de le faire.*

S99.1.-A99.1. *J'ai animé plutôt la conférence de Alfonso Tuor.*

***Séquence-type 5* – autres activités prévues (ST5)**

S30.1. *Non, moi jamais [l'activité avec Galfetti-Schneider].*

S31.1. *Oui, cette fois j'étais absent.*

S32.1. *Peut-être oui, c'est vrai. Je suis désolé, j'ai oublié, je dois rafraîchir ma mémoire. Quelque chose me vient à l'esprit, mais c'était déjà il y a quatre ans.*

S38.1. *Avant il y avait une rencontre générale avec tous, que nous faisons en salle de conférence.*

S39.1. *Nous avons organisé une rencontre avec des parents. Si je me souviens bien, au début nous avons vu une vidéo faite non pas seulement par nous trois, mais par d'autres… une autre classe. C'était la vidéo de la visite à l'hôpital… Nous l'avions réalisé à la fin de la… deuxième…*

S51.1.-A51.1. *C'était le moment de la rencontre avec des parents d'élèves.*

S52.1.-A52.1. *C'était ça. Où nous invitions des parents. Nous avons fait venir cinq parents d'élèves qui suivaient la troisième, puisque nous étions en quatrième.*

Séquence-type 6 **– cours d'économie (ST6)**

S3.2. *En effet, nous avions fait aussi la présentation en économie sur la Pramac, vers la fin de la troisième, justement au cours d'économie.*

S12.1.-A12.1 *Une fois arrivé en troisième, je ne l'ai plus eu comme enseignant des disciplines obligatoires du programme scolaire, mais j'ai participé au cours optionnel d'économie,*

S12.2. *que les autres établissements, je pense, ne font pas.*

S12.3. *J'ai fait le cours d'économie avec vous pendant ces deux années, en troisième et en quatrième.*

S90.1. *Pendant les premières leçons, on abordait des questions particulières : la loi de la demande et de l'offre, les besoins, primaires et secondaires, qui ne sont pas vraiment indispensables.*

S92.1. *pour… je ne me souviens pas de quoi s'agissait-il... Je l'avais envoyée à la Pramac, c'est pour cette raison qu'ensuite j'ai participé à la visite.*

S95.1. *Et puis pendant l'année, pour la thématique* Chômage et endettement*, nous avions aussi élaboré une présentation adressée aux camarades du cours.*

S96.1. *Faite individuellement.*

Séquence-type 7 **– fin de l'année scolaire (ST7)**

S82.1.-A82.1. *Oui, j'ai aussi retrouvé un courriel sur le téléphone que j'ai envoyé à ma maman avec l'attestation, le bulletin scolaire et la licence du collège.*

S83.1.-A83.1. *J'ai annexé les attestations, aussi celle de la* Cité des Métiers*, que vous avez signé. Elle reconnaît que je vous ai aidé pendant une année et que j'étais un collaborateur dans la réalisation et le développement de ce projet.*

S84.1. *Cette reconnaissance mise sur papier m'a fait plaisir.*

S85.1. *Je n'ai pas encore envoyé le* curriculum*, mais je pensais de l'utiliser lorsque je chercherai un travail pour septembre. C'est pour cette raison que ma maman l'a gardé.*

S86.1. *Pour l'avoir comme un fichier à annexer.*

S87.1. *Cette feuille on peut la mettre dans le* curriculum*, c'est une belle reconnaissance d'un travail fourni.*

Séquence-type 8 **– après la *Cité des Métiers* : le lycée (ST8)**

S1.2. *Ensuite, j'ai commencé un parcours comme étudiant du lycée classique, en suivant comme option spécifique le grec.*

S1.3. *En ayant toujours un intérêt pour les disciplines scientifiques, j'irai probablement les étudier à l'université.*

S13.1. *Entre autres, une fois arrivé au lycée, nous avons eu une année d'introduction à l'économie et au droit.*

S75.1. *Au début ce n'a pas été facile. Ce n'est pas comme passer de la cinquième année du primaire à la première année du collège, même si là aussi il faut gravir un échelon. Ça a été assez difficile, puisque l'on voit tout s'effondrer.*

S75.2. *Il m'est arrivé seulement en italien. Peut-être tu commences tranquillement, par exemple avec le texte argumentatif, que j'ai toujours bien fait, avec des notes élevées, et puis… j'ai eu une insuffisance. En première, plus ou moins tout insuffisant en italien et l'année passée, en troisième, j'ai encore terminé avec une insuffisance.*

S76.1. *Un 3.5…*

S91.1. *Des choses qu'ensuite nous avons fait pendant le deuxième semestre de la première année du lycée, alors que nous les avions déjà faites en troisième année du collège.*

S105.1. *L'association étudiante existe, avec un comité qui organise de temps en temps des assemblées. Cependant, en ne connaissant pas le lycée, combien d'engagement il demandait, j'ai choisi de ne pas participer. Cette année j'ai donné une contribution comme aide externe, mais j'ai préféré ne pas participer à l'animation des assemblées. Certes, il y avait la possibilité.*

S105.2. *Des conférences liées à l'économie nous en avons organisée seulement une depuis le début. Il s'agissait d'un débat pré-électoral, que nous avons organisé cette année, mais c'est parti de deux élèves qui ont*

lancé l'idée et le professeur d'économie et de droit a pris les contacts nécessaires. À la fin, sont arrivés quatre hommes politiques : trois candidats au Conseil d'État et un au Grand Conseil, tous de partis différents. Ce débat a été très intéressant. On a pu voir assez clairement les différentes opinions et les diverses idées politiques.

S105.3. *En suivant le lycée classique, j'ai aussi eu la possibilité d'aller voir des conférences en dehors de l'école, avec un financement du transport.*

S106.1. *Ce sont des professeurs qui parlent de poèmes homériques. Nous avons pu voir un aspect différent du poème de Homère repris de… maintenant je ne me souviens pas… où cependant l'histoire était un peu différente, les personnages étaient les mêmes mais différents. Puis un autre avait écrit un poème qui reliait les poèmes homériques.*

S107.1. *Justement. Puis nous sommes allés écouter aussi la directrice du Colisée de Rome, avec le responsable des fouilles archéologiques romaines et là ça a été décevant. Nous avons quand même souvent des activités grâce à notre professeur, qui nous fait ces propositions et ensuite par le biais du lycée on peut organiser le transport.*

S108.1. *Autrement on peut aller seuls. Nous avons aussi fait une journée d'approfondissement archéologique jeudi dernier, dans laquelle est arrivée une responsable du Bureau des biens culturels. Elle a fait une introduction sur le bureau et sur les différentes fouilles archéologiques au Tessin. Nous sommes allés voir la fouille ouverte récemment à Minusio, nous l'avons visitée et puis nous sommes allés au musée du Château de Locarno.*

Les actants du récit

Actant du récit 1 – **Alessandro lui-même (AR1)**

A25.1. *De cette façon je ne risquais pas de rester en arrière par rapport au reste de la classe.*

A36.1. *Aussi parce que la banque… je suis plutôt lié au monde des chiffres, quelquefois je m'en aperçois aussi dans la vie quotidienne… je suis dans cette logique et je ne m'en sors pas.*

A40.1-P40.1. *…j'ai expliqué brièvement le fonctionnement des visites de la* Cité des Métiers.

S41.1.-A41.1. *C'est sur elles que nous nous sommes concentrés dans cette vidéo [sur les visites].*

A42.1. *Le fait d'avoir participé à ces vidéos ?*

A43.1-P43.1. *…je les ai vécus en tant que protagoniste… comme quelque chose de spécial.*

S44.2.-A44.2. *À moi vous m'aviez donné la possibilité de faire une leçon d'histoire et une autre d'italien, donc là c'était justement cette approche de « faire l'école » depuis le début.*

A45.1. *…je l'ai encore… cette timidité.*

A46.1. *Oui [j'avais peur].*

A47.1.-P47.1. *Lorsqu'il fallait faire les vidéos, il est vrai que tu te sentais protagoniste, mais j'étais aussi timoré, je ressentais surtout une peur, une timidité, que je ressens encore maintenant. Par rapport à la vidéo des métiers, en la regardant à nouveau il y a peu de temps, j'ai reconnu, déjà par les traits de mon visage, une certaine timidité, puisque je n'avais par l'aisance exprimée par les autres.*

A49.1. *J'ai à l'esprit qu'après avoir fait cette vidéo, je pense que vous l'aviez montré à différentes classes. De temps en temps quelqu'un disait : « J'ai vu ta vidéo ! ».*

A50.1.-P50.1. *La timidité et un peu l'embarras… j'étais timide et tout. J'ai quand même toujours eu des retours positifs.*

A70.1. *La flûte traversière. Et depuis cinq ans je joue même dans la bande du Gambarogno.*

A93.2. *et puis il y avait nous les élèves qui présentions la personne que nous avions contacté. Les autres élèves de troisième pouvaient participer en salle de conférence à ce colloque organisé par nous.*

Actant du récit 2 – **Tamiris et Oscar (AR2)**

A1.2. *ensemble avec deux autres collègues : Tamiris et Oscar.*

S23.1.-A23.1. *Oui, Tamiris, si je ne me trompe pas, était libre.*

A44.1. *Non pas seulement avec nous trois pendant la* Cité des Métiers*, mais avec tous les élèves, on leur laissant de la place avec les diverses présentations, quelquefois en mettant en scène certaines situations, que ce soient des récits, que ce soient des moments historiques…*

A47.2. *Puis nous l'avons vu tous les trois et nous nous sommes identifiés avec le monde que nous avons interprété.*

A54.1. *Et Tamiris était l'animatrice de la rencontre.*

***Actant du récit 3* – prof (AR3)**

A1.1. *Puis, en parlant justement avec le professeur, que je remercie de l'invitation, Gian Franco Pordenone, vers la fin de la troisième année du collège, on a pu parler d'une hypothétique contribution à donner pendant l'année suivante,*

A2.1. *C'est vrai que… vous l'aviez organisée.*

S9.1.-A9.1. *Pendant toutes les quatre années ? Alors, tout d'abord, vous avez été mon enseignant d'italien et d'histoire en première et deuxième année,*

S9.2.-A9.2. *aussi professeur principal pendant ces deux années.*

S12.1.-A12.1 *Une fois arrivé en troisième, je ne l'ai plus eu comme enseignant des disciplines obligatoires du programme scolaire, mais j'ai participé au cours optionnel d'économie,*

A13.1-P13.1. *Au terme de la première, il m'a semblé, à moi et aussi à Alice Tamagni, qui est en classe avec moi… nous avons eu l'impression d'avoir appris davantage en deux ans au collège que pendant une année au lycée.*

A17.1. *Je sais que vous avez participé aussi les années suivantes [à S-quot].*

A24.1. *Mais ça a marché, aussi grâce à votre aide, puisque quelques fois nous nous rencontrions et vous m'aidiez en dehors de l'horaire scolaire.*

A65.1. *Dans d'autres cas, ça a été plus compliqué, comme pour le secteur bancaire, pour lequel vous aviez pris les contacts.*

***Actant du récit 4* – maman (AR4)**

A37.1. *…oui. Ma mère a travaillé longtemps dans une banque, même si elle et la mathématique n'ont pas un bon rapport. Et aussi mon père a travaillé beaucoup au niveau bancaire, avant de prendre sa retraite.*

A55.1. *Ma mère au début était un peu préoccupée, je l'admets, puisque c'était la dernière année, il fallait prendre la licence, elle demandait donc un grand engagement pour terminer avec des bons résultats, pour pouvoir aller au lycée. Elle était ainsi préoccupée que ce projet puisse me détourner des études, surtout si je perdais une heure d'une leçon régulière. Puis elle a vu que les choses se passaient bien, soit en histoire soit avec ce projet, donc la préoccupation s'est dissoute. À la fin, elle était heureuse que je l'ai fait, je pense qu'elle était fière.*

A56.1.-P56.1. *Et cela m'a fait très plaisir, puisqu'il y avait aussi son soutien dans ce projet, c'était important d'avoir aussi un soutien de la maison.*

A73.1.-P73.1 *…la United Bank of Switzerland c'était pour mes parents, qui ont longtemps travaillé dans une banque. Moi aussi j'avais des intérêts pour la banque, même si dans l'immédiat j'étais convaincu d'aller au lycée. C'était donc pour satisfaire une curiosité personnelle.*

S82.1.-A82.1. *Oui, j'ai aussi retrouvé un courriel sur le téléphone que j'ai envoyé à ma maman avec l'attestation, le bulletin scolaire et la licence du collège.*

***Actant du récit 5* – enseignants (AR5)**

A20.1. *En effet, réussir à faire cette heure, n'a pas été facile. Il y a eu des concessions de la part de mon enseignant d'histoire Luigi Rossini.*

A59.1. *Le maître Rossini a été indulgent à la fin, mais au début on peut dire que cette histoire ne lui convenait pas, puisqu'il était un peu contrarié par le fait que quelqu'un ne suivait pas ses cours pour beaucoup de temps. Je pense qu'en tout cas il approuvait le projet et c'est aussi pour cela qu'il a donné son accord, même si avec une certaine inquiétude et avec fatigue.*

A60.1. *Avec le maître Roncoroni… Roncoroni est immense ! Quelquefois j'avais l'impression que je gérais mieux la situation que lui. Mais c'est une personne formidable !*

S61.1.-A61.1. *…il nous demandais de l'aider, puisqu'il fait toujours la visite au Conservatoire. J'y étais aussi allé et c'était très intéressant. Mais pour l'organisation, gérer les élèves et les transports publics pour le déplacement, nous lui avons donné un coup de main.*

A61.2. *Les enseignants que j'ai contactés moi-même ont tous été collaboratifs, si je me rappelle bien. Cela aussi, c'est important, facilitait le travail.*

***Actant du récit 6* – camarades (AR6)**

A17.2. *L'idée d'aller à cette émission est partie de moi et de Nikita Giandomenico.*

S17.2.-A17.2. *Nous avions proposé à la classe d'y aller pendant l'heure de classe. Nous avions fait la proposition sous une forme anonyme, si je me souviens bien, pour voir s'il y avait un intérêt au sein de la classe. À la fin, l'idée a été approuvée.*

S17.3.-A17.3. *Alors un jour sont arrivés à Vira les opérateurs de la RSI, qui sont venus filmer.*

S17.4.-A17.4. *De notre côté, entre temps, nous avions préparé des idées sur des vidéos. Il y a eu une vidéo publicitaire pour le casque S-quot, le gossip S-quot, il y a eu une présentation du Gambarogno, pour valoriser les beautés de notre région.*

A57.1. *Ils voulaient des favoritismes pour les visites.*

A58.1. *C'était une chose que l'on ressentait fortement. Quelques fois Tamiris me rapportait qu'ils disaient : « Mets moi dans la visite que je ne sais pas si je réussi à m'inscrire à temps ». Quelquefois ils utilisaient notre position, ou au moins ils essayaient. Désormais on ne peut pas faire des favoritismes… Ce n'est pas juste par rapport à tous les autres élèves.*

A58.2. *Peut-être, pourtant, ils le vivaient un peu comme ça… pour courber des cours. Ce qui n'est pas très correct.*

Actant du récit 7 **– conférenciers (AR7)**

S51.1.-A51.1. *C'était le moment de la rencontre avec des parents d'élèves.*

S52.1.-A52.1. *C'était ça. Où nous invitions des parents. Nous avons fait venir cinq parents d'élèves qui suivaient la troisième, puisque nous étions en quatrième.*

A53.1. *Et ils présentaient un peu leur métier. Il y avait un dessinateur du génie civil, un représentant d'une entreprise commerciale, il y avait une boulangère et un informaticien…*

A66.1. *Conservatoire, United Bank of Switzerland, la rencontre pour le lycée…*

S67.1-A67.1. *Étaient venus… je pense trois jeunes, quelqu'un de l'École cantonale de commerce de Bellinzone et du lycée.*

A67.2. *Puis j'étais aussi allé à la Pramac et à la RSI.*

A74.1. *…non, seulement cette année. Ils disaient qu'au lycée il faut prendre des notes dans toutes les disciplines et qu'il faut se presser à écrire, puisque le professeur ne s'arrête pas : ce n'est pas vrai. Si la prise de note était la chose qui m'effrayais le plus, à la fin, pourtant, seulement dans une discipline en première ça a été compliqué, puisque l'enseignant ne revenait plus sur ses mots. Après un peu de temps, en réalité, on prend l'habitude…*

A93.1. *Je me souviens d'avoir pris contact avec Alfonso Tuor du* Corriere del Ticino

A93.3. *Maintenant, je ne me souviens plus les conférenciers… Pour ma part, j'ai géré l'intervention de Tuor, puis les autres je ne me les rappelle pas.*

S99.1.-A99.1. *J'ai animé plutôt la conférence de Alfonso Tuor.*

Les classes d'arguments

Classe d'argument 1 **– émotions éprouvées (CA1)**

S3.1.-P3.1. *Je l'ai trouvée très intéressante.*

P5.1. *J'ai vécu la* Cité des Métiers *comme une expérience extrêmement positive et elle m'a été aussi utile. Avoir pu y participer a été quelque chose que j'ai apprécié beaucoup.*

P17.1. *C'était vraiment une belle expérience, différente par rapport à l'habitude, que pas tous ont la possibilité de faire et j'en suis très heureux.*

P47.2. *Mais en le revoyant, c'est quand même un beau souvenir, sans doute. C'était en tout cas une expérience amusante.*

A56.1.-P56.1. *Et cela m'a fait très plaisir, puisqu'il y avait aussi son soutien dans ce projet, c'était important d'avoir aussi un soutien de la maison.*

P61.1. *Mais je l'ai bien vécu.*

P65.1. *En tout cas, je me souviens que la visite à la United Bank of Switzerland s'est vraiment bien passée. J'avais participé moi aussi.*

P100.1. *En connaissant ma timidité, le fait d'être réussi à parler et de l'avoir bien fait, est vraiment un grand succès.*

P101.1. *C'était certainement une victoire.*

P101.2. *Il m'a fallu beaucoup d'efforts, puisque je sentais une tension incroyable.*

P104.2. *C'était une expérience unique dans son genre, puisque je ne l'ai plus faite.*

P109.1. *Ça a été très intéressant.*

Classe d'argument 2 **– compétences acquises (CA2)**

P6.1. *Moi j'avais déjà les idées claires sur ce que je voulais faire, mais si je ne les avais pas, j'aurais certainement pu les clarifier.*

P6.2. *Il m'a été utile d'un autre point de vue, puisqu'au-delà de la participation aux activités, je devais aussi les organiser.*

P6.3. *J'avais plus de contact avec les personnes, aussi parce que, peut-être, quelquefois c'était justement ma tâche de contacter une personne pour voir si elle pouvait être disponible à venir. On avait déjà un contact direct avec le monde extérieur. Cela a été utile.*

P7.1. *Oui, c'était une belle chose… [voir l'école de l'autre côté de la barricade].*

P8.1. *Oui. C'est vrai, sans doute [ça rend plus conscient].*

A40.1-P40.1. *…j'ai expliqué brièvement le fonctionnement des visites de la* Cité des Métiers.

P54.1. *…qui a beaucoup frappé les élèves, je l'ai perçu.*

P98.2. *Au-delà des notions scolastiques de base était importante aussi la relation sociale.*

P98.3. *Nous avions contacté les conférenciers, dont certains étaient des personnes prestigieuses dans le canton.*

P98.4. *Puis nous avons animé le colloque : j'étais assis juste à côté de Tuor, je l'ai introduit et ensuite je lui ai passé la parole. C'est une expérience qu'ensuite je n'ai plus fait.*

P102.1. *À mon avis oui, puisque nonobstant la timidité, tu réussis à vaincre les peurs. Si les choses aboutissent, on essaye de se laisser aller. Ce qui m'a aidé à* ***grandir****, aussi au niveau sentimental.*

P103.1. *Et puis l'expérience d'animateur a été une chose particulière. Devant tout le monde, il y avait vraiment beaucoup de personnes.*

P104.1. *Devant tout le monde être un élève qui doit jouer le rôle de médiateur avec toutes ces personnes. Des personnes en tout cas importantes, les introduire, leur céder la parole… Ça a été… ça m'a laissé sans mots.*

Classe d'argument 3 **– connaissances apprises (CA3)**

A13.1-P13.1. *Au terme de la première, il m'a semblé, à moi et aussi à Alice Tamagni, qui est en classe avec moi… nous avons eu l'impression d'avoir appris davantage en deux ans au collège que pendant une année au lycée.*

P13.2. *Et je l'ai trouvé positif.*

P14.1. *Je voulais vous le dire, puisque nous sommes arrivés à parler d'économie.*

P35.1. *Un peu oui, aussi parce que l'année prochaine, après le militaire, avant l'université, je ne sais pas encore ce que je ferai, un travail je devrai le trouver. Il en est fallu de peu que j'aille travailler dans une banque, donc je dois admettre que par rapport à l'interprétation du banquier, je me reconnais encore assez.*

P68.1. *Pour courber l'école certainement pas. Pour diverses raisons, elles m'ont été utiles… Peut-être quelques-unes m'intriguaient seulement, comme la RSI, qui est la télévision de notre région linguistique.*

P69.1. *Certainement il fascine. Puis nous y étions déjà allés pour S-quot, donc le revoir sous un autre aspect a été intéressant. Le Conservatoire, puisque je joue aussi un instrument depuis dix ans, m'a plu beaucoup.*

P71.1. *Et donc il m'intéressait, puisque j'avais l'idée de faire ensemble le lycée et le conservatoire. À la fin, pour ne pas avoir trop de travail, j'ai renoncé, mais il y avait un intérêt concret.*

P71.2. *La Pramac… c'était simplement pour voir le nouvel aspect lié aux énergies renouvelables et ça a été utile pour le cours d'économie. On y abordait aussi cet aspect et donc c'était un bon complément au cours. Là aussi il y avait un objectif assez pratique.*

P72.1. *Alors que… [par rapport à la United Bank of Switzerland]*

A73.1.-P73.1 *…la United Bank of Switzerland c'était pour mes parents, qui ont longtemps travaillé dans une banque. Moi aussi j'avais des intérêts pour la banque, même si dans l'immédiat j'étais convaincu d'aller au lycée. C'était donc pour satisfaire une curiosité personnelle.*

P89.1. *Vous m'en aviez parlé en deuxième et ça avait suscité un certain intérêt. Puis au moment de l'inscription je me suis ajouté pour satisfaire une curiosité. De toute façon, l'économie est quelque chose de très* ***concret*** *dans le monde extérieur.*

P89.2. *J'avais un intérêt à comprendre le fonctionnement de l'économie, qui est vraiment déterminante de nos jours.*

P98.1. *Celle-ci oui, sans doute, puisque nous abordions quand même des thèmes, surtout celui du chômage et de l'endettement, qui sont aujourd'hui très actuels.*

Classe d'argument 4 **– activités réalisés (CA4)**

P1.1. *J'ai pu aider, donner une petite contribution, le développer lorsqu'il était encore, on peut dire, à ses débuts.*

P1.2. *Déjà quand j'avais vu les premières activités, qui commençaient en deuxième à impliquer les élèves, il m'avait frappé.*

P12.1. *Et je le trouve dommage [qu'il n'y ait pas le cours d'économie].*

P24.1. *Ce n'a pas été facile, effectivement, puisque histoire c'est une discipline importante dans le programme. Sur deux heures hebdomadaires qui composent le programme, en perdre une pendant toute l'année pouvait faire la différence.*

P33.1. *J'étais le banquier, Tamiris, très détendue, était une présentatrice. Oscar, en revanche, était dans le monde paysan. Moi, je me souviens, j'étais plutôt dans le monde des services.*

P34.1. *Le banquier…*

P47.3. *À la fin, on se rencontrait pour voir comme une série de mondes peuvent se retrouver. Ce n'est pas qu'un banquier reste seulement dans l'univers de la banque, un présentateur reste uniquement avec des personnes célèbres et un paysan seulement avec des paysans.*

P48.1. *À la fin de la vidéo nous disions « Et vous ? Quel métier choisissez-vous ? ». Nous le disions aux élèves de deuxième, qui faisaient cette activité d'histoire.*

P110.1. *Alors… celle-ci je dois la penser puisque… au début je dois admettre que j'étais plutôt sceptique sur l'utilité des vidéos. Peut-être parce que je ne voulais pas les faire.*

P111.1. *C'est exact. Au début je ne voyais pas comment une vidéo pouvait capturer d'une façon différente l'attention des élèves. Je me disais que si quelqu'un n'est pas intéressé, la vidéo ne change pas les choses… Et bien non. En fonction de comment la vidéo est réalisée, la preuve a été une autre.*

P111.2. *La vidéo a rencontré un succès plus grand par rapport à la simple parole, à la présentation de l'enseignant ou de l'élève, elle est attrayante. Et en fait ensuite j'ai changé d'avis. Mais au début c'était un aspect sur lequel j'étais sceptique.*

***Classe d'argument 5* – pourquoi avoir participé (CA5)**

P18.1. *Vaguement, oui. Tout d'abord, j'étais honoré, puis-je dire, puisque nous en avions déjà parlé en deuxième qu'il pouvait y avoir la possibilité et lorsqu'effectivement m'est arrivée la proposition en troisième, je l'ai accueillie évidemment avec plaisir.*

P18.2. *Mon doute était de réussir à combiner les leçons scolaires avec cette heure hebdomadaire. J'avais aussi l'heure supplémentaire d'économie, je faisais aussi le latin en dehors de l'horaire.*

P19.1. *Gérer l'ensemble pouvait devenir compliqué.*

P88.1. *…je suivais aussi le français.*

***Classe d'argument 6* – sur le lycée (CA6)**

P73.2. *Alors que le lycée je l'avais choisi pour mon avenir, même si je dois admettre que cette présentation ne m'avait pas été très utile.*

P73.3. *Ils ont expliqué d'une telle façon que lorsqu'ensuite je suis allé au lycée il ne m'a pas vraiment semblé ainsi. Quelquefois j'ai l'impression que les exposés sur le lycée tendent plus à effrayer qu'à tranquilliser.*

P77.1. *Le texte argumentatif.*

P78.1. *…oui. Au collège avec le maître Rossini nous ne l'avons pratiquement jamais fait. Et peut-être cela m'a un peu pénalisé. Puis les argumentations se sont progressivement améliorées, mais tu penses plus à l'argumentation et alors la langue est un peu moins soignée. J'ai toujours eu un peu de difficultés en italien,*

P78.2. *même si en réalité effraie plus le compartiment scientifique, puisqu'il est divisé en trois parties, biologie, chimie et physique, en plus de la mathématique. Ici, par contre, je n'ai jamais eu de difficultés.*

P79.1. *Et en effet dans les résultats on voit que la majeure partie des personnes ont des difficultés dans ces disciplines. Aussi pour cela le lycée effraie. À l'École cantonale de commerce je sais qu'il y a sciences naturelles comme discipline unique.*

P80.1. *Toutefois, si non… je m'en suis bien tiré.*

P81.1. *Au début oui, aussi en chimie j'étais insuffisant. Ce n'a pas été facile, j'étais toujours autour de la suffisance. Puis, en poursuivant, les choses se sont améliorées. On dit que la première est une année passerelle, puisqu'on revient en arrière, aussi en mathématiques. En italien, on fait aussi une remise à niveau en grammaire, avant de poursuivre avec les analyses. Aussi en histoire on reprend le programme, en partant de la préhistoire. C'est seulement en deuxième que débute vraiment le rythme lycéen. Je ne l'ai pas mal vécu. Après le premier mois, les choses se sont améliorées progressivement et j'en suis très heureux.*

Brian

Les séquences-types

Séquence-type 1 **– première et deuxième année à Vira Gambarogno (ST1)**

S112.1.-A112.1. *[il rit] En première je me rappelle qu'au début je pensais…*
S113.1.-A113.1. *…que vous étiez un professeur un peu comme ça. Il y avait un peu de bordel en classe [il rit] et je me suis mis à couper la table avec un cutter [il rit], alors vous êtes venu vers moi et m'avez dit : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ». Alors vous avez ajouté : « Maintenant tu apportes de la peinture et tu te mets à le repeindre ! ». Dès ce moment, vous m'êtes apparu comme un bon prof et j'ai commencé à vous prendre de votre bon côté.*
S117.1. *C'est vrai ! Nous avions fait aussi S-quot !*
S118.1. *Et oui. Il s'agit d'une émission télévisée de la RSI, où il y a des classes, de deuxième, surtout, où il faut répondre à des questions de culture, d'actualité. Maintenant je ne sais pas si elle a changé…*
S119.1. *Et de toute façon il fallait aussi se préparer un peu en classe. Nous répondions à des questions avec le prof, alors. Et nous avions fait un bon résultat.*
S119.2.-A119.1. *Moi-même j'avais fait le* Show Time*, qui n'existe peut-être plus : je devais faire un petit spectacle, chanter ou faire un sketch. J'avais fait un sketch comique. Et ça c'était bien passé. Je me souviens que j'avais été celui qui avait reçu au cours de toute l'année le plus de points pour le spectacle proposé. Et grâce à cela, ainsi que pour les votes reçus par le public, de Vira surtout, nous sommes arrivés deuxièmes.*
S119.3. *Mais ensuite… on a été défaits.*
S120.1. *Et puis aux quarts de finale…*

Séquence-type 2 **– réunions du groupe d'animation (ST2)**

S1.1. *Je m'appelle Brian Guglielmini, maintenant ça fait deux ans que j'ai terminé le collège,*
S1.2. *où j'ai été un assistant de la* Cité des Métiers *en quatrième.*
S5.1.-P5.1. *Je n'ai pas aimé… tellement, je ne l'ai jamais fait, je n'aimais pas le fait que quelqu'un devait écrire tout ce qui se disait.*
S7.1. *Avec Giorgia e Jonathan [j'étais l'assistant].*
S8.1. *…oui. Ah, c'est vrai, c'est vrai qu'elle a dû aller suivre l'heure de religion [Giorgia].*
S9.1. *Nous nous rencontrions…*
S10.1. *Le mercredi pendant les deux dernières heures, puisqu'il y avait religion… une heure.*
S10.2. *Et nous discutions de ce que nous allions faire et nous discutions de ce que nous avions fait.*
S11.1. *Chacun… avait des tâches plus ou moins précises.*
S12.2. *Et puis il fallait s'occuper des diverses activités : l'un des histoires en première, un autre des deuxièmes, un des troisièmes et enfin tous ensemble de la quatrième.*
S13.1. *Nous avons fait… moi il me semble que j'ai fait l'activité de deuxième et de troisième et puis… non, je ne me souviens plus. J'ai en tout cas fait la deuxième, je ne me souviens pas de la troisième… oui.*
S28.1. *En termes d'heures…*
S29.1. *…quelques soirées en tout cas… mais ces efforts ne me pesaient pas, puisqu'il s'agissait de choses que j'avais plaisir à faire et donc…*

Séquence-type 3 **– visites aux entreprises (ST3)**

S30.3. *En troisième il y avait la* Cité des Métiers *en tant que telle, qui prévoyait d'aller faire des visites à de nombreux métiers avec la participation d'un enseignant*
S48.1. *Nous mettions au tableau une liste de tous les métiers et des enseignants qui accompagnaient.*
S48.2. *Puis nous nous inscrivions et en fonction du lieu où l'on allait, il y avait des limitations de places.*
S49.1. *J'étais allé, en troisième et quatrième…*
S52.1-A52.1. *Je me rappelle que j'avais essayé d'organiser la visite à l'armée…*
S53.1.-A53.1. *…à Isone, mais ça n'a pas marché.*
S54.1.-A54.1. *J'avais proposé l'idée de faire une visite aussi au métier de militaire,*
S55.1.-A55.1. *…non, j'avais fait une feuille et je l'avais mise au tableau, pour voir qui était intéressé, pour voir s'il y avait quelqu'un qui voulait y aller ou si ce n'était personne.*
S56.1.-A56.1. *…de nombreuses personnes étaient intéressées. Malheureusement ensuite les militaires ne se sont pas mis à disposition.*
S57.1.-A57.1. *…ils ne l'ont pas fait.*

***Séquence-type 4* – colloque (ST4)**

S11.2. *Il y avait… par exemple le… son nom m'échappe. Comment s'appelait la… celui que nous avons fait tous à la fin ?*

S12.1. *Quand nous avons fait le colloque chacun a dû se consacrer à une personne, aller chercher qui pouvait venir, sur quoi le faire.*

S30.4. *et en quatrième il y avait le colloque.*

S58.1. *C'était quelque chose avec le Tessin, c'était dans le titre.* Tessin… *quelque chose avec les personnes célèbres au Tessin.*

S59.1. *Pourtant je ne me rappelle pas exactement.*

S61.1. *Était venu… Christian Vitta, était venu… ils étaient tous des hommes, parce que devaient venir aussi Christa Rigozzi ou Clarissa Tami. Mais à la fin… elles n'y étaient pas.*

S62.2. *Mais je me souviens maintenant des autres participants, parmi lesquels Flavio Sala, il était venu et j'étais resté avec lui.*

S68.1. *Ah ! Oui. Tiziano Ponti.*

S69.1. *…le maire du Gambarogno et…*

S70.1. *…pilote d'avions. Mais il est commandant, lui et… il manque encore quelqu'un…*

S70.2. *Ah ! Les Sinplus.*

S71.1. *Ah, oui [il y a aussi Vincent Cavin].*

S75.1. *Nous avions tout d'abord cherché… sur quoi le faire*

S75.2. *et puis regarder un peu qui pouvait bien représenter ce titre*

S75.3. *et alors nous avons commencé à écrire, à chercher…*

S75.4.-P75.1. *Nous avons aussi essayé de contacter les journaux, qui n'ont pourtant pas répondu. C'est dommage, puisque ce colloque pouvait être une belle chose à faire connaître.*

S76.1. *Au début de la matinée nous nous sommes rencontrés, il me semble qu'était venue aussi Giorgia à ce moment, parce qu'elle avait fait la moitié du travail, elle s'était aussi fortement engagée dans le colloque, donc elle était avec nous.*

S76.2. *Et puis chacun a accueilli… un invité, nous avons rangé les tables et les chaises, il y avait aussi qui était chargé de distribuer de l'eau, dans des bouteilles, nous avons aussi préparé un petit carton avec les noms…*

S77.1. *C'était Giorgia… peut-être.*

S79.1. *Tous se sont retrouvés dans la salle de conférence, où soit Jonathan, soit Giorgia a présenté. Puis Jonathan a animé jusqu'à la pause.*

S79.2. *Ensuite, chacun s'était inscrit à un atelier avec une personnalité différente. Il y avait deux ateliers à suivre pendant la matinée.*

S87.1.-A87.1. *Oui, ils ont dû écrire… une feuille… sur ce qu'ils ont aimé et sur ce qu'ils ne l'ont pas, sur quoi on a parlé.*

S88.1.-A88.1. *Tout était positif.*

***Séquence-type 5* – vidéos réalisées (ST5)**

S89.1. *C'était probablement une vidéo.*

S90.1. *C'est ça. Maintenant je m'en rappelle. Une vidéo que nous avions fait.*

S91.1. *À économie.*

S114.1. *En deuxième nous avions fait le film de la 2F.*

S115.1. *Plus ou moins. Je me souviens qu'un livre tombait du ciel… et puis c'était un livre magique avec les initiales de tous les noms. Ensuite nous allions dans un monde magique, qui était en fait un point d'eau à Vira…*

S116.1. *Et ensuite, il y avait un ancien du village qui nous a dit que nous devions dire les noms de tous. Et ainsi nous nous sommes retrouvés en classe, avec le prof qui expliquait la leçon.*

S143.1-P143.1. *Nous avions aussi réalisé une vidéo, où apparaissait quelque chose… qui de l'inutile peut devenir utile, comme une bâche d'un camion, qui peut effectivement paraître comme quelque chose à jeter, mais qui peut être utilisée pour garder au sec des choses quand il pleut.*

S144.1. *…mais là j'avais eu un rôle marginal. J'étais allé faire la radio avec Fabio et quelqu'un d'autre...*

S148.1. *Et puis je me souviens qu'en quatrième nous avons fait cette vidéo pour…*

S149.1. *Le rôle des technologies… Non… c'était une publicité pour le cours d'économie…*

***Séquence-type 6* – autres activités prévues (ST6)**

S30.1. *En première il y avait des histoires,*

S30.2. *en deuxième il y avait… il y avait des métiers, je ne me souviens plus bien en deuxième, des métiers avec des phrases, des situations, non ?*

S31.1. *Oui, il y avait le colloque avec des parents.*
S32.1. *…j'ai présenté [la rencontre avec les parents d'élèves].*
S33.1. *Je ne me rappelle pas [une autre activité de troisième].*
S34.1. *Ah ! C'est vrai [le film] !*
S35.1. *Je ne me rappelle pas [de la venue de Madame Galfetti-Schneider].*
S36.1. *Je me souviens que c'était une excellente idée, je me souviens que Giorgia a écrit un courriel à la…*
S37.1-A37.1. *…à cette dame, puis elle avait répondu positivement… qu'elle la trouvait une belle idée.*
S38.1. *Non [pas de problèmes dans l'organisation de l'activité avec Madame Galfetti-Schneider].*
S41.1-P41.1. *Au début c'était difficile, parce que… c'était un peu compliqué de parler devant toutes ces personnes.*
S42.1.-P42.1. *Je devais présenter, en effet je m'étais aussi écrit le texte, une liste de points de ce que je devais dire et… à la fin tout s'est plutôt bien passé.*
S42.2. *Et en tant qu'élève je me rappelle que j'ai filmé.*
S43.1. *Non, il n'y avait pas eu de problèmes. Nous avons regardé* À la recherche du bonheur.
S47.1. *Je me souviens… problèmes non, je me rappelle cependant que les parents avaient répondu positivement.*

Séquence-type 7 **– cours d'économie (ST7)**

S108.1. *Oui ! Ah, oui, attends, maintenant j'ai à l'esprit la visite…*
S109.1. *C'est vrai. C'est juste. Au début le gars était peu convaincu, oui, ceux-là en deux minutes s'en vont. Et en revanche nous l'avons conquis et il nous a bien montré aussi les pneus, le garage, l'atelier… Il nous a fait faire le tour.*
S137.1-P137.1. *En effet, j'ai une note de 5.5.*
S134.1. *Je me rappelle que nous étions beaucoup.*
S135.1. *Et que c'était devenu difficile à gérer, puisque nous étions vraiment nombreux.*
S140.1-P140.1. *Et puis nous avions fait une présentation.*
S142.1.-P142.1. *C'est ça ! Juste. J'avais présenté avec mon ami Fabio Bass la marque Freitag.*
S147.1. *En quatrième nous étions peu nombreux. En effet, sont restés seulement les plus convaincus. Et c'était mieux, on pouvait travailler mieux.*
S151.1.-P151.1. *Nous étions… ceux qui sont restés étaient convaincus que le cours servait à quelque chose… c'était bien, il n'y avait pas de gars qui n'en avaient rien à foutre.*

Séquence-type 8 **– fin de l'année scolaire (ST8)**

S104.1. *Nous nous étions retrouvés pour un repas. Nous avons mangé un sandwich.*
S105.1. *Peut-être ici. Ici à Vira.*
S106.1. *Au bar du tennis.*
S123.1. *L'attestation… à la fin de la… Ah ! À la fin de la quatrième vous dites ! Je suis resté en arrière.*
S124.1. *Et oui, vous m'aviez donné une attestation avec écrit ce que nous avions fait, ce que nous avions créé ensemble et je l'ai encore.*
S126.1.-A126.1. *À mes parents.*
S127.1.-A127.1. *Ils m'ont dit* bravo *!*
S128.1. *Je l'ai inséré dans mon* curriculum vitae*.*
S131.1. *Oui [il rit].*
S132.1. *Comme lors de chaque année.*

Séquence-type 9 **– après la *Cité des Métiers* : l'apprentissage (ST9)**

S2.1. *Maintenant je suis électronicien auprès de la General Electric.*
S2.2. *Je suis en train de l'apprendre depuis deux ans et j'ai l'intention ensuite d'étudier l'anglais et… et à la SUPSI. Je verrai si aller auparavant à la SUPSI ou étudier l'anglais.*
S133.1.-A133.1. *Maintenant j'ai 5.*

Les actants du récit

Actant du récit 1 **– Brian lui-même (AR1)**

S52.1-A52.1. *Je me rappelle que j'avais essayé d'organiser la visite à l'armée…*
S53.1.-A53.1. *…à Isone, mais ça n'a pas marché.*
S54.1.-A54.1. *J'avais proposé l'idée de faire une visite aussi au métier de militaire,*

S55.1.-A55.1. *…non, j'avais fait une feuille et je l'avais mise au tableau, pour voir qui était intéressé, pour voir s'il y avait quelqu'un qui voulait y aller ou si ce n'était personne.*
S56.1.-A56.1. *…de nombreuses personnes étaient intéressées. Malheureusement ensuite les militaires ne se sont pas mis à disposition.*
S57.1.-A57.1. *…ils ne l'ont pas fait.*
A84.1. *[il rit].*
A102.1.-P102.2. *Pour un élève c'est une chose importante, aussi pour se sentir quelqu'un à l'intérieur de l'établissement scolaire.*
A103.1.-P103.1. *Que faire l'acteur n'était pas mal, c'était bien. Parce que je pensais de tout façon d'être dans la réalité, mon esprit pensait d'être dans la réalité. C'était une belle sensation.*
S119.2.-A119.1. *Moi-même j'avais fait le* Show Time*, qui n'existe peut-être plus : je devais faire un petit spectacle, chanter ou faire un sketch. J'avais fait un sketch comique. Et ça c'était bien passé. Je me souviens que j'avais été celui qui avait reçu au cours de toute l'année le plus de points pour le spectacle proposé. Et grâce à cela, ainsi que pour les votes reçus par le public, de Vira surtout, nous sommes arrivés deuxièmes.*
A125.1.-P125.1. *Je me suis senti fier, ça veut dire qu'en fait j'ai fait un bon travail et peut-être un peu je me le suis mérité.*
A129.1.-P129.3. *À ce point, j'étais indécis entre la Poste et l'employeur actuel. Ce dernier me voulait déjà prendre, alors je me suis dit : « Je ne risque pas, je vais là-bas ».*

Actant du récit 2 **– Jonathan (AR2)**

A14.1. *Oui, ils étaient normaux [les rapports avec Jonathan].*
A15.1. *… il était sympathique.*

Actant du récit 3 **– prof (AR3)**

A16.1. *Aussi [les rapports avec l'enseignant].*
A82.1. *…tu es allé dîner avec… les Sinplus et Flavio Sala…*
A83.1. *…je le sais. Et nous pas !*
A85.1. *…oui, nous étions restés nous trois, le chef d'établissement et… les invités.*
A86.1. *Oui, j'étais très orgueilleux, parce que pas tous ont eu cette opportunité.*
S112.1.-A112.1. *[il rit] En première je me rappelle qu'au début je pensais…*
S113.1.-A113.1. *…que vous étiez un professeur un peu comme ça. Il y avait un peu de bordel en classe [il rit] et je me suis mis à couper la table avec un cutter [il rit], alors vous êtes venu vers moi et m'avez dit : « Qu'est-ce que tu es en train de faire ? ». Alors vous avez ajouté : « Maintenant tu apportes de la peinture et tu te mets à le repeindre ! ». Dès ce moment, vous m'êtes apparu comme un bon prof et j'ai commencé à vous prendre de votre bon côté.*
A150.1-P150.1. *…c'était mieux en quatrième… parce que j'avais plus de contacts avec vous.*

Actant du récit 4 **– parents (AR4)**

A25.1. *Au début ils ne savaient pas très bien quoi faire [mes parents], qu'est-ce que je devais faire et puis vers la moitié de l'année je leur ai dit tout ce que nous étions en train de faire et alors ils étaient contents.*
S126.1.-A126.1. *À mes parents.*
S127.1.-A127.1. *Ils m'ont dit* bravo *!*

Actant du récit 5 **– enseignants (AR5)**

A22.1. *Les enseignants… ça dépend. Je me souviens que certains n'étaient pas d'accord, peut-être fallait-il perdre des heures de cours pour les colloques ou ce genre de choses. D'autres, au contraire, participaient volontiers.*
A23.1. *L'enseignante Shilia Pifferi.*
A24.1. *Rien, elle… ah oui, c'est vrai. Elle avait dit qu'il ne faut pas que cela affecte l'école. Comme d'hab…*
A49.1. *Je me souviens que je suis allé… avec Alessia Pedrolini… [une enseignante de sciences naturelles], je ne me rappelle plus où… voir quelque chose lié à l'eau, la station d'épuration.*
A50.1. *Puis à la menuiserie, de la famille Morotti.*
A51.1. *Avec Bruno Zanelli.*

Actant du récit 6 – **camarades (AR6)**

A20.1. *Rien… Ils me donnaient quelquefois des conseils sur ce que l'on pouvait faire, sur ce que l'on pouvait proposer, puis ils me disaient si c'était bien passé ou pas.*
A21.1. *Non, ils le voyaient positivement.*
A72.1. *Non, ce n'était pas obligatoire, c'était un choix des élèves.*
A72.2. *Si quelqu'un ne voulait pas venir, il pouvait faire des devoirs ou étudier ou quelque chose…*
A73.1. *Plus ou moins tous, il me semble pratiquement tous.*
A74.1. *Ils étaient vraiment peu, ceux qui ne sont pas venus.*
S87.1.-A87.1. *Oui, ils ont dû écrire… une feuille… sur ce qu'ils ont aimé et sur ce qu'ils ne l'ont pas, sur quoi on a parlé.*
S88.1.-A88.1. *Tout était positif.*

Les classes d'arguments

Classe d'argument 1 – **émotions éprouvées (CA1)**

S5.1.-P5.1. *Je n'ai pas aimé… tellement, je ne l'ai jamais fait, je n'aimais pas le fait que quelqu'un devait écrire tout ce qui se disait.*
P6.1. *Je ne me souviens pas de les avoir faits.*
P39.1. *Non, je me souviens un peu en tant qu'élève, il avait été intéressant de voir un peu des métiers particuliers…*
S41.1-P41.1. *Au début c'était difficile, parce que… c'était un peu compliqué parler devant toutes ces personnes.*
S42.1.-P42.1. *Je devais présenter, en effet je m'étais aussi écrit le texte, une liste de points de ce que je devais dire et… à la fin tout s'est plutôt bien passé.*
P54.1. *parce que de toute façon pour nous les garçons c'est une obligation et donc il aurait été intéressant d'aller voir ce que nous réserve l'avenir.*
P60.1. *Il me semble qu'elle était née… je ne me rappelle plus l'idée. Peut-être montrer qu'aussi ici au Tessin on peut avoir une petite renommée. On peut devenir « célèbres ».*
P78.1. *Et de toute façon ça a été une belle expérience.*
P80.1. *C'était amusant [de suivre l'atelier de Flavio Sala], tu voyais qu'il aimait ce qu'il faisait. C'était drôle.*
P81.1. *…il les faisait tous rire.*
A103.1.-P103.1. *Que faire l'acteur n'était pas mal, c'était bien. Parce que je pensais de tout façon d'être dans la réalité, mon esprit pensait d'être dans la réalité. C'était une belle sensation.*
P110.1. *Mais vous n'y étiez pas. Nous étions Jonathan et… Dieu [en italien, « ed io » signifie « et moi-même », alors que « e Dio » veut dire « et Dieu », en utilisant exactement les mêmes lettres] !*
P111.1. *Cette boutade était bien mauvaise [il rit].*
P121.1. *Oui [j'avais aimé cette expérience].*
P129.1. *Il montre que j'ai envie de faire quelque chose en plus. C'est une bonne chose.*
A150.1-P150.1. *…c'était mieux en quatrième… parce que j'avais plus de contacts avec vous.*

Classe d'argument 2 – **compétences acquises (CA2)**

P3.1. *Oui, j'ai aimé le fait de devoir m'organiser,*
P3.2. *de devoir discuter en groupe quoi faire.*
P3.3. *Avoir de nouvelles **idées**.*
P4.1. *Le plus beau souvenir est quand nous nous rencontrions et nous discutions des choses qui n'allaient pas, parce que là tu peux t'améliorer vraiment.*
P26.1. *J'ai appris à me mettre d'accord en groupe,*
P26.2. *à avoir de nouvelles idées originales et recevoir peut-être aussi des autres idées qui sont meilleures des miennes*
P26.3. *et ne pas devoir imposer mon idée.*
P27.1. *Oui. Pratiquement maintenant dans mon apprentissage nous sommes trois et nous devons faire un projet, donc ce n'est pas que si je décide une chose c'est forcément la meilleure, je dois écouter un peu tous les avis.*
S75.4.-P75.1. *Nous avons aussi essayé de contacter les journaux, qui n'ont pourtant pas répondu. C'est dommage, puisque ce colloque pouvait être une belle chose à faire connaître.*
P75.2. *Le colloque a été en tout cas vraiment un grand effort.*
P107.1. *Moi. Et j'avais proposé aussi une autre chose. Lorsque nous étions allés avec le groupe d'économie, lorsque nous étions à faire une chose… je ne me souviens plus. Et en fait nous sommes allez à Giubiasco à manger un sandwich.*

P113.1. *Aussi parce que vous faisiez des leçons différentes, pendant lesquelles on apprenait, ce n'était pas seulement écrire et écouter ou écouter et écrire, c'était plus diversifié.*

P129.2. *Et en fait aussi à la Poste je me rappelle qu'ils ont dit : avec un 4.5 en comportement non ne prenons personne, même pas pour l'entretien d'embauche. J'ai pourtant mis dans le curriculum aussi ce document et j'ai donné une bonne impression le mercredi, qui était un après-midi informatif, et alors ils m'ont pris pour l'entretien. Et puis, j'ai eu l'impression que l'entretien s'est plutôt bien passé.*

P130.1. *Oui, parce qu'il montre que tu as envie de faire.*

P145.1. *Oui, aussi parler devant de nombreuses personnes au cours des colloques a été utile.*

Classe d'argument 3 **– connaissances apprises (CA3)**

P40.1. *Non, je ne me souviens pas [du métier présenté].*

P44.1. *Avec… ça me vient… Celui du film* Je suis une légende*. C'était qui déjà ? Je ne me souviens plus.*

P45.1. *Oui, oui. C'était l'histoire d'un homme qui avait fait une invention et essayait de la vendre, seulement que personne ne voulait la lui acheter et à la fin il a réussi, il a percé.*

P46.1. *La morale était de ne jamais abandonner, d'essayer.*

P63.1. *Amusante [la matinée avec Flavio Sala].*

P64.1. *Je me rappelle qu'il a expliqué comment il est devenu ce qu'il est, après avoir fait différentes choses. Je me souviens qu'il avait fait l'école d'art en Italie et puis il est revenu ici et a commencé à travailler pour la radio.*

P65.1. *Oui, des* ***sacrifices*** *[pour être comédien].*

P66.1. *…oui, c'est vrai [je suis un peu comédien].*

P67.1. *Oui, c'est plus sûr [devenir électronique].*

P98.1. *Oui [je me souviens].*

P136.1. *Je m'étais inscrit parce que je pensais quelque part que ça pouvait être utile pour mon avenir.*

P136.2. *Maintenant, en effet, je suis en train de faire de l'économie… je m'aperçois d'avoir appris quelque chose.*

S137.1-P137.1. *En effet, j'ai une note de 5.5.*

P138.1. *Et ça m'arrange bien.*

P139.1. *…oui, oui. Une chose sur les biens, sur… sur le marché, sur l'offre. Ces choses m'ont été très utiles.*

S151.1.-P151.1. *Nous étions… ceux qui sont restés étaient convaincus que le cours servait à quelque chose… c'était bien, il n'y avait pas de gars qui n'en avaient rien à foutre.*

Classe d'argument 4 **– vidéos réalisées (CA4)**

P92.1. *Sur… maintenant je me souviens, une chose qui m'est restée à l'esprit, qu'il y a neuf heures d'ici à la Silicon Valley…*

P93.1. *Cette chose m'est restée imprimée dans la mémoire et il y avait…*

P94.1. *Non, c'était celle-là !*

P95.1. *…ah ! C'est vrai.*

P95.2. *Alors c'était l'autre. Celle… [il rit] où à la fin je chante* Moi le clochard *dans la voiture du prof !*

P96.1. *Je voulais devenir un comédien et je devais trouver une idée pour faire bonne impression… puis j'étais allé faire des entretiens d'embauche, voilà, maintenant je me souviens…*

P97.1. *J'étais allé faire des entretiens d'embauche, où je m'habillais mal et je parlais aussi mal. Et pour cela je n'étais pas engagé. Lorsque, en revanche, je me suis bien présenté et l'idée était bonne, j'étais engagé.*

P99.1. *Je me rappelle que la première scène nous l'avons tournée plusieurs fois.*

P99.2. *Parce que je devais quand même parler seul et ce n'était pas facile.*

P100.1. *[il rit].*

P101.1 *Bien. À mon avis beaucoup plus élèves devraient le faire, parce que c'est une expérience unique.*

P102.1. *…parce que certaines fois il t'arrive de faire une vidéo en classe, de faire une assemblée où l'on décide des choses pour l'école.*

S140.1-P140.1. *Et puis nous avions fait une présentation.*

S142.1.-P142.1. *C'est ça ! Juste. J'avais présenté avec mon ami Fabio Bass la marque Freitag.*

S143.1-P143.1. *Nous avions aussi réalisé une vidéo, où apparaissait quelque chose… qui de l'inutile peut devenir utile, comme une bâche d'un camion, qui peut effectivement paraître comme quelque chose à jeter, mais qui peut être utilisée pour garder au sec des choses quand il pleut.*

P144.1. *Et ça avait été bien…*

P146.1. *Oui. Parce que à mon avis les notes que tu reçois ne sont pas si importantes, mais comment tu te proposes à un employeur. C'est ce que j'avais montré dans la vidéo de quatrième. Exactement, maintenant m'est venue à l'esprit cette comparaison. Parce qu'il est vraiment important comment tu te*

proposes, comment tu te montres intéressé, comment tu montres qu'en fin de compte ces notes ne sont que des notes, pas vraiment ce que tu es.

***Classe d'argument 5* – pourquoi avoir participé (CA5)**

P17.1. *Parce que j'aurais aimé, non seulement pouvoir regarder les choses, mais aussi pouvoir décider, pouvoir donner une opinion sur ce qu'il fallait améliorer, sur ce qui était déjà bien.*
P18.1. *J'étais content de pouvoir donner mon avis.*
P19.1. *Oui [le désir de devenir sujet de l'apprentissage].*
P122.1. *Oui [ça m'a encouragé à animer la* Cité des Métiers*].*

Elisa

Les séquences-types

***Séquence-type 1* – réunions du groupe d'animation (ST1)**

S5.1. *…nous nous trouvions… nous nous trouvions en groupe et puis nous discutions… nous apportions les résultats de la discussion précédente et puis nous introduisions certaines modifications, si elles étaient nécessaires.*
S5.2. *De plus, nous réalisions diverses tâches, requises les jours suivants.*
S6.1. *Surtout la coordination du groupe*
S6.2. *et les événements que nous avions organisé ensemble.*

***Séquence-type 2* – visites aux entreprises (ST2)**

S55.1.-A55.1. *Les enseignants proposaient les visites.*
S56.1.-A56.1. *Donc c'étaient eux à être chargés de les organiser.*
S56.1. *Sur cet aspect il ne me semble pas d'avoir fait beaucoup. Surtout regarder au niveau numérique, « combien d'entreprises avons-nous, combien d'élèves laissons-nous aller dans une entreprise », peut-être proposer la même entreprise deux fois puisqu'il y avait beaucoup d'inscrits. Voilà nos tâches.*

***Séquence-type 3* – colloque (ST3)**

S7.1. *Le colloque sportif.*
S39.2.-P39.2. *Et… j'ai toujours parlé de ces colloques, aussi lorsque j'ai dû faire d'autres candidatures, d'autres organisations, aussi à l'école quand nous avons dû faire des simulations d'entretiens d'embauche… J'ai toujours évoqué les colloques, puisqu'ils sont une chose qui m'est restée à l'esprit, qui m'a aidé.*
S69.1. *Oui [la centralité du colloque en quatrième].*
S70.1. *Oui [c'était un colloque sur l'avenir du sport tessinois].*
S76.1. *Oui, oui [une photo sur un quotidien tessinois].*
S82.1. *Oui, je me souviens que nous avions eu des problèmes au niveau de la participation des conférenciers, certains n'étaient pas sûrs de pouvoir venir jusqu'au dernier moment et nous ne savions pas s'ils y étaient… Celui-ci avait été un gros problème,*
S83.1. *C'était le problème majeur… pour le reste…*
S84.1. *Eh… dans le déroulement… si je me souviens bien, nous n'avons pas eu de gros problèmes.*
S86.1. *…oui, oui, je me souviens qu'à la fin on a un peu parlé en se référant à notre vidéo et à la fin la cohérence du discours était justement celle-ci,*

***Séquence-type 4* – autres activités prévues (ST4)**

S44.1. *Avec un objectif professionnel [les contes de fées de Madame Galfetti-Schneider].*
S45.1-A45.1. *Mais… À mon avis… la dame a donné une base de départ justement au niveau mental, parce que ses histoires avaient un objectif sous-jacent et… soit tu le comprenais… soit tu ne le comprenais pas.*
S45.2.-P45.2. *Peut-être certains ont simplement perçu cette activité comme… « c'est bien, aujourd'hui je n'ai pas de cours », alors que d'autres sont rentrés à la maison et ont fait une réflexion, ont commencé à penser… « qu'est-ce que je vais faire ? » De là peut partir tout le processus.*

S46.1.-A46.1. *Non, je ne me souviens pas de problèmes particuliers, au contraire, c'était une activité très interactive, puisque nous nous mettions en cercle, puis je me souviens qu'il y avait des coussins. Donc c'était une chose très tranquille, je m'en souviens assez bien.*

S48.1. *Si je dois être sincère, je ne me souviens pas de cette activité [en salle d'informatique].*

S50.1.-A50.1. *C'était un peu étrange d'écouter parler mon père devant tous mes camarades, mais c'était une belle expérience, parce qu'en tout cas c'étaient sept métiers qui avaient une certaine importance et qui pouvaient vraiment intéresser les personnes, donc je l'ai trouvé… je l'ai trouvée une bonne chose.*

S51.1. *…alors qu'en réalité, c'était une présentation importante.*

S67.1. *Oui, je pense que nous avons vu un film, mais maintenant je ne me souviens pas lequel.*

S87.1. *Je ne me rappelle vraiment pas [les journées organisées par la SUPSI].*

Séquence-type 5 **– cours d'économie (ST5)**

S1.1. *Oui, je m'appelle Elisa Bragagnolo, j'habite à Sant'Antonino, j'ai dix-huit ans, je suis en train de faire la dernière année de l'École cantonale de commerce et j'ai fait partie du groupe qui a coordonné la* Cité des Métiers *la dernière année du collège… en 2011/2012.*

S1.2. *après avoir suivi des leçons supplémentaires d'économie pendant la pause de midi,*

S14.1. *Mais… jolis… puisque c'était quelque chose de nouveau, que je n'avais pas fait avant, qui n'est clairement pas proposé par le collège, puisqu'il ne fait pas partie du programme… Économie commence ensuite…*

S23.1.-P23.1. *Oui, des présentations, qui permettaient de toute façon d'approfondir des connaissances, qu'auparavant nous n'avions pas eu la possibilité d'approfondir,*

S23.2.-P23.2. *et puis nous regardions aussi des vidéos, des films, des choses qui pouvaient rester à l'esprit, plus que faire tout le temps seulement de la théorie.*

S24.1. *Ah, oui… quelque chose qui était en rapport avec le cheval, il me semble. Une présentation liée à l'économie de l'équitation.*

Séquence-type 6 **– colloques liés au cours d'économie (ST6)**

S8.1. *Aussi sur l'énergie renouvelable.*

S9.1. *…c'est ça, oui [le colloque sur les nouvelles technologies en quatrième].*

S27.1.-A27.1. *Oui, c'était une vidéo très amusante et les spectateurs avaient apprécié beaucoup. Ils appréciaient l'idée que nous ouvrions les colloques avec ces vidéos,*

Séquence-type 7 **– fin de l'année scolaire (ST7)**

S39.1-P39.1. *Bien ! Puisque même si c'était une activité que nous faisions lorsque nous étions petits, c'était quand même quelque chose de sérieux pour moi, pour mes camarades, pour l'enseignant. Et le fait de recevoir cette attestation certifiait que ce que j'ai fait a produit des résultats.*

S89.1. *Mais le fait de quand même se revoir une dernière fois sans… sans avoir un objectif… lié aux activités ou en tout cas de travail, voilà,*

Séquence-type 8 **– après la *Cité des Métiers* : l'École cantonale de commerce (ST8)**

S2.1. *Je me suis inscrite à l'université à Winterthur pour étudier le management et le droit.*

S41.1.-P41.1. *Je me souviens surtout en première année de l'École de commerce, j'ai dû faire l'entretien pour déterminer le domaine de l'expérimentation, à la fin de la première année. Il fallait faire un entretien et ils m'ont demandé les expériences que j'avais, si j'ai travaillé en groupe, si oui quand, et j'ai toujours porté l'exemple du colloque.*

S66.1. *…oui, encore récemment je suis allée avec ma classe à la* Regione *[un quotidien tessinois],*

Les actants du récit

Actant du récit 1 **– Elisa elle-même (AR1)**

A11.1. *Oui, oui. C'est l'une de mes caractéristiques, celle-ci [être précise et organisée].*

A18.1.-P18.1. *Oui, je me souviens que certaines fois j'ai fait l'animatrice aux colloques, mais maintenant effectivement je ne me souviens pas si c'était dans l'un ou dans l'autre.*

A19.1. *Ah, oui… c'était le colloque sur le sport. Il me semble que c'était aussi pour celui sur l'énergie.*

A20.1. *Oui, j'aime bien communiquer avec les personnes, encore maintenant je le fais, quand je peux.*

A21.1.-P21.1. *Oui, en tout cas j'ai fait deux animations, donc je ne peux pas dire…*

A21.1.-P21.2. *Mais il m'a donné l'opportunité de m'ouvrir un peu plus,*
A21.1.-P21.3. *de comprendre comment gérer mon comportement en face de beaucoup de personnes, puisqu'ils étaient quand même des jeunes, donc la situation pouvait être à la fois simple et difficile à gérer…*
A22.1.-P22.1. *Donc… oui, en ce sens je me suis améliorée un peu.*
A29.1. *Non, embarrassée pas, mais penser que beaucoup de monde le regardait était un peu étrange, puisque de toute façon nous étions peu nombreux, donc l'attention était uniquement sur nous.*
A31.1.-P31.1. *Oui, j'aimais être partie prenante de la* Cité des Métiers*, c'était une chose qui me valorisait personnellement.*
A32.1. *Contente [d'avoir été prise comme assistante], puisque je pouvais…*
A33.3. *En effet, j'étais plutôt dans cette perspective [il vaut la peine de le faire si ça plaît].*
A58.1. *Oui [j'ai visité le Centre vétérinaire]. J'étais allée avec Sijei, ma grande amie, qui est en train de terminer elle aussi l'École de commerce, même si nous ne sommes pas dans la même classe.*
A59.1.-P59.1. *C'était bien, puisque la vétérinaire, si je me souviens bien, nous avait amené voir soit des animaux petits, soit des animaux grands. Je suis une grande amoureuse des chevaux et lorsque je les ai vus, je n'ai plus rien compris.*

Actant du récit 2 **– Josip (AR2)**

A3.1. *aussi parce que le groupe était très soudé, d'une certaine façon nous nous sommes aussi amusés…*
A10.1. *D'un certain côté bien, puisque c'était un garçon très sympathique, direct.*
A10.2. *Pour d'autres un peu moins, puisque disons que les idées, au niveau spécifique de l'organisation, étaient différentes.*
A10.3. *Lui peut-être était quelqu'un qui faisait les choses un peu à la dernière minute, alors que moi, par contre, j'étais celle un peu plus visionnaire, qui se mettait en marche… un peu plus tôt*
A53.1. *…non, je me rappelle que nous… la majeure partie des parents ont été contactés par notre groupe, puisque peu d'entre eux ont voulaient venir spontanément.*

Actant du récit 3 **– prof (AR3)**

A1.1. *et puisque le même enseignant a ensuite proposé la* Cité des Métiers*.*
A12.1. *Mais… très bien, il était très disponible, il nous tenait toujours au courant soit de ce qui marchait, soit de ce qui ne marchait pas, il était très direct, donc je me suis sentie à l'aise…*
A13.1-P13.1. *Et justement, puisque j'ai décidé d'en faire partie à la suite du cours d'économie, pour l'enseignant, puisque je me suis sentie à l'aise avec lui.*

Actant du récit 4 **– parents (AR4)**

A36.1. *Eux ils étaient contents… c'est-à-dire… contents de ce que je faisais [ses parents],*
A36.1.-P36.1. *en tout cas ils savaient que j'aimais bien communiquer,*
A36.1.-P36.2. *que j'éprouvais du plaisir à faire des activités, à être toujours… en mouvement. Je ne suis pas une personne qui aime rester tout le temps devant l'ordinateur et… s'arrêter.*
A36.1.-P36.3. *En sachant que j'avais aussi un certain goût du bavardage, ils m'ont dit : « Oui, c'est une bonne chose,*
A36.1.-P36.4. *ainsi tu comprends aussi un peu ce que tu veux faire de ta vie », puisque ce n'était pas évident.*
S50.1.-A50.1. *C'était un peu étrange d'écouter parler mon père devant tous mes camarades, mais c'était une belle expérience, parce qu'en tout cas c'étaient sept métiers qui avaient une certaine importance et qui pouvaient vraiment intéresser les personnes, donc je l'ai trouvé… je l'ai trouvée une bonne chose.*

Actant du récit 5 **– enseignants (AR5)**

A34.1. *Presque tous pas très bien [comment les enseignants ont vu mon rôle d'assistante],*
A34.1.-P34.1. *aussi parce que de nombreuses fois j'ai dû m'absenter des leçons, peut-être seulement pendant un quart d'heure, pour descendre chez le directeur. Ça les ennuyait un peu, je m'en souviens,*
A34.1-P34.2. *mais en dépit de ça, j'étais une élève qui en tout cas allait bien à l'école, donc ils ne m'ont pas créé beaucoup… beaucoup de problèmes.*
A34.1.-P34.3. *Pourtant, voilà, peut-être ce regard, cette grimace lorsque je devais leur annoncer que je descendais dix minutes dans le bureau du chef d'établissement, je me les rappelle.*
A35.1.-P35.1. *Non, rien. Je devais dire que je descendais pour faire quelque chose et puis je remontais, je ne m'enfuyais pas, donc ça ne me posait aucun problème.*
A49.1. *La première année Giada Baroni et puis Paola Zaninelli [enseignantes d'histoire].*
S55.1.-A55.1. *Les enseignants proposaient les visites.*
S56.1.-A56.1. *Donc c'étaient eux à être chargés de les organiser.*

A90.1.-P90.2. *mais si je dois vraiment être sincère, j'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec les autres enseignants, puisque selon moi ils sous-estimaient la chose et ne comprenaient pas l'importance de ce que nous voulions faire.*

A91.1.-P91.1. *Ils me sont apparus un peu lointains sur ce plan,*

***Actant du récit 6* – camarades (AR6)**

S27.1.-A27.1. *Oui, c'était une vidéo très amusante et les spectateurs avaient apprécié beaucoup. Ils appréciaient l'idée que nous ouvrions les colloques avec ces vidéos,*

A30.1. *Ils plaisantaient, ils riaient… aucune réaction négative, bien sûr.*

A33.1. *La majorité sincèrement oui, certains disaient : « Pourquoi tu vas le faire, alors que nous devons déjà étudier ? ».*

A33.2. *Mais d'autres ont dit : « Non, si c'est une chose qui te plaît, c'est juste de la faire, si elle t'intrigue, il vaut la peine d'essayer ».*

A54.1. *Je me réfère justement aux élèves qui demandaient la disponibilité de leurs parents… Et je me souviens que c'étaient presque nous à devoir demander...*

A57.1-P57.1. *Non, voilà, en tout cas il y avait un travail derrière… La seule chose que nous demandions était la compilation d'une seule ligne au sein d'une feuille, si elle était incorrecte je me disais « pourquoi ? », mais ça va, à la fin ça s'est arrangé.*

A85.1. *Très contents… oui, oui [les élèves du colloque sur le sport].*

A91.2.-P91.2. *et même si les élèves au collège sont encore des adolescents… c'est-à-dire, ils sont petits… puisque j'étais petite, en tout cas… je ne savais pas encore ce que je voulais faire de ma vie… et on ne peut même pas prétendre qu'un élève de quatrième année du collège le sache.*

***Actant du récit 7* – conférenciers (AR7)**

A40.1. *Ils étaient surpris… surtout… que l'école proposait ce type de programme, qui n'est pas pour tout le monde,*

A40.1-P40.1. *et puis donner la possibilité aux élèves d'organiser des colloques quand même d'une certaine importance avec certaines personnes, en ne sachant pas si le résultat était positif.*

S45.1-A45.1. *Mais… À mon avis… la dame a donné une base de départ justement au niveau mental, parce que ses histoires avaient un objectif sous-jacent et… soit tu le comprenais… soit tu ne le comprenais pas.*

S46.1.-A46.1. *Non, je ne me souviens pas de problèmes particuliers, au contraire, c'était une activité très interactive, puisque nous nous mettions en cercle, puis je me souviens qu'il y avait des coussins. Donc c'était une chose très tranquille, je m'en souviens assez bien.*

A50.2. *La seule chose qui m'est restée à l'esprit est que de nombreux parents se sont bien préparés dans la perspective de devoir parler à des adolescents, amenant des images et en s'exprimant d'une certaine façon.*

A50.3. *Un autre, par contre, a fait tout le contraire, en sous-estimant la difficulté de l'exercice. Je ne me souviens pas si c'était le commerçant, maintenant que j'y pense, je crois vraiment que c'était lui. Il avait parlé très peu, il était le seul à avoir parlé si peu, il n'avait pas de supports. À mon avis, il a pensé « je dois simplement aller présenter le travail à une quatrième année de collège ». Il l'a un peu prise à la légère.*

A60.1. *Mais oui, le fait qu'elle nous expliquait en quelque sorte les caractéristiques d'un certain animal plutôt que d'un autre a été très bien.*

A71.1. *Celui de l'Ambrì à la fin n'est pas venu.*

A72.1. *…Gillian Benzoni, qui entre autres est très prometteuse, elle vient de faire la National Cup d'équitation.*

A73.1. *Oui, elle est vraiment en train d'émerger.*

A74.1. *…un joueur, Mirko Facchinetti.*

A75.1. *Exact, oui, car il me semble qu'il avait un examen et n'a pas pu venir.*

A78.1. *De Mirko Facchinetti.*

A79.1. *Oui, oui, je me souviens qu'il avait été très intéressé et aussi surpris que nous fassions une telle chose, car il m'a dit que ça ne lui était jamais arrivé.*

A80.1. *Une école qui organise un tel événement… ça lui semblait étrange.*

A81.1. *Étrange dans le bon sens du terme, évidemment.*

Les classes d'arguments

***Classe d'argument 1* – émotions éprouvées (CA1)**

P1.2. *que j'ai apprécié beaucoup,*

P3.1. *Je m'en souviens comme une expérience positive,*
P3.2. *Et aussi, de l'autre côté, il m'a plus beaucoup, puisque j'ai pu aider les autres élèves à avoir un certain regard sur ce qu'ils auraient pu faire par la suite.*
P3.3. *Être partie prenante de cela m'a vraiment plu, et donc j'ai été satisfaite.*
P12.1. *Puisque celle-ci est une chose qui me plaît, parler avec les personnes et voir qu'elles ne tournent pas autour du pot, mais qui parlent directement.*
A13.1-P13.1. *Et justement, puisque j'ai décidé d'en faire partie à la suite du cours d'économie, pour l'enseignant, puisque je me suis sentie à l'aise avec lui.*
P17.1. *C'était le moment le plus enthousiasmant [organiser des colloques],*
P38.2. *puisque je voulais transmettre quelque chose de beau et je voulais que les autres personnes l'apprécient.*
P38.3. *Celle-ci est une sensation que me donne du bien-être.*
P47.1. *Je ne me rappelle pas très bien, mais si je devais revenir en arrière, si je devais encore y penser maintenant, je crois que cette vidéo exprimait ce que j'étais vraiment lorsque j'étais petite.*
P64.1. *Oui, oui... c'était une curiosité [aller à la Télévision de la Suisse italienne].*
P65.1. *Il me fascinait… oui, oui.*
P77.1. *Magnifique, je me suis vraiment amusée,*
P77.3. *J'étais très satisfaite… aussi de moi-même… puisqu'être citée dans un article de journal a été une très belle chose.*
P82.1. *je me souviens que nous étions assez préoccupés.*
P90.1. *Si… Je referais tout sans hésiter,*

Classe d'argument 2 **– compétences acquises (CA2)**

P17.2. *puisque nous pouvions mettre en pratique nos idées*
P17.3. *et aussi le fait d'organiser, d'inviter, de faire en sorte que tout soit parfait, c'était un encouragement à bien faire, voilà.*
A18.1.-P18.1. *Oui, je me souviens que certaines fois j'ai fait l'animatrice aux colloques, mais maintenant effectivement je ne me souviens pas si c'était dans l'un ou dans l'autre.*
A21.1.-P21.1. *Oui, en tout cas j'ai fait deux animations, donc je ne peux pas dire…*
A21.1.-P21.2. *Mais il m'a donné l'opportunité de m'ouvrir un peu plus,*
A21.1.-P21.3. *de comprendre comment gérer mon comportement en face de beaucoup de personnes, puisqu'ils étaient quand même des jeunes, donc la situation pouvait être à la fois simple et difficile à gérer…*
A22.1.-P22.1. *Donc… oui, en ce sens je me suis améliorée un peu.*
S23.2.-P23.2. *et puis nous regardions aussi des vidéos, des films, des choses qui pouvaient rester à l'esprit, plus que faire tout le temps seulement de la théorie.*
P26.1. *C'est juste [regarder la vie aussi avec les yeux de l'économie].*
P27.1. *puisqu'elles donnaient un aperçu sur ce que nous avions fait*
P27.2. *et sur ce que nous voulions transmettre…*
P28.1. *…et puis tous intervenaient en essayant de parler sur ce sur quoi nous avions travaillé.*
P32.1. *c'est-à-dire, je pouvais me consacrer à quelque chose de différent de l'école, en restant pourtant toujours à l'intérieur d'un contexte scolaire. Ce qui pour moi était très bien, puisque j'ai pu me défouler, apprendre d'autres choses, non seulement suivre les leçons à l'école.*
A36.1. *Eux ils étaient contents… c'est-à-dire… contents de ce que je faisais [ses parents],*
A36.1.-P36.1. *en tout cas ils savaient que j'aimais bien communiquer,*
A36.1.-P36.2. *que j'éprouvais du plaisir à faire des activités, à être toujours… en mouvement. Je ne suis pas une personne qui aime rester tout le temps devant l'ordinateur et… s'arrêter.*
A36.1.-P36.3. *En sachant que j'avais aussi un certain goût du bavardage, ils m'ont dit : « Oui, c'est une bonne chose,*
A36.1.-P36.4. *ainsi tu comprends aussi un peu ce que tu veux faire de ta vie », puisque ce n'était pas évident.*
P37.1. *Oui, certainement [ça m'a aidé à comprendre ce que je voulais faire].*
P38.1. *Oui, mais aussi au niveau simplement organisationnel, lorsque nous organisions ces colloques, j'aimais bien le faire, faire la liste et puis dire « on doit faire ceci, on doit faire cela »,*
S39.1-P39.1. *Bien ! Puisque même si c'était une activité que nous faisions lorsque nous étions petits, c'était quand même quelque chose de sérieux pour moi, pour mes camarades, pour l'enseignant. Et le fait de recevoir cette attestation certifiait que ce que j'ai fait a produit des résultats.*
S39.2.-P39.2. *Et… j'ai toujours parlé de ces colloques, aussi lorsque j'ai dû faire d'autres candidatures, d'autres organisations, aussi à l'école quand nous avons dû faire des simulations d'entretiens d'embauche… J'ai toujours évoqué les colloques, puisqu'ils sont une chose qui m'est restée à l'esprit, qui m'a aidé.*
A40.1-P40.1. *et puis donner la possibilité aux élèves d'organiser des colloques quand même d'une certaine importance avec certaines personnes, en ne sachant pas si le résultat était positif.*
P40.2. *Il y avait aussi un* ***risque****, que peut-être les personnes invitées n'étaient pas contentes, ou les enseignants étaient insatisfaits ; donc que le résultat n'était pas assuré à cent pour-cent.*
P52.1. *…n'est pas évident [parler à un groupe d'une centaine d'élèves de troisième].*

P61.1. *J'étais indécise si faire l'apprentie ou aller étudier.*

P62.1. *C'est ça, j'étais vraiment… en effet, je ne les ai pas choisies par hasard… ces deux activités, j'étais vraiment indécise…*

P63.1. *Oui, les deux activités… les deux présentations m'ont donné des informations utiles, m'ont fait réfléchir.*

P63.2. *Puis j'ai choisi au dernier moment, mais lorsque j'ai participé à ces deux présentations… je crois que l'École de commerce était un peu mon idée… la plus concrète, voilà.*

P66.1. *toujours des endroits où la communication était au centre des… des activités professionnelles, donc… oui c'était plutôt une curiosité.*

P68.1. *Non, ça s'est passée assez… normalement. Les élèves ont regardé le film, ils en ont discuté un moment et c'est tout.*

P77.2. *car c'est une idée qui est partie d'une inspiration et puis la voir réalisée c'est toute une autre chose… Ça fait plaisir, puisque ça signifie que l'idée valait la peine d'être développée et c'est ce que nous avons fait.*

P88.1. *…il me semble, que je ne suis pas allée puisque… oui.*

P89.1. *ça a été bien, puisque cela voulait dire que le groupe était de toute façon soudé et avait bien travaillé, et celle-ci était la chose la plus importante.*

P89.2. *Cette conclusion, à mon avis, a valorisé cet aspect.*

A91.2.-P91.2. *et même si les élèves au collège sont encore des adolescents… c'est-à-dire, ils sont petits… puisque j'étais petite, en tout cas… je ne savais pas encore ce que je voulais faire de ma vie… et on ne peut même pas prétendre qu'un élève de quatrième année du collège le sache.*

Classe d'argument 3 **– connaissances apprises (CA3)**

P4.1. *Oui, vaguement…*

P14.1. *et puisqu'en quelque sorte j'avais déjà un certain intérêt pour cette discipline, en sachant qu'ensuite elle aurait été proposée,*

P14.2. *pour moi ça a été une bonne chose, aussi parce qu'ensuite j'ai fini par étudier l'économie, donc… c'était un bon choix.*

P15.1. *Sincèrement oui, certaines choses apprises juste au début ont été ensuite reprises, lorsque nous avons parlé plutôt de façon générale des besoins ou en tout cas de thématiques assez fondamentales, que nous avons en effet reprises…*

P15.2. *Oui, les discussions que nous avions eues m'ont été utiles.*

P16.1. *Oui… un petit tour sur les* ***notions de base****, je l'avais fait.*

S23.1.-P23.1. *Oui, des présentations, qui permettaient de toute façon d'approfondir des connaissances, qu'auparavant nous n'avions pas eu la possibilité d'approfondir,*

P25.1. *…oui, c'est un sport très cher, donc en parlant d'économie, c'est la première chose qui m'est venue à l'esprit.*

S41.1.-P41.1. *Je me souviens surtout en première année de l'École de commerce, j'ai dû faire l'entretien pour déterminer le domaine de l'expérimentation, à la fin de la première année. Il fallait faire un entretien et ils m'ont demandé les expériences que j'avais, si j'ai travaillé en groupe, si oui quand, et j'ai toujours porté l'exemple du colloque.*

P42.1. *Oui, oui. Très bien [l'entretien].*

P43.1. *Elle m'a été utile [l'attestation].*

A59.1.-P59.1. *C'était bien, puisque la vétérinaire, si je me souviens bien, nous avait amené voir soit des animaux petits, soit des animaux grands. Je suis une grande amoureuse des chevaux et lorsque je les ai vus, je n'ai plus rien compris.*

P86.1. *faire du sport en essayant en tout cas de… d'avoir toujours du fair-play, d'encourager au fair-play, car ce n'est pas toujours facile, surtout dans le hockey,*

P86.2. *avec l'Ambrì et le Lugano, puisqu'il y a eu souvent des problèmes, donc… c'est aussi un peu celui-ci notre objectif.*

Classe d'argument 4 **– critiques aux autres actants (CA4)**

A34.1.-P34.1. *aussi parce que de nombreuses fois j'ai dû m'absenter des leçons, peut-être seulement pendant un quart d'heure, pour descendre chez le directeur. Ça les ennuyait un peu, je m'en souviens,*

A34.1-P34.2. *mais en dépit de ça, j'étais une élève qui en tout cas allait bien à l'école, donc ils ne m'ont pas créé beaucoup… beaucoup de problèmes.*

A34.1.-P34.3. *Pourtant, voilà, peut-être ce regard, cette grimace lorsque je devais leur annoncer que je descendais dix minutes dans le bureau du chef d'établissement », je me les rappelle.*

A35.1.-P35.1. *Non, rien. Je devais dire que je descendais pour faire quelque chose et puis je remontais, je ne m'enfuyais pas, donc ça ne me posait aucun problème.*

S45.2.-P45.2. *Peut-être certains ont simplement perçu cette activité comme… « c'est bien, aujourd'hui je n'ai pas de cours », alors que d'autres sont rentrés à la maison et ont fait une réflexion, ont commencé à penser… « qu'est-ce que je vais faire ? » De là peut partir tout le processus.*

A57.1-P57.1. *Non, voilà, en tout cas il y avait un travail derrière… La seule chose que nous demandions était la compilation d'une seule ligne au sein d'une feuille, si elle était incorrecte je me disais « pourquoi ? », mais ça va, à la fin ça s'est arrangé.*

A90.1.-P90.2. *mais si je dois vraiment être sincère, j'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec les autres enseignants, puisque selon moi ils sous-estimaient la chose et ne comprenaient pas l'importance de ce que nous voulions faire.*

A91.1.-P91.1. *Ils me sont apparus un peu lointains sur ce plan,*

P91.3. *Et à mon avis ces activités sont importantes et les enseignants ne l'avaient pas vraiment compris et à mon avis c'est un plan sur lequel il faut investir, puisqu'il y a de nombreux jeunes qui terminent et ne savent pas encore ce qu'ils veulent faire… avoir au moins une idée, puis si on peut la faire aboutir ou pas est une autre chose, mais avoir une idée est toujours pratique.*

Classe d'argument 5 **– pourquoi avoir participé (CA5)**

P1.1. *J'ai voulu en faire partie,*

P1.2. *qui m'ont donné satisfaction.*

Jonathan

Les séquences-types

Séquence-type 1 **– réunions du groupe d'animation (ST1)**

S4.1. *nous nous retrouvions le mercredi matin de onze heures quinze jusqu'à midi…*

S4.2. *et nous parlions de la progression de la préparation du colloque, des visites à réaliser, à organiser pour les élèves de troisième et de quatrième et… et des activités qui introduisaient au monde du travail les classes de première et de deuxième.*

S5.1. *Nous, nous avi… avions des tâches plus ou moins particulières,*

S11.1.-P11.1. *Oui… en fait parce que des fois nous étions fatigués par la semaine et donc nous n'avions pas une grande envie d'y aller, mais il fallait, puisque nous avions fixé cet objectif et nous devions l'atteindre.*

S7.1. *Voilà, le procès-verbal je ne me le rappelais pas mais oui… quelqu'un devait toujours rédiger un procès-verbal sur… ce qui se disait pendant la leçon.*

S21.1. *chaque fois que je venais en classe pour parler*

S69.1. *À un certain point c'était le colloque [qui prenait le plus de temps],*

S69.2. *au début surtout les visites pour les troisièmes et les quatrièmes,*

S69.3. *moins en revanche les premières et les deuxièmes.*

S102.1. *Oui, oui, j'ai tout [les vidéos réalisées].*

S103.1. *Je pense que… oui… oui [aussi les vidéos des colloques], parce j'avais tout sauvé sur mon ordinateur.*

Séquence-type 2 **– visites aux entreprises (ST2)**

S63.1. *Oui, oui, il y avait pour les troisièmes et les quatrièmes… il y avait ces sorties dans certains endroits où l'on travaillait dans le Canton du Tessin.*

S63.2.-A63.1. *Par exemple, moi je suis allé au bureau d'architecture de Lugano, dont je ne me rappelle pas le nom, et au Team Tessin.*

S63.3. *Il y en avait d'autres, par exemple la Forbo a Giubiasco, d'autres encore… Alors que pour les deuxièmes, ou plutôt pour les premières, venait Madame Galfetti-Schneider…*

S70.1. *À propos des visites, il fallait choisir lesquelles faire. À un certain point nous en avons enlevées quelques-unes. Pourtant elles étaient valables et toutes ont été faites.*

S71.1.-A71.1. *Le problème est que beaucoup, si je me souviens bien… que beaucoup n'apportaient pas la feuille… d'approbation… d'autorisation*

S71.2. *Qui ne l'amenait pas, ne pouvait pas participer à la visite.*

S72.1. *Bah ! On partait de l'école avec les moyens de transport publics, pour arriver dans la localité, disons… établie. Puis on allait à pied de la gare, puisqu'on utilisait surtout le train.*

S72.2.-A72.1. *On écoutait une brève présentation… disons, sur le travail.*

S72.3.-A72.2. *On revenait à l'établissement scolaire et, si je ne me trompe pas, il fallait encore écrire le, disons, rapport sur la sortie,*

S72.4.-A72.3. *que nous lisions lors des réunions hebdomadaires.*

S73.1. *Et bien… non [rien n'est resté à l'esprit de la visite au Team Tessin] parce que plus ou moins sur le monde du foot je suis déjà un peu introduit.*

S74.1.-P74.1. *Oui, oui ! Surtout j'ai aimé la visite dans le bureau d'architecture, qui m'a surpris, parce que surtout les maquettes en plâtre étaient très bien réalisées, elles reprenaient bien une partie de la ville.*

S74.2-P74.2. *J'étais véritablement surpris. Aussi les diverses phases de la… disons… conception, à partir d'un dessin, puis la maquette en bois ou en plâtre, pour finir avec la modélisation virtuelle grâce à un ordinateur, permettant de présenter l'évolution progressive au propriétaire… du terrain.*

S83.1. *Non, je ne pense pas [il n'y avait pas d'autres visites], seulement celles de la* Cité des Métiers.

Séquence-type 3 **– préparation du colloque (ST3)**

S18.1. *Ils m'ont aussi appelé une fois au secrétariat pour le nom d'un conférencier,*

S26.1.-P26.2. *alors qu'au colloque il a eu besoin de presque une semaine ou deux pour me répondre et cela… m'a…*

S33.1. *Chaque fois que je rentrais de l'école, je faisais mes devoirs et ensuite je regardais la préparation du colloque, je regardais disons les statistiques,*

S33.2. *et j'essayais de penser à un… à une solution pour tout faire fonctionner.*

S33.3.-A33.1. *Comme le jour avant le colloque : j'étais très nerveux et pour être sûr qu'un invité n'avait pas besoin d'un outil informatique, comme le beamer ou un ordinateur… je l'ai appelé par téléphone et… il m'a dit que tout était en ordre. J'ai aussi envoyé un courriel à l'autre conférencier*

S34.1. *Je ne me souviens pas bien [le point de départ du colloque], je me rappelle seulement le titre.*

S35.1. *Il était* Ils sont célèbres : visages d'un Tessin qui grandit.

S35.1.-A35.1. *Nous avons pensé, disons, à inviter des fameux du Tessin, nous avons mis des noms et… voilà avons pris six… six ou sept confé… conférenciers, même si deux ou trois ont refusé.*

S35.2. *Nous étions partis, si je ne me trompe pas, ah… du colloque sur le sport de l'année dernière. Nous étions partis de là et avions dit qu'est-ce que nous pouvons faire, quel colloque pouvons-nous faire ?*

S36.1.-A36.1. *Un conférencier que j'ai… contacté moi-même, c'était à partir d'une… connaissance qui travaillait dans l'armée comme formateur des pilotes et qui m'a dit ne pas pouvoir venir, mais m'a donné la… l'adresse de cet autre conféren… de cette autre personne, qui ensuite a finalement pu venir.*

S38.1.-A38.1. *Oui ! Alors que Christian Vitta je lui ai envoyé… je savais où il habitait… puisqu'il était le maire de ma commune et donc je lui ai amené une lettre.*

S39.1.-A39.1. *Et lui m'a écrit après… après une semaine et m'a dit… de lui expliquer un peu mieux le fonctionnement du colloque et à la fin il a accepté.*

S40.1.-A40.1. *Puis nous manquait un sportif connu, j'ai proposé… le directeur sportif du Team Tessin, parce que nous avions fait une visite de la* Cité des Métiers*, une visite au mois de novembre et nous le connaissions déjà*

S41.1.-A41.1. *Il avait un nom français que je ne réussissais pas à prononcer.*

S44.1. *Nous avons dû préparer une feuille,*

S44.1.-A44.1. *c'est-à-dire c'est surtout le prof qui l'a faite et il nous l'a ensuite apportée,*

S44.1. *où il y avait… il y avait tous les conférenciers, tous les noms des conférenciers et ce qu'ils expliquaient.*

S44.2.-A44.2. *Et chaque élève de quatrième année a dû mettre un numéro comme premier choix, deuxième choix, jusqu'au cinquième choix et ensuite, par cette feuille,*

S44.3. *nous avons pu créer les groupes des deux ateliers.*

S49.1. *Si je me souviens bien, il y a eu pas mal de problèmes.*

S49.1.-A49.1. *Je suis passé dans chaque classe pour essayer de convaincre les élèves de participer mais, si je me souviens bien, j'ai dû repasser pour les faire venir, parce qu'ils étaient peu nombreux.*

S49.2-A49.2. *Et pourtant, à la fin, il y a eu un bon nombre.*

S113.2-A113.1. *Aussi pendant la préparation du colloque, nous étions allés ensemble manger dans une sandwicherie près de l'école…*

S114.1. *Non, non. Ils étaient corrects, parce qu'il fallait… désormais… savoir les choses à l'avance*

Séquence-type 4 **– réalisation de la vidéo du colloque (ST4)**

S56.1. *Il y a eu, si je me souviens bien, une vidéo. Oui, c'était une vidéo.*

S57.1. *C'était… non je ne me souviens pas, même si lundi je l'ai repris… Oui, parce que j'étais en train de ranger mes feuilles… Le titre était* Du talent et de l'effort pour réussir.

S58.1.-A58.1. *Non, non, c'était disons, j'étais un cameraman… alors je m'amusais. J'ai aussi eu un petit rôle. Cependant je ne me souviens pas lequel.*

S59.1.-A59.1. *No. Oui, oui, mais c'est juste que j'étais en train de me rappeler…*

S60.1.-A60.1. *Pratiquement, il y avait une personne, qui était interprétée par mon camarade de la* Cité des Métier*… c'est-à-dire Brian… qui fait une audition à la télévision pour devenir scénariste. Et nous avons montré ce qui change dans trois différentes situations : une fois, où il arrive sans une tenue appropriée, une autre fois, où il s'exprime de façon arrogante et la troisième fois, où il arrive élégant, parle bien et se comporte bien... Et la troisième fois ils l'ont finalement accepté, alors que les deux premières ils l'ont mis dehors.*

S61.1.-A61.1. *Non, je ne me la rappelle plus, pourtant ils ont applaudi. C'est certain.*

***Séquence-type 5* – déroulement du colloque (ST5)**

S45.1. *En fait, la matinée se déroulait de… depuis huit heures jusqu'à la pause de neuf heures quarante.*

S45.1.-A45.1. *Nous nous retrouvions tous dans la salle de conférence et les invités expliquaient en grandes lignes comment ils sont réussis à devenir ceux qu'ils sont maintenant. C'était ça…*

S46.1.-A46.1. *Pratiquement, dans la première partie j'ai dû présenter, c'est-à-dire introduire la matinée, puis introduire chaque fois qu'un nouveau conférencier intervenait.*

S46.2-A46.1. *Dans la deuxième partie, j'ai participé à l'atelier de Vitta, de Christian Vitta, et j'ai dû, disons, modérer un peu, parce que certaines fois il n'y avait pas de questions et je devais alors en proposer moi-même sur le moment. De cette façon, il ne restait jamais sans parler.*

S52.1. *parce que j'avais écrit le texte le soir d'avant, en ayant su seulement deux jours avant d'avoir la tâche d'introduire la matinée.*

S52.2. *J'ai aussi perdu le fil du discours à un certain point,*

S53.1. *Mais non, je contrôlais souvent le temps,*

S54.1.-A54.1. *Non, non, il me montrait la trace de la montre et je savais que cela signifiait maintenant c'est fini.*

S51.1. *Elle est terminée avec un apéro.*

S51.2.-A51.3. *nous avions fait une photo avec eux.*

S62.1. *C'était en janvier, si je me souviens bien, presque à la fin. Le 23.*

***Séquence-type 6* – autres activités prévues (ST6)**

S64.1. *…et elle racontait des histoires, des fables surtout, aux enfants, sur le travail, pour les introduire.*

S64.2. *Et en deuxième il y avait une recherche en histoire à faire sur le travail, pour voir comment il s'est évolué dans le temps.*

S65.1. *Le film en fin d'année. J'avais vu* À la recherche du bonheur *avec Will Smith.*

S66.1.-P66.1. *Oui, oui, mais parce que je l'avais déjà vu d'autres fois. Il est très beau, il bien fait.*

S68.1. *…je ne me…*

S68.2. *Je ne m'en souviens pas…*

S68.3. *Ah, parce que je crois que j'étais absent cette fois.*

S76.1. *Je me souviens seulement que nous ne trouvions pas une journée pour la dame,*

S77.1.-A77.1. *En deuxième année pratiquement, tous les professeurs d'histoire devaient conduire leurs classes en salle d'informatique,*

S77.2. *afin de faire une recherche… sur... comment le travail a changé au cours des siècles.*

S79.1. *Le film en troisième… non, là non plus [il n'y a pas eu de problèmes], parce que nous distribuions la liste avec tous les films à choisir…*

S79.2. *pendant l'heure de classe, ils en parlaient à leurs élèves, qui choisissaient le film à regarder justement… à la fin de l'année.*

S80.1.-A80.1. *Il l'avait… non, non, c'était Sid [un élève plutôt agité] qui l'avait proposé…*

S80.1.-A80.2. *Nous avions aimé… et avons voté à majorité.*

***Séquence-type 7* – cours d'économie (ST7)**

S85.1.-A85.1. *Oui ! Pourtant, si je me souviens bien, c'était pour l'économie : j'allais pour dire ce que j'avais appris, quels sont les avantages, qu'est-ce qui était bien… voilà…*

S94.1. *Alors… quand j'ai aperçu l'affiche,*

S94.2. *et, pourquoi pas, je me suis inscrit.*

S94.3. *Je l'ai fait et en troisième nous étions vingt-huit élèves, beaucoup,*

S94.4. *mais en quatrième nous étions moins de la moitié.*

S95.1. *Je ne le sais pas. Cependant, nous avons presque toujours fait des présentations,*

S95.2. *Alors qu'en quatrième nous avons fait, oui, les présentations,*

S95.3. *mais nous avons aussi fait de l'école,*

S95.4-P95.2. *nous avons analysé, disons, des faits qui se sont réellement déroulés.*

S95.5.-P95.3. *Nous avons analysé jusqu'au bout la crise de 2007, qui reste encore d'actualité.*

S99.1. *Ces leçons se déroulaient pendant le midi,*

S99.2. *c'est-à-dire le cours était facultatif*
S99.3.-A99.1. *En troisième, pour les présentations en choisissait la thématique,*
S99.4.-A99.2 *alors qu'en quatrième le prof nous a proposé des problématiques*
S99.5.-A99.3. *et nous avons choisies celles qui nous intéressaient le plus.*
S99.6. *En troisième j'ai abordé le Franc suisse, alors qu'en quatrième la Crise de 1929.*
S100.1.-A100.1. *Et oui, nous avons réalisé une vidéo, une vidéo qui aborde… comment fonctionne, disons, l'économie…*
S100.2.-A100.1. *et nous sommes aussi allé au garage Winteler à Giubiasco,*
S101.1. *Je ne me souviens pas très bien de ce que nous avons parlé, même si j'ai revu plusieurs fois la vidéo que nous avions fait.*
S104.3. *J'avais été surpris par tous les accessoires que l'on peut ajouter à la voiture. Disons que le marché de l'automobile influence l'acheteur en ajoutant tous ces accessoires,*
S105.1 *En train jusqu'à Giubiasco. De Cadenazzo à Giubiasco en train et puis à pied de la gare de Giubiasco jusqu'à la Winteler. En marchant dix minutes nous y étions.*
S106.1. *Au retour nous nous sommes arrêtés dans la place de Giubiasco dans une sandwicherie pour manger un sandwich et parler de la matinée.*
S110.1. *Oui, il y avait eu une épreuve écrite [à la fin du cours d'économie].*
S110.2. *Je me souviens encore en quatrième, vous nous avez demandé d'organiser… l'organisation d'un événement.*
S110.3. *En troisième, en revanche, je ne me souviens pas.*

Séquence-type 8 **– fin de l'année scolaire (ST8)**

S87.1-A87.1. *Je ne m'en souviens pas [d'un moment final], mais nous avons… Vous nous avez donné une attestation, où il y avait écrit que nous avons participé à la* Cité des Métiers*,*
S89.1. *…oui, oui. Elle est dans un classeur [l'attestation].*
S113.1.-A113.1. *Nous sommes allés ensemble manger au Tennis Club de Vira…*

Séquence-type 9 **– après la *Cité des Métiers* : le lycée (ST9)**

S24.1.-A24.1. *et étant donné que j'ai aussi ces contacts issus du colloque*
S24.1.-P24.2. *je suis favorisé quand je les rappelle*
S24.1. *comme pour les journées autogérées au lycée de Bellinzone.*
S25.1. *Les 23, 24 et 25 mars… mais nous ne sommes pas certains.*
S25.1.-A25.1. *Et… bien, pour ces journées autogérées j'ai recontacté un ancien… un ancien conférencier.*
S29.1. *Oui, maintenant aussi à l'école… au lycée, puisque j'ai choisi l'option d'économie et de droit,*
S29.2.-P29.1. *nous faisons souvent des débats et j'aime écouter les opinions des autres et débattre,*
S29.3.-A29.1. *Toutefois à la maison je débats très souvent…*
S30.1.-A30.1. *Je débats avec mes parents et presque toujours je sors gagnant.*
S98.1. *Oui, oui, je les ai vraiment retrouvées : les besoins reviennent, mais nous les avons analysés plus et il y a véritablement cent mille besoins.*
S98.2. *Cette année nous faisons économie et droit ensemble.*
S104.1. *Oui, oui [je les ai regardés]. En première oui,*
S104.2. *cette année pas encore,*

Les actants du récit

Actant du récit 1 **– Jonathan lui-même (AR1)**

A4.2. *moi,*
A5.1. *si je me souviens bien, je m'occupais des troisièmes et des quatrièmes,*
A6.2. *et nous en discutions ensemble et ensuite nous arrivions à une conclusion pendant la même leçon.*
S46.1.-A46.1. *Pratiquement, dans la première partie j'ai dû présenter, c'est-à-dire introduire la matinée, puis introduire chaque fois qu'un nouveau conférencier intervenait.*
S46.2-A46.1. *Dans la deuxième partie, j'ai participé à l'atelier de Vitta, de Christian Vitta, et j'ai dû, disons, modérer un peu, parce que certaines fois il n'y avait pas de questions et je devais alors en proposer moi-même sur le moment. De cette façon, il ne restait jamais sans parler.*
S59.1.-A59.1. *No. Oui, oui, mais c'est juste que j'étais en train de me rappeler…*
S72.4.-A72.3. *que nous lisions lors des réunions hebdomadaires.*
A84.1. *Oui, mais juste pour faire de la présence.*
S85.1.-A85.1. *Oui ! Pourtant, si je me souviens bien, c'était pour l'économie : j'allais pour dire ce que j'avais appris, quels sont les avantages, qu'est-ce qui était bien… voilà…*

A86.1-P86.2. *en allant de classe en classe, j'ai pris l'habitude de parler avec tous*
A86.2. *et puis surtout devant les quatrièmes que je connaissais déjà bien.*
A87.2. *nous nous sommes appliqués, plus ou moins il y avait écrit les tâches que nous avons réalisé très en général*
A92.1.-P92.1. *Oui, oui, cette question de l'organisation je l'ai vue quand j'ai été le représentant de classe en quatrième,*
A92.1. *Même si enfin il n'a pas eu lieu et je me suis fâché beaucoup, parce que je l'ai organisé moi-même, j'ai fait tous les groupes, j'avais les feuilles et j'avais tout moi, tout était déjà près pour la journée, je suis arrivé là-bas et ils ont dit qu'on ne la faisait pas, seulement pour une bêtise.*
A92.2. *quand nous avons dû organiser le tournoi scolaire de foot…*
A93.2. *nous ne faisons pas le tournoi scolaire et ainsi je ne m'engage pas.*
A94.1.-P94.2. *Quand je pouvais le toucher, j'étais très heureux, surtout s'il m'appartenait.*
A95.1. *puisque nous étions nombreux,*
A95.2. *la mienne était sur la* Crise de 1929*,*
A96.1. *et maintenant je suis l'option deux fois par semaine.*
A100.3. *mais aussi des miens, puisque je joue au foot avec le neveu du propriétaire de la Winteler.*

***Actant du récit 2* – Brian (AR2)**

A4.1. *et nous étions… mon camarade,*
A5.2. *alors que mon camarade s'occupait des premières et des deuxièmes.*
A8.1. *Eh bien, jusqu'en quatrième je ne le connaissais pas, puis nous avons commencé à nous connaître… et qui, nous sommes devenus, disons amis, même si nous nous rencontrions seulement pendant ces heures…*
A9.1. *Non, non [pas de désaccords avec Brian].*
A32.2. *Puis Brian je ne l'ai pas vu.*
A43.1. *Lui a été contacté par Brian, mon camarade.*
S60.1.-A60.1. *Pratiquement, il y avait une personne, qui était interprétée par mon camarade de la* Cité des Métier*… c'est-à-dire Brian… qui fait une audition à la télévision pour devenir scénariste. Et nous avons montré ce qui change dans trois différentes situations : une fois, où il arrive sans une tenue appropriée, une autre fois, où il s'exprime de façon arrogante et la troisième fois, où il arrive élégant, parle bien et se comporte bien... Et la troisième fois ils l'ont finalement accepté, alors que les deux premières ils l'ont mis dehors.*
S113.1.-A113.1. *Nous sommes allés ensemble manger au Tennis Club de Vira…*
S113.2-A113.1. *Aussi pendant la préparation du colloque, nous étions allés ensemble manger dans une sandwicherie près de l'école…*

***Actant du récit 3* – prof (AR3)**

A4.3. *plus le prof qui nous… qui nous encadrait*
A6.1. *Pendant les réunions, le prof nous disait… il nous donnait une thématique*
A10.1. *C'était bien, en fait… oui, oui [avec l'enseignant animateur].*
A14.4. *et un peu du prof*
A39.2. *Alors que pour les autres conférenciers… le groupe des Sinplus s'en est chargé le prof parce qu'il jouait à tennis avec son oncle, cela je me le rappelle [il rit].*
S44.1.-A44.1. *c'est-à-dire c'est surtout le prof qui l'a faite et il nous l'a ensuite apportée,*
A53.1. *il y avait aussi le prof qui me disais quand faire terminer un conférencier…*
S54.1.-A54.1. *Non, non, il m'indiquait la montre et je savais que cela signifiait maintenant c'est fini.*
S87.1-A87.1. *Je ne m'en souviens pas [d'un moment final], mais nous avons… Vous nous avez donné une attestation, où il y avait écrit que nous avons participé à la* Cité des Métiers*,*
A87.1. *et à la fin elle a été signée par vous, le professeur qui nous suivait.*
A99.1. *et on n'était pas obligés à y aller.*
S99.3.-A99.1. *En troisième, pour les présentations en choisissait la thématique,*

***Actant du récit 4* – mère (AR4)**

A14.1. *même si j'ai eu un peu de discussions à la maison*
A14.2. *puisque je devais sauter l'heure de religion et ma mère est très religieuse.*
A14.2. *j'ai réussi à convaincre ma mère, qui m'a dit… tu peux le faire.*
A15.1.-P15.1. *Oui. Elle a vu que je me suis engagé pour ce colloque qui… qui a été une réussite et j'étais heureux et alors elle aussi était heureuse.*
A88.1. *À ma mère [montré l'attestation].*

***Actant du récit 5* – père (AR5)**

A14.3. *Donc j'ai dû discuter, mais avec l'aide aussi de mon père*
A16.1. *Et mon père il m'a fallu un peu pour l'amener de mon côté mais… mais oui et… il a commencé à me défendre.*
A17.1. *Mon père… parce que, parce qu'il dit que désormais il peut décider, c'est sa vie, disons ainsi. C'est son choix, puis s'il réussit à l'école, alors il n'y a pas… de gros problèmes.*
A29.1.-P29.2. *même si certaines fois les thèmes qui y sont proposés ne m'intéressent pas vraiment et alors je ne sais pas, je n'ai pas… oui je n'ai pas une opinion à partir de laquelle répliquer.*
S29.3.-A29.1. *Toutefois à la maison je débats très souvent…*
S30.1.-A30.1. *Je débats avec mes parents et presque toujours je sors gagnant.*
A71.2. *de la part des parents*
A100.2. *en profitant des contacts de mon père,*

***Actant du récit 6* – chef d'établissement (AR6)**

A18.2. *Avec le chef d'établissement je me faisais valoir, puisqu'il ne voulait pas trop participer… je me faisais valoir, j'y allais et…*
A93.4. *Le directeur n'a pas bougé, n'a rien fait,*
A93.5. *alors que maintenant on m'a dit que Massimo Uccelli… est plus sensible [le nouveau chef d'établissement].*

***Actant du récit 7* – enseignants (AR7)**

A18.1.-P18.1. *Eh bien, les enseignants me voyaient plus ou moins comme une figure, disons… quand on parlait de travail, une figure représentative.*
A19.1. *Il était content [Bruno Zanelli, le professeur principal].*
A20.1. *Mais lui, oui, pour lui l'important est que ses élèves s'engagent à l'école et il a entendu que je m'engageais et j'allais bien à l'école et lui était… content.*
A47.3. *qui a été contrôlé par mon professeur principal Bruno Zanelli*
A71.3. *et du professeur principal.*
S77.1.-A77.1. *En deuxième année pratiquement, tous les professeurs d'histoire devaient conduire leurs classes en salle d'informatique,*
A78.1. *Non… Les professeurs d'histoire sont habitués [à organiser cette activité], depuis quelques années… oui.*
A79.2. *Ainsi les professeurs principaux qui pouvaient,*
A81.1. *Bah, avec le maître Zanelli pas tellement.*
A93.1. *vous prof de gymnastique, vous pouvez le dire,*

***Actant du récit 8* – camarades (AR8)**

A21.1. *Au début mes camarades m'ont un peu taquiné,*
A21.1. *ils plaisantaient,*
A21.1-P21.1. *mais ensuite ils ont aimé ce que j'avais organisé… tout.*
A21.1. *Et ils étaient heureux.*
A22.1. *Eh bien, je n'étais pas tellement attentif, mais j'ai vu qu'ils me taquinaient seulement pour rigoler, désormais entre amis c'est ça… on rigole toujours et voilà…*
A23.1. *...non, non [pas jaloux], ils disaient plutôt qu'est-ce que cela nous rapporte, ça ne nous intéresse pas, pourtant après ils étaient contents parce qu'ils perdaient aussi… disons… des heures de cours.*
A32.1. *Il n'y avait personne dans ma classe du lycée qui la connaissait [la* Cité des Métiers*].*
S44.2.-A44.2. *Et chaque élève de quatrième année a dû mettre un numéro comme premier choix, deuxième choix, jusqu'au cinquième choix et ensuite, par cette feuille,*
A47.1. *Ils n'étaient pas obligés à participer*
A47.2. *parce qu'il y avait un petit groupe de neuf ou dix, si je me souviens bien,*
A47.2. *et… pendant cette matinée, ces élèves devaient se présenter à l'école mais ne faisaient presque rien… seulement les devoirs qu'ils avaient à faire.*
A48.1. *Oui, oui, il fallait s'inscrire.*
S49.1.-A49.1. *Je suis passé dans chaque classe pour essayer de convaincre les élèves de participer mais, si je me souviens bien, j'ai dû repasser pour les faire venir, parce qu'ils étaient peu nombreux.*
S49.2-A49.2. *Et pourtant, à la fin, il y a eu un bon nombre.*
A50.1. *Oui, oui [enfin la participation a été élevé] !*

A51.1. *Seulement que je n'ai pas participé parce qu'un ami avait faim. Il s'agissait de Luca Capitanio, alors j'ai dû aller avec lui,*

A56.1. *Nous avons introduit la matinée et nous l'avons fait une semaine avant à l'école, avec le groupe d'économie, avec le soutien du groupe d'économie.*

S61.1.-A61.1. *Non, je ne me la rappelle plus, pourtant ils ont applaudi. C'est certain.*

S71.1.-A71.1. *Le problème est que beaucoup, si je me souviens bien… que beaucoup n'apportaient pas la feuille… d'approbation… d'autorisation*

S72.2.-A72.1. *On écoutait une brève présentation… disons, sur le travail.*

S72.3.-A72.2. *On revenait à l'établissement scolaire et, si je ne me trompe pas, il fallait encore écrire le, disons, rapport sur la sortie,*

A79.1. *et par classe on choisissait.*

S80.1.-A80.1. *Il l'avait… non, non, c'était Sid [un élève plutôt agité] qui l'avait proposé…*

S80.1.-A80.2. *Nous avions aimé… et avons voté à majorité.*

A93.3. *Et pendant cette matinée il y a eu une véritable révolte des troisièmes et des quatrièmes.*

S99.5.-A99.3. *et nous avons choisies celles qui nous intéressaient le plus.*

S100.1.-A100.1. *Et oui, nous avons réalisé une vidéo, une vidéo qui aborde… comment fonctionne, disons, l'économie…*

S100.2.-A100.1. *et nous sommes aussi allé au garage Winteler à Giubiasco,*

A108.1. *Il y avait un certain nombre de garçons et trois filles… moins qu'en troisième.*

A109.1-P109.1 *En petit nombre… tu comprends mieux.*

***Actant du récit 9* – conférenciers du colloque (AR9)**

A18.3. *et je devais donner les noms des participants.*

S24.1.-A24.1. *et étant donné que j'ai aussi ces contacts issus du colloque*

S25.1.-A25.1. *Et… bien, pour ces journées autogérées j'ai recontacté un ancien… un ancien conférencier.*

A26.1. *Un conférencier du colloque, qui est le maire du Gambarogno et le commandant de la base militaire de… Locarno et… il m'a tout de suite répondu qu'il pouvait venir,*

A33.1. *c'est-à-dire les conférenciers qui venaient, je regardais si tout se passait bien et si après quelque chose ne marchait pas, s'il y avait une pièce qui faisait défaut, disons ainsi,*

S33.3.-A33.1. *Comme le jour avant le colloque : j'étais très nerveux et pour être sûr qu'un invité n'avait pas besoin d'un outil informatique, comme le beamer ou un ordinateur… je l'ai appelé par téléphone et… il m'a dit que tout était en ordre. J'ai aussi envoyé un courriel à l'autre conférencier*

S35.1.-A35.1. *Nous avons pensé, disons, à inviter des fameux du Tessin, nous avons mis des noms et… voilà avons pris six… six ou sept confé… conférenciers, même si deux ou trois ont refusé.*

S36.1.-A36.1. *Un conférencier que j'ai… contacté moi-même, c'était à partir d'une… connaissance qui travaillait dans l'armée comme formateur des pilotes et qui m'a dit ne pas pouvoir venir, mais m'a donné la… l'adresse de cet autre conféren… de cette autre personne, qui ensuite a finalement pu venir.*

A37.1. *Tiziano Ponti, oui.*

S38.1.-A38.1. *Oui ! Alors que Christian Vitta je lui ai envoyé… je savais où il habitait… puisqu'il était le maire de ma commune et donc je lui ai amené une lettre.*

S40.1.-A40.1. *Puis nous manquait un sportif connu, j'ai proposé… le directeur sportif du Team Tessin, parce que nous avions fait une visite de la* Cité des Métiers*, une visite au mois de novembre et nous le connaissions déjà*

S41.1.-A41.1. *Il avait un nom français que je ne réussissais pas à prononcer.*

A42.1. *Oui, Cavin.*

A42.2. *Et puis il y avait Flavio Sala…*

S45.2.-A45.1. *Les étudiants avaient pu choisir lequel suivre… ils y allaient et le conférencier expliquait avec plus de précision son travail.*

A51.2. *toutefois j'ai salué avant de partir les conférenciers et puis je les ai quittés.*

A51.3. *Ensuite, en revenant à l'école, j'ai vu les Sinplus qui étaient en train de sortir et vous m'aviez…*

S51.2.-A51.3. *nous avions fait une photo avec eux.*

A52.1. *mais avec l'aide des conférenciers, je l'ai repris. Au moment où j'ai perdu le fil du discours*

A52.2. *j'ai dit… j'ai dit à tous… « excusez-moi, j'ai perdu le fil, je ne sais plus où j'en suis ». Ils ont commencé à rire.*

A54.2. *Je disais au conférencier qu'il pouvait se rapprocher de la fin. Et puis je donnais la parole au conférencier suivant.*

A110.1. *en utilisant aussi le contact avec Christian Vitta.*

***Actant du récit 10* – autres conférenciers invités (AR10)**

S63.2.-A63.1. *Par exemple, moi je suis allé au bureau d'architecture de Lugano, dont je ne me rappelle pas le nom, et au Team Tessin.*

A75.1. *Non. Je ne me rappelle pas [d'éventuels problèmes liés à la venue de Madame Galfetti-Schneider].*
A76.1. *une journée qui pouvait aller pour l'école*
A76.2. *et pour elle…*
A76.3.-P76.1. *Nous avons vraiment dû lutter, ou presque.*
A104.1. *de telle sorte que l'on se dit : « Oh, une radio plus jolie ». Alors on veut l'ajouter, en faisant ainsi monter un peu le prix.*

Les classes d'arguments

Classe d'argument 1 – émotions éprouvées (CA1)

P1.1. *Oui, ça a été très beau*
P2.1. *J'ai aimé le colloque parce qu'il m'a impliqué en première personne.*
P3.1. *Non, il n'y a eu rien de négatif, seulement des aspects positifs, à part le fait que certaines fois j'étais un peu fatigué,*
P3.2. *mais… après le colloque j'étais relaxé.*
S11.1.-P11.1. *Oui… en fait parce que des fois nous étions fatigués par la semaine et donc nous n'avions pas une grande envie d'y aller, mais il fallait, puisque nous avions fixé cet objectif et nous devions l'atteindre.*
P14.1. *J'étais heureux,*
A14.2.-P14.2 *À la fin, elle a été heureuse, parce que c'était une bonne expérience.*
A15.1.-P15.1. *Oui. Elle a vu que je me suis engagé pour ce colloque qui… qui a été une réussite et j'étais heureux et alors elle aussi était heureuse.*
P21.2. *Oui, ça s'est bien passé.*
P22.1. *certaines personnes, n'étaient pas heureuses, mais je ne me souviens plus qui, certains camarades, eh bien… oui, oui, certains.*
P26.1. *et j'étais heureux puisqu'il m'a répondu presque tout de suite,*
S26.1.-P26.2. *alors qu'au colloque il a eu besoin de presque une semaine ou deux pour me répondre et cela… m'a…*
P33.1. *parce que j'étais vraiment très agité.*
A40.1.-P40.1. *et il nous avait plu.*
P52.1. *Eh bien, j'étais très agité,*
P52.2. *Et… j'étais agité.*
P52.3. *Ce qui m'a tranquillisé.*
P55.1. *Je me suis senti relaxé, oui, très relaxé, parce que je me suis engagé énormément. C'est bien fini et il n'y a pas eu de contretemps.*
P55.2. *Alors j'étais heureux.*
S66.1.-P66.1. *Oui, oui, mais parce que je l'avais déjà vu d'autres fois. Il est très beau, il bien fait.*
P81.1. *Toutefois nous l'avons aimé*
P86.1. *…plus ou moins tranquille. J'étais un peu agité parce que je ne connaissais pas les troisièmes, pourtant après être allé pour le colloque,*
P86.2. *Là ça allait.*
P88.1. *Elle était très heureuse et c'est elle qui le garde.*
P90.1. *J'étais heureux d'avoir quelque chose qui établissait que je me suis engagé.*
P94.1. *Parce que j'ai vu que… depuis que je suis tout petit, j'aime l'argent…*
A94.1.-P94.2. *Quand je pouvais le toucher, j'étais très heureux, surtout s'il m'appartenait.*
P94.3. *parce que je regardais avec plaisir le tableau avec les nouveautés, j'ai vu le cours d'économie*
P95.1. *et alors je pense que c'était un peu ennuyeux de voir toujours des présentations.*
P113.1. *Pour terminer l'année en beauté.*
P114.1. *pour éviter des problèmes.*
P115.1. *Oui, oui… Je l'ai vécu tranquillement [l'endroit choisi par Brian].*
P115.2. *C'était la fin de l'année, il y avait un beau soleil et le lac…*

Classe d'argument 2 – compétences acquises (CA2)

P1.2. *aussi parce que j'ai appris à… à m'organiser, soit à l'école, soit par rapport à un autre… disons… travail*
P2.2. *Je me suis engagé beaucoup.*
P2.3. *J'ai presque consacré plus de temps au colloque qu'à l'école, parce que j'étais presque certain d'être promu, je ne m'inquiétais pas.*
P24.1. *Et… j'ai remarqué que je m'organise un peu plus, je m'organise mieux*
P27.1. *Et j'ai aussi grandi mentalement,*
P27.2. *j'ai dû disons m'adapter à ces eux, école plus* Cité des Métiers*, j'ai dû m'adapter et… rien.*

P.28.1. *Oui, beaucoup [gérer une charge de travail supplémentaire]*
P31.1. *Oui, à cela oui [la* Cité des Métiers *l'a aidé à débattre].*
P31.2. *Parce que la* Cité des Métiers *je l'associe surtout au colloque*
P31.3. *et pourtant aussi les autres choses m'ont aidé.*
A86.1-P86.2. *en allant de classe en classe, j'ai pris l'habitude de parler avec tous*
P91.1. *Non, il ne m'a rien coûté, parce qu'en regardant les notes de quatrième, je me suis aussi amélioré pendant le deuxième semestre.*
S95.5.-P95.3. *Nous avons* ***analysé*** *jusqu'au bout la crise de 2007, qui reste encore d'actualité.*
P104.1. *parce que j'ai trop de travail à l'école.*
P104.2. *Je me suis dit que je m'efforce sérieusement, pour éviter l'expérience de l'année passée, où j'ai risqué de redoubler.*
A109.1-P109.1 *En petit nombre… tu comprends mieux.*
P111.1. *Il y avait une feuille pour cela… avec l'épreuve écrite, la présentation, le comportement, la participation orale et autres encore.*
P113.2. *pour tout bien organiser.*

Classe d'argument 3 **– connaissances apprises (CA3)**

P1.3. *et… j'ai appris de nombreuses choses.*
P67.1. *Qu'il ne faut jamais renoncer, il faut toujours s'engager, que tôt ou tard on arrive à atteindre l'objectif que l'on s'est fixé.*
S74.1.-P74.1. *Oui, oui ! Surtout j'ai aimé la visite dans le bureau d'architecture, qui m'a surpris, parce que surtout les maquettes en plâtre étaient très bien réalisées, elles reprenaient bien une partie de la ville.*
S74.2-P74.2. *J'étais véritablement surpris. Aussi les diverses phases de la… disons… conception, à partir d'un dessin, puis la maquette en bois ou en plâtre, pour finir avec la modélisation virtuelle grâce à un ordinateur, permettant de présenter l'évolution progressive au propriétaire… du terrain.*
P77.1. *À savoir… qu'avant on produisait ce que l'on mangeait,*
P77.2. *alors que maintenant... et, oui, on produit plus, ainsi on peut également vendre… et obtenir un bénéfice*
P81.2. *et l'avons… je pense… compris tous, la morale…*
S95.4-P95.2. *nous avons analysé, disons, des faits qui se sont réellement déroulés.*
P95.4. *Ceci à cause des banques qui ont accordé des hypothèques sur trop de maisons et ensuite les personnes ne pouvaient plus redonner l'argent à la banque et alors elles ont fait faillite.*
P96.1. *Je me suis préparé à l'économie*
P96.2. *Surtout, j'ai appris à comprendre mieux la population, ce dont elle a besoin, comment, disons… l'influencer à acheter ce produit…*
P96.3. *J'ai appris à comprendre les grandes lignes de l'économie.*
P97.1. *Oui, oui, c'est vrai [au lycée je me suis senti plus prêt].*
P100.1. *Nous avons compris, disons, le fonctionnement du marché de l'automobile…*
P107.1. *Les* ***besoins****… il y avait les consommateurs… les producteurs. Les producteurs s'appuyaient sur les besoins des consommateurs. Puis il y avait les besoins primaires, les besoins secondaires et les besoins de luxe. Il y avait un autre terme… qui pourtant maintenant m'échappe.*
P110.1. *J'avais proposé de faire à Sant'Antonino un* beach soccer*,*
P112.1. *…oui, la visite.*

Classe d'argument 4 **– assumer le rôle de représentant (CA4)**

P4.1. *En fait, quand j'étais… un représentant de la* Cité des Métiers*,*
A18.1.-P18.1. *Eh bien, les enseignants me voyaient plus ou moins comme une figure, disons… quand on parlait de travail, une figure un peu représentative.*
P18.2. *je suis devenu, disons… pendant cette année la figure représentative de la* Cité des Métiers*.*
P18.3. *parce que pour le colloque j'étais le représentant*
S29.2.-P29.1. *nous faisons souvent des débats et j'aime écouter les opinions des autres et débattre,*
A29.1.-P29.2. *même si certaines fois les thèmes qui y sont proposés ne m'intéressent pas vraiment et alors je ne sais pas, je n'ai pas… oui je n'ai pas une opinion à partir de laquelle répliquer.*
P30.1. *C'est parce que je ne contre-attaque pas tout de suite, mais j'essaye de les faire raisonner, je tourne autour et puis je vais au but.*
P35.1. *Un qui ait du poids… qui puisse être la suite de celui de l'année précédente,*
P35.2. *qui intéresse les élèves.*
A76.3.-P76.1. *Nous avons vraiment dû lutter, ou presque.*
A92.1.-P92.1. *Oui, oui, cette question de l'organisation je l'ai vue quand j'ai été le représentant de classe en quatrième,*
P93.1. *Il y avait des vitres brisées sur le terrain*
P93.2. *et cela m'a vraiment… cassé les pieds.*

P93.3. *Et je me suis dit : si vous ne voulez pas le faire,*

***Classe d'argument 5* – pourquoi avoir participé (CA5)**

P12.1. *Et bien… [indécision par rapport à la candidature au poste d'assistant].*
P13.1. *Je me le suis posé pendant cette semaine… Je me souviens que j'étais au cours d'économie, je suivais l'économie en troisième, j'arrivais toujours avant et il y avait le tableau de la* Cité des Métiers *et je me suis mis à lire. J'ai vu qu'on pouvait se porter candidat.*
P13.2. *Je me suis dit… bien… essayons… en tout cas ça ne fera du mal… à personne.*

Josip

Les séquences-types

***Séquence-type 1* – réunions du groupe d'animation (ST1)**

S8.1. *C'est vrai ! Ce n'était pas à midi, mais l'heure avant, avec de nombreux camarades qui allaient à la maison. Maintenant je me souviens.*
S13.1. *C'est ça.*
S31.1.-A31.1. *C'est ça ! Je me suis senti reconnu, que quelqu'un a crû dans mon potentiel et je me suis dit que je donnerai le meilleur de moi, aussi pour les vidéos. Dans de nombreuses choses je me suis donné à fond. Puis la satisfaction a été aussi une surprise, je ne me l'attendais pas.*

***Séquence-type 2* – visites aux entreprises (ST2)**

S93.1. *Je me rappelle que j'étais allé au musée culturel de Lugano avec une enseignante…*
S94.1. *Je ne l'avais jamais vue à l'école.*
S94.2. *Puis j'avais fait une activité organisée par l'enseignante Tiziana Leonardi… Les apprentis qui venaient ici à l'école.*

***Séquence-type 3* – colloques (ST3)**

S61.1-A61.1. *Elisa les avait faits, puisque mon écriture n'était pas très bonne. Je me souviens que je devais mettre les chaises, préparer la salle. J'étais la main-d'œuvre.*
S67.1.-A67.1. *Je n'étais responsable d'aucun conférencier. Et oui, puisque Elisa connaissait de nombreuses personnes et moi pas malheureusement. Je n'ai pas pu faire beaucoup, mais j'ai essayé de faire un effort sur le plan organisationnel. Peut-être Elisa m'avait aussi donné un contact et m'avait dit de le contacter. J'avais essayé à travers un courriel, par téléphone, mais il n'a pas répondu.*

***Séquence-type 4* – autres activités prévues (ST4)**

S16.1. *...c'était pour une activité de troisième. Oui, nous l'avions faite avec un réel engagement [la vidéo].*
S55.1. *Oui. Alors, c'était nouveau, puisque je ne l'avais jamais fait. Tout d'abord, pour la première fois j'ai vécu une chose pareille et elle était une personne ouverte et sympathique, elle savait arriver à quelque chose d'une façon différente. Certaines personnes, peut-être, ne la comprenaient pas. Nous étions tous assis en cercle, ce qui a déjà créé une belle ambiance...*
S56.1. *Galfetti-Schneider… pas moi.*
S57.1. *Je n'ai pas de souvenirs sur elle. Je l'avais seulement vécue en tant qu'élève.*
S58.1. *Je me souviens seulement qu'est arrivé le maître Samuele Sartori et nous devions remplir quelque chose avec l'ordinateur.*
S59.1. *C'est exact [j'avais fait l'introduction à la rencontre avec les parents d'élèves].*
S60.1. *Je me souviens que je voulais l'écrire, mais puis je ne l'ai pas fait. C'était ma… ce jour je m'étais préparé pour ce colloque, mais je sentais d'avoir oublié quelque chose. Mais je ne me rappelais pas quoi. Puis nous avons improvisé quelque chose, nous l'avons mis par écrit, heureusement.*
S64.1. *Un film sur le travail…*
S65.1. *…je ne me souviens pas.*

***Séquence-type 5* – cours d'économie (ST5)**

S79.1.-P79.2. *Je me souviens bien des présentations. Au collège il est rare de faire une présentation à l'aide d'un PowerPoint. Pour moi, c'était quelque chose de totalement inconnu. Prendre une feuille et y écrire des notes, le regarder et l'utiliser en tant que point d'appui, a été quelque chose de nouveau. Puis il faut faire des essais à la maison, avec les différentes slides préparées, en y ajoutant des photos, en faisant des recherches. Il faut être toujours attentifs, aller de l'avant et se montrer curieux.*

S81.1-A81.1. *Je me souviens que moi et Leo avions fait la présentation sur les nouvelles technologies,*

S82.1. *Puis je me souviens… que nous avions organisé un colloque.*

S83.1. *Oui, c'était en quatrième [le colloque sur les nouvelles technologies].*

S84.1. *C'est vrai, il y avait aussi une entreprise, nous lui avions envoyé un courriel. Et la SUPSI, à laquelle j'avais envoyé un courriel et puis je l'avais appelée [le colloque de troisième].*

S85.1. *Oui, je m'en souviens [du colloque de troisième].*

S89.1. *…en tout cas, le cours était faisable, il n'était pas… à prendre à la légère. Si ça t'intéresse, ça en vaut la peine. En plus, tu as la satisfaction d'avoir appris un peu d'économie. Aujourd'hui à la Prodega ils m'ont demandé sur quoi porte l'entretien. Je leur ai dit que c'est sur la* Cité des Métiers *et l'économie. Ils étaient surpris.*

***Séquence-type 6* – fin de l'année scolaire (ST6)**

S25.1. *Je l'ai écrit. Puis vous nous aviez aussi donné un certificat.*

S26.1. *En tout cas… j'ai tout annexé.*

S27.1. *J'ai tout mis en annexe. Celui du cours d'économie et celui de la* Cité des Métiers*.*

S68.1. *Oui [l'attestation].*

S69.1.-P69.1. *Alors, j'étais satisfait, surpris, puisque je ne pensais pas de recevoir une attestation. J'étais heureux, puisque c'était une attestation en plus.*

S75.1. *Ça peut toujours être utile [un point en plus]*

S76.1. *Je ne me souviens pas [de la glace mangée ensemble].*

S77.1. *C'était une glace.*

S78.1. *Bien sûr [mieux que rien].*

***Séquence-type 7* – après la *Cité des Métiers* : le préapprentissage (ST7)**

S1.1. *Je suis Josip Jelusic, j'ai entrepris après le collège à Cadenazzo le préapprentissage à Gordola, puisque ma moyenne n'était pas suffisamment élevée pour poursuivre mes études.*

S1.2. *Je suis entrée dans cette école et j'ai su d'un poste qui m'intéressait beaucoup à la Prodega de Quartino. Au mois de novembre j'ai appelé, en décembre j'ai fait le stage, en janvier j'ai signé le contrat et en février j'ai commencé à travailler.*

S1.3. *J'ai débuté avec un précontrat… C'est lorsqu'on suit le préapprentissage de Gordola un jour par semaine, on travaille et ce contrat… comment le dire… aide à s'insérer dans une place de travail et à recevoir un petit gain, en se préparant à l'école, c'est-à-dire le Centre professionnel commercial de Locarno.*

S71.1. *C'est exact. Le préapprentissage m'a permis de le montrer. Là il y a quand même quatre conseillers en orientation.*

S72.1. *Pour eux c'était quelque chose de nouveau.*

S73.1.-P73.1. *Oui. Pour le préapprentissage c'était une chose nouvelle. Ils m'ont demandé ce que j'avais fait. Je leur ai montré et je leur ai expliqué. Ils ont apprécié.*

S73.2.-P73.2 *Puis ils m'ont demandé ce que j'avais appris de ces activités. Je leur ai répondu que j'ai appris à m'organiser et j'ai fortement amélioré la confiance en moi-même. J'étais intéressé à la profession d'employé de commerce et tu ne peux pas être timide lorsque tu parles avec les clients.*

S74.1.-A74.1. *Le conseiller en orientation a appelé la Prodega, nous avons eu un entretien d'embauche avec le directeur,*

S74.2. *j'ai ressorti mon dossier et j'ai mis le* curriculum *et le bulletin scolaire et ces deux feuilles, qu'il ne connaissait pas. Et il m'a dit de lui raconter. Je lui ai présenté mes diverses expériences, il est un fanatique de sport et donc il a aimé que je sois fini… dans un journal… Il a aimé ce que nous avons fait. Donc, automatiquement, j'ai eu un point en plus.*

***Séquence-type 8* – après la *Cité des Métiers* : l'apprentissage (ST8)**

S1.4. *Puis, en août, j'ai commencé avec le vrai contrat.*

S1.5. *Maintenant je suis à la troisième année et j'espère qu'elle aussi se passe bien.*

S2.1. *La Prodega est surtout un fournisseur pour restaurateurs et pour détaillants. On peut y entrer seulement si on est inscrits au registre de commerce avec une carte… Tous les prix sont exposés sans la TVA, puisqu'aux restaurateurs et aux détaillants elle revient dans tous les cas. Principalement ce qu'elle fait est comme un magasin normal…*

S3.1. *C'est ça ! Chez nous un privé ne peut pas entrer, puis évidemment il y a ceux qui se font prêter la carte…*

S4.1. *…c'est exact : ils ne pourraient pas.*

S5.1. *Je m'occupe de la vente. Je suis dans le secteur de la gestion des marchandises, donc je ne m'occupe pas tellement du conseil. Chez nous les clients sont déjà des cuisiniers, des experts du secteur, donc au niveau du conseil je ne pourrais pas être compétitif par rapport à eux.*

S5.2. *Je m'occupe d'exposer la marchandise… J'ai quand même fait tous les rayons qui varient des produits laitiers, fruit et légumes… les* non food *je ne les ai pas encore faits, puisque maintenant je suis à la caisse.*

S5.3. *En effet, demain je dois travailler [il rit].*

Les actants du récit

Actant du récit 1 **– Josip lui-même (AR1)**

A30.1.-P30.1. *Sincèrement j'étais surpris, puisque Leo était mieux que moi à l'école, et j'ai posé ma candidature, en espérant que vous en prendriez plus qu'un. C'était une surprise, en effet je suis allé auprès de Leo et je lui ai demandé s'il s'était retiré et puis lui m'a dit que non. Alors j'ai vu ma vraie valeur.*

S31.1.-A31.1. *C'est ça ! Je me suis senti reconnu, que quelqu'un a crû dans mon potentiel et je me suis dit que je donnerai le meilleur de moi, aussi pour les vidéos. Dans de nombreuses choses je me suis donné à fond. Puis la satisfaction a été aussi une surprise, je ne me l'attendais pas.*

A45.1.-P45.1. *Oui, pourtant c'était une discipline importante, elle me plaisait beaucoup. Mes camarades, lorsqu'ils ont su que j'avais reçu seulement 4, sont restés consternés, puisque celui qui animait la leçon c'était moi.*

A66.1. *Alors, au-delà de la main-d'œuvre… non, ce n'était pas là, c'était au colloque des parents… que j'ai fait l'introduction. Aussi ici j'étais surtout de la main-d'œuvre.*

A98.2. *En ce qui me concerne, en quatrième j'ai changé souvent mon choix.*

A98.3. *C'est pourquoi le préapprentissage m'a aidé.*

Actant du récit 2 **– Elisa (AR2)**

A17.1. *Alors… moi et Elisa nous n'avions pas de bons rapports, je me sentais un peu mal à l'aise… Pourtant, nous avons bien travaillé ensemble et avec vous, qui de temps en temps nous donnait un coup de main. On réussissait à faire quelque chose et on a vu le résultat. En tout cas, je suis content, puisqu'on a démontré qu'aussi deux personnes qui peut-être n'ont pas un caractère compatible, réussissent à travailler ensemble et à obtenir un bon résultat.*

A21.1. *C'est ça [deux caractères différents avec chacun ses qualités].*

Actant du récit 3 **– parents (AR3)**

A8.1. *Et ça a été un exploit convaincre mes parents à ne plus me faire suivre religion, puisque nous sommes quand même croyants.*

A32.1. *Mon père avait lu le journal sur les sportifs qui sont venus et je lui ai expliqué qu'il y avait aussi mon engagement. Au début il ne l'a pas cru, puis il a lu que c'était au collège de Cadenazzo. Il l'a raconté à ma mère, qui m'a dit que je vaux quelque chose. Ils étaient heureux, c'était une façon de se sentir quelqu'un, en dépit des notes, c'était bien se sentir apprécié, puisque tu te dis : « Bon sang, mon fils a organisé ceci ». Maintenant je peux dire que je l'ai organisé.*

A33.1.-P33.1. *Je les ai convaincus par le simple fait que je n'ai pas besoin de faire religion, puisqu'elle ne me donne pas beaucoup. L'histoire de la religion je l'étudie depuis la première année du primaire, donc après l'avoir entendue de nombreuses fois, désormais c'était une perte de temps. C'est dur à entendre que c'est une perte de temps. Alors j'ai pensé de vouloir essayer quelque chose de nouveau. Je l'ai proposé, ma mère m'a demandé si j'étais sûr de ce choix, ils m'ont fait chanter un peu…*

A34.1. *Sur nos pactes. Par exemple, je ne devais pas blasphémer, parce qu'à l'époque je le faisais beaucoup [il rit].*

A35.1. *C'était une satisfaction réussir à les convaincre, voir un colloque aboutir, faire un effort. Un produit fini qui en tout cas plaît aux personnes. C'était la plus grande satisfaction. Et puis… quand je rentre*

chez moi et il y a mon père qui lit le journal et lit sur moi, il me fait ses compliments et ma mère aussi. C'était vraiment une expérience que je referais… mais le collège je ne voudrais pas le refaire.

A42.1. *C'est ça. Puis la réaction de ma mère lorsqu'elle a découvert qu'un enseignant, surtout la professeure principale, parle de cette façon de son fils… Ma mère s'est préoccupée et a dit que je devais arrêter. Mais j'ai dit que non, che je voulais terminer, surtout en quatrième, que c'était presque la fin de l'année et que ça ne m'amenait à rien d'arrêter.*

A44.1-P44.1. *Aussi ma mère a compris. Ce n'est pas pour minimiser la discipline, puisqu'en tout cas à un employeur l'histoire… tu dois seulement connaître les bases, à l'école commerciale ils ne font plus faire de l'histoire.*

A53.1. *Je me souviens que je n'ai pas aimé… le visage de ma mère lorsque la professeure principale lui a parlé, c'était vraiment un sale coup. Je ne me l'attendais pas.*

S81.1-A81.1. *Je me souviens que moi et Leo avions fait la présentation sur les nouvelles technologies,*

***Actant du récit 4* – prof de classe (AR4)**

A39.1. *Je me souviens l'enseignante Paola Zaninelli, qui n'a pas accepté. A son avis, je ne devais pas le faire*

A40.1. *Puisqu'elle misait beaucoup sur mes notes. À cause des notes je n'ai pas pu aller à des écoles, par exemple à l'École moyenne de commerce de Locarno et je n'ai même pas pu poser ma candidature à la Propédeutique [dans le secteur sanitaire] à cause du 4 en histoire,*

A40.1.-P40.1. *puisque l'enseignante prenait mes notes comme une excuse pour me faire arrêter la* Cité des Métiers *et l'économie. Je suivais aussi des cours de cinéma.*

A41.1. *En fait, elle m'a arrêté après l'école un soir et a fait un colloque avec ma mère. Elle lui a dit que je devais arrêter, puisque j'avais 4 en histoire et des notes générales plutôt faibles. Elle pouvait aussi me donner 4.5 et puis elle ne me l'a pas donné.*

A47.1.-P47.1. *Mais ensuite je l'ai rencontrée à la gare lorsqu'elle était en train de faire une course d'école avec une première. Je me souviens qu'elle m'avait dit : « Tu as vu qu'à cause de la note en histoire tu n'as pas pu fréquenter l'école que tu désirais ? ». Et ensuite, lorsqu'elle m'a dit au revoir, je suis parti sans la saluer.*

A54.1. *Elle était mon enseignante préférée, mais lorsque j'ai fini le collège j'avais vraiment la tentation d'aller lui percer les pneus, je jure ! Je jure ! Mais à la fin je ne l'ai pas fait, puisque je ne me baisse pas à ces niveaux.*

***Actant du récit 5* – autres enseignants (AR5)**

A96.1. *Il y avait toujours des enseignants qui se plaignaient de certaines choses. À la fin, tu dois amener peu d'élèves à une visite… Si j'avais vraiment dit la mienne et ce que j'en pensais… non… ça ne se serait pas bien passé. Je pensais : « Nous sommes des jeunes de quatorze ans, un enseignant peut en avoir entre vingt-cinq et soixante, est-ce si compliqué d'organiser une sortie ? ».*

***Actant du récit 6* – camarades (AR6)**

A11.1. *Maintenant je me rappelle. Nous étions…*

A12.1. *…les trois fous [il rit].*

A18.1. *Oui… à cause des caractères différents… Au sein de la classe nous avions des groupes d'amis complètement différents, avec certains camarades qui se détestaient…*

A19.1. *…oui. On se disputait pendant l'heure de classe…*

A23.2-P23.1. *Je leur ai dit que nous avons organisé le colloque avec des sportifs, des parents… Pendant ces activités, on remarquait des élèves généralement considérés des fouteurs de troubles qui exprimaient leur satisfaction. On le voyait.*

A37.1. *À cet âge, en général, on la considère une perte de temps. Au début ils la prenaient comme une pause et disaient : « C'est super, il n'y a pas le cours de mathématiques et celui d'italien ! ». Je les ai vus en classe et je leur ai demandé comment ils l'ont trouvé. Notre colloque était pour les quatrièmes et il est arrivé vraiment au bon moment.*

A63.1.-P63.2 *seulement c'était un soulagement savoir que mes camarades de quatrième ne l'auraient pas vu puisque… c'était aussi une honte… J'étais un garçon timide renfermé sur lui-même.*

A87.1. *Et en tout cas les voir aussi là, avec les élèves intéressés,*

A88.1. *Alors, je me souviens que nous étions en quatrième et l'année d'après beaucoup d'élèves s'étaient inscrits. Et là ça été une satisfaction. Nous étions peu, alors qu'en troisième ils étaient nombreux à économie. Ce qui signifie que la voix s'est diffusée, puisque j'en parlais autour de moi. J'en parlais et peut-être beaucoup de monde s'est intéressé… donc ils se sont inscrits.*

A97.1. *Peut-être ils les prenaient comme une perte de temps ou comme une opportunité.*

A97.2. *Martina, par exemple, une amie à moi, devait choisir entre deux voies et elle ne savait pas laquelle prendre. Au début elle était plutôt convaincue d'une chose. Elle voulait faire l'aide en pharmacie et non pas l'assistante en soins. Quelque chose qui était en rapport avec les patients. Elle ne s'attendais pas qu'une profession avait plus à voir avec les patients que l'autre. Elle pensait que l'assistante en soins se limitait à porter des médicaments, alors qu'elle doit accompagner les patients, aider les personnes malades… et elle aime rester en contact avec les personnes et elle a choisi cette voie. Elle a vu l'autre face de la médaille. Cela aussi grâce à une visite.*

A98.1. *Exact. Alors que peut-être d'autres n'étaient pas intéressés.*

***Actant du récit 7* – conférenciers (AR7)**

S67.1.-A67.1. *Je n'étais responsable d'aucun conférencier. Et oui, puisque Elisa connaissait de nombreuses personnes et moi pas malheureusement. Je n'ai pas pu faire beaucoup, mais j'ai essayé de faire un effort sur le plan organisationnel. Peut-être Elisa m'avait aussi donné un contact et m'avait dit de le contacter. J'avais essayé à travers un courriel, par téléphone, mais il n'a pas répondu.*

***Actant du récit 8* – Prodega (AR8)**

A5.1. *Mon rôle à l'intérieur de cette entreprise est de faire le plus possible avec l'espoir qu'ils me gardent et donc je fais de mon mieux pour apprendre le plus possible. J'aimerais aussi monter les échelons de l'entreprise. On va voir…*

A23.1. *Ils m'ont demandé ce que c'était.*

A28.1. *À tous les employeurs ça n'a pas intéressé. Mais à la Prodega oui, peut-être parce que j'étais le premier apprenti, mais j'en doute. Ils ont été très curieux de cette chose, puisqu'ils m'ont demandé qu'est-ce que c'était la* Cité des Métiers*. Je me rappelle que nous sommes aussi finis dans un journal pour le colloque sportif.*

A29.1. *Et j'avais aussi dit que le colloque sportif nous l'avions organisé, qu'il y avait notre main derrière et cette chose a intéressé fortement. Un jeune qui sait organiser à quinze ans… on a du plaisir à l'avoir dans sa propre entreprise.*

A43.1. *Je voulais la porter à terme ! Lorsqu'ils m'ont engagé à la Prodega, j'ai dit ce que j'ai fait. Ils l'ont trouvé intéressant et ils l'ont apprécié*

S74.1.-A74.1. *Le conseiller en orientation a appelé la Prodega, nous avons eu un entretien d'embauche avec le directeur,*

Les classes d'arguments

***Classe d'argument 1* – émotions éprouvées (CA1)**

P6.1. *Je me rappelle que c'était une expérience exigeante mais belle en même temps. Elle était exigeante parce qu'elle avait lieu sur le midi, donc tous sortaient et me demandaient d'aller avec eux, mais moi je disais que maintenant j'avais cette activité.*

P7.1. *…un projet pour réussir après le collège.*

P7.2. *C'était bien de voir des jeunes sortir plus convaincus de ce qu'ils voulaient faire, peut-être ils se sont clarifié les idées ou simplement ils se sont intéressés à quelque chose de nouveau. Tout a toujours été fait avec plaisir. Ce fut une fatigue et un plaisir en même temps.*

P9.1. *C'est exact, et c'était aussi très difficile puisque peut-être pendant la semaine se passaient beaucoup de choses et ensuite il était difficile d'expliquer tout ce qui avait eu lieu, puisque nous avions seulement quatorze ou quinze ans.*

P10.1. *C'était… je ne dis pas difficile, c'était exigeant ! Pas tous l'auraient fait. Nous étions… vous, moi, Sijei, Elisa et Lara.*

P20.4. *Dans les autres disciplines je ne réussissais pas et donc j'ai essayé cette* Cité des Métiers *et ensuite j'ai vu qu'on y travaillait bien… Donc ça a été une belle expérience.*

P23.2. *Peut-être des personnes qui ne m'étaient pas tellement sympathiques, mais quand même j'étais content…*

P51.3. *Enfin, elle m'a donné la satisfaction de bien terminer une tâche.*

P63.1. *Alors, j'avais vraiment aimé le faire,*

A63.1.-P63.2 *seulement c'était un soulagement savoir que mes camarades de quatrième ne l'auraient pas vu puisque… c'était aussi une honte… J'étais un garçon timide renfermé sur lui-même.*

S69.1.-P69.1. *Alors, j'étais satisfait, surpris, puisque je ne pensais pas de recevoir une attestation. J'étais heureux, puisque c'était une attestation en plus.*

P69.2. *En tout cas, ça aurait été utile.*

P69.3. *Mais j'étais aussi désolé… de la fin.*
P70.1. *J'étais désolé pour la simple raison que je savais que je devais aller au préapprentissage.*
P90.1. *Alors… c'est une expérience que je referais.*
P91.1 *En général, si j'avais une opportunité, après tout ce que j'ai passé, je referais quelque chose du genre.*
P99.1. *En montrant mon rôle dans l'organisation d'activités j'ai plu aux écoles et à un employeur.*
P99.2. *Faites-moi confiance, cette expérience m'a réellement aidé !*

Classe d'argument 2 **– compétences acquises (CA2)**

P6.2. *Elle était belle puisque c'était intéressant de voir… un produit… fini… même s'il n'est pas un produit.*
P20.3. *J'avais besoin de prendre une matière première et l'amener à un* ***produit fini****.*
P22.1. *C'est exact, puisque moi, en parlant sincèrement, lorsque je faisais la* Cité des Métiers *au collège… personne d'autre l'a fait, donc c'était… peut-être l'employeur te qu'est-ce que tu as appris de l'économie au collège… En effet, je l'ai présentée à la Prodega et ils ont été tout de suite intéressés.*
P24.1. *Oui [j'ai appris cette capacité organisationnelle].*
P38.1. *C'est juste. Il était bien organisé. J'étais content.*
P51.1. *Alors, certainement j'ai appris à m'organiser, j'ai appris aussi à travailler, on organise et puis on fait. Donc l'organisation je l'ai reçue de la* Cité des Métiers*.*
P51.2. *Puis à ne pas être timide lorsque j'appelle. Lorsque j'appelais un sportif, par exemple, je ne devais pas être timide au téléphone, puisqu'il est moche d'entendre ces espaces prolongés de silence. Et cela aide beaucoup pour le travail. Savoir appeler fait aussi plaisir à un employeur.*
P63.3. *Cette vidéo m'a permis de m'ouvrir. J'ai fait une vidéo et tous les élèves l'ont vue. Vous l'aviez montré aussi en classe et j'avais aimé me regarder, sentir et voir ce qui peut arriver. C'était une belle sensation.*
S73.2.-P73.2 *Puis ils m'ont demandé ce que j'avais appris de ces activités. Je leur ai répondu que j'ai appris à m'organiser et j'ai fortement amélioré la confiance en moi-même. J'étais intéressé à la profession d'employé de commerce et tu ne peux pas être timide lorsque tu parles avec les clients.*
S79.1.-P79.2. *Je me souviens bien des présentations. Au collège il est rare de faire une présentation à l'aide d'un PowerPoint. Pour moi, c'était quelque chose de totalement inconnu. Prendre une feuille et y écrire des notes, le regarder et l'utiliser en tant que point d'appui, a été quelque chose de nouveau. Puis il faut faire des essais à la maison, avec les différentes slides préparées, en y ajoutant des photos, en faisant des recherches. Il faut être toujours attentifs, aller de l'avant et se montrer curieux.*
P79.3. *Le cours d'économie m'a fait apprendre à chercher et à fouiller, donc un autre aspect différent de la* Cité des Métiers*. Mais aussi celui-ci m'a donné des satisfactions et des connaissances, aussi utiles. Quelquefois j'aime regarder mes classeurs et je me mets à regarder celui d'économie, qui est avec le cours de cuisine.*
P86.1. *…réunir beaucoup de monde, ne pas être timide au téléphone et essayer aussi des choses nouvelles, puisque c'est rare qu'un jeune de quinze ans prenne le téléphone et appelle un chercheur. Waouh ! C'est vraiment une satisfaction… peut-être j'exagère, mais c'est un honneur.*

Classe d'argument 3 **– connaissances apprises (CA3)**

P14.1. *Oui, oui… je démontais les chaises.*
P15.1. *…Elisa, si je ne me trompe pas, était devant un ordinateur dans un bureau, je me souviens qu'elle était… sur une chaise ou quelque chose de semblable. Moi j'étais en train de faire autre chose, donc…*
P36.1. *Oui [je referais le colloque].*
P55.1. *Elle était assise sur une chaise ou parterre sur un coussin. Elle m'a ouvert un monde de choses différentes.*
P62.1. *Je faisais un travail manuel. Je me souviens que nous avons fait un sketch où le garçon se démoralisait et c'était exactement ce que j'avais vécu au préapprentissage. Puis ce garçon disait : « Ici ça finit mal… je vais me droguer ». Mais il se rend compte qu'il a touché le fond et que maintenant il doit remonter. Nous avons fait la scène finale, où je réparais une chaise, en tant qu'apprenti. Je me rappelle juste ça. Je me rappelle qu'en tant que déprimé, je mangeais le chocolat…*
P79.1. *Je me souviens qu'il a été utile pour l'école suivante que j'ai fréquentée, puisque je connaissais déjà les arguments. Ce que vous nous avez expliqué, puis je l'ai retrouvé.*
P80.1. *Je voulais cuisiner quelque chose, puis je me suis arrêté sur économie et j'ai dit : « Mais nous avons fait tout cela ? ». Puis je suis allé en parler à mon camarade de classe et je lui ai dit que j'avais fait ces choses en troisième et… je me suis senti intelligent.*
P81.1. *qu'il y avait le côté des* ***avantages et des désavantages****. Je me souviens que sur les avantages il y avait une photo d'un robot qui serre la main à un humain et puis nous avons fait la liste des avantages. Il peut s'agir d'un iPhone, d'une horloge ou d'un enregistreur, donc il y a de nombreux côtés positifs. Puis nous avions mis la photo de la bombe atomique, qui pouvait être un désavantage…*

P87.1. *puisque nous sommes dans un monde dans lequel l'énergie solaire peut être un avenir, mais on ne le sait pas. L'énergie solaire pourrait être un tournant majeur.*

P94.1. *C'était une visite très intéressante, puisqu'ils nous ont présenté le fonctionnement d'un musée. J'aime voir les choses de l'extérieur, comme un visiteur. Lorsque je regarde un film, je veux savoir ce qu'il y a derrière.*

P94.2. *C'était vraiment fabuleux. Je voulais justement devenir apprenti.*

P95.1. *Exact. Je sentais que l'apprentissage était ce que je voulais. Et en fait je suis pleinement satisfait des visites faites. Puis j'en avais fait encore une… non, je ne me la rappelle pas.*

Classe d'argument 4 **– remarques sur les disciplines scolaires (CA4)**

P20.1. *Tout d'abord, puisque je voulais essayer quelque chose de nouveau, une discipline qui n'avait rien à faire avec les disciplines habituelles… comme mathématiques, italien, allemand, français…*

A33.1.-P33.1. *Je les ai convaincus par le simple fait que je n'ai pas besoin de faire religion, puisqu'elle ne me donne pas beaucoup. L'histoire de la religion je l'étudie depuis la première année du primaire, donc après l'avoir entendue de nombreuses fois, désormais c'était une perte de temps. C'est dur à entendre que c'est une perte de temps. Alors j'ai pensé de vouloir essayer quelque chose de nouveau. Je l'ai proposé, ma mère m'a demandé si j'étais sûr de ce choix, ils m'ont fait chanter un peu…*

A40.1.-P40.1. *puisque l'enseignante prenait mes notes comme une excuse pour me faire arrêter la* Cité des Métiers *et l'économie. Je suivais aussi des cours de cinéma.*

P40.2. *À la fin, ces trois disciplines me faisaient progresser, puisque c'était beau de voir un produit fini, bien organisé, apprécié, servit sur un plateau d'argent. De toute façon, j'aime beaucoup aussi l'histoire, mais je ne suis pas ici pour en parler…*

A44.1-P44.1. *Aussi ma mère a compris. Ce n'est pas pour minimiser la discipline, puisqu'en tout cas à un employeur l'histoire… tu dois seulement connaître les bases, à l'école commerciale ils ne font plus faire de l'histoire.*

A45.1.-P45.1. *Oui, pourtant c'était une discipline importante, elle me plaisait beaucoup. Mes camarades, lorsqu'ils ont su que j'avais reçu seulement 4, sont restés consternés, puisque celui qui animait la leçon c'était moi.*

P46.1. *En troisième je ne me souviens pas… peut-être j'avais reçu 4.5 ou 4.*

A47.1.-P47.1. *Mais ensuite je l'ai rencontrée à la gare lorsqu'elle était en train de faire une course d'école avec une première. Je me souviens qu'elle m'avait dit : « Tu as vu qu'à cause de la note en histoire tu n'as pas pu fréquenter l'école que tu désirais ? ». Et ensuite, lorsqu'elle m'a dit au revoir, je suis parti sans la saluer.*

P48.1. *Il m'a donné de grandes satisfactions. La première satisfaction a été de courber l'école pendant une semaine, je suis désolé de le dire, la deuxième a été de voir combien de travail il y a derrière un film… Ce n'était pas un colloque, c'était un festival de films. Et j'aimais aussi voir quelque chose réalisé par d'autres et là aussi ça a été une satisfaction. En effet, a gagné le concours le film qui me plaisait.*

P49.1. *C'est ça [j'ai participé au jury de Castellinaria].*

P50.1. *L'expérience de juré a été… Je n'ai pas aimé que quelqu'un a toujours parlé longtemps, puisqu'ils avaient décidé le vainqueur mercredi soir et la cérémonie de remise des prix aurait eu lieu vendredi. Et il ne m'a pas plu que quelqu'un l'a raconté à tout le monde. J'étais en train d'écouter la radio et j'ai entendu que le vainqueur du concours Castellinaria était… Je ne me souviens plus quel film c'était. Il était en tout cas très réussi. La seule chose que je n'ai pas aimé vraiment a été celle-ci, puis le reste je l'ai apprécié.*

P52.1. *Surtout la confiance en moi-même. Parce que comme je disais auparavant, les autres disciplines ne me permettaient pas de voir un produit fini, un colloque, alors que la* Cité des Métiers *m'a donné ce que les autres disciplines ne me donneront jamais.*

P92.1. *Puisqu'elle m'a donné beaucoup de satisfactions. À mon avis la* Cité des Métiers *et l'économie sont ces activités qui peuvent dévier la tête sur quelque chose de différent.*

Classe d'argument 5 **– pourquoi avoir participé (CA5)**

P20.2. *Ce projet m'attirait vraiment.*

A30.1.-P30.1. *Sincèrement j'étais surpris, puisque Leo était mieux que moi à l'école, et j'ai posé ma candidature, en espérant que vous en prendriez plus qu'un. C'était une surprise, en effet je suis allé auprès de Leo et je lui ai demandé s'il s'était retiré et puis lui m'a dit que non. Alors j'ai vu ma vraie valeur.*

Tamiris

Les séquences-types

Séquence-type 1 – première et deuxième année à Vira Gambarogno (ST1)

S1.4. *Avant cette formation j'ai suivi le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno,*
S2.1. *J'habite à Vira Gambarogno.*
S6.1. *C'est ça. Et avec le professeur principal Gian Franco Pordenone, nous nous connaissions donc tous déjà très bien.*

Séquence-type 2 – requête de participation (ST2)

S4.1.-P4.1. *Je me souviens que, justement, l'enseignant Gian Franco Pordenone m'avait demandé de commencer avec un autre camarade cette activité de la* Cité des Métiers *en tant que ses assistants. Et nous avons commencé. Il nous a expliqué quel était le programme, qu'est-ce que nous devions faire, si nous devions aussi renoncer à quelque chose de notre temps libre ou des cours.*
S4.2.-P4.2. *Mon camarade et moi avons décidé de nous jeter dans cette expérience, parce que ça valait en tout cas la peine*
S7.1. *Oui, c'est juste [nous avions été contactés par vous].*
S8.1.-A8.1. *Nous étions trois personnes quelque peu différentes, qui pouvaient mettre chacun de sa façon leur propre talent dans cette activité. Il y avait moi, qui était un peu l'esprit créatif, puis Alessandro, qui était le cerveau, le génie disons, et puis Oscar, qui était à l'aise plutôt dans les tâches pratiques.*

Séquence-type 3 – réunions du groupe d'animation (ST3)

S3.1. *C'était l'année 2010/2011. C'est déjà il y a quatre ans.*
S5.1. *Nous étions deux : moi-même et Alessandro Corrent, puis s'est ajouté Oscar Quadri. Tous de la même année et nous nous connaissions déjà depuis l'enfance.*
S9.1.-A9.1. *C'est ça. Nous étions un bon groupe de toute façon.*
S10.1. *Nous nous rencontrions en fin de matinée… chaque semaine…*
S11.1. *C'est ça [une fois par semaine].*
S12.1. *Toujours ici à l'école… Nous nous rencontrions dans une salle de classe particulière ou aussi, si nous devions voir quelque chose de particulier, nous prenions la voiture et allions voir.*
S13.1.-A13.1. *Elles fonctionnaient bien, parce que chacun d'entre nous avait ses tâches.*
S13.2.-A13.2. *Nous devions toujours apporter quelque chose de nouveau et chacun montrait son engagement. Nous n'avons pas accepté pour sécher l'école ou pour nous amuser. Nous nous engagions tous, nous amenions nos initiatives et nous discutions si on pouvait les réaliser ou bien pas.*
S24.1. *Il y avait des jours où après l'école nous nous rencontrions, Alessandro, Oscar et moi-même, pour parler des idées que nous pouvions proposer, puisque nous voulions quand même arriver préparés aux séances. Ensuite, il y a eu aussi les journées où nous allions voir où pouvoir amener nos camarades, pour visiter des places de travail… si ça aurait été intéressant ou bien pas.*
S26.1. *Alors, avant nous définissions ce que nous allions présenter aux autres élèves, quels postes de travail, aussi organiser les conférences, de nos parents qui venaient présenter leur travail, de chefs d'entreprise qui venaient se présenter.*
S26.2. *Disons que nous prenions des moments dans lesquels nous préparions des activités.*
S26.3.-A26.1. *Comme ce jour, où nous sommes allés avec Oscar, Alessandro et le maître à voir un agriculteur, lui demander si nous pouvions venir avec un certain nombre d'élèves pour montrer le champ et comment se déroulait tout son travail.*
S52.1.-A52.1. *Vous nous aviez demandé qui nous pensions pouvait prendre notre place.*
S52.2-A52.2. *À la fin, les critères ont été un peu comme les nôtres. Ne pas prendre des personnes qui ont la même mentalité, mais prendre trois types de personnes différentes, toujours pour compléter, parce qu'ainsi il y avait des idées diverses et non pas seulement un esprit qui amenait toujours la même idée.*
S53.1. *Nous nous trouvions, puis nous faisions une liste de questions à traiter… l'un parmi nous sortait au tableau pour écrire et… nous fixions un temps pour chaque point, afin de ne pas nous perdre.*
S53.2. *Il y avait l'un d'entre nous qui contrôlait le temps, et lentement on prenait cette liste, on discutait et lorsque le temps à disposition finissait, si tout était réglé, nous disions* ok, on archive*… si, par contre, ce n'était pas urgent, nous le poursuivions la semaine suivante, puisqu'il y avait des projets qui s'étalaient sur la durée.*
S54.1. *Il y avait le procès-verbal.*
S55.1.-A55.1. *Alessandro, évidemment… Alessandro !*

S56.1.-A56.1. *Je parlais… je disais ce que nous pouvions faire. Alessandro réalisait le procès-verbal et Oscar était au tableau.*

***Séquence-type 4* – visites aux entreprises (ST4)**

S26.4. *Puis il y avait la feuille que l'on mettait au tableau, où un certain nombre d'élèves pouvaient s'inscrire à une visite. Il était affiché environ deux semaines avant. Il y avait la date, l'horaire et qu'est-ce qu'on allait visiter.*

S27.1. *Il pouvait y avoir le problème que peut-être une visite ne plaisait pas et donc que la feuille d'inscription reste vide et que la sortie ne se concrétise pas.*

S27.2. *Ceux-ci sont des risques qu'il faut assumer, puisqu'on ne peut pas savoir d'avance ce qui plaît ou pas, il faut quand même essayer.*

S28.1. *Nous cherchions tout d'abord d'impliquer des élèves proches, puis nous en parlions entre nous et nous regardions si quelqu'un voulait s'inscrire, nous nous engagions, en disant : « Regardes, nous venons avec toi ».*

***Séquence-type 5* – autres activités prévues (ST5)**

S29.1. *Je me souviens qu'en deuxième année était venue une dame, qui nous a montré le monde du travail à travers des petites histoires, des fables, des imitations qu'elle faisait. Elle le faisait d'une façon un peu drôle et un peu amusante. Elle nous montrait qu'est-ce que c'est le travail. Ça avait été utile, en tout cas, puisqu'en deuxième tu commences lentement à te mettre dans la peau des grands. C'était une façon un peu amusante d'affronter cet argument.*

S30.1. *Non… cela… j'ai un vide.*

S31.1. *…qui était basée sur l'histoire, sur les thématiques que l'on affrontait au cours de cette année, pour voir aussi un peu le monde du travail dans les vieux temps, comment il était, en faisant une comparaison avec l'ère actuelle.*

S39.1. *La conférence…*

S40.1.-A40.1. *C'était une conférence où il y avait d'autres adultes, des personnes qui étaient déjà dans le monde du travail depuis de nombreuses années et moi j'étais dans cette table, en face de tous les élèves et à leurs côtés. J'essayais d'animer, d'impliquer aussi les élèves et je jouais un peu la modératrice.*

S42.1.-A42.1. *Et aussi au niveau des conférences… disons qu'il y a eu un peu de problèmes dans le fait d'avoir la certitude que les personnes participaient. Il fallait toujours les suivre, avoir toujours leur confirmation, être vraiment sûrs qu'ils venaient ce jour. Si une personne manquait, ce qui heureusement ne s'est jamais produit, il aurait été un problème de remplir ce trou. Donc, là aussi il était vraiment important d'avoir toujours la confirmation une ou plusieurs fois.*

S42.2. *Donc, là aussi il était vraiment important d'avoir toujours la confirmation une ou plusieurs fois.*

S43.1. *Nous avions fait une conférence là aussi ?*

S44.1. *Ok ! Oui. C'était avec les parents… je me suis confondue.*

S47.1. *…un film sur le travail, je ne me souviens plus si nous choisissions le film…*

S48.1. *Oui… chaque enseignant montrait au sein de ses heures de cours le film choisi, même s'il prenait du temps sur l'école. Disons que c'était une activité obligatoire, insérée à l'intérieur de l'horaire scolaire, mais elle était toujours appréciée, non pas parce qu'on ne suivait pas une leçon, même si un peu quand même, parce qu'en fin de compte c'est à ça que l'on pense.*

***Séquence-type 6* – vidéos réalisées (ST6)**

S32.1. *Nous avions fait une vidéo.*

S33.1. *Exact. Disons…*

S34.1. *Je me souviens… j'ai des vagues souvenirs de la vidéo. Nous avions tourné un peu de scènes dans certaines places de travail, nous avions aussi interprété un poste de travail.*

S34.2.-P34.1. *Je dois dire qu'aussi cette vidéo, en l'ayant regardée et en l'ayant montrée à des camarades, elle a plu, puisque c'était une façon amusante de s'approcher aux métiers. La* Cité des *Métiers est aussi un peu cela… non seulement regarder une personne, l'écouter parler… avec des élèves qui regardent mais n'écoutent pas vraiment.*

S34.3.-P34.2. *Nous avions toujours essayé d'utiliser cette modalité amusante qui pouvait plaire aux jeunes, qui les impliquait vraiment. La vidéo avait obtenu un grand succès, je m'en souviens…*

***Séquence-type 7* – fin de l'année scolaire (ST7)**

S20.1. *Alors, j'ai apporté avec moi, tout d'abord une feuille que vous nous aviez donné comme attestation que nous avons participé à cette activité.*

S20.2.-P20.1. *Ce n'était pas qui sait quoi, comme une attestation fédérale, mais c'était quand même une feuille réalisée par un enseignant, écrite et personnalisée pour nous qui avons participé à cette activité.*
S21.1. *Oui, je l'ai utilisée [l'attestation de participation].*
S58.1. *Alors, sur ce plan je dois dire que non,*
S58.2.-P58.3. *Puisque je vais à l'école et je travail, le temps est compté. En plus, nous avons aussi les examens, maintenant j'ai l'école et le travail,*

***Séquence-type 8* – après la *Cité des Métiers* : l'apprentissage (ST8)**

S1.1. *Alors… Je suis Tamiris Tagli, j'ai dix-neuf ans, je fréquente le Centre Professionnel Commercial (CPC) de Locarno, en tant qu'apprentie d'employée de commerce au détail. Je suis en troisième année.*
S1.2. *Cette année je dois faire les examens finaux.*
S1.3. *J'ai fait une année à plein temps toujours au CPC de Locarno, mais pour différentes raisons je ne me suis pas sentie à l'aise et je me suis alors lancée dans le secteur de la vente,*
S50.1. *Je me souviens qu'en tout cas les peu de fois que je passais ici au collège ou que je voyais des élèves qui étaient des amis, je leur demandais un peu comment allait la* Cité des Métiers *et ils m'ont toujours dit que l'activité existait, qu'elle se poursuivait et le faisait bien.*
S50.2.-P50.1. *J'ai aussi appris que vous avez engagé et impliqué d'autres élèves pour poursuivre cette activité et je suis vraiment heureuse de voir grandir ce que nous avons semé.*

Les actants du récit

***Actant du récit 1* – Tamiris elle-même (AR1)**

A1.1. *parce que j'aime beaucoup être en contact avec les gens.*
A14.1.-P14.1. *Justement, moi j'étais l'esprit un peu plus créatif, aussi dans l'implication des élèves, puisque j'ai ce don de parler avec les personnes et de les convaincre.*
A14.1.-P14.2. *J'étais un peu plus sur le côté de l'implication et dans la création de quelque chose de nouveau, qui pouvait plaire à des jeunes de notre âge. Mais aussi aux enseignants, pas seulement quelque chose qui est pour nous, pour notre âge. Aussi les enseignants avaient plaisir à voir notre engagement.*
A37.1.-P37.1. *C'est exact ! Et moi… j'ai un blanc…*
A41.1.-P41.1. *Au début, j'étais très agitée,*
A41.1.-P41.2. *puisque c'était la première fois, non pas d'être en face des élèves, mais surtout de devoir me faire respecter par des adultes, qui en tant qu'adultes en savent beaucoup plus que moi sur le monde du travail.*
A41.1.-P41.3. *J'étais un peu agitée,*
A49.1. *Moi j'ai pris l'attestation.*
A58.1.-P58.1. *mais, une fois que je terminerai l'école professionnelle, après l'apprentissage… je voudrais en tout cas faire quelque chose à côté, pour me détacher du travail complètement.*
A58.1.-P58.2. *Je voudrais faire l'animatrice quelque part ou participer à des événements dans une quelque organisation. Je voudrais le faire.*
A60.1. *Non, en fait, je suis en train de regarder comment devenir une enseignante, mais toujours dans le secteur de la vente.*

***Actant du récit 2* – Alessandro et Oscar (AR2)**

S8.1.-A8.1. *Nous étions trois personnes quelque peu différentes, qui pouvaient mettre chacun de sa façon leur propre talent dans cette activité. Il y avait moi, qui était un peu l'esprit créatif, puis Alessandro, qui était le cerveau, le génie disons, et puis Oscar, qui était à l'aise plutôt dans les tâches pratiques.*
S9.1.-A9.1. *C'est ça. Nous étions un bon groupe de toute façon.*
S26.3.-A26.1. *Comme ce jour, où nous sommes allés avec Oscar, Alessandro et le maître à voir un agriculteur, lui demander si nous pouvions venir avec un certain nombre d'élèves pour montrer le champ et comment se déroulait tout son travail.*
A45.1. *Un peu oui. Disons que de nombreuses fois il y a eu des débats sur une idée à développer. Je voulais faire quelque chose et Oscar proposait une autre idée qui n'allait pas bien avec la mienne. À certains moments, il y a eu un peu de conflits, mais rien de grave.*
A45.1.-P45.1. *Nous parlions, essayons de nous rapprocher l'un à l'autre et de trouver une solution. Donc disons qu'aussi pour cette raison chacun de nos… conflits… s'est bien réglé.*
A45.1.-P45.2. *Je voulais dire qu'avec Alessandro et aussi avec Oscar, nous parlons encore maintenant quand nous nous rencontrons, nous nous souvenons de ces moments, nous pensons aux vidéos que nous avons tourné et il nous vient un peu envie de rire.*

***Actant du récit 3* – prof (AR3)**

A1.2. *où j'ai eu l'honneur d'avoir comme enseignant Gian Franco Pordenone.*

A15.1. *Bien, bien, très bien. Il acceptait nos idées et puis on en discutait. Il nous expliquait s'il y avait quelque chose qui n'allait pas bien, il disait le pourquoi et le comment, mais dans tous les cas il acceptait que nous fassions des critiques. Ce n'était pas lui qui devait tout faire.*

A16.1. *Exact, il y avait quand même le rapport entre enseignant et élève, mais il s'était aussi constitué un rapport de confiance et d'amitié.*

S52.1.-A52.1. *Vous nous aviez demandé qui nous pensions pouvait prendre notre place.*

S52.2.-A52.2. *À la fin, les critères ont été un peu comme les nôtres. Ne pas prendre des personnes qui ont la même mentalité, mais prendre trois types de personnes différentes, toujours pour compléter, parce qu'ainsi il y avait des idées diverses et non pas seulement un esprit qui amenait toujours la même idée.*

A62.1. *Je dois dire que l'enseignant Gian Franco Pordenone a toujours été du côté de l'élève, il a toujours essayé de nous aider dans n'importe quelle façon. Non pas seulement nous de la* Cité des Métiers*, mais aussi les autres élèves, puisqu'il est un enseignant qui se jette, en utilisant aussi de son temps. De plus, il enseigne deux disciplines et ce n'est pas facile. On voit qu'il aime son travail et aussi ses élèves et il veut qu'ils aillent un bon avenir. Donc, je dois dire qu'avoir participé à cette activité m'a fait aussi voir quelque chose de Pordenone que peut-être d'autres enseignants ou d'autres élèves n'ont pas pu voir.*

***Actant du récit 4* – famille (AR4)**

A17.1. *Mes sœurs, puisqu'elles ont aussi eu comme enseignant Gian Franco Pordenone ont dit que c'était une bonne activité*

A17.2. *Mon père était fier, parce que j'allais bien à l'école et je réussissais aussi à assumer cet autre engagement… en dehors de l'école.*

***Actant du récit 5* – enseignants et employeurs (AR5)**

A18.1. *Beaucoup étaient fiers,*

A18.2. *aussi mon professeur principal, qui n'était pas Pordenone au cours des dernières années, il était fier puisque…*

A19.1. *Giorgio Buloncelli. Lui aussi était content d'avoir dans sa classe une élève un peu particulière, qui participait à ces activités.*

A20.1.-P20.2. *Disons… qu'à un employeur ou à des écoles fait très plaisir que déjà pendant un âge où l'on s'amuse, j'étais déjà engagée dans quelque chose de plus grand que moi.*

A22.1. *Oui, ils ont dit : « Joli ». Ils ont voulu aussi savoir ce que c'était réellement cette* Cité des Métiers *et l'idée leur a plu.*

A41.2.-P41.4. *mais à la fin, ils ont été capables de s'adapter à notre langage, en faisant comprendre leur travail à des jeunes.*

A44.2.-P44.5. *Disons qu'au début ils étaient tous un peu sceptiques sur cette activité que nous étions en train de faire et cela autant de la part des élèves que des enseignants. Ensuite, pourtant, avec les résultats, on a vu que nous avons quand même réalisé quelque chose de bon.*

***Actant du récit 6* – camarades (AR6)**

A8.2. *Il provenait d'une famille de paysans et il pouvait nous aider dans ce secteur, pour découvrir un peu ces travaux qui sont en train de disparaître progressivement.*

A44.1.-P44.4. *Et donc, une fois qu'ont eu lieu toutes les activités proposées, de nombreux camarades, qui avant nous disaient « non, vous perdez du temps », ont changé d'avis et nous ont dit : « Félicitations à tous, parce que vous avez fait un bon travail ».*

A51.1. *Nous avons fait une sélection. Certains élèves se sont proposés pour participer et ensuite nous avions fait une petite sélection.*

S52.1.-A52.1. *Vous nous aviez demandé qui nous pensions pouvait prendre notre place.*

S52.2.-A52.2. *À la fin, les critères ont été un peu comme les nôtres. Ne pas prendre des personnes qui ont la même mentalité, mais prendre trois types de personnes différentes, toujours pour compléter, parce qu'ainsi il y avait des idées diverses et non pas seulement un esprit qui amenait toujours la même idée.*

Les classes d'arguments

Classe d'argument 1 – émotions éprouvées (CA1)

P19.1. *Moi aussi je me sentais très bien, je me sentais aussi un peu spéciale [elle rit].*
P34.3. *et je m'étais amusée beaucoup.*
P35.1. *Je me souviens qu'Oscar a fait l'agriculteur…*
A41.1.-P41.1. *Au début, j'étais très agitée,*
A41.1.-P41.3. *J'étais un peu agitée,*
P41.5. *Je me suis vraiment sentie à l'aise.*
A45.1.-P45.2. *Je voulais dire qu'avec Alessandro et aussi avec Oscar, nous parlons encore maintenant quand nous nous rencontrons, nous nous souvenons de ces moments, nous pensons aux vidéos que nous avons tourné et il nous vient un peu envie de rire.*
P46.1.1 *C'est ça. Je pense que c'était la banque et que nous faisions semblant d'y être avec le jeu du Monopoli.*
P52.1. *Aussi le fait qu'il y avait des petits conflits était bon, puisqu'en discutait et c'était une chose animée. Il y avait plus d'idées en jeu, donc il fallait choisir des personnes un peu différentes entre elles.*

Classe d'argument 2 – compétences acquises (CA2)

A14.1.-P14.1. *Justement, moi j'étais l'esprit un peu plus créatif, aussi dans l'implication des élèves, puisque j'ai ce don de parler avec les personnes et de les convaincre.*
S20.1. *Alors, j'ai apporté avec moi, tout d'abord une feuille que vous nous aviez donné comme attestation que nous avons participé à cette activité.*
P23.1. *C'est exact, elles ont été utiles pour moi personnellement, mais aussi pour les autres.*
P24.1. *Donc ça a pris un peu de temps, mais ce n'était pas du temps perdu, absolument pas.*
P25.1. *[elle rit] [après un compliment de l'enseignant sur sa capacité à parler].*
P26.1. *Nous devions être bien organisés [elle tousse], être un peu prêts à ce qui nous attendait, aussi au fait de préparer des micros et la salle de conférence. Il y avait une organisation.*
A41.1.-P41.2. *puisque c'était la première fois, non pas d'être en face des élèves, mais surtout de devoir me faire respecter par des adultes, qui en tant qu'adultes en savent beaucoup plus que moi sur le monde du travail.*
P44.3. *Ils ne comprenaient pas que derrière tout ce qu'ils allaient voir et ce qu'ils faisaient, il y avait notre engagement et un sacrifice pour eux.*
A44.2.-P44.5. *Disons qu'au début ils étaient tous un peu sceptiques sur cette activité que nous étions en train de faire et cela autant de la part des élèves que des enseignants. Ensuite, pourtant, avec les résultats, on a vu que nous avons quand même réalisé quelque chose de bon.*
A45.1.-P45.1. *Nous parlions, essayons de nous rapprocher l'un à l'autre et de trouver une solution. Donc disons qu'aussi pour cette raison chacun de nos… conflits… s'est bien réglé.*
P48.3. *Il avait quand même un **sens** aussi à l'intérieur de l'activité que nous faisions.*
P53.1. *Nous étions donc assez méticuleux, pour avoir une bonne organisation.*
P56.1. *Le tableau nous l'utilisions pour faire une cartographie de la pensée. Nous partions d'une idée et nous arrivions à toute autre chose, de quelque chose de petit nous faisons de grandes choses.*
P57.1. *Oui, m'a aussi aidé le fait d'avoir organisé des choses.*
P57.2. *Lorsque tu termines le collège, tu dois vraiment étudier et prendre des notes, tu dois t'engager, disons que c'était vraiment utile, puisque lorsque tu étudies il faut te donner du temps pour chaque argument.*
P57.3. *Et le fait de faire une cartographie de la pensée, aussi dans le monde du travail, aussi dans l'école professionnelle… ça aide.*
P57.4. *Disons qu'au collège tu n'apprends pas tellement à comment se comporter dans une école professionnelle, dans le monde du travail. Avec la* Cité des Métiers*, en revanche, nous avons aussi vu comment nous comporter au niveau de l'organisation.*

Classe d'argument 3 – connaissances apprises (CA3)

P22.2. *Et personnellement aussi pour mon avenir. C'est-à-dire… pour mon avenir à cette époque c'était très utile, puisque j'ai compris vraiment ce que c'est le **monde du travail** et ce qui m'attendait dans l'avenir.*
P45.4. *Aussi le fait que nous avons apporté le jeu, nous avons fait une vidéo avec le Monopoli.*
P48.2. *Mais c'était un film qui en tout cas laissait quelque chose, ce n'était pas tellement un film à voir et ensuite tu rentres à la maison et tu ne te rappelles plus rien.*

Classe d'argument 4 **– réflexion sur les adolescents (CA4)**

A14.1.-P14.2. *J'étais un peu plus sur le côté de l'implication et dans la création de quelque chose de nouveau, qui pouvait plaire à des jeunes de notre âge. Mais aussi aux enseignants, pas seulement quelque chose qui est pour nous, pour notre âge. Aussi les enseignants avaient plaisir à voir notre engagement.*

P17.1. *et aussi parmi les élèves on ressentait un peu ce… on ressentait le besoin de quelque chose qui puisse aider les jeunes à interroger leur avenir.*

P17.2. *En effet, à un âge de quinze, quatorze ans, on ne sait pas bien ce que l'on veut faire dans la vie. On a mille idées et à la fin on change au cours des années. C'était donc vraiment une bonne introduction au monde du travail, pour son propre avenir.*

A20.1.-P20.2. *Disons… qu'à un employeur ou à des écoles fait très plaisir que déjà pendant un âge où l'on s'amuse, j'étais déjà engagée dans quelque chose de plus grand que moi.*

P28.1. *De cette façon nous cherchions à accumuler un peu de personnes. Puisque peut-être quelqu'un voulait y aller, mais ne voulait pas y aller seul, parce que à cet âge on veut toujours aller avec de nombreuses personnes et avec les amis. Donc nous cherchions d'organiser des petits groupes, de sorte à pouvoir aller ensemble.*

S34.2.-P34.1. *Je dois dire qu'aussi cette vidéo, en l'ayant regardée et en l'ayant montrée à des camarades, elle a plu, puisque c'était une façon amusante de s'approcher aux métiers. La* Cité des *Métiers est aussi un peu cela… non seulement regarder une personne, l'écouter parler… avec des élèves qui regardent mais n'écoutent pas vraiment.*

S34.3-P34.2. *Nous avions toujours essayé d'utiliser cette modalité amusante qui pouvait plaire aux jeunes, qui les impliquait vraiment. La vidéo avait obtenu un grand succès, je m'en souviens…*

A41.2.-P41.4. *mais à la fin, ils ont été capables de s'adapter à notre langage, en faisant comprendre leur travail à des jeunes.*

P44.1. *Nous expliquions à tous les camarades ce que nous faisions,*

P44.2. *parce que j'écoutais divers commentaires des élèves qui affirmaient que « vous y allez pour perdre du temps, pour courber l'école, vous avez de la chance ».*

A44.1.-P44.4. *Et donc, une fois qu'ont eu lieu toutes les activités proposées, de nombreux camarades, qui avant nous disaient « non, vous perdez du temps », ont changé d'avis et nous ont dit : « Félicitations à tous, parce que vous avez fait un bon travail ».*

P48.1. *À cet âge on dit : « Nous regardons un film, nous n'avons pas cours ».*

S50.2.-P50.1. *J'ai aussi appris que vous avez engagé et impliqué d'autres élèves pour poursuivre cette activité et je suis vraiment heureuse de voir grandir ce que nous avons semé.*

Classe d'argument 5 **– pourquoi avoir participé (CA5)**

S4.1.-P4.1. *Je me souviens que, justement, l'enseignant Gian Franco Pordenone m'avait demandé de commencer avec un autre camarade cette activité de la* Cité des Métiers *en tant que ses assistants. Et nous avons commencé. Il nous a expliqué quel était le programme, qu'est-ce que nous devions faire, si nous devions aussi renoncer à quelque chose de notre temps libre ou des cours.*

S4.2.-P4.2. *Mon camarade et moi avons décidé de nous jeter dans cette expérience, parce que ça valait en tout cas la peine*

P4.3. *et elle nous semblait aussi un bon projet pour le futur, soit le nôtre, soit celui de ceux qui étaient dans notre collège.*

Classe d'argument 6 **– espoirs pour l'avenir (CA6)**

P35.1. *Je me souviens qu'Oscar a fait l'agriculteur…*

P36.1. *Alessandro avait fait quelque chose comme... enseignant… non, dans une banque…*

A37.1.-P37.1. *C'est exact ! Et moi… j'ai un blanc…*

P38.1. *Voilà [elle rit] ! Je savais que c'était quelque chose en lien avec le fait de devoir parler !*

A58.1.-P58.1. *mais, une fois que je terminerai l'école professionnelle, après l'apprentissage… je voudrais en tout cas faire quelque chose à côté, pour me détacher du travail complètement.*

A58.1.-P58.2. *Je voudrais faire l'animatrice quelque part ou participer à des événements dans une quelque organisation. Je voudrais le faire.*

S58.2.-P58.3. *Puisque je vais à l'école et je travail, le temps est compté. En plus, nous avons aussi les examens, maintenant j'ai l'école et le travail,*

P58.4. *mais dans l'avenir j'aimerais vraiment à nouveau faire quelque chose à côté.*

A59.1.-P59.1. *[elle rit] [tu aurais les qualités pour animer une autre activité].*

P61.1. *Voir ce que je pourrais faire… et après… l'avenir nous réserve toujours des surprises [elle rit].*

4.3. Résumés réalisés par le chercheur des catégories de faits de parole

Pour chaque élève sont présentés trois résumés, relatifs aux séquences-types, aux actants du récit et aux classes d'arguments. Chaque résumé est à son tour subdivisé en paragraphes, en fonction du nombre de séquences, d'actants ou des classes d'arguments, à l'intérieur desquels est mis en relief en **caractères gras** un *item* issu du langage du locuteur.

Alessandro

Séquences-types

J'ai suivi la première et la deuxième année du collège à Vira Gambarogno, un paradis au bord du lac. Gian Franco Pordenone était mon enseignant d'italien et d'histoire, ainsi que le professeur principal. Nous sommes allés à S-quot, un programme télévisé de la RSI, sorte de compétition entre classes du collège, après en avoir discuté en classe, sur la base d'une proposition élaboré par des élèves. J'ai aussi eu la possibilité de **faire une leçon** d'histoire et une autre d'italien (ST1).

Aussi à travers la *Cité des Métiers*, on remarque cet aspect de **faire l'école** et non pas de la subir simplement. Ici cette approche était liée au monde extérieur. On se rencontrait le vendredi, pendant la dernière heure du matin, et on se divisait les tâches par rapport aux quatre années, de telle sorte à pouvoir organiser diverses activités permettant aux élèves de réfléchir à quels métiers choisir une fois terminé le collège (ST2).

En troisième et quatrième année, les élèves avaient la possibilité de choisir un maximum de quatre visites à des entreprises, organisées par des enseignants et indiquées par les organisateurs dans un tableau d'affichage. Venaient aussi des élèves pour présenter l'apprentissage et les écoles supérieures. Les **absences** des élèves de certains cours pendant ces moments pouvaient être un problème, comme quelquefois avoir la disponibilité des entreprises (ST3).

Le colloque de troisième a bien réussi. Pour ma part, j'ai **animé** l'intervention de Alfonso Tuor. Celui de quatrième, en revanche, n'a pas abouti. Il y a eu des problèmes dans la prise de contact avec les conférenciers (ST4).

Au début de l'année, il y avait une rencontre générale avec tous les élèves d'une année scolaire en salle de conférence. Nous y avons montré une **vidéo** faite par les trois animateurs du projet en collaboration avec une classe. Elle a été élaborée à partir d'une série de visites à des hôpitaux. Nous avons aussi invité des parents venir présenter leur parcours professionnel (ST5).

Depuis la troisième, j'ai participé au cours optionnel d'économie, que les autres établissements, je pense, ne font pas. Au cours de l'année, nous avons appris une série de concepts fondamentaux de l'économie, puis nous avons préparé des **présentations** pour les camarades, qui ont finalement abouti à organiser un colloque sur les questions du chômage et de l'endettement. À la fin de l'année, nous avons simulé l'écriture d'une lettre à une entreprise de notre choix (ST6).

À la fin de l'année scolaire, j'ai reçu une attestation, qui indiquait que j'avais été un **collaborateur** de ce projet pédagogique. Je ne l'ai pas encore utilisée, mais je vais l'insérer dans mon *curriculum vitae*, puisque c'est une belle reconnaissance d'un travail fourni (ST7).

Le passage au lycée classique n'a pas été facile et certains fois on voit tout s'effondrer. Puisque cette école requiert un grand engagement, j'ai choisi de ne **pas participer** à l'animation de l'association étudiante (ST8).

Actants du récit

J'ai participé à l'animation de la *Cité des Métiers*. J'ai vécu cette expérience en tant que protagoniste, ce qui en a fait quelque chose de spécial. J'ai dû affronter ma **timidité**, surtout lorsque nous avons réalisé des vidéos. À la fin, nous avons toujours eu des retours positifs (AR1).

J'ai animé le projet avec Tamiris et Oscar. L'enseignant responsable nous a laissé de la place pour développer nos idées. Nous avons réalisé des vidéos et, surtout dans l'un d'entre eux, nous nous sommes **identifiés** avec le monde du travail que nous avons interprété (AR2).

En troisième, je n'ai plus eu Gian Franco Pordenone comme enseignant dans des disciplines obligatoires, mais j'ai participé au cours optionnel d'économie qu'il a proposé. J'ai eu l'impression d'avoir **appris** davantage pendant ces deux années que lors des leçons au lycée. Je me souviens qu'il m'a également aidé en histoire en quatrième, puisque je ne suivais pas une heure de cours pour pouvoir animer la *Cité des Métiers* (AR3).

Au début, ma mère était un peu préoccupée, puisque la dernière année requiert un fort engagement, pour obtenir de bons résultats finaux. Puis elle a vu que les choses se passaient bien et à la fin elle était contente. Je pense qu'elle était **fière** de ce que j'ai fait (AR4).

Les enseignants ont été **collaboratifs**, si je me rappelle bien. C'était important pour nous faciliter le travail d'organisation. L'enseignant d'histoire Luigi Rossini a fait diverses concessions, pour que je puisse participer le vendredi aux réunions du groupe d'animation de la *Cité des Métiers* (AR5).

L'idée d'aller à S-quot en première est partie de moi et de Nikita Giandomenico. Nous l'avions proposée sous une forme anonyme, pour voir s'il y avait un intérêt au sein de la classe. Lorsque nous organisions en quatrième les visites aux entreprises, certains camarades nous demandaient de faire des **favoritismes**, afin de pouvoir s'inscrire aux sorties les plus demandées, mais nous ne l'acceptions pas, parce que ce n'était pas juste (AR6).

En troisième, nous **invitions** une série de parents d'élèves pour qu'ils puissent présenter leur métier. Quelques mois plus tard, j'ai pris contact avec l'économiste renommé Alfonso Tuor, pour l'inviter à un colloque, où j'ai eu un rôle important dans son animation (AR7).

Classes d'arguments

Les émotions éprouvées étaient fortes, soit pendant le déroulement du projet, soit après, dans les souvenirs de cette expérience. De plus, il y a eu une véritable victoire contre ma timidité, lorsque j'ai assumé des responsabilités, où je ressentais toujours une **tension incroyable** (CA1).

J'ai développé diverses compétences, au niveau organisationnel et dans ma capacité à m'exprimer en public. J'ai surtout eu la possibilité de prendre des contacts avec des personnalités prestigieuses du monde extérieur. En réussissant à bien faire, on peut se **laisser aller** et vaincre progressivement ses peurs (CA2).

Les visites m'ont permis d'apprendre à connaître des milieux professionnels concrets. J'ai aussi pu commencer à comprendre le fonctionnement de l'économie, qui est déterminant de nos jours, en me rendant compte qu'il s'agit de quelque chose de **très concret**, en approfondissant des thèmes comme le chômage ou l'endettement, qui sont aujourd'hui très actuels (CA3).

Réussir à suivre le programme d'histoire en perdant une des deux heures de cours hebdomadaires, n'a vraiment **pas été facile**. Si au début j'étais plutôt sceptique par rapport à l'utilité des vidéos, peut-être parce que je ne voulais pas les faire, à la fin, je me suis rendu compte qu'elles peuvent capturer d'une façon différente l'attention des élèves (CA4).

J'étais honoré d'avoir reçu la proposition d'animer ce projet. Mon **doute** était de ne pas réussir à combiner les leçons scolaires avec cette heure hebdomadaire. Et cela d'autant plus que je suivais aussi une heure optionnelle d'économie, sans considérer les heures de latin et de français pendant la pause de midi (CA5).

J'ai l'impression quelquefois que les exposés sur le lycée tendent plus à **effrayer** qu'à tranquilliser les élèves du collège. Si au début j'ai effectivement dû m'adapter à un rythme plus élevé, après le premier mois les choses se sont progressivement améliorées (CA6).

Brian

Séquences-types

En première, j'ai coupé une table et l'enseignant m'a dit de la repeindre. Dès ce moment, il m'a semblé un bon prof. En deuxième, notre classe est allée au jeu télévisé S-quot. J'ai même fait un **sketch comique**, qui nous a apporté beaucoup de points (ST1).

Il y a deux ans, j'ai terminé le collège. J'ai été un assistant de la *Cité des Métiers* avec Jonathan et Giorgia, qui a rapidement dû renoncer pour suivre le cours de religion, qui avait lieu au même moment. Nous nous rencontrions le mercredi et nous discutions de ce que nous avions fait. Chacun avait des tâches plus ou moins précises, exigeant des efforts, qui ne me **pesaient pas**, puisque j'avais plaisir à les faire (ST2).

Pour les visites, nous mettions au tableau une liste des endroits et des enseignants qui accompagnaient. Puis les élèves s'inscrivaient, en fonction des places disponibles. J'avais essayé d'organiser une visite au **métier de militaire** et de nombreuses personnes étaient intéressées. Malheureusement, à la fin ça n'a pas marché (ST3).

En quatrième, nous avons organisé un colloque. Chacun a dû se consacrer à une personne invitée. Moi je me suis occupé de Flavio Sala, qui est un comédien très amusant. Pendant la matinée, nous avons rangé les tables et les chaises, distribués des bouteilles d'eaux et préparés des petits cartons avec leurs noms. À a fin, les élèves ont dû écrire une **feuille** avec leur commentaire sur ce qu'ils ont aimé et sur quoi on a parlé (ST4).

Les **vidéos** m'ont accompagné tout au long des années du collège. En deuxième, nous avons fait le film de la classe 2F. En quatrième, en revanche, nous avons réalisé une vidéo pour introduire le colloque, une liée à une présentation sur la marque Freitag pour le cours d'économie et une autre, enfin, pour faire de la publicité à ce cours (ST5).

En troisième, j'ai animé une rencontre avec des parents d'élèves. C'était un peu **compliqué** de parler devant toutes ces personnes. En règle générale, il n'y a pas eu de problèmes particuliers dans l'organisation des différentes activités prévues (ST6).

Le cours d'économie m'a été utile. Maintenant j'ai 5.5 à l'école professionnelle. En troisième, nous étions beaucoup et le cours était devenu difficile à gérer. Puis en quatrième nous étions moins nombreux et on pouvait travailler mieux. Ceux qui sont restés étaient, en effet, **convaincus** de l'utilité de ce cours (ST7).

À la fin de l'année, nous nous sommes retrouvés une fois pour un repas au bar du tennis club de Vira. Nous avons mangé un sandwich. Nous avons aussi reçu une attestation, indiquant ce que nous avons **fait ensemble**, que j'ai inséré dans mon *curriculum vitae*. Mes parents m'ont dit *bravo* (ST8).

Maintenant je suis en train de faire un apprentissage d'électronicien, mais je n'ai pas l'intention de m'arrêter ici. J'irai **étudier** l'anglais et ensuite à la SUPSI (ST9).

Actants du récit

J'ai essayé d'organiser une visite aux métiers de l'armée, malheureusement sans y parvenir. J'ai aimé être un acteur, puisque ça m'a permis de me sentir quelqu'un à l'intérieur de l'établissement scolaire. À la fin de l'année, je me suis **senti fier** d'avoir reçu une attestation, qui démontre que j'ai fait un bon travail (AR1).

Les rapports avec Jonathan étaient normaux. Il était **sympathique** (AR2).

Avec l'enseignant, j'avais de bons rapports. Il était un bon prof, surtout lorsqu'on pouvait approfondir les contacts avec lui. J'étais très **orgueilleux** d'être resté avec lui, le chef d'établissement et les invités à la fin du colloque (AR3).

Si au début les parents ne savaient pas très bien ce qui se passait, lorsqu'ils ont vu tout ce que nous avons fait, ils étaient **contents**. Et à la fin, ils m'ont dit *bravo* (AR4).

Certains enseignants n'étaient pas d'accord que des élèves pouvaient **perdre des heures** de cours pour participer aux activités de la *Cité des Métiers*. Ma professeure principale me disait que mon engagement dans ce projet ne devait pas affecter mes résultats scolaires (AR5).

Mes camarades me donnaient quelquefois des **conseils** sur ce que l'on pouvait faire et me disaient si ça s'était bien passé. En règle générale, ils s'inscrivaient aux activités et en faisaient un bilan positif (AR6).

Classes d'arguments

J'ai éprouvé diverses émotions, en particulier par rapport à l'intérêt des activités réalisées, qui étaient souvent quelque chose d'**amusant**, me conduisant à éprouver de belles sensations (CA1).

Toute une série de compétences ont été développées, comme le fait de devoir s'organiser, de parler devant de nombreuses personnes ou d'apprendre à discuter en groupe. Il fallait également discuter de ce qui n'allait pas très bien, en trouvant des idées originales et en étant attentifs à donner une **bonne impression** (CA2).

Je me suis rendu compte qu'il n'est pas facile de s'imposer dans la vie et qu'il faut être toujours prêt à faire des sacrifices, en sachant qu'il est essentiel de **ne jamais abandonner** ses espoirs (CA3).

Les nombreuses vidéos réalisées, m'ont permis de vivre de beaux moments, en réalisant une expérience unique, que plus d'élèves devraient pouvoir réaliser. On se rend compte de l'importance de **comment on se propose** à un employeur, en se montrant intéressé à ce que l'on veut faire (CA4).

Participer à la *Cité des Métiers* m'a permis de donner mon avis et de **pouvoir décider** de l'avenir d'un projet scolaire (CA5).

Elisa

Séquences-types

Nous nous trouvions et nous discutions à partir des résultats de la discussion précédente. Nous introduisions des modifications, si elles étaient nécessaires, afin de préparer les activités des jours suivants. Je m'occupais surtout de la coordination du groupe et des **événements** mis en place (ST1).

Les visites étaient proposées par les enseignants, qui avaient aussi la charge de les organiser. Nous ne faisions pas beaucoup, si ce n'est de regarder au **niveau numérique**, pour voir combien d'entreprises étaient impliquées et combien d'élèves y allaient, en réfléchissant s'il fallait proposer une visite une deuxième fois puisqu'il y avait trop d'inscrits (ST2).

Le colloque sportif a été au centre de l'année scolaire. Nous avons eu des problèmes au niveau de la participation des conférenciers, puisque certains n'étaient pas sûrs de pouvoir venir jusqu'au dernier moment. Au début, nous avons montré **notre vidéo**, qui est devenue une référence dans la discussion pendant la matinée. Après le colloque, il y a eu une photo dans un journal (ST3).

Les contes de fées avec un objectif professionnel ont donné une base de départ au **niveau mental**. Avoir entendu parler mon père devant tous mes camarades a été un peu étrange, mais quand même une belle expérience, aussi parce que les métiers présentés avaient une certaine importance (ST4).

J'ai suivi des leçons supplémentaires d'économie pendant la pause de midi. C'était joli, puisque c'était quelque chose de nouveau. Nous avons fait des présentations et nous avons regardé des films, en tout cas des activités qui pouvaient rester à l'esprit, pas seulement de la **théorie** tout le temps (ST5).

À la fin de l'année scolaire, nous avons reçu une attestation, qui a certifié que le travail effectué a produit des **résultats**. Nous nous sommes aussi retrouvés une dernière fois, sans avoir un objectif de travail (ST6).

À l'école supérieure, j'ai porté l'exemple du colloque pour me présenter dans un entretien. J'ai continué à mettre au centre la **communication**, en allant visiter un journal et en m'inscrivant dans une faculté de management (ST8).

Actants du récit

Participer à l'animation de la *Cité des Métiers* me **valorisait** personnellement. J'ai assumé le rôle de médiatrice pendant des colloques, ce qui m'a donné l'opportunité de mieux gérer mon comportement, de m'ouvrir un peu plus et de communiquer avec les personnes (AR1).

Le groupe était très soudé et Josip était un garçon sympathique, même s'il avait des idées différentes sur le plan organisationnel. Il faisait les choses plutôt à la dernière minute, alors que moi je suis un peu plus **visionnaire**, je me mettais en marche plus tôt (AR2).

J'ai décidé d'animer la *Cité des Métiers* puisque cette activité a été proposée par le même enseignant du cours d'économie. Je me suis sentie à l'aise avec lui, parce qu'il était très **disponible**, direct et il nous tenait toujours au courant de ce qui marchait et de ce qui ne marchait pas (AR3).

Mes parents étaient **contents** de ce que je faisais. Ils savaient que j'aimais bien communiquer et que j'avais un certain goût pour le bavardage. Ils me disaient que je pouvais comprendre ce que je voulais faire dans la vie. Lorsque mon père est venu présenter son trajet professionnel, c'était un peu étrange de le voir parler devant tous mes camarades (AR4).

Beaucoup d'enseignants n'ont pas compris l'importance de ce que nous étions en train de faire. Lorsque je devais descendre dans le bureau du chef d'établissement, je voyais leur **grimace** et ça me dérangeait. J'aurais aimé pouvoir instaurer un rapport plus direct avec eux (AR5).

Mes camarades appréciaient de voir nos vidéos au début des colloques. Ils plaisantaient, ils riaient, ils n'avaient jamais une réaction négative. Au collège, certes, les élèves sont encore des adolescents, ils sont **petits**, mais c'était quand même décevant de voir que certains se trompaient dans la compilation d'une seule ligne pour s'inscrire à une visite (AR6).

Les conférenciers étaient **surpris** que l'école propose aux élèves d'organiser ce type d'activités, surtout les colloques. En règle générale, ils étaient intéressés et ils essayaient d'éveiller la curiosité des élèves. Un invité, en revanche, a un peu pris à la légère l'activité, sans se préparer véritablement (AR7).

Classes d'arguments

Au cours de l'année scolaire, se sont exprimées de nombreuses émotions, autour de la polarisation entre l'enthousiasme lié à l'organisation des activités, en particulier le colloque, et le fait d'être **assez préoccupés** que tout fonctionne toujours pour le mieux (CA1).

J'ai appris à mobiliser mes ressources pour mettre en pratique une idée, en organisant, en invitant, en faisant en sorte que tout soit parfait. Ce qui m'a permis de m'ouvrir un peu, de gérer mon comportement et d'assumer le risque de réaliser des activités dont le résultat n'était pas assuré (CA2).

J'ai acquis des **notions de base** sur le monde du travail et sur le fonctionnement de l'économie, à travers une série d'activités différentes, depuis les leçons jusqu'aux films, en passant par les présentations et l'organisation d'un colloque. Celui-ci a permis de rappeler l'importance du fair-play dans le sport (CA3).

J'aurais aimé pouvoir instaurer un **rapport** plus direct avec une partie des enseignants, qui ont sous-estimé ce que nous étions en train de faire et se montraient souvent ennuyez. De plus, je m'attendais certaines fois plus d'engagement de la part des élèves, qui se trompaient dans la compilation d'une seule ligne dans la feuille d'inscription à une visite (CA4).

Les leçons d'économie m'ont **donné satisfaction** et puisque cet enseignant animait aussi la *Cité des Métiers*, j'ai voulu en faire partie (CA5).

Jonathan

Séquences-types

La rencontre du groupe d'animation se déroule le mercredi matin pendant la dernière heure de cours. Sont abordées les différentes activités qui introduisent au monde du travail. Chacun a des **tâches** particulières. Jonathan s'occupe des troisièmes et des quatrièmes et quelqu'un doit toujours rédiger un procès-verbal (ST1).

Il faut choisir les visites à organiser. Elles sont consacrées aux élèves de troisième et quatrième. Jonathan est allé dans un bureau d'architecture et au Team Tessin. Certains élèves n'apportent pas la demande d'**autorisation**, ce qui ne leur permet pas de partir. Le voyage se déroule avec des transports publics. Les élèves écoutent une présentation et au retour ils écrivent un rapport sur la visite (ST2).

Pour organiser le colloque sur les célébrités tessinoises, le groupe d'animation s'est inspiré de celui sur les sportifs tessinois de l'année précédente, en cherchant six ou sept conférenciers à partir de leurs réseaux de connaissances. Ensuite il a demandé aux élèves de quatrième année de s'inscrire. Il a fallu repasser dans les classes pour essayer de les **convaincre**. À la fin un bon nombre a participé. Tous ont choisi les deux ateliers qu'ils désirent suivre. Chaque fois que Jonathan revient de l'école, il fait ses devoirs et ensuite regarde s'il y a des nouveautés concernant le colloque (ST3).

Il y avait aussi une vidéo. Elle racontait du talent et de l'effort nécessaires pour réussir dans la vie. Un camarade voulait faire une audition à la télévision pour devenir scénariste. Une fois, pourtant, il est arrivé sans une tenue appropriée, une autre fois il s'est exprimé de façon arrogante et à la fin il se comporte bien. Et alors ils l'ont accepté, alors que les deux premières fois il l'ont mis dehors. À la fin la salle à **applaudi** (ST4).

La matinée du colloque s'est déroulée en deux parties : à partir de huit heures, les invités expliquaient comment ils sont devenus ce qu'ils sont maintenant. Pour ma part, j'ai dû **introduire** autant la matinée que les différents conférenciers. À un certain moment, j'ai perdu le fil du discours. Puis dans la deuxième partie, après la pause, j'ai participé à l'atelier de Christian Vitta. À la fin il y a eu un apéro et nous avons fait une photo avec les conférenciers (ST5).

En première, Madame Galfetti-Schneider racontait des histoires sur le travail. Nous n'arrivions pas à trouver une journée pour elle. En deuxième, les enseignants d'histoire amenaient les classes en salle d'informatique, pour réaliser une recherche sur comment le travail a changé au cours des siècles. À la fin de la troisième année, on regardait un film. Nous avions **voté** à majorité une proposition d'un camarade (ST6).

J'ai vu l'affiche et je me suis inscrit au cours d'économie. En troisième nous étions beaucoup, puis en quatrième nous étions moins de la moitié, peut-être parce qu'avant nous avons fait toujours des présentations, alors qu'en quatrième nous avons aussi fait de l'**école**, en analysant des faits réels. Nous avons réalisé une vidéo sur comment fonctionne l'économie et nous sommes allés visiter un garage, afin de voir l'influence du marché automobile sur les acheteurs à travers les accessoires. À la fin il y a eu aussi une épreuve écrite (ST7).

À la fin nous avons reçu une **attestation**, que j'ai conservée dans un classeur. Nous sommes aussi allés manger ensemble au Tennis Club de Vira (ST8).

Les **contacts** pour le colloque m'ont permis de faire une proposition pour les journées autogérées du lycée. J'ai choisi l'option d'économie et de droit, où nous faisons souvent des débats. Les thématiques abordées, comme les besoins, reviennent, même si nous les avons analysés plus à fond (ST9).

Actants du récit

L'animation de la *Cité des Métiers* m'a conduit à assumer de nombreuses tâches, parmi lesquelles m'occuper des activités de troisième et de quatrième, tout particulièrement d'une intense matinée de colloque, que j'ai introduit moi-même. Pendant le cours d'économie j'ai aussi appris à faire des présentations et à organiser une visite à un important garage. Ce qui m'a permis de prendre l'habitude de **parler avec tous** (AR1).

Brian a été mon camarade lors de l'animation de la *Cité des Métiers.* Si avant nous ne nous connaissions pas, nous sommes par la suite devenus plus ou moins des **amis**. Il a été le protagoniste de la vidéo d'introduction au colloque. Après le collège je ne l'ai pourtant plus vu (AR2).

Pendant les séances, le prof nous encadrait, en nous donnant une **thématique**, que nous discutions, en essayant d'arriver à une issue positive. Il nous a également aidé, quand c'était nécessaire, à bien gérer les activités, en indiquant, lors du colloque, quand faire terminer l'intervention d'un conférencier (AR3).

J'ai réussi à **convaincre** ma mère de me laisser participer à l'animation de la *Cité des Métiers*, parce que je devais sauter l'heure de religion et ma mère est très religieuse. À la fin, pourtant, elle a été heureuse, en ayant vu que je me suis engagé et que j'ai reçu une attestation qui m'a valorisé (AR4).

Mon père assez rapidement a commencé à me **défendre**, me permettant de participer à la *Cité des Métiers*. Il disait que désormais c'était à moi à décider, puisque la vie était la mienne. Puis il m'a mis à disposition ses contacts pour une visite du groupe d'économie à un garage. Je continue à débattre très souvent à la maison avec mes parents (AR5).

Le chef d'établissement ne voulait pas tellement participer aux activités. C'est ainsi que j'allais chez lui et je me **faisais valoir**. Maintenant j'ai appris que le nouveau directeur est plus sensible (AR6).

Les enseignants me voyaient plus ou moins comme une **figure représentative**. Mon professeur principal était content, puisqu'il avait entendu que je m'engageais et je réussissais à l'école. Différents enseignants ont contribué à la bonne réussite du projet, alors que l'attitude des enseignants de gymnastique ne m'a pas plu (AR7).

Au début mes camarades m'ont un peu **taquiné**. Par la suite, en revanche, ils ont aimé ce que j'ai organisé. Ils n'étaient pas contraints à participer aux certaines activités prévues. Ce qui m'obligeait à devoir essayer de les convaincre. Ils ont applaudi la vidéo que nous avions organisé pour introduire le colloque (AR8).

Nous avons invité des personnalités connues du Tessin, par le biais de nos connaissances. Je les ai suivis avec **engagement** avant et pendant le colloque, en gardant certains contacts même après la matinée (AR9).

Nous avons dû **lutter** pour trouver une date qui permettait à Madame Galfetti-Schneider de venir. Pour ma part, j'ai écouté quelques présentations sur le monde du travail. J'ai été frappé par le fait que les accessoires augmentent le prix des voitures (AR10).

Classes d'arguments

Apparaissent de nombreuses émotions, autour de l'opposition entre le fait d'être **heureux** pour avoir organisé les diverses activités, qui sont considérées très belles, et la fatigue apparue au cours de leur organisation, avec de surcroît une forte agitation lorsqu'il faut s'exprimer en public (CA1).

La *Cité des Métiers* m'a donné l'opportunité d'apprendre à **m'organiser**, en gérant en même temps l'effort scolaire et un autre travail. Les diverses expériences faites, en particulier l'organisation d'un colloque, ont permis de grandir mentalement, et d'améliorer la capacité à parler avec tous (CA2).

J'ai appris de nombreuses choses, parmi lesquelles les diverses phases de la conception architecturale, depuis le dessin initial jusqu'à la modélisation virtuelle finale, ainsi qu'une sensibilité à l'**économie,** en particulier pour mieux comprendre les besoins de la population (CA3).

En fait, j'étais un **représentant** de la *Cité des Métiers*, que je devais défendre et valoriser publiquement. Ce qui m'a amené à avoir une certaine sensibilité à proposer des activités qui peuvent intéresser les élèves, telles que des débats ou des moments plus ludiques (CA4).

J'ai participé à l'animation de la *Cité des Métiers* peut-être un peu par hasard. Je suivais le cours d'économie en troisième, j'ai vu qu'on pouvait **se porter candidat** et alors j'ai décidé d'essayer (CA5).

Josip

Séquences-types

J'étais heureux d'avoir été pris pour animer la *Cité des Métiers*. Je me suis senti reconnu et je me suis dit que je donnerai le **meilleur de moi**, aussi pour faire les vidéos (ST1).

Je suis allé au musée culturel de Lugano pour une visite. Elle avait été organisée par une enseignante que je n'avais jamais vu à l'école. J'ai aussi suivi l'**activité** avec des apprentis, qui sont venus pour présenter leur quotidien (ST2).

Lors des activités en salle de conférence, j'étais surtout la main-d'œuvre. En effet, je n'étais responsable d'aucun conférencier. Contrairement à Elisa, qui connaissait de **nombreuses personnes**, je n'avais pas les contacts pour faire venir quelqu'un (ST3).

J'ai un beau souvenir de l'activité de première année. Nous étions tous assis en cercle et il y avait une belle ambiance. Nous avons fait diverses vidéos, en particulier pour la rencontre avec les parents d'élèves de troisième. J'avais aussi reçu la tâche de l'introduire, mais à la maison je n'ai rien préparé et alors nous avons **improvisé** quelque chose sur le moment (ST4).

Le cours d'économie était faisable, si on était intéressé. Je me souviens surtout des présentations, que nous avons fait en couple et qui nous ont amené à être curieux. De plus, nous avons **organisé** des colloques en troisième et en quatrième. Au cours de la dernière année, il portait sur les nouvelles technologies (ST5).

J'étais heureux lorsque j'ai reçu l'attestation, que je ne m'attendais pas. Je l'ai annexée à mon *curriculum vitae* et je l'ai pu mettre en valeur lors de l'entretien d'embauche. Ça a été **utile**. Nous avons terminé l'année en allant manger une glace ensemble (ST6).

Après le collège, je suis allé au préapprentissage, qui t'aide à t'**insérer** dans le monde du travail. J'ai montré mes intérêts et alors le conseiller en orientation a appelé la Prodega, pour avoir un entretien d'embauche avec le directeur. Le préapprentissage m'a ainsi permis de faire connaître mon engagement dans la *Cité des Métiers* (ST7).

J'ai été engagé par la Prodega, qui est surtout un fournisseur pour restaurateurs et détaillants. Je m'occupe d'**exposer la marchandise**, même si j'ai fait le tour de tous les rayons (ST8).

Actants du récit

Lorsque j'ai appris que l'on m'a choisi pour animer la *Cité des Métiers* j'ai vu ma vraie valeur. Déjà en histoire, j'étais celui qui animait la leçon. Pendant les colloques, j'étais surtout la **main-d'œuvre** (AR1).

Elisa et moi-même n'avions pas de bons rapports. Je me sentais un peu mal à l'aise avec elle. Pourtant, nous avons bien travaillé ensemble, en démontrant que deux personnes avec un caractère différent peuvent quand même obtenir un **bon résultat** (AR2).

J'ai dû convaincre mes parents à ne plus me faire suivre religion. C'était une satisfaction y avoir réussi. Si ma mère était préoccupée par les remarques de la professeure principale, à la fin elle a compris. Lorsqu'ils ont vu la photo dans le journal après le colloque sur le sport, mon père m'a fait les **compliments** et ma mère aussi (AR3).

La professeure principale misait beaucoup sur mes notes. Alors elle disait que je **devais arrêter** l'animation de la *Cité des Métiers*. Elle l'a même dit un soir lors d'une rencontre avec ma mère. Si au début, elle était mon enseignante préférée, à la fin j'ai vraiment eu la tentation d'aller lui percer les pneus (AR4).

Il y avait toujours des enseignants qui **se plaignaient** de certains choses. Pourtant, nous leur demandions simplement d'organiser une visite à une entreprise (AR5).

À notre âge, on considère ces activités comme une perte de temps. En réalité, une fois qu'ils ont commencé à participer, mes camarades étaient intéressés et ils ont trouvé que c'était bien organisé. C'était bien de voir des élèves considérés comme des fouteurs de troubles qui exprimaient leur **satisfaction** (AR6).

Pendant le colloque, je n'étais responsable d'**aucun conférencier**. En effet, si Elisa avait de nombreux contacts, moi je n'avais pas toutes ces connaissances. Alors je n'ai pas pu faire beaucoup. J'ai essayé d'aider sur le plan organisationnel (AR7).

Le conseiller en orientation du préapprentissage a appelé la Prodega. Nous avons fait un entretien d'embauche avec son directeur, qui s'est montré très intéressé par rapport à ce que nous avons fait avec la *Cité des Métiers*. Il a **apprécié** (AR8).

Classes d'arguments

L'animation de la *Cité des Métiers* a été une expérience **exigeante et belle** en même temps. Ella m'a donné beaucoup de satisfactions. À l'arrivée de la fin, j'étais désolé. C'est une expérience que je referais certainement (CA1).

Par le biais de nos activités, nous avons réalisé une sorte de **produit fini**. Cette approche a intéressé la Prodega. Ella m'a permis d'apprendre à m'organiser et à améliorer la confiance en moi-même. Les présentations m'ont aussi été utiles, en me poussant à faire des recherches et à me montrer curieux. C'était un honneur pouvoir y participer (CA2).

Déjà en première, Madame Galfetti-Schneider m'a ouvert un monde de choses différentes. Puis je me suis concentré sur les aspects manuels des activités réalisées. Le cours d'économie m'a été utile et j'étais surpris de tout ce que nous avions fait. J'ai en particulier appris à comparer **les avantages et les désavantages**. Je me suis progressivement rendu compte que je voulais devenir apprenti (CA3).

J'ai suivi la *Cité des Métiers*, le cours d'économie et celui de cinéma proposé par le chef d'établissement, puisque les trois représentaient pour moi quelque chose de nouveau, qui n'avait rien à faire avec les **disciplines habituelles**. Elles permettaient de réaliser un produit fini et elles me faisaient progresser. J'ai dû renoncer à suivre le cours de religion, qui était désormais un peu une perte de temps, et j'ai souffert en histoire, même si je l'aime beaucoup (CA4).

Je me suis proposé pour l'animation du projet parce qu'il m'attirait vraiment. J'étais surpris d'avoir été pris, puisque l'autre candidat était mieux que moi à l'école. Alors j'ai vu ma **vraie valeur** (CA5).

Tamiris

Séquences-types

J'habite à Vira Gambarogno et en première et deuxième année du collège j'avais Gian Franco Pordenone comme professeur principal. Alessandro et Oscar étaient mes camarades de classe. Donc nous nous **connaissions déjà** très bien (ST1).

L'enseignant Gian Franco Pordenone nous avait demandé de devenir ses assistants. Nous avons décidé de **nous jeter** dans cette expérience, parce qu'elle nous semblait un bon projet pour l'avenir. Nous étions trois personnages un peu différents entre eux, qui pouvaient chacun à sa façon donner quelque chose aux activités qu'il fallait organiser (ST2).

Nous étions un bon groupe. Nous nous rencontrions en fin de matinée une fois par semaine. Chacun avait ses tâches et nous nous engagions tous. Nous nous rencontrions même après l'école pour parler un peu entre nous. Nous voulions arriver **préparés** aux réunions. Lorsqu'un problème était résolu, nous disions « ok, on archive » (ST3).

Nous mettions au tableau une feuille où un certain nombre d'élèves pouvaient s'inscrire à la visite. Il pouvait y avoir le problème qu'une destination ne plaisait pas et que donc la feuille restait vide. Ce sont des risques qu'il faut assumer. Si nécessaire, nous nous **engagions** aussi, pour accumuler un peu de personnes inscrites (ST4).

En première année, venait Madame Galfetti-Schneider, qui d'une façon un peu drôle et amusante, montrait le monde du travail. En deuxième, il y avait une activité basée sur l'histoire, pour voir le travail dans les vieux temps et le comparer avec l'ère actuelle. En troisième, venaient des parents raconter leur trajet professionnel et il y avait un peu de problèmes à avoir la **certitude** que les personnes participaient effectivement (ST5).

Nous avons fait une série de vidéo. L'un était pour les deuxièmes et nous l'avons réalisé dans différents lieux de travail. Il avait plu, parce que nous avons toujours essayé d'utiliser cette façon amusante, qui **impliquait** vraiment les élèves (ST6).

À la fin de l'année, j'ai apporté avec moi à la maison une feuille comme attestation de participation. Ce n'était pas qui sait quoi mais au moins elle montrait que je m'étais déjà **engagée** dans quelque chose de plus grand que moi. Je dois dire que par la suite je n'ai plus animé une activité, même si je voudrais à nouveau pouvoir le faire (ST7).

Lorsque quelqu'un me parlait du collège, il me disait que l'activité existait toujours, qu'elle se poursuivait et le faisait bien. Je suis vraiment heureuse de voir grandir ce que nous avons **semé** (ST8).

Actants du récit

J'aime beaucoup être en contact avec les gens. Au sein de l'équipe d'animation, j'étais l'esprit un peu plus **créatif**, qui a essayé de proposer quelque chose de nouveau, qui pouvait plaire à des jeunes de notre âge, mais aussi aux enseignants. J'ai dû apprendre à me faire respecter par des adultes, en réussissant à gérer mon agitation. C'est une expérience que je voudrais répéter (AR1).

Nous étions trois personnes quelque peu différentes, qui ont réussi à former un bon groupe. Chacun mettait en avant son propre talent, même si dans certains moments il y a eu un peu de **conflits**. Pourtant, nous essayons de nous rapprocher l'un à l'autre, afin de trouver des solutions communes (AR2).

J'ai eu l'honneur d'avoir comme professeur Gian Franco Pordenone. Il acceptait nos idées et puis on en discutait, en réussissant à créer un rapport de confiance et d'amitié entre nous. C'est un enseignant qui se **jette** et on voit qu'il aime l'école et ses élèves (AR3).

Mes sœurs m'ont soutenu, en me disant qu'il était important de faire quelque chose qui puisse aider les jeunes à comprendre leur avenir. Quant à mon père, il était **fier**, puisque je réussissais bien à l'école et, de plus, j'assumais également cet autre engagement (AR4).

Après un certain scepticisme initial, en voyant les résultats, beaucoup d'enseignants étaient **fiers** de ce que nous faisions. Aussi mon professeur principal était content d'avoir dans sa classe une élève un peu particulière, qui s'engageait dans ces activités. Les employeurs, pour terminer, ont apprécié qu'à un âge où l'on s'amuse, on s'engage dans un tel projet (AR5).

Si au début mes camarades disaient que vous **perdez du temps**, à la fin ils se sont félicités pour le bon travail que nous avons fait. Nous avons aussi choisi les nouveaux assistants. Certains élèves se sont proposés et nous avons fait une petite sélection, en trouvant des personnes ayant une mentalité qui se complète (AR6).

Classes d'arguments

Mes émotions s'expriment autour de la polarisation entre, d'un côté, l'amusement et le sentiment de bien-être, et, de l'autre, le fait d'être particulièrement **agitée**. L'existence de petits conflits entre nous peut être considéré positivement, puisque ça permet un échange d'idées (CA1).

Si mon point fort est l'esprit créatif, j'ai développé au cours de l'année scolaire une sensibilité à l'organisation, à l'importance de s'engager, en étant même prête à faire des sacrifices, à se faire respecter par des adultes et à insérer une activité à l'intérieur du projet général, en travaillant avec des instruments tels que la **cartographie de la pensée** (CA2).

J'ai pu comprendre qu'est-ce que c'est le monde du travail, si important pour mon avenir, aussi à travers des activités un peu particulières, comme en utilisant le **jeu**, en réalisant des vidéos ou en regardant des films (CA3).

Mon engagement dans un projet nouveau comme la *Cité des Métiers* m'a conduite à réfléchir aux adolescents, qui traversent un **âge où l'on s'amuse** et changement mille fois leurs idées. Afin de voir grandir ce que l'on a progressivement semé, il faut être sensibles à leur langage particulier et à leur besoin d'être impliqués (CA4).

Je me suis rapproché puisque me l'avait demandé l'enseignant Gian Franco Pordenone. Et alors j'ai commencé à participer à l'organisation des activités, en étant convaincue que ça en valait la peine, non seulement pour mon avenir, mais aussi pour celui de **tous les élèves** du collège (CA5).

J'ai un **blanc** par rapport à un rôle assumé dans le passé, que j'ai pourtant fait avec plaisir, en espérant pouvoir à nouveau participer à l'animation d'une activité, consciente que l'avenir nous réserve toujours des surprises (CA6).

5. Tableaux statistiques

5.1. Composition du corps enseignant

Les documents officiels qui indiquent la composition annuelle des conseils de classe du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno, disponibles dans les archives scolaires, permettent de déterminer l'évolution de la composition du corps enseignant, de sorte à pouvoir étudier quelques traits de son évolution sociale. Ont été choisies les années scolaires 2008/2009, lorsque le projet de la *Cité des Métiers* s'est enfin stabilisé, après cinq années d'existence, et 2013/2014, qui représente la dernière année étudiée par cette recherche.

Au cours de chacune de ces deux années scolaires, quatre différentes variables ont été détectées et par conséquent codées pour chaque enseignant : la présence dans l'établissement lors des deux années scolaires étudiées, l'origine sexuelle, la région de domicile, ainsi que le fait d'habiter dans le territoire de recrutement des élèves du collège. À propos de la région de domicile, je me suis appuyé sur la subdivision administrative du Tessin en huit districts (Bellinzone, Blenio, Léventine, Locarno, Lugano, Mendrisio, Riviera et Vallemaggia), auxquels j'ai ajouté le proche Canton des Grisons et l'Italie pour les frontaliers. À noter que le territoire de recrutement des élèves du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno englobe des communes situées à la fois dans le district de Bellinzone et de Locarno. Voici la structure du tableau qui permet de réaliser cette comparaison.

enseignant	présence	sexe	domicile	territoire
1. Abate Luca	2013	homme	Bellinzone	oui
2. Astori Paola	2013	femme	Italie	
3. Baranzini Moira	2013	femme	Bellinzone	
4. Baroni Giada	2008 et 2013	femme	Locarno	
5. Bassi Alessia	2008 et 2013	femme	Lugano	
6. Bacciarini Monica	2013	femme	Bellinzone	
7. Biasca Corrado	2008 et 2013	homme	Bellinzone	
8. Beeler Resy	2013	femme	Bellinzone	
9. Behle Clarissa	2008	femme	Mendrisio	

10. Beltrami Martina	2013	femme	Bellinzone	
11. Bohrer Sandra	2013	femme	Locarno	
12. Buloncelli Giorgio	2008 et 2013	homme	Bellinzone	
13. Brugnano Sara	2008 et 2013	femme	Bellinzone	
14. Brunati Martin	2013	homme	Locarno	oui
15. Catenazzi Elide	2008	femme	Locarno	
16. Carta Igor	2013	homme	Bellinzone	
17. Dagani Oriana	2008 et 2013	femme	Locarno	
18. Danzi Duccio	2013	homme	Locarno	
19. De Bernardi Giancarlo	2013	homme	Locarno	
20. Della Santa Claudio	2008	homme	Locarno	
21. De Marchi Gladys	2008 et 2013	femme	Bellinzone	
22. Despond Nicola	2008 et 2013	homme	Bellinzone	oui
23. Faccoli Farhat Manuela	2013	femme	Lugano	
24. Falcade Rossana	2013	femme	Locarno	
25. Fasani Chiara	2013	femme	Bellinzone	oui
26. Fè Cretton Barbara	2013	femme	Lugano	
27. Ferracini Cristina	2008	femme	Bellinzone	
28. Fontanelli Linda	2013	femme	Bellinzone	
29. Franzi Nino	2013	homme	Bellinzone	
30. Freiburghaus Cinzia	2008	femme	Locarno	
31. Frigerio Loara	2008 et 2013	femme	Bellinzone	
32. Gervasini Cinzia	2013	femme	Bellinzone	
33. Gorreri Francesca	2008 et 2013	femme	Lugano	
34. Grandolfo Egle	2013	femme	Bellinzone	
35. Jardini Rosita	2008	femme	Bellinzone	
36. Kallisztan don Bogdan	2008 et 2013	homme	Locarno	oui
37. Leonardi Tiziana	2008 et 2013	femme	Locarno	
38. Lisa Antonio	2008 et 2013	homme	Locarno	
39. Losi Casari Sabrina	2013	femme	Bellinzone	
40. Lucchini Renato	2008	homme	Léventine	
41. Lunardi Marisa	2008 et 2013	femme	Locarno	
42. Maglio Sandro	2008	homme	Bellinzone	
43. Maiano Mauro	2013	homme	Lugano	
44. Mainetti Daniela	2013	femme	Bellinzone	
45. Medaglia Cécile	2013	femme	Bellinzone	
46. Meienberg Letizia	2013	femme	Bellinzone	
47. Milanese Cristina	2008	femme	Italie	
48. Montella Willy	2008	homme	Bellinzone	
49. Mossi Giorgio	2008	homme	Bellinzone	
50. Naeff Alessandra	2008	femme	Bellinzone	
51. Nuzzo Aurelio	2013	homme	Lugano	
52. Ozga Marcin	2013	femme	Locarno	

53. Paczkowski don Artur	2013	homme	Locarno	oui
54. Pedrolini Alessia	2013	femme	Lugano	
55. Perone Michele	2013	homme	Bellinzone	
56. Pfeifhofer Petra	2008	femme	Lugano	
57. Pilotti Paola	2008	femme	Riviera	
58. Polti Grazia	2008	femme	Grisons	
59. Pordenone Gian Franco	2008 et 2013	homme	Lugano	
60. Pifferi Shilia	2008 et 2013	femme	Mendrisio	
61. Ricci Elisa	2013	femme	Italie	
62. Roncoroni Fiorenzo	2008 et 2013	homme	Lugano	
63. Rosita Jardini	2008	femme	Bellinzone	
64. Rossini Luigi	2008	homme	Bellinzone	
65. Rossini Umberto	2013	homme	Bellinzone	
66. Santoro Enrico	2008	homme	Bellinzone	
67. Sartori Flavio	2008 et 2013	homme	Bellinzone	
68. Sartori Samuele	2008	homme	Locarno	
69. Savarino Saul	2008	homme	Locarno	
70. Sciotti Dorothy	2013	femme	Locarno	
71. Soldati Cecilia	2008	femme	Locarno	
72. Testoni Nehrin	2013	femme	Bellinzone	
73. Togni-Nanni Deborah	2008	femme	Locarno	
74. Uccelli Massimo	2008 et 2013	homme	Lugano	
75. Venzi Paola	2008	femme	Lugano	
76. Verzaroli Giulia	2013	femme	Bellinzone	
77. Vuillaume-Ratti Chantal	2008 et 2013	femme	Locarno	Oui
78. Wagner Beatrice	2008	femme	Bellinzone	
79. Wolfensberger Bruno	2008	homme	Bellinzone	
80. Zanelli Bruno	2008 et 2013	homme	Bellinzone	
81. Zaninelli Paola	2008 et 2013	femme	Locarno	

5.2. Composition du conseil de direction (2003-2014)

Les procès-verbaux du conseil de direction du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno permettent de reconstruire la composition de cet organe décisionnel entre l'année scolaire 2003/2004, lorsque la *Cité des Métiers* est apparue, et l'année scolaire 2013/2014, qui marque la fin de la période analysée. Il peut être utile de mettre en exergue l'origine sexuelle et le district de domicile de ses membres, ainsi que le rôle occupé (chef d'établissement, adjoint, représentant des enseignants). Si le chef et son adjoint sont nommés par le Conseil d'État (exécutif cantonal), les deux représentants des enseignants sont choisis par l'assemblée plénière du collège.

enseignant	sexe	domicile	rôle	entrée	sortie
1. Giancarlo De Bernardi	Homme	Locarno	chef	2003/2004	2013/2014
2. Fabio Galli	Homme	Locarno	adjoint	2003/2004	2005/2006
3. Massimo Uccelli	Homme	Lugano	représ. - adjoint	2003/2004	2013/2014
4. Karima Pabst	Femme	Locarno	représentante	2003/2004	2004/2005
5. Sara Brugnano	Femme	Bellinzona	représentante	2006/2007	2008/2009
6. Gladys De Marchi	Femme	Bellinzona	représentante	2005/2006	2006/2007
7. Samuele Sartori	Homme	Locarno	représentant	2008/2009	2010/2011
8. Marisa Lunardi	Femme	Locarno	représentante	2010/2011	2013/2014
9. Flavio Sartori	Homme	Bellinzona	représentant	2011/2012	2013/2014

5.3. Élèves qui ont bénéficié des activités proposées par le projet (2003-2014)

Pour déterminer le nombre d'élèves qui ont bénéficié des situations d'apprentissage proposées au fil des années par la *Cité des Métiers*, il est nécessaire, dans un premier temps, de déterminer le nombre d'années scolaires qui y ont été impliquées, comme, par exemple, l'ensemble des filles et les garçons de première au cours de l'année 2003/2004 (1A) ou de quatrième pendant l'année 2013/2014 (4J). Voici la structure du tableau qui permet de définir ce nombre.

année considérée	années scolaires engagées	codage de chaque année scolaire engagée
2003/2004	1ère 2ème 3ème 4ème	1A 2B 3C 4D
2004/2005	3ème 4ème	3B 4C
2005/2006	3ème 4ème	3A 4B
2006/2007	3ème 4ème	3E 4A
2007/2008	2ème 3ème 4ème	2F 3G 4E
2008/2009	2ème 3ème 4ème	2H 3F 4G
2009/2010	2ème 3ème 4ème	2I 3H 4F
2010/2011	1ère 2ème 3ème 4ème	1J 2K 3I 4H
2011/2012	1ère 2ème 3ème 4ème	1L 2J 3K 4I

2012/2013	1ère 2ème 3ème 4ème	1M 2L 3J 4K
2013/2014	1ère 2ème 3ème 4ème	1N 2M 3L 4J

Il en résulte que quatorze années scolaires ont été impliquées d'une manière ou d'une autre dans le projet (depuis la lettre A jusqu'à la lettre N). Si l'on estime que le collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno accueille en moyenne 430 élèves, subdivisés en quatre années (de la première à la quatrième), on peut affirmer que chaque année scolaire se compose de 107.5 élèves en moyenne. En faisant simplement l'addition des quatorze années scolaires de 107.5 élèves, on arrive à la conclusion que *1505 élèves* ont bénéficié des diverses situations d'apprentissage proposées entre 2003/2004 et 2013/2014 par la *Cité des Métiers* (AE CVG).

5.4. Codage des rapports de bilan des visites aux entreprises (2012 et 2014)

Voici le codage des deux-cent-quinze rapports de bilan réalisés par les élèves à partir de leurs visites aux entreprises pendant les années scolaires 2012/2013 et 2013/2014. Afin de faciliter la lecture de ce tableau, les effectifs de chaque *code* sont indiqués par leur valeur en *pourcentage*.

variables	codes	filles	garçons	total
nombre de visites	Elèves	55.14	44.86	100
lignes de bilan	1-3 lignes 4-6 lignes 7-9 lignes 10-13 lignes	9 20 23 48	8 35 24 33	8 27 24 41
valeur linguistique	insuffisante suffisante bonne	0 12 88	1 30 69	1 21 79
mise en forme	insuffisante suffisante bonne	2 10 88	1 32 67	1 21 78
appréciation de la visite	aucune insuffisante suffisante bonne très bonne	2 1 5 23 69	10 1 4 19 66	6 1 4 21 68
remarques critiques	contenus observés utilisation du temps ennuie peu pratique comportement des élèves	31 15 46 8 0	48 19 10 14 9	41 18 23 12 6
influence sur le choix	pas de remarques confirmation du choix positive négative	63 8 17 12	72 8 12 8	68 8 14 10
thématiques abordées	personnel métiers entreprise	25 42 17	24 39 14	25 40 15

	activités parcours émotions	4 3 9	6 4 13	5 4 11
remarques sur les métiers	technologie compétences environnement clients salaire engagement	19 38 18 8 0 17	33 40 15 2 0 10	26 39 16 5 0 14

5.5. Codage des rencontres avec les anciens élèves (2012 et 2014)

Voici le codage des cent-sept rapports de bilan réalisés par les élèves à partir des rencontres réalisées avec des anciens élèves pendant les années scolaires 2012/2013 et 2013/2014, afin de présenter par leur vécu tant la voie lycéenne que celle professionnelle, en entreprise sous la forme d'un apprentissage ou dans une école à plein temps. Afin de faciliter la lecture de ce tableau, les effectifs de chaque *classe* sont indiqués par leur valeur en *pourcentage*.

variables	codes	filles	garçons	total
nombre de visites	élèves	50.23	49.77	100
typologie de la rencontre	voie lycéenne voie professionnelle	61 39	58 41	60 40
lignes de bilan	1-3 lignes 4-6 lignes 7-9 lignes 10-13 lignes	15 17 26 42	6 38 27 29	11 26 26 37
valeur linguistique	insuffisante suffisante bonne	0 14 86	0 29 71	0 21 79
mise en forme	insuffisante suffisante bonne	0 8 92	4 21 75	2 14 84
appréciation de la visite	aucune insuffisante suffisante bonne très bonne	7 0 0 31 62	4 0 0 29 67	6 0 0 30 64
remarques critiques	présentation plus de conférenciers utilisation du temps ennuie comportement des élèves	80 0 0 0 20	69 23 0 0 8	72 17 0 0 11
influence sur le choix	pas de remarques confirmation du choix positive négative	44 32 19 5	63 12 15 10	52 23 17 8
remarques sur les métiers	intervenants fonctionnement vie quotidienne différences avec le collège difficultés	20 47 7 10 16	15 54 6 4 21	18 50 7 7 18

5.6. Dix questions ponctuelles

Le bref questionnaire *Dix questions ponctuelles*, posées à la fin de chaque entretien aux six élèves-assistants interviewés, se compose des interrogations suivantes, prévoyant toutes une réponse fermée, à partir d'une série d'options fixées d'avance, parmi lesquelles les répondants doivent sélectionner celle qui se rapproche le plus de leur appréciation (Qu dix).

1. As-tu aimé être assistant du projet de la *Cité des Métiers* ?
2. Combien as-tu entraîné les compétences suivantes ?
3. Comment ça s'est passé avec ton camarade assistant ?
4. Par rapport à tes résultats scolaires, quelle a été l'influence de ton rôle d'assistant ?
5. Est-ce que tu penses que cette expérience a été utile pour ton avenir ?
6. Dans quel domaine penses-tu que cette expérience a été utile ?
7. Est-ce que tu referais une telle expérience dans l'avenir ?
8. Est-ce que tu penses que la *Cité des Métiers* a aidé tes camarades à choisir leur avenir ?
9. Essaye d'évaluer l'utilité de chaque situation d'apprentissage par rapport au choix d'avenir.
10. Comment évalues-tu le maître ?

Voici le codage des dix *items* proposés dans ce bref questionnaire, avec une attention particulière à la répartition des réponses en fonction de l'origine sexuelle des élèves interrogés et de leur choix entre la voie lycéenne et la voie professionnelle.

items	échelle	total	filles	garçons	lycée	prof.	note
as-tu aimé ?	pas du tout aimé peu aimé plutôt aimé très aimé	6	2	4	3	3	
compétences entraînées ? • gérer une réunion	3 4 5 6	 4 2	 1 1	 3 1	 3 	 1 2	**5.25**
compétences entraînées ? • discuter avec un enseignant	3 4 5 6	 2 2 2	 1 1 	 1 1 2	 1 2	 1 2 	**5.00**
compétences entraînées ? • prendre des contacts	3 4 5 6	 1 5	 1 1	 4	 3	 1 2	**5.75**
compétences entraînées ? • s'exprimer en public	3 4 5 6	 4 2	 1 1	 3 1	 2 1	 2 1	**5.25**
compétences entraînées ? • avoir des nouvelles idées	3 4 5 6	 2 2 2	 1 1	 2 1 1	 1 2 	 1 2	**5.00**
compétences entraînées ? • surmonter une difficulté	3 4 5 6	 2 3 1	 2 	 2 1 1	 1 2 	 1 1 1	**4.75**

relation avec le camarade ?	mauvaise passable assez bien bien	 3 3	 1 1	 2 2	 2 1	 1 2	
influence sur les résultats ?	ni l'un, ni l'autre désavantagé avantagé	2 4	 2	2 2	 3	2 1	
utilité pour ton avenir ?	pas du tout peu utile assez utile très utile	 3 3	 1 1	 2 2	 2 1	 1 2	
domaine d'utilité ? (plusieurs réponses possibles) • connaissance monde du travail • connaissance de l'école • animation d'un projet • être une personnalité publique • liens avec des personnalités		 6 1 5 5 5	 2 1 2 2	 4 1 4 3 3	 3 2 2 3	 3 1 3 3 2	
est-ce que tu referais ?	non oui	 6	 2	 4	 3	 3	
aidé tes camarades ?	pas du tout un peu assez beaucoup	 1 3 2	 1 1	 3 1	 1 2	 1 2	
utilité situation d'apprentissage ? • contes de fées sur le travail	3 4 5 6	1 2 3	 1 1	1 1 2	 2 1	1 2	**4.75**
utilité situation d'apprentissage ? • métiers d'avenir (5 réponses)	3 4 5 6	 2 3	 1	 2 2	 1 1	 1 2	**5.25**
utilité situation d'apprentissage ? • rencontre avec les parents	3 4 5 6	 1 4 1	 2 	 1 2 1	 1 2 	 2 1	**5.00**
utilité situation d'apprentissage ? • vision d'un film (4 réponses)	3 4 5 6	1 1 2	1 1	 1 1	1 1 	 2	**5.00**
utilité situation d'apprentissage ? • visites aux entreprises	3 4 5 6	 3 3	 1 1	 2 2	 2 1	 1 2	**5.50**
utilité situation d'apprentissage ? • colloque de quatrième année	3 4 5 6	 1 4 1	 2 	 1 2 1	 2 1	 1 2 	**5.00**
utilité situation d'apprentissage ? • cours d'économie (5 réponses)	3 4 5 6	 4 1	 1 	 3 1	 3 	 1 1	**5.25**
évaluation du maître ?	3 4 5 6	 1 5	 2	 1 3	 1 2	 3	**5.75**

5.7. Comment est-ce que je choisis ?

Le questionnaire *Comment est-ce que je choisis ?* se compose de quatorze questions, élaborées par le chercheur en collaboration avec la classe 4D. Elles ont été ensuite posées à l'ensemble des élèves de quatrième année du collège de Cadenazzo-Vira Gambarogno à la fin du mois de mai 2015. Sur un total de cent-onze élèves, pas moins de cent-deux ont répondu, ce qui donne un taux remarquable de 92 %. Si dix questions prévoient une *réponse fermée*, à partir d'une série d'options proposées d'avance, dont cinq avec une échelle de valeurs de 1 à 4, les autres quatre demandent une *réponse ouverte*, dont trois requièrent l'écriture d'un bref texte.

Voici les quatorze questions proposées (Qu choix).

1. As-tu choisi ce que tu vas faire à la fin du collège ?
2. Si oui, quelle voie vas-tu entreprendre ?
3. Est-ce que tu peux préciser ton choix, en indiquant l'école ou la profession ?
4. Quel rôle ont eu dans ton choix les critères suivants ?
5. Quel poids ont eu dans ton choix les acteurs suivants ?
6. Au niveau scolaire, qu'est-ce qui t'a influencé ?
7. À propos des activités proposées par l'école en troisième, combien t'ont-elles aidé ?
8. Dans quels domaines les visites t'ont apporté quelque chose ?
9. Qu'est-ce qui t'est resté gravé de la rencontre avec les parents d'élèves en troisième ?
10. Quelle réflexion sur le travail t'a stimulé la vision du film ?
11. Qu'est-ce que pourrais faire en plus l'école pour t'aider dans ton choix d'avenir ?
12. Est-ce que tu es une femme ou un homme ?
13. Est-ce que tu penses que ton origine sexuelle a influencé ton choix ?
14. Est-ce que tes parents partagent ton choix scolaire et professionnel ?

Voici le codage des quatorze items proposés dans ce questionnaire, avec une attention particulière à la répartition des réponses en fonction de l'origine sexuelle des élèves. Afin de faciliter la lecture de ce tableau, les effectifs de chaque *code* de réponse sont indiqués par leur valeur en *pourcentage*. Dans les cinq réponses qui prévoient une échelle de valeurs de 1 à 4, il a été privilégié de se limiter à indiquer le pourcentage de la valeur plus élevée, qui est indiquée entre parenthèses. À titre d'exemple, 40 % du total des élèves a indiqué une valeur 4 pour le code « attitudes personnelles » dans le choix scolaire ou professionnel après l'école obligatoire.

questions	items	total	filles	garçons
as-tu choisi ?	non oui	6.9 93.1	93.0 7.0	93.3 6.7
quelle voie ?	apprentissage école professionnelle à plein temps lycée redoublement autre	35 23 38 1 3	23 28 45 2 2	50 17 28 0 5
rôle dans le choix ? (échelle de valeurs)	attitudes personnelles opportunités de travail possibilités de gain prestige du choix continuité familiale passion	40 (4) 36 (3) 33 (3) 41 (3) 58 (1) 57 (4)	41 (3) 39 (2) 35 (2) 47 (3) 60 (1) 58 (4)	41 (4) 39 (3) 43 (3) 39 (2) 55 (1) 55 (4)
poids dans le choix ? (échelle de valeurs)	famille amis école médias moi-même	31 (1) 56 (1) 35 (1) 73 (1) 69 (4)	35 (2) 52 (1) 33 (3) 72 (1) 71 (4)	41 (1) 61 (1) 47 (1) 73 (1) 66 (4)
au niveau scolaire ? (échelle de valeurs)	résultats conseils activités	40 (3) 33 (3) 37 (2)	41 (4) 37 (2) 52 (2)	39 (3) 30 (3) 48 (1)
aide des activités ? (échelle de valeurs)	visites aux entreprises conférence des parents d'élèves vision d'un film	34 (2) 60 (1) 64 (1)	38 (2) 41 (2) 67 (1)	33 (1) 84 (1) 62 (1)
apports des visites ? (échelle de valeurs)	informations sur les métiers caractéristiques des métiers fonctionnement de l'entreprise attitudes requises par l'employeur	35 (2) 40 (3) 35 (3) 31 (4)	37 (3) 41 (2) 33 (2) 36 (2)	40 (2) 39 (3) 40 (3) 34 (4)
rencontre avec les parents ? (items issus des textes libres)	caractéristiques des métiers trajets professionnels importance des idées nouvelles passion pour le travail nombreux changements professionnels connaitre le monde du travail croire en soi-même	34 23 3 25 4 8 4	29 27 2 29 4 7 4	48 13 4 17 4 9 4
réflexions à partir du film ? (items issus des textes libres)	film pas vu s'engager pour le bien commun croire en soi-même monde du travail difficile passion pour le travail imprévisibilité de la vie	51 22 9 7 9 1	51 22 6 10 8 2	50 22 14 3 11 0
ce que pourrait faire l'école en plus ? (items issus des textes libres)	plus de visites aux entreprises encourager les talents orienter mieux fait déjà suffisamment plus de stages faire venir plus d'anciens élèves informer plus organiser plus d'activités	17 9 11 39 15 1 4 5	14 6 10 45 14 2 6 4	23 13 13 29 16 0 0 7
origine sexuelle ?	filles garçons	58 44		
poids du sexe dans le choix ?	non en partie oui	64 18 18	69 21 10	59 27 14
accord de la part des parents ?	non en partie oui	3 9 88	2 9 90	5 9 86

5.8. Distribution socio-professionnelle des parents d'élèves invités

La *Cité des Métiers* a organisé sept rencontres avec des parents d'élèves, qui ont permis d'inviter pas moins de quarante-sept personnes. Voici le détail précis du nombre de participations (Ar CVG) :

2005/2006 = 8 participants
2008/2009 = 7 participants
2009/2010 = 8 participants
2010/2011 = 7 participants
2011/2012 = 5 participants
2012/2013 = 3 participants
2013/2014 = 9 participants

La distribution socio-professionnelle des quarante-sept parents d'élèves invités entre 2005/2006 et 2013/2014 se base sur les catégories économiques proposées par l'Office cantonal de la statistique (USTAT, 2015b) à cette même époque.

secteurs économiques	parents d'élèves invités	part des emplois au Tessin
secteur primaire	6 % (3 personnes)	1 %
secteur secondaire	26 %	28 %
dont :		
• industrie alimentaire	3 personnes	
• industrie du bois, du papier et de l'impression	2	
• industrie chimique et pharmaceutique	1	
• fabrication de produits en métaux	2	
• fabrication d'ordinateurs et de produits électroniques	1	
• fabrication de machines et de biens d'équipement	1	
• bâtiment et travaux publics	2	
secteur tertiaire	68 %	71 %
dont :		
• commerce de gros	1 personne	
• commerce de détail	1	
• transport et magasinage	2	
• hébergement et restauration	2	
• information et communication	2	
• finance et assurance	4	
• activités immobilières	1	
• activités administratives	1	
• justice et défense	3	
• recherche et éducation	3	
• santé	11	
• activités artistiques et de divertissement	1	

Il peut être intéressant de noter que sur quarante-sept invités, seulement dix-sept sont des *femmes*, c'est-à-dire 36 %, alors que dans la population active tessinoise il y a 42% de femmes (45% au niveau fédéral). À cette sous-représentation féminine se combine une surreprésentation des *indépendants*, qui ont été onze au cours des sept années où s'est déroulée cette rencontre, à savoir 23 % du total des invités, alors que leur poids dans la population active tessinoise est de 21% (USTAT, 2017b).

5.9. Répartition par secteurs économiques des visites aux entreprises

Entre les années scolaires 2003/2004 et 2013/2014, la *Cité des Métiers* a organisé pas moins de cent-soixante-dix visites à des entreprises. Ce qui signifie une moyenne non-négligeable de quinze visites et demie par année scolaire. Voici le nombre précis de visites par année scolaire (Ar CVG) :

2003/2004 = 16 visites
2004/2005 = 10 visites
2005/2006 = 12 visites
2006/2007 = 15 visites
2007/2008 = 15 visites
2008/2009 = 21 visites
2009/2010 = 12 visites
2010/2011 = 19 visites
2011/2012 = 22 visites
2012/2013 = 14 visites
2013/2014 = 14 visites

Si l'on distribue ces visites par rapport aux catégories économiques proposées par l'Office cantonal de la statistique (USTAT, 2015b), on arrive aux résultats suivants.

secteurs économiques	visites effectuées	part des emplois au Tessin
secteur primaire	4 % (7 visites)	1 %
secteur secondaire	31 %	28 %
dont :		
• fourniture d'eau et d'énergie électrique	2 visites	
• industrie alimentaire	4	
• fabrication textile et habillement	2	
• industrie du bois, du papier et de l'impression	5	
• industrie chimique et pharmaceutique	8	
• industrie plastique	1	

• fabrication de produits en métaux	7	
• fabrication d'ordinateurs et de produits électroniques	6	
• fabrication de machines et de biens d'équipement	10	
• bâtiment et travaux publics	7	
secteur tertiaire	65 %	71 %
dont :		
• commerce et réparation de voitures et motocycles	2 visites	
• commerce de gros	4	
• commerce de détail	10	
• transport et magasinage	3	
• hébergement et restauration	9	
• information et communication	7	
• finance et assurance	7	
• activités immobilières	2	
• activités scientifiques et techniques	10	
• activités administratives	1	
• justice et défense	2	
• recherche et éducation	12	
• santé	15	
• activités artistiques et de divertissement	20	
• autres services	7	

6. Articles

La rubrique *Les jeunes se racontent* regroupe trente-trois articles, écrits essentiellement par des élèves, publiés entre avril 2013 et juillet 2014 dans l'hebdomadaire culturel de la Suisse italienne appelé *Azione* (Action), qui représente l'organe de presse de la Coopérative Migros de la Suisse italienne. Voici, d'une part, un tableau qui résume les auteurs, les titres et la date de parution de ces articles. D'autre part, sont mis en exergue les huit articles qui nous intéressent plus particulièrement, puisqu'ils sont liés à l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi qu'aux présentations réalisées en classe par des élèves pendant des cours d'italien ou d'histoire.

6.1. Tableau des articles publiés dans la rubrique *Les jeunes se racontent*

nom de l'auteur	titre original	titre traduit en français	date de parution
Gian Franco Pordenone	*Parole dal cuore*	*Propos du cœur*	2 avril 2013
Chiara Domenighetti	*Una settimana da sogno*	*Une semaine de rêve*	15 avril 2013
Yanick Guerchadi	*Sul TILO, da Lugano a Cadenazzo*	*Sur le TILO, depuis Lugano jusqu'à Cadenazzo*	29 avril 2013
Elisa Cusimano	*Dreams Come True*	*Des rêves deviennent réalité*	13 mai 2013
Alice Motta	*Un'amicizia indissolubile*	*Une amitié indissoluble*	27 mai 2013
Ricaira Cicilia	*Una vita già tanto complicata*	*Une vie déjà si compliquée*	10 juin 2013
Nathan Marchetti	*L'hockey… più di una passione*	*Le hockey… plus qu'une passion*	24 juin 2013
Serena Glassiani	*La libertà di scegliere*	*La liberté de choisir*	8 juillet 2013
Giulia Balestra	*Germana di ieri, Giulia di oggi*	*Germana d'hier, Giulia d'aujourd'hui*	22 juillet 2013
Francesca Albanese	*Una giornata come tante altre*	*Une journée comme tant d'autres*	5 août 2013

Gian Franco Pordenone	*Costruire il futuro*	*Bâtir l'avenir*	19 août 2013
Jonathan Zanini	*Una mattinata speciale*	*Une matinée spéciale*	2 septembre 2013
Gianira Lualdi	*Un giorno agli albori della Svizzera*	*Un jour aux origines de la Suisse*	16 septembre 2013
Dalila Zambelli	*Io, ragazza di oggi*	*Moi, jeune femme d'aujourd'hui*	30 septembre 2013
Nicolekenya Del Curto	*L'ottavino magico*	*L'octavine magique*	14 octobre 2013
Brian Guglielmini	*Un ironico viaggio all'Inferno*	*Un ironique voyage à l'Enfer*	28 octobre 2013
Giada Carminati	*S-quot… un'esperienza indimenticabile*	*S-quot… une expérience inoubliable*	11 novembre 2013
Federica Corrent	*Leggere mi fa star bene*	*Lire me fait bien vivre*	25 novembre 2013
Zeus Petraglio	*Un'esperienza di piccolo programmatore*	*Une expérience de petit programmateur*	9 décembre 2013
Gian Franco Pordenone	*L'imprescindibile soliloquio del docente*	*L'incontournable soliloque de l'enseignant*	23 décembre 2013
Nur Dasoki	*L'Islam, la mia religione*	*L'Islam, ma religion*	7 janvier 2014
Bianca Nussbaum	*Il pianoforte… una sfida continua*	*Le piano… un défi permanent*	20 janvier 2014
Kevin Quarenghi	*Un piccolo sogno chiamato go-kart*	*Un petit rêve dénommé kart*	3 février 2014
Sharon De Concillis	*Uniti per tre giorni*	*Unis pendant trois jours*	17 février 2014
Thayla Belotti	*Un tuffo in un mondo professionale maschile*	*Un plongeon dans un monde professionnel masculin*	3 mars 2014
Alessandro Gilardi	*Una passione chiamata aeromodellismo*	*Une passion dénommée aéromodélisme*	17 mars 2014
Lia Motta	*Il Nilo, un fiume divino*	*Le Nil, un fleuve divin*	31 mars 2014
Julia Gnesa	*Nove anni di ginnastica ritmica*	*Neuf années de gymnastique rythmique*	14 avril 2014
Chiara Domenighetti	*Le presentazioni… mi danno sicurezza*	*Les présentations… me donnent la sécurité*	28 avril 2014
Robin Cattaneo	*Una cena che spacca*	*Un dîner qui défonce*	12 mai 2014

Inês Marques Fonseca	*I falsi amici in scena*	*Les faux amis en scène*	26 mai 2014
Simon Fernandez	*Dopo la merenda… compiti & studio*	*Après avoir grignoté… devoirs & études*	10 juin 2014
Gian Franco Pordenone	*Note da Berlino*	*Notes de Berlin*	7 juillet 2014

6.2. Les articles liés à l'orientation et aux présentations

Parmi ces trente-trois articles, trois ont pour thématique centrale la question de l'orientation scolaire et professionnelle, alors que cinq se réfèrent principalement aux présentations réalisées en classe par les élèves.

orientation scolaire et professionnelle	présentations en classe par les élèves
Jonathan Zanini – *Une matinée spéciale* matinée avec des invités	Chiara Domenighetti – *Les présentations… me donnent la sécurité* confiance en soi
Serena Glassiani – *La liberté de choisir* élaboration du choix	Elisa Cusimano – *Des rêves deviennent réalité* rencontre avec un chanteur
Thayla Belotti – *Un plongeon dans un monde professionnel masculin* journée dans l'ingénierie	Federica Corrent – *Lire me fait bien vivre* passion pour l'écriture
	Nur Dasoki – *L'Islam, ma religion* religion musulmane
	Zeus Petraglio – *Une expérience de petit programmateur* kit robotique

7. Récit d'expérience

Anchora spero di meglio

di Gian Franco Pordenone

Pregassona, 2011

Introduzione

delle speranze ragionate

È un giovedì sera come tanti altri. Sono appena rientrato nel mio appartamento a Pregassona da una qualche riunione d'istituto, prevista come sempre proprio questo giorno della settimana al termine dell'orario scolastico. Per un attimo mi lascio rapire dall'incantevole vista sul golfo di Lugano, giù fino al ponte di Melide. Poi accendo meccanicamente il mio fedele *iMac* da 24 pollici ed entro, come d'abitudine, nel neonato server messo generosamente a disposizione dal nostro datore di lavoro. Digito rapidamente il mio indirizzo e-mail: *gianfranco.pordenone@edu.ti.ch*. Appare allora un messaggio dall'oggetto sorprendente: «ciao, dopo tanti anni». Ancor più sorprendente è il mittente: «Fabio Pusterla», il mio docente di Italiano alla SCC – Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona, più di vent'anni fa, e oggi uno dei più interessanti poeti contemporanei, come lo aveva presentato in un ritratto ricco di elogi la *Neue Zürcher Zeitung*, uno dei miei quotidiani irrinunciabili, nell'estate del 2004.

Divertito e incuriosito dall'inaspettata corrispondenza, la apro e inizio a leggerla: «Caro Gianfranco, ti ricordi ancora di me?» Certo! Uno dei miei insegnanti preferiti… «Io non sapevo che tu insegnassi in Ticino, e ti credevo anzi chissà dove.» No… no… sono rientrato da Losanna e Parigi da ormai dieci anni e, tutti i giorni, vado a guadagnarmi il pane nella nostra affascinante ma ostica scuola media. «Pochi giorni fa, è successa una cosa che mi ha stupito molto...» E inizia a raccontare della festa dei quarant'anni della rivista *Verifiche*, alla quale sono d'altronde abbonato, di un racconto inedito che ha letto al folto pubblico presente, che si ispirava a una gita scolastica fatta a Zurigo con la mia classe della SCC e di una mia confessione a lui inattesa sulla passione che nutrivo per l'hockey su ghiaccio o, per meglio dire, per i gruppi giovanili che attorno alle piste… non esitavano a darsele, armati anche di coltelli. Purtroppo! Al termine del racconto alcuni colleghi lo avrebbero avvicinato, pensando di avermi riconosciuto, io insegnante tra Cadenazzo e Vira Gambarogno, di Italiano e Storia. Allora ecco la mail, con annessa quella che lui stesso ha definito una *prosetta*.

La leggo d'un sol fiato, con il cuore che batte sempre più forte. Mi piace! L'inizio è forte: «Aveva un nome che cominciava con la G. e i capelli rossi. Il cognome invece me lo ricordo bene, perché era quello di una cittadina italiana molto bella». Certo, la seguente descrizione delle mie serate adolescenziali nelle piste di hockey, condite da una violenza latente – a dire il vero più verbale che reale, per codardia intendiamoci, non per ritegno –, non è proprio gloriosa, ma è parte del mio tragitto. In curva, tra i *Ragazzi della Nord*, fondati nel 1985 da un gruppo di amici di allora, si passava una buona parte del tempo libero, ci si costruiva un'identità rispettata, si sviluppavano i legami per tante piccole solidarietà utili nella dura vita quotidiana e s'incontravano i primi piccoli amori. Si cercava anche di mostrare che si valeva qualcosa, aiutando – o credendo di aiutare – i giocatori della nostra squadra del cuore a vincere. E in quel periodo il Lugano vinceva, sempre di più: con i rivali dell'Ambrì Piotta, tanto, ma anche con le grandi squadre elvetiche dell'epoca – il Davos, il Berna, il Kloten – ottenendo tra il 1985 e il 1990, cioè tra i miei 15 e 20 anni, ben quattro titoli nazionali. Come non esaltarsi? Tanto più che quando andavamo in trasferta, sempre molto numerosi, le nostre coreografie all'inizio delle partite e i nostri continui e originali cori, erano invidiati da tutte le tifoserie. Eravamo un modello da imitare. In tutta la Svizzera.

Dopo aver enfatizzato la dimensione violenta di questi sabati sera adolescenziali, frutto di una sicura rabbia interiore inespressa, Fabio Pusterla esprime la sua rabbia, di chi oggi vede, magari solo di sfuggita, senza prestargli la dovuta attenzione, un amico che qualche tempo dopo non potrà vedere più. S'incontrano così due rabbie diverse, che però si radicano entrambe nella frustrazione di una vita che non riesce a esprimersi pienamente. E questa rabbia conduce il poeta a mettere a confronto due scritte dagli orizzonti opposti. La prima, incontrata a Melano, in un cartiglio raffigurato su un muro di un palazzo antico, ha la forza di una verità oggi indiscutibile, ma allo stesso tempo disperata e per questo tentatrice:

il passato mi castiga il presente non mi piace l'avvenire mi spaventa

La seconda, trovata sull'architrave di un portone lungo il centrale corso Vittorio Emanuele della cittadina di Pordenone, ha il merito di costringerci a guardarci dentro, a chiederci dove stiamo andando, a obbligarci a cogliere nel presente le tracce di un avvenire migliore:

anchora spero di meglio

Si tratta di un'espressione esigente, difficile da cogliere pienamente, impegnativa da assumere; ma allo stesso tempo capace, sicuramente, di ridarci quel desiderio di moltiplicare le nostre energie, nella convinzione di poter fare del bene a noi stessi facendolo alla comunità. D'altronde questa è la conclusione della prosetta, scritta da un poeta che ha anche dedicato tanti anni all'insegnamento, oggi al Liceo di Lugano: «Il cartiglio di Melano è una prigione senza uscita e senza ritorno; l'architrave di Pordenone un orizzonte, verso la cui tenue luce possiamo provare a camminare, armati forse soltanto delle parole (…) che ci offre la poesia, qualunque sia la forma che essa assume, finché non tradisce se stessa.»

Ecco! È da qui che vorrei partire, cercando di mettere in relazione le *verità* del cartiglio con le *speranze* dell'iscrizione sull'architrave di… *Pordenone*! Proverò a definire un percorso che permetta di trasformare le prime nelle seconde. Questo tragitto si costruirà, come suggerito, grazie alle parole offerte dalla poesia, come espressione privilegiata dei sentimenti umani, che però possono essere rafforzate se si appoggiano su alcune delle principali conquiste realizzate dalle scienze umane nel corso di questi ultimi secoli. Parole che hanno effettivamente come limite invalicabile il *tradimento* di se stesse, pena la perdita della loro forza poetica, che coinciderebbe con la loro morte. La strada sulla quale costruire questo tragitto di *speranza ragionata* si rivela quindi particolarmente arduo e ristretto, soprattutto se confrontato agli innumerevoli drammi che il presente ci offre a un ritmo sempre più incessante.

Proviamo lo stesso!

Iniziando con… la *gioia*. Un sentimento che permette a ognuno di esprimere, di gettar fuori, il bello che ha nel suo animo. E nella mia attività professionale d'insegnante la gioia si declina in pochi ma intensi momenti nei quali i ragazzi, i miei allievi, mostrano semplicemente di essere felici di avermi come maestro.

Vediamone alcuni!

Il primo è piuttosto classico per il mondo scolastico. Siamo alla fine del mese di giugno del 2007. Gli allievi della classe 4A hanno ottenuto, tutti quanti, la licenza di scuola media. Sono nel complesso soddisfatti di aver raggiunto questo traguardo e desiderosi di aprire una nuova pagina della loro vita, dopo aver scelto la strada che gli sembrava più adeguata e, considerando i risultati scolastici di alcuni, la più praticabile. Per festeggiare questo importante momento, alcuni allievi prendono l'iniziativa di organizzare una serata presso il Bagno Spiaggia di San Nazzaro, in uno scenario splendido in riva al Lago Maggiore. Io sono il loro docente di Storia da quattro anni, il docente di Italiano da due e soprattutto il docente di classe da altrettanti due. Mi vogliono bene. La serata fila via liscia, tra un torneo di beach volley e qualche tuffo nel lago, intervallati da apprezzati piatti freddi preparati dai ragazzi e da alcuni loro genitori e completati da qualche consueto richiamo all'ordine. Verso le undici è giunta l'ora di dirsi addio, definitivamente. Il momento si fa piuttosto grave. Nessuno osa veramente iniziare il commiato. Ci pensa un improvviso acquazzone a sbloccare una situazione diventata quasi imbarazzante. Tutti si spostano di corsa sotto una tenda che lascia passare acqua in più punti. Allora due ragazze dalla spiccata personalità intervengono. Formulano un breve discorso di circostanza e alla fine mi consegnano un album con le foto di tutti gli allievi della classe, accompagnate da un breve commento personale.

Il ragazzaccio della classe, Jair, scrive così accanto a una foto nella quale appare in un atteggiamento a lui tipico, a metà strada tra il giovane ben educato e il furbetto pronto al dispetto: «*Ciao* sore, che dire ormai, non ci ha insegnato solo la scuola, ma la vita! Mi mancherà sempre di più e la ringrazio di cuore. È e resterà sempre speciale per me.» La migliore allieva della classe, con una media da capogiro, Jennifer, è più posata, nella foto come nel commento: «Prima di tutto *la* vorrei ringraziare di cuore per tutto quello che ha fatto per noi. Grazie dei suoi sforzi nell'averci accompagnati durante questi quattro anni che sono molto importanti per il nostro futuro. Continui così che va forte!» Poi c'è Alex, un ragazzo divertente ma a tratti un po' flemmatico, ancora alla ricerca di un impiego, che non disdegna un tocco d'ironia, accanto a una foto nella quale posa una mano sul seno della statua di Giulietta, sotto il mitico balcone di Verona, visitato pochi giorni prima in passeggiata scolastica: «*Wella* Pordi, sono proprio io lo scatenato cuoco disoccupato della classe, ma tranquillo, troverò il lavoro e questo grazie a te che mi hai insegnato le basi della vita. Non è da me mostrare i sentimenti ma voglio ringraziarti per tutto.» E per finire una ragazza dal cuore d'oro, Larissa, che scrive di fianco a una foto nella quale sorride felice e un po' provocante: «*Oi* Pordi! Dopo stasera è tutto veramente finito, si chiude un capitolo della nostra vita. Lei ha reso questi anni davvero speciali, mi ha insegnato tante cose aiutandomi a crescere. La stimo molto, sia come maestro sia come persona, e la ringrazio per tutto quello che ha fatto per noi, che ripensandoci è davvero tanto. Spero che anche noi le abbiamo dato qualcosa e spero che si ricorderà di noi come la sua classe e non come una delle tante. Non cambi mai perché così è perfetto! Grazie di cuore!»

In un modo o nell'altro questi pensieri esprimono la soddisfazione di aver passato un periodo per loro importante con me, come insegnante di Storia e Italiano, ma soprattutto maestro di vita. Un docente disposto a costruire una relazione con i ragazzi, a offrire loro più del minimo contrattuale e che in cambio riceve la loro gratitudine, accompagnata dall'invito a non cambiare mai. Un bel riconoscimento, ma anche una grande responsabilità per il futuro.

Ci torneremo. Ora facciamo un passo indietro. Lasciamo il bel Gambarogno, che con il suo lago azzurro e i suoi monti verdi sprizza tranquillità da tutti i pori, attraversiamo il fatidico Monte Ceneri, che divide non solo geograficamente il nostro cantone, e scendiamo giù, giù, fino a Morbio. In questa località collinare a due passi dall'Italia, ho portato a termine la mia abilitazione all'insegnamento, tra il 2002 e il 2003. Ero appena tornato da un'affascinante esperienza a Parigi, la *Ville Lumière*, che ancor oggi permette di vivere momenti fantastici e, perché no, di sognare un mondo migliore. Le sue molteplici scuole superiori, i suoi innumerevoli teatri, i tanti *bistrots* per ridere e rifare il mondo, senza dimenticare l'accesa vita sindacale e politica, rendono questa città un osservatorio privilegiato per scorgere il mondo di domani. Ci ero venuto per tutto questo e altro ancora, accompagnato dalla mia compagna Claudia De Gasparo, che vi doveva svolgere una ricerca accademica sulle nuove forme di *sofferenza al lavoro*, attraverso le numerose esperienze raccolte in un

consultorio dell'ospedale di Nanterre dalla specialista Marie Pezé. Io mi accontentavo di qualche ora d'insegnamento di Scienze economiche e sociali in un liceo vicino al quartiere della *Défense*, quello dei grattacieli per intenderci, e alcuni incarichi in una scuola di lingue a Evry, proprio accanto all'originale chiesa disegnata da Mario Botta, per trasmettere le basi della lingua di Dante e Boccaccio a degli esponenti del mondo economico locale che avevano a che fare con il *bel paese*. Abitavamo in un HLM, i palazzoni giganteschi, delle vere muraglie di cemento, ad Antony, a una ventina di minuti a sud di Parigi. Il tutto era veramente affascinante.

Soltanto che l'orizzonte scorto nel corso del soggiorno parigino era di quelli da far rabbrividire. Prima il tragico *11.09.01*, che ha riempito i cuori di dolore e paura, trasformando a tratti la capitale francese in una fortezza pronta a difendersi da un attacco imminente. Poi, qualche mese dopo, le drammatiche *elezioni presidenziali*, nelle quali il socialista Lionel Jospin rimane escluso a sorpresa dal ballottaggio, battuto sia da Jacques Chirac, il presidente in carica, un vecchio marpione della destra repubblicana, sia, nello stupore generale, da Jean-Marie Le Pen, il rappresentante della destra razzista e xenofoba. Nelle due settimane che separano il primo dal secondo turno, tutta la Francia repubblicana si mobilita per fermare il candidato dell'estrema destra, riuscendoci, ma delimitando non poco i contorni del futuro dibattito politico.

Il messaggio mi sembrava chiaro. Dopo gli anni universitari passati a Losanna, dedicati a studiare prima le Scienze politiche e poi le Lettere, in particolare la Storia economica e l'Italiano, e i cinque anni consacrati a una ricerca sulla politica commerciale elvetica dopo la Seconda guerra mondiale, era giunto il momento di tornare a *casetta*, nel tranquillo Ticino. Era tempo di imparare un mestiere dalle radici ben piantate nel terreno, capace comunque, allo stesso tempo, di valorizzare le competenze e le conoscenze apprese nel decennio passato sul Lago Lemano.

E così mi ritrovo a Morbio Inferiore, sopra la città di frontiera di Chiasso, nell'edificio scolastico progettato da Mario Botta, ancora lui. Sono determinato più che mai a dare il massimo nell'insegnamento della Storia agli allievi delle locali scuole medie. Tra le diverse classi che ricevo, ne spicca una in particolare, la 3E. Sono solo diciotto ragazzi; ma riescono a far parlare di sé. Soprattutto un gruppo di ragazze, guidato da Dominique, che mi ricordava per tanti versi i miei sogni parigini; c'è anche la sua amica Erica, un po' ribelle, sempre molto pungente nei giudizi sui compagni e i docenti; senza dimenticare l'agitata e indispettita Nicole, preparatissima soprattutto nel trascrivere sulla sua agenda le ripetute rimostranze dei docenti, con l'obbligo di farle firmare dai genitori. Come se il suo atteggiamento non portasse già, da qualche parte, un'indelebile firma da casa. Questo terzetto mi ha preso in simpatia e le lezioni, anche quelle marcate dalla presenza del direttore e degli esperti, funzionano bene. Certo, a intervalli regolari non mancano le sfuriate e i richiami all'ordine; ma sono nel complesso accettati dai ragazzi, che si rimettono al lavoro, stando al gioco proposto dall'insegnante. Decido allora di realizzare con questa classe il mio lavoro di abilitazione, dedicato a una riflessione storica sul cambiamento del rapporto con il tempo generato dalla Rivoluzione industriale. Su un grande foglio appeso in un angolo dell'aula, particolarmente spaziosa e ben accudita dai docenti di Geografia che l'hanno in custodia, i ragazzi indicano alla fine le loro conclusioni, evidenziando l'accelerazione dei tempi di vita e il loro rapporto sempre più stretto con il denaro. Queste conclusioni sono apprezzate anche dagli esperti che seguono la mia abilitazione. L'anno scolastico finisce e i ragazzi mi salutano entusiasti, già pronti a gustarsi un altro anno con me.

Al rientro però io non ci sono più. Mi hanno trasferito nella sede di Cadenazzo, dove si è liberato un tempo pieno, come desideravo. Quando la 3E, diventata ormai 4E, se ne rende conto, non ci sta – e questo mi è stato riferimento un po' casualmente solo qualche anno dopo. Il terzetto, ben sorretto dal resto della classe, parte all'offensiva, si presenta nell'ufficio del direttore, chiede spiegazioni, rivuole l'insegnante che tanto è piaciuto, non accetta la sorte… ormai segnata. Battersi per avermi come maestro, che bella soddisfazione!

Lasciamo la piacevole aula di Morbio e trasferiamoci negli affascinanti studi della *RSI – Radiotelevisione svizzera* di Comano. Oggi l'insegnamento non si limita più *Entre les murs*, come lascia intendere forse un po' rapidamente il recente bel film di Laurent Cantet dedicato a una classe problematica in un *collège* transalpino; ma si diffonde – oserei dire per fortuna – in tanti altri spazi, come possono essere quelli di uno studio televisivo. Così mercoledì 26 gennaio 2011, per la seconda volta, mi cimento con una classe di seconda media, la 2F di Vira, nella trasmissione per adolescenti *s-quot*. A dire il vero, questa partecipazione televisiva se la sono conquistata loro. Dopo un lungo forcing, sono riusciti a convincere la loro docente di classe a lasciarli andare, poi hanno convinto me – cosa a dire il vero non particolarmente difficile – ad accompagnarli e infine hanno preso contatto con i responsabili del programma per trovare un posto all'interno della scaletta delle puntate. Anche questa volta è stata una ragazza, Alessia, ad assumersi l'onere di guidare il gruppo, mostrando grande personalità e una rara capacità per la sua età a interloquire con gli adulti.

Ed è così che ci troviamo immersi in questo incredibile mondo dell'immagine, che tanto piace ai ragazzi di oggi, tra telecamere, microfoni, serie di luci, monitor, schermi giganti e persone che vanno e vengono in fretta e furia. E come dar loro torto? In un'ora di trasmissione si provano mille emozioni, si partecipa a uno spettacolo affascinante, coordinato nei minimi dettagli e poi… si *appare*. Gli amici, i genitori, i parenti, ti vedono, ti ammirano e t'invidiano. Però, per far bene, ci si deve preparare, lavorare su di sé. Bisogna costruire la propria immagine, scegliere come presentarsi e poi cosa dire, come e quando. I ragazzi sanno tutto questo e un'apparizione in televisione può diventare un'occasione, da mettere in valore, per confrontarsi con se stessi, costruirsi come persona e imparare a gestire un intervento in pubblico. Non è poco

ed è scuola vera, anche senza libri di testo. E poi, per chi vuole darsi un tono più elevato, i libri ci sono, semplicemente sono nascosti dietro alla propria immagine, a quello che si dice e si fa. Lo scritto e l'immagine non devono forzatamente opporsi, scontrarsi; è anche possibile che si completino e si combinino, in modo nuovo e originale. Questa è forse una delle sfide decisive nella *Terza Fase* del sapere, nella quale l'immagine irrompe prepotentemente nella nostra lettura quotidiana del mondo, accanto alla scrittura (Prima Fase), che aveva potuto diffondersi ampiamente grazie all'invenzione della stampa (Seconda Fase), per riprendere il nocciolo dell'importante libro di Raffaele Simone. Allora la vera intelligenza innovativa sarebbe quella che riesce a trovare la chiave di questa combinazione, a cavallo tra la simultaneità tipica dell'immagine e la sequenzialità propria alla scrittura.

Intanto inizia la trasmissione, in modo davvero intrigante. L'amato conduttore, Luca Mora, è sdraiato davanti ai ragazzi e, al suo fianco, Marco, il biricchino della classe. In un sottofondo di onde, che ricordano il bel lago sul quale si affaccia la scuola, Luca dice: «Che relax! Senti il lago… Ma è sempre così nella vostra sede?» E Marco risponde, con aria convinta: «Sempre!» Allora Luca aggiunge: «Che bello! Vorrei tornare alle medie. Peccato che sono solo quattro anni; dovrebbero farne di più.» E Marco approva. Non sono in tanti a pensarlo in questo momento…

I *giochi* si susseguono a ritmo frenetico, i risultati migliorano e la classe prende fiducia. I *filmati* girati a Vira qualche settimana prima dalla troupe televisiva convincono. Si vedono dei ragazzi contenti, che si divertono, che giocano con impegno a pallone durante le pause, arbitrati dal maestro, che realizzano dei piccoli filmati per presentare dei personaggi storici come Carlo Magno. La *performance* di Brian, il ragazzo più creativo della classe, diverte. Nel suo breve spettacolo mette in scena delle provocazioni che si potrebbero fare agli insegnanti:

– Brian, chi ha scoperto l'America?
– Facile, maestro: Colombo!
– E come ha fatto?
– Beh! Era tenente…

O ancora:

– Brian, dove si trova la Macedonia?
– Maestra… nel frigo!

Un atteggiamento che lo porta, sempre teatralmente, a scontrarsi con gli insegnanti e a isolarsi sempre di più, fino a rinchiudersi nell'aula. Allora interviene il bidello, Salvatore, detto Salvo, che lo intima ad arrendersi: «Brian, non hai scampo, sei circondato. Esci da lì.» Lui si piega, finisce tra le braccia del direttore, che lo consola, ricordandogli però di essere un gran str… Non male!

La puntata di *s-quot* volge ormai al termine. Le telecamere si focalizzano sul piazzale davanti alla sede di Vira, largamente occupata da giovani di diverse età, come sapevano fare gli *squatters* qualche anno fa, in diverse località del cantone, ispirando la trasmissione. Molti hanno portato degli strumenti musicali, che assicurano i punti necessari per finire al terzo posto. Un bel risultato. A telecamere spente, i ragazzi si abbracciano felici, convinti di aver fatto una buona impressione e di aver ottenuto un bel risultato. Poi, tutti assieme, con voce decisa, nello stupore dei presenti, intonano: «Tutti pazzi per Pordenone!» E battono le mani. Come se fossimo allo stadio. Io ascolto, sorridente, gustandomi questo momento di popolarità, che vale molto di più del miglior ricostituente. Lo sforzo profuso per preparare la partecipazione al programma televisivo è stato ampiamente ripagato.

Facciamo un nuovo salto nel tempo. Questa volta portiamo avanti le lancette di qualche mese, fino al 17 giugno del 2011. Un'altra classe, la *mia* classe, la 4E, quella della quale sono il docente di classe da ormai due anni, porta a termine il suo percorso attraverso le scuole medie. Fuori piove a dirotto. La consegna dei diplomi non può avvenire, come d'abitudine, nel cortile dell'edificio scolastico. Bisogna ricorrere all'Aula magna, che digerisce a fatica il folto pubblico. Il direttore, Giancarlo De Bernardi, consegna progressivamente le licenze di scuola media ai ragazzi. Si parte con la 4A, poi la B, la C… fino alla E. Pochi sono rimasti ad aspettare così a lungo in questo luogo sconveniente: solo i familiari degli allievi, qualche amico, i docenti e poco più. Un finale amaro, per una classe non da meno, frutto di una miscela esplosiva: tanti ragazzi agitati dai tragitti complicati, alcune ragazze particolarmente impegnative, pochi allievi in grado di bilanciare un ambiente nel quale prevalgono i discorsi sportivi, le discussioni sui nuovi videogiochi e le battute a tratti pesanti su allievi e docenti. In due anni non sono riuscito a snodare completamente tutte queste difficili problematiche e probabilmente non era neanche possibile, se non con un impegnativo lavoro di squadra, che per adesso non c'è.

Nonostante ciò, gli allievi si sono affezionati a me. Soprattutto i maschietti, ai quali dovevo dedicare un'energia e un tempo impressionanti, per non perderli, rischiando se no di far implodere il gruppo. Per riuscirci, ho affinato il mio modo di insegnare. Non soltanto nei contenuti proposti o nelle modalità d'insegnamento applicate, bensì soprattutto nell'organizzazione che oserei definire scientifica dei tempi delle lezioni. Questa è stata la mia principale risposta per aggirare i problemi di tipo disciplinare, che sono sempre spiacevoli da vivere, creando una forte e improduttiva tensione tra i ragazzi e con il loro docente, togliendo spazio alla cultura a favore spesso della volgarità, trasformando le lezioni in prediche nel complesso rigettate – a torto, ma comunque rifiutate – dai ragazzi. Una dimensione, quella organizzativa, spesso sottovalutata; ma che è fondamentale nell'insegnamento moderno.

Intanto il direttore inizia a chiamare gli allievi della 4E. Si parte da Mara… A., la sorella di Marco, quello che tanto si era messo in luce in televisione pochi mesi prima. Si va avanti, uno dopo l'altro. Purtroppo, si salta Lisa, che non ha ricevuto la licenza, soprattutto per le sue numerose e incontrollate assenze. Si passa da Manuel, che si porta a casa un pesante tre in condotta, al quale ho dovuto prestare una mia camicia, per evitare che riceva la licenza, ottenuta tra l'altro per il rotto della cuffia, indossando una maglietta di Barth Simpson. Se a questo protagonista di una serie di disegni animati dal grande successo di pubblico ci si affeziona facilmente, come all'allievo in questione, tra l'altro, la sua effige non può essere considerata adeguata alla cerimonia in corso. Si arriva ad Alice T., l'ultima a ricevere la licenza, ma con i risultati migliori. Mentre ci si sofferma ancora sui suoi voti brillanti, la ragazza è letteralmente travolta da un'ondata di allievi, tutti quelli della classe, che si gettano sul palco e mi consegnano una maglietta della Sampdoria, la mia squadra del cuore, tristemente retrocessa in Serie B poche settimane prima, dopo aver accarezzato l'anno precedente il sogno di partecipare alla *Champions League*.

È stato un anno veramente tragico per i blucerchiati. All'inizio della stagione se ne vanno, un po' a sorpresa, l'allenatore Luigi Delneri e il direttore tecnico Giuseppe Marotta, attratti dalla *Vecchia Signora*, il cui fascino sembra restare intatto, nonostante gli anni che porta. Il fragile meccanismo che aveva permesso di costruire una squadra competitiva, ne appare subito intaccato. I risultati, infatti, cominciano a scarseggiare e, qualche tempo dopo, il fantasista Antonio Cassano è ceduto al Milan, al termine di un brutto battibecco con il presidente Edoardo Garrone, quello delle raffinerie ERG (Edoardo Raffinerie Garrone, dal nome del papà, quinta fortuna italiana per patrimonio borsistico). Infine, il bomber Giampaolo Pazzini lascia nel mercato di gennaio una squadra ormai allo sbando, sperando di sfondare nella blasonata Inter. Solo le lacrime di Angelo Palombo, il capitano e la bandiera della squadra, sotto una curva attonita il giorno della condanna, accompagnate da un onesto segno di scuse, compensano almeno parzialmente l'immensa delusione provata.

È proprio questa maglietta che i ragazzi mi regalano. La guardo, l'apprezzo, anche perché è un modello originale. Poi leggo, nello spazio previsto per il nome del giocatore: «Tutti Pazzini per Pordi». Che forte! *Tutti*, perché è così che mi piace, apprezzato dall'insieme della classe; *Pazzini*, come il talentuoso attaccante, ma anche come distorsione di quel «tutti pazzi» inneggiato negli stadi e, pochi mesi prima, dalla 2F di Vira; infine, *per Pordi*, riprendendo il diminutivo del mio cognome, diventato un po' il simbolo dell'affetto provato dai ragazzi nei miei confronti. E allora, tutti assieme, dietro questa maglia, abbiamo posato davanti ai genitori, che erano muniti di macchina fotografica e, soprattutto, che guardavano con gioia questo quadretto così spontaneo.

La *gioia*, dicevamo: quella che porta a scrivere delle frasi commoventi accanto alla propria foto in un album consegnato al docente; quella che conduce a protestare con il direttore per aver perso un professore ammirato; quella che spinge a fare un tifo da stadio per un insegnante amato come gli eroi sportivi; quella, infine, che fa regalare al maestro una maglietta della sua squadra del cuore con una scritta commovente. La mia attività professionale, come quella di tantissimi altri docenti che provano, per fortuna, queste stesse emozioni, trova in questi momenti un'intensità veramente incredibile e ripaga di tante delusioni, sofferenze e arrabbiature. Insegnare può essere proprio un gran bel mestiere.

Gioia, certo. Un'obiezione però appare immediatamente. Essa s'inserisce minacciosa tra le righe del racconto precedente. Può assorbirlo, arrivare a cancellarlo, togliendogli quel qualcosa di ammirevole, quasi commovente, che porta con sé. Eccola, in tutta la sua crudeltà: i ragazzi non fanno tutto questo semplicemente perché si sono divertiti, come al circo o alle giostre, o, peggio ancora, con un videogioco? E in tutto questo, dov'è la scuola, con il suo corollario di sforzi, impegno, concentrazione, e anche, perché no, sofferenza? Non abbiamo semplicemente assistito alla messa in scena di un *grande bluff*, che tra l'altro costerà caro ai ragazzi, quando saranno confrontati a una scuola che selezionerà senza pietà, senza ridere o scherzare, alla quale rischiano di non arrivare preparati a dovere?

L'obiezione merita sicuramente di essere presa sul serio. Può anche essere formulata altrimenti: i ragazzi esprimono questa gioia, come hanno indicato nel modo forse più compiuto quelli della 4A nell'album fotografico, perché sono riconoscenti di quello che ho dato loro come maestro, di materia ma anche di vita, o perché si sono semplicemente divertiti e sfogati? Certamente nei pochi momenti descritti il divertimento non manca. E, lo vedremo, non mancherà neanche nel proseguimento del racconto, quando entreremo in modo più dettagliato nella vita delle classi. Però la ricerca del trovar piacere nell'attività scolastica, che può essere difesa, non è mai fine a se stessa. Diventa uno strumento per conquistare la loro simpatia, che apre le porte alla loro attenzione, fondamentale per avere la loro partecipazione e quindi, per finire, poter contare sul loro impegno. Lo sforzo per la scuola, magari anche la sofferenza per prepararsi in modo adeguato a un lavoro scritto, diventa il punto d'arrivo dell'insegnamento; non è più, e forse a dire il vero non lo è mai veramente stato, il punto di partenza. La gioia dei ragazzi esprime allora il risultato di un lungo, complicato e paziente *processo d'insegnamento*, fatto di contenuti adeguati, di modalità didattiche e pedagogiche efficaci, di gestione dei tempi della lezione e di atteggiamento azzeccato verso i ragazzi.

Tutte queste dimensioni devono essere curate attentamente, combinate in modo adeguato e affinate in continuazione. Il nostro mestiere appare così in una fase di profondo rinnovamento, al termine del quale, ne sono convinto, il docente ritroverà il suo ruolo più nobile, di persona in grado di agire sulle nuove generazioni, indicando loro le sfide della vita, i

crocevia ai quali saranno confrontati, le strade che potranno scegliere, con le loro implicazioni e conseguenze. E questo non in modo astratto, parlando a ruota libera del mondo tra un tema d'Italiano e una serie di Matematica, come si può anche fare, almeno un po', in certi momenti di una lezione; bensì attraverso i contenuti propri a ogni materia, con le loro esigenze di serietà e scientificità, certo adeguate alle coordinate proprie al mondo odierno. Ecco, il risultato potrebbe essere così riassunto: un docente di vita attraverso la lente particolare offerta dalle sue materie.

Una nuova semplice domanda sorge però spontanea: perché cambiare? Non andava bene la figura del docente così com'era impostata? Non ha permesso a tanti ragazzi, e non solo in Ticino o in Svizzera o in Europa, di trovare gli stimoli necessari a delle grandi realizzazioni di tipo culturale, sociale, economico o anche politico? E la risposta non può che essere univoca: certo che andava bene, certo che ha permesso delle grandi realizzazioni; ma ieri… in un *altro mondo*.

Il rinnovamento della figura del docente è, infatti, un tassello fondamentale di un ben più ampio rinnovamento della nostra società in questo periodo di *crisi*. Come sempre, d'altronde, parlare di scuola significa affrontare più in generale il mondo che ci circonda, che per certi versi modella la scuola e per altri invece ne è influenzato, magari anche indirizzato. Perciò la nuova figura del docente, che sta emergendo progressivamente, spesso attraverso il dolore di alcune lezioni tumultuose, è parte di un cambiamento d'assieme della società, che ritroverà al suo punto d'arrivo un equilibrio in questo momento perso.

Ma… una *trasformazione*… o… una *contro-riforma neoconservatrice*, intesa come periodo drammatico, caratterizzato da un regresso storico, in particolare in termini di diritti e libertà per la maggioranza della popolazione? È in questi termini, in effetti, che spesso si tende a definire la fase attuale in gran parte degli ambienti intellettuali, che contribuiscono non poco a forgiare il pensiero del corpo docenti. Rispondere in una frase, ora, sarebbe fuorviante. In realtà, girando appena l'angolo del nostro ragionamento, ritroviamo improvvisamente davanti a noi le scritte della prosetta di Fabio Pusterla dalle quali siamo partiti. Il dibattito fra trasformazione positiva o negativa, tra riforma e contro-riforma, ci riporta, in effetti, al confronto tra le *verità* drammatiche del cartiglio di Melano, quello che diceva, crudamente, *il passato mi castiga il presente non mi piace l'avvenire mi spaventa*, e le *speranze* dell'architrave di Pordenone, dove si leggeva un promettente *anchora spero di meglio*. In mezzo, la *gioia* dei ragazzi, che attraverso questo loro spontaneo sentimento, colgono la trasformazione in corso, da *prigione* «senza uscita e senza ritorno» a *speranza ragionata*.

Il terreno di questo confronto sarà la spietata, per certi versi drammatica, ma sempre terribilmente affascinante vita scolastica quotidiana. Essa potrà essere ampiamente illustrata nelle sue molteplici sfumature attraverso cinque racconti, frutto di una mia esperienza ormai decennale nella scuola media ticinese. I *luoghi* dei racconti saranno le aule dello stabile di Cadenazzo e della sua sottosede di Vira Gambarogno, ma non solo; seguiremo delle passeggiate scolastiche, in Ticino, in Svizzera e nei vicini paesi europei. I *protagonisti* delle vicende saranno dei singoli allievi, delle coppie, dei gruppetti di ragazzi o ancora delle classi intere. Li vedremo all'opera durante le lezioni di Italiano, di Storia e durante i momenti dedicati all'ora di classe; senza dimenticare le ricreazioni e gli incontri con i genitori. Scopriremo i loro lavori e i loro comportamenti, sveleremo le loro idee e le loro ansie, entreremo nei meandri dei loro rapporti e delle loro tensioni.

Però, ogni volta, le loro gesta saranno messe in relazione con l'atteggiamento del docente, con le mie reazioni. Come intervengo? Che cosa propongo? Come organizzo? Che cosa valorizzo? Come cerco di mediare? Chi cerco di incoraggiare? Queste e altre domande permetteranno ogni volta di spostare l'attenzione dagli allievi, che sono protagonisti nell'offrire lo spunto iniziale, al docente, che assume a questo punto il ruolo predominante nel nostro immaginario palcoscenico, elaborando lo spunto ricevuto in modo da poterlo tradurre in un atto d'insegnamento. Se l'atto si rivela azzeccato, in virtù di un'elaborazione corretta, allora l'indice di fiducia verso il docente aumenta; se invece l'atto è un colpo sparato fuori dal bersaglio, risultato di un'analisi superficiale, allora l'indice diminuisce e l'allievo, il gruppo o la classe, si allontana dal docente.

In questa dinamica, lo possiamo facilmente intuire, si rivelano fondamentali *l'elaborazione dello spunto iniziale* e la sua *traduzione in un atto d'insegnamento*. Metteremo quindi a fuoco questi due momenti, cercando di snocciolarli in modo dettagliato ed esaustivo. Ci renderemo allora conto che è all'interno di questi due momenti che si gioca il passaggio dalle *verità* che imprigionano alle *speranze* che rilanciano. E alla fine potremo scorgere che queste speranze, diventate a questo punto effettivamente delle *speranze ragionate*, permettono di far emergere i lineamenti di un progetto che ambisce a una *trasformazione democratica* di questa nostra complicata ma affascinante società.

Così, come dicono i francesi : *l'enjeu est de taille…*

Jenny, Lary & Jair

ricostruire la collettività

Abbiamo già avuto il piacere di conoscere la 4A, quella che ha portato a termine il suo percorso tra i meandri delle scuole medie nel 2007. Aveva organizzato una serata presso il Bagno Spiaggia di San Nazzaro, dove mi ha regalato uno splendido album di foto correlato da brevi riflessioni personali. La ritroviamo nei mesi precedenti, tra i banchi dell'aula 207. In particolare, rivediamo Larissa, o piuttosto Lary, come voleva farsi chiamare, la ragazza dal cuore d'oro, impegnata a scuola solo al 50%. Si assume l'onere, in aprile, di proporre un progetto d'articolo per l'annuale giornalino scolastico. Si tratta di costruire un breve ritratto di una paginetta della nostra classe. E lo fa bene, al 100%!

Ricostruisce il tragitto della 4A durante gli ultimi due anni, nei quali ero il loro docente di classe. Mostra come all'inizio il gruppo fosse disunito, come in tanti, troppi momenti, predominasse l'istinto di disturbare le lezioni e come il desiderio di impegnarsi scolasticamente fosse ridotto al minimo. Certo, nel corso del primo biennio, questo stesso gruppo aveva avuto un docente di classe spesso assente, in preda a un *burn out* senza ritorno. Il punto di partenza della classe, quindi, non era particolarmente elevato. Poi, però, progressivamente, il gruppo si è rafforzato, la coesione è cresciuta e la classe ha iniziato a ingranare sempre di più, finendo in modo soddisfacente la quarta media. La ragazza, manifestamente contenta, riconosce al docente di classe un merito particolare in questa dinamica. L'articolo è accolto con soddisfazione dai ragazzi e, dopo qualche leggera correzione ortografica e sintattica, è consegnato ai redattori del giornalino scolastico. Il suo titolo è azzeccato: *Inizio traballante, finale spumeggiante*.

Emerge così una dimensione fondamentale nell'attività quotidiana del docente, di classe, ma non solo, alle scuole medie, ma non solo: formare il gruppo-classe, o, detto altrimenti, costruire nel piccolo della classe una *collettività di persone*, capace di agire assieme nel rispetto di ognuno. Bisognerebbe piuttosto dire ricostruire una collettività, considerando come questi ultimi anni abbiano segnato, da un lato, una sconfitta sociale profonda dell'agire comune e, dall'altro, l'emergere esplosivo di un individualismo a tratti esasperato. La grande storia, quella con la S maiuscola, entra così prepotentemente nell'aula scolastica, senza che il docente l'abbia richiesta o anche solo desiderata. È semplicemente lì, presente, invasiva, tra i banchi, accanto alla cattedra, vicino alla lavagna, nell'aria. Bisogna saperla analizzare, capire e poi trasformare in proposte innovative.

Allora cerchiamo in un primo tempo di analizzarla e capirla. La sconfitta sociale dell'agire comune inizia a essere elaborata nel momento in cui sembra trionfare, al termine della Seconda guerra mondiale, quando l'Unione sovietica, nata qualche decennio prima da una rivoluzione che ha fatto dell'agire comune il suo baluardo, contribuisce assieme agli Stati Uniti a salvare un'Europa accerchiata dall'incubo nazista, acquisendo negli anni seguenti il controllo su tutta la sua parte orientale. Anche all'interno del mondo Occidentale, come verrà ben presto chiamato, delle idee di giustizia ed eguaglianza sociale emerse dall'agire comune dei decenni precedenti s'impongono: si diffonde lo *stato sociale*, che garantisce ai cittadini un livello di diritti mai raggiunto prima; si organizza la *collaborazione sociale* tra sindacati e associazioni imprenditoriali, che getta le basi per un miglioramento sostanziale delle condizioni di vita dei lavoratori e delle loro famiglie; si delinea l'*intervento economico e sociale dello stato*, che pone dei limiti all'azione del mercato, in modo da controllarne le fluttuazioni ed evitarne gli eccessi. Insomma, prendono forma i *Trente Glorieuses*, nei quali il benessere nel complesso migliora e soprattutto si diffonde progressivamente a delle categorie sociali sempre più ampie, come indicato dalla perspicace *École de la Régulation*, che si è sviluppata attorno a degli economisti francesi di rilievo come Michel Aglietta o Robert Boyer.

Proprio all'inizio di questo periodo, nel 1944, un professore presso la *London School of Economics* di Cambridge, una tranquilla cittadina universitaria a un passo dalla capitale inglese, pubblica un libro dai contenuti polemici: *La via della schiavitù*. In quest'opera, l'economista e filosofo austriaco Friedrich August von Hayek, naturalizzato britannico, mostra come le idee al momento trionfanti porteranno al controllo coercitivo dello Stato sugli individui, che vedranno la loro libertà individuale ridotta a favore di una dipendenza, appunto di tipo schiavistico, nei confronti delle autorità politiche. Proprio nel momento in cui il suo collega John Maynard Keynes trionfa, teorizzando l'intervento pubblico per sostenere la domanda aggregata, cioè globale, in modo da sostenere la crescita economica e la piena occupazione, lui non teme di andare contro-corrente, di indicare l'orizzonte probabile delle scelte politiche effettuate e di proporre una strada alternativa, centrata sul ritorno, come nel corso del XIX secolo, alla libera concorrenza in un mercato svestito dai protettivi indumenti pubblici.

E il tempo gli darà ragione. Quando la dinamica propulsiva del dopo-guerra giunge al termine, nel corso degli anni Settanta, visibile nell'ambito economico dall'apparizione di una serie di profonde recessioni, che portano fino ai giorni nostri, Hayek è immediatamente proiettato al centro del dibattito, ottenendo proprio nel 1974, anno dello scoppio della prima di queste recessioni, l'ambito Premio Nobel per l'economia. Il vento inizia così a soffiare nella direzione da lui auspicata. Nel 1981 entra alla Casa Bianca l'ex-attore hollywoodiano Ronald Reagan, che nel discorso d'investitura fa ben capire il tono della sua presidenza, volgarizzando politicamente le idee di Hayek: «Nella crisi presente, il governo

non è la soluzione del nostro problema; il governo è il problema.» Qualche anno dopo, nel 1985, il suo alter-ego inglese, la lady di ferro Margaret Thatcher, costringe alla resa senza condizioni il potente sindacato dei minatori, partito un anno prima in un logorante sciopero a oltranza, per opporsi al progetto di chiusura di numerose miniere. È un colpo micidiale per le *Trade Unions* britanniche e, di riflesso, per tutto il movimento sindacale europeo. Quattro anni dopo, nel novembre del 1989, si sgretola il Muro di Berlino, sotto la pressione di un popolo tedesco orientale che non ce la fa più a sopportare la politica coercitiva del suo governo, legato da mille fili a quello sovietico, che non tarderà a crollare anche lui due anni dopo. Intanto, nelle molteplici scelte politiche quotidiane, le idee di Hayek diventano realtà. Il mondo costruito sulla base dell'agire comune si sgretola progressivamente: lo *stato sociale* è schiacciato dal peso del debito pubblico e dal potente ritorno dell'idea di responsabilità individuale; la *collaborazione sociale* agonizza sulla pressione della concorrenza mondializzata; mentre l'*intervento economico e sociale dello stato* lascia il posto alle privatizzazioni e al mercato ritornato egemone. In questo scenario la visione sociale del mondo dei *Trente Glorieuses* ne esce inesorabilmente sconfitta. E con lei anche il suo corollario di analisi e progetti, per altro ampiamente condivisi all'interno della sfera politica, che si riallacciano, in un modo o nell'altro, alla messa in pratica del principio di eguaglianza sociale. Fanno cioè proprio quell'*Égalité* del formidabile trittico *Liberté, Égalité et Fraternité*, frutto prelibato, ma anche pericoloso, della Rivoluzione francese del 1789.

Un agire comune ridotto sempre di più a un misero lumicino non poteva che portare all'ascesa fulminante di un individualismo a tratti anche esasperato. D'altronde Hayek, ancora lui, aveva indicato con lungimiranza l'individualismo e il suo corollario economico, la libera concorrenza, come il vettore alternativo per il progresso umano. È come se la *Liberté*, forse un po' rapidamente messa da parte dall'*Egalité* trionfante nell'agire comune del tardo Ottocento e del primo Novecento, si stesse prendendo una sonora rivincita. Questo può sicuramente raggelarci, magari farci venire qualche brivido; ma allo stesso tempo, da qualche parte, tranquillizza: restiamo comunque ancorati nei principi della Rivoluzione francese. Il punto di partenza di Hayek, d'altronde, era quello di immaginare le forme della fuoriuscita dai totalitarismi contemporanei, il nazismo e lo stalinismo, e non dalla contemporaneità stessa, nata dalla progressiva intersezione tra le rivoluzioni industriali e francesi della fine del XVIII secolo.

Infatti, la *Rivoluzione industriale* ha posto le basi del funzionamento economico e sociale moderno. Esso si realizza in unità produttive, a sempre maggiore presenza tecnologica, in quel tempo le grandi fabbriche ottocentesche, con una forza-lavoro, all'epoca suddivisa in tanti operai e pochi impiegati, che interagiva, scontrandosi e collaborando, con gli imprenditori, spinti a cercare di migliorarsi in continuazione, per ottenere quei *profitti* necessari a contrastare i loro concorrenti in un mercato conflittuale. La *Rivoluzione francese*, dal canto suo, ha creato le fondamenta politiche e ideali della modernità, attraverso una prepotente irruzione sulla scena storica dell'agire comune, che, anche attraverso i suoi eccessi, ha permesso l'emergenza della *democrazia moderna*, costruita attorno ai principi di *Libertà*, intesa *in primis* come conquista di autonomia dai poteri costituiti, di *Eguaglianza*, in grado di contrastare le molteplici ingiustizie legate al rango sociale, e di *Fratellanza*, guida per costruire una comunità chiamata nazione.

Certo, come si dice, l'appetito vien mangiando; e qualche malintenzionato potrebbe, sull'onda della vittoria, voler ottenere di più, sconfiggere anche il principio stesso di *Egalité* o, peggio ancora, infliggere un colpo letale alla *Ragione*, che ha storicamente contribuito a produrre questo principio. Questo però, per fortuna, non è possibile. A un certo punto del suo sviluppo, il principio di *Liberté*, per essere realmente efficace, richiede una dimensione di *Egalité*. Questo ci permette di intravvedere il punto di partenza per ricostruire l'agire comune, la collettività: definire i tratti di un nuovo incontro tra *Liberté* ed *Egalité*.

Intanto, però, nella nostra quotidianità, sta trionfando l'individualismo tanto invocato da Hayek. Il sociologo e filosofo Zygmunt Bauman, forse più di ogni altro, ha evidenziato le sue implicazioni sociali nell'intenso volume *L'etica in un mondo di consumatori* pubblicato recentemente. Lo studioso polacco disegna i contorni di una *società liquido-moderna*, nella quale gli individui tendono a sentirsi consumatori e non più produttori. Mentre i produttori avevano i loro gruppi d'appartenenza, con una loro ferrea gerarchia interna, i consumatori si muovono in sciami, che si uniscono e si disuniscono in permanenza, con una gerarchia ridotta al minimo, in funzione dei mutevoli obiettivi consumeristici. In questa nuova configurazione, la pressione gerarchica sul singolo individuo lascia il posto a una stimolazione costante nel raggiungere gli obiettivi fissati. La protezione offerta dal gruppo ai suoi membri, ottenuta rinunciando a parte della libertà individuale per adeguarsi all'interesse comune, è sostituita da una libertà estrema, limitata unicamente dal grado di capacità nel raggiungere i numerosi possibili che il mercato offre ai suoi consumatori.

Certo, si potrebbe disquisire a lungo sul rapporto tra produttori e consumatori. In un periodo nel quale le preferenze dei consumatori stanno contribuendo a rimodellare il mondo della produzione, sentirsi più consumatore che produttore può essere per lo meno valorizzante e quindi, paradossalmente, anche un po' rassicurante. Detto questo, il consumatore può sicuramente agire come tale, può contribuire a rimodellare certe dinamiche sociali, ma difficilmente può estraniarsi completamente dal suo essere comunque anche, e soprattutto, produttore. Motore inamovibile della produzione, il lavoro resta oggi più che mai il fulcro attorno al quale si costruisce l'identità individuale, con le sue soddisfazioni e le sue angosce. Senza dimenticare che il lavoro resta fondamentale per definire, più prosaicamente, le potenzialità di consumo di ognuno. Un'analisi di quest'ambito resta quindi irrinunciabile per capire fino in fondo le dinamiche, anche sociali, che

sono in questo momento all'opera, come mostra in modo brillante il francese Christophe Dejours, assieme alla sua *équipe* di ricercatori in *psicodinamica del lavoro*, mettendo proprio al centro della loro riflessione la sofferenza al lavoro generata dall'attuale riorganizzazione dell'impresa.

Nell'immediato, però, è tempo di ritornare a scuola. Dicevamo… formare il gruppo-classe, per contribuire a costruire, o meglio a ricostruire, una collettività capace di agire assieme nel rispetto di ognuno. Prima di definire la traccia del possibile percorso che si potrebbe intraprendere, è necessario fermarsi un momento per presentare due strade che, alla luce delle riflessioni storiche precedenti, possono tentarci, anche fortemente, ma sarebbero fuorvianti. La prima strada è *istintiva*: consiste nel far finta di niente, nel rinunciare ad affrontare le implicazioni della profonda sconfitta sociale dell'agire comune, ributtandosi nei modi di fare, nelle risposte, nei riflessi passati. Rifiutare di imboccare questa strada significa allora fare una scelta cosciente verso il futuro, assumendo il doloroso compito di rielaborare il proprio tragitto individuale passato, plasmato dalle idee e magari anche dalle utopie dei *Trente Glorieuses*. Riuscirci è però fondamentale per acquisire la *forma mentis* adeguata a captare i segnali degli allievi mentre si agisce con loro nella costruzione di una nuova forma di collettività.

La seconda strada è *raffinata*. Ha il pregio di apparire in fase con i tempi attuali, anche se in realtà è altrettanto fuorviante. Parte dalla sconfitta sociale dell'agire comune, ne prende atto, la fa sua. Anzi, va più in là, radicalizzandola, considerandola perenne, non lasciando neanche il minimo spazio a una possibile ripresa, sotto altre forme. Questa via, in definitiva, rinuncia alla possibilità di ricostruire una nuova collettività. E allora si getta sull'individualismo sfrenato di oggi, cercando di costruire su queste basi uno stare assieme, inevitabilmente precario. D'altronde lo stesso Zygmunt Bauman, lo abbiamo visto, teorizza il dissolvimento dei gruppi, sostituiti da sciami temporanei di consumatori, che si ritrovano in funzione di obiettivi puntuali. Nella scuola questo vorrebbe dire rinunciare al gruppo-classe, considerato nella variante intellettuale come ormai superato dalla storia e in quella pragmatica come prigioniero dei ragazzacci, che dettano ritmi e temi a bravi allievi inermi e docenti incapaci di gestirli. Il suo posto sarebbe preso da una scuola *à la carte*, nella quale ogni allievo si costruirebbe, più o meno, il suo orario scolastico, scegliendo le materie che lo interessano e scartando le altre. Avremmo così tanti sciami di allievi, che si sciolgono e si ricostruiscono in continuazione, quasi da un'ora all'altra, trasformando gli edifici scolastici in qualcosa che assomiglia ai grandi centri commerciali.

La strada, come negarlo, è affascinante. Non può che tentarci. E d'altronde, per certi versi, è anche corretta. I ragazzi scelgono in funzione dei loro interessi, come faranno da adulti, nella vita, abbandonando le materie (o gli insegnanti) meno attraenti. In questo modo dovrebbero essere invogliati a fare bene, a dare il massimo, a impegnarsi, a non disturbare. E spesso è proprio quello che succede. Però la scuola, e in particolare quella detta dell'obbligo, che ogni allievo ha il diritto e anche il dovere di frequentare, non può essere soprattutto questo. Può essere anche questo, ma non soprattutto. Essa dev'essere, che lo desideri oppure no, principalmente *Scuola della Repubblica*. Fino alla fine delle scuole medie, gli allievi, indipendentemente dalla loro origine sociale, sessuale, religiosa, geografica o qual dir si voglia, devono anche imparare a stare assieme, a conoscersi, a capirsi, a collaborare, ad aiutarsi, a sopportarsi, magari anche a scontrarsi. Così dev'essere la scuola della Repubblica, con tutte le difficoltà che questo comporta, soprattutto a livello di scuole medie, in particolare a livello di gestione della disciplina o, per meglio dire, dell'indisciplina.

E non è tutto! La scuola della Repubblica non può solo pensare a integrare tutti i ragazzi, deve anche puntare sulla qualità: facendo emergere i talenti e dando loro la possibilità di svilupparsi; puntando in continuazione a innalzare il livello medio di apprendimento di una classe; mettendo in risalto le potenzialità di ognuno e facendole esprimere concretamente. *Deve!* E per affrontare con qualche speranza di successo queste gigantesche sfide, la costruzione del gruppo-classe assume un ruolo fondamentale. Il collettivo o, per essere più precisi, la sua progressiva ricostruzione, diventa in un quadro così esigente una risorsa di primaria importanza. In effetti, una dinamica positiva della classe permette di stimolare l'apprendimento, di moltiplicare l'energia disponibile, di far emergere delle risorse nascoste. Lo mostrano innumerevoli studi, lo hanno recentemente riaffermato i socioanalisti Marco Noi e Oliviero Ratti nella nostra rivista *Scuola Ticinese* sulla base della loro esperienza in varie sedi scolastiche cantonali e lo indica in modo evidente la pratica quotidiana nelle classi.

Ecco allora che prende forma uno spazio sociale in grado di costituire una sorta di laboratorio per la ricostruzione della collettività. Siamo certamente lontanissimi dalla dinamica dell'agire comune che è sfociato nella Rivoluzione russa, poi nella sua deriva staliniana, e infine, nel mondo occidentale, negli apprezzati *Trente Glorieuses*. Qui la posta in gioco è un'altra, espressione dell'emergere di un nuovo periodo storico. Si tratta di ridare vigore all'agire comune, trovando forme e contenuti adeguati, in grado di costruire progressivamente i tratti salienti di una *Repubblica moderna*. Non è il sogno, o il *Passato di un'illusione* rivoluzionaria, per dirla con le pesanti parole di François Furet; ma non è poi così poco.

Non ci resta che entrare in questo ipotetico laboratorio, per sentirne i suoni, per apprezzarne gli sforzi, per coglierne le speranze e anche per vederne le sofferenze. Vedremo cosa ha elaborato in 3A e poi 4A. Non rinunceremo però anche a qualche intrusione in altre classi. Le emozioni, lo vedrete, non mancano di certo.

Allora ritorniamo da Lary e dal suo apprezzato articolo sull'evoluzione della 4A. Se lei ne è l'autrice, Jair ne è il protagonista, tra le righe, con il suo modo originale di alternare atteggiamenti tipici da ragazzaccio di periferia e comportamenti da *Piccolo lord* britannico, un po' come il simpatico Cedric nell'omonimo romanzo ottocentesco di Frances Hodgson Burnett, d'altronde apprezzato dai ragazzi. Dopo la fine delle medie, e per un bel po' di tempo, i due ex-allievi avranno d'altronde una relazione sentimentale, probabilmente covata proprio tra i banchi della classe. I loro percorsi scolastici, invece, si divideranno rapidamente: lei andrà al Liceo di Locarno, faticando ma riuscendo; lui al Centro Commerciale Professionale di Locarno, sfidando ma riuscendo.

L'articolo di Lary, in fin dei conti, è un modo lusinghiero di ringraziarmi per come ho gestito Jair; per aver, almeno in parte, domato il ragazzaccio e permesso l'apparizione, a tratti, del piccolo lord. Infatti, quando voleva comportarsi da ragazzaccio, Jair lo sapeva fare proprio bene. Aveva acquisito, come tanti altri ragazzi della sua età, una sorta di *arte della provocazione*. Se non riusciva più a seguire una lezione, o aveva deciso di non volerla più seguire, non si rinchiudeva su se stesso e sui suoi pensieri, non si sfogava scarabocchiando su un foglio, magari lontano dall'occhio vigile dell'insegnante; no, niente di tutto questo, iniziava a provocare. E per questo si era costruito un vero e proprio arsenale. Di solito, partiva dai compagni: iniziava a chiacchierare con il vicino, poi scambiava oggetti con gli allievi dei banchi adiacenti, fino ad arrivare a commentare un gesto curioso di un allievo della classe. Il docente intanto, che fossi io, o un qualche collega, uomo o donna, poco importa, cominciava a perdere la pazienza, a richiamarlo all'ordine, a perdere il filo del discorso. La classe, un po' per empatia, un po' per gusto, si solidarizzava con lui. Lo difendeva. Era il segnale per passare alla tappa successiva: prendere di mira la lezione. Si formulavano allora delle domande per perdere tempo, si distorceva in modo comico un'osservazione infelice del docente, si polemizzava sulla forma della lezione proposta, si chiedeva il senso per il proprio futuro delle nozioni esposte, fino ad arrivare a rifiutare di svolgere un'attività richiesta. Se il docente non trovava il modo di reagire, di fermare in qualche modo questa spirale infernale, era destinato, come in un combattimento pugilistico, a finire al tappeto. E questo costava caro: la sua autorità era minata, la sua legittimità ridotta e la sua capacità a imporsi deteriorata. E poi? Come sarebbe andata la lezione seguente? E quella dopo? E quella dopo ancora?

La classe guardava divertita questo vero e proprio spettacolo, soprattutto se l'attività proposta non meritava una grande attenzione o si stava prolungando troppo per le lunghe. Se lo desiderava, poteva anche unirsi all'assalto, rafforzando la posizione di Jair e compromettendo ancor di più quella dell'insegnante. Se preferiva non immettersi, si limitava a osservare lo scontro. Intanto però aspettava, con curiosità, la reazione del docente. E doveva arrivare; era inevitabile. Subito, sarebbe meglio. Se no, durante l'assalto, come se fosse una ritirata dal campo di battaglia. O, peggio, la volta successiva. Ed è sulla reazione che gli allievi lo avrebbero giudicato, più ancora che sulla disfatta; ma in modo severo, come probabilmente solo sanno fare dei ragazzi all'inizio della loro adolescenza, quando non sono più così intimoriti dall'autorità da non dire quello che pensano e quando non sono ancora così maturi da non dire più tutto quello che pensano. Sono spontanei e per questo micidiali.

Tocca quindi al docente; tocca a me! Quando si è ancora alle prime armi, quando non si hanno ancora quegli automatismi che permettono di risolvere il problema al suo apparire, si è portati a un'illusoria ma probabilmente necessaria *fuga mentale*. Ci si dice *che* non è giusto subire in questo modo i capricci di un ragazzino; *che* questo non può essere il punto d'arrivo di tutti gli sforzi realizzati per terminare l'università, richiesta per insegnare; *che*, qualche anno fa, un atteggiamento simile probabilmente non si sarebbe prodotto, quando il principio di autorità era effettivamente rispettato; *che*, forse, è illusorio tenere assieme tutti i ragazzi, come pretende il nostro sistema scolastico; *che* le famiglie non educano più i loro figli al rispetto per i docenti; *che*… *che*… *che*… Ne nasce una specie di soliloquio, forse solo della durata di qualche istante in classe, dove l'affollarsi degli avvenimenti non permette di andare oltre; sicuramente ben più nutrito la sera a casa, magari prolungato fino a tarda notte, soffocando un sonno incapace di prendersi il suo pur necessario spazio.

Questi momenti di riflessione personale, di soliloquio, non sono mai tempo perso. Costituiscono un passaggio fondamentale per imparare il mestiere di docente. Infatti, attraverso le risposte che si elaborano, ci *si costruisce la propria identità*, che diventerà stabile solo nel momento in cui non richiederà più di essere interrogata in continuazione. E questo non può che durare diversi anni: sicuramente almeno cinque, forse sette, più probabilmente i quasi dieci che ho adesso alle spalle. Intanto, però, Jair continua nel suo spettacolo…

La fuga, anche se è solo nella propria mente, appare come una risposta inadeguata. Bisogna dare un segnale al ragazzo, alla classe, magari anche ai colleghi e al direttore, se lo scenario si ripete più volte e comincia a essere di dominio pubblico. Allora dalla riflessione generale si passa a un'analisi più concreta, mettendo di solito a fuoco la variabile in apparenza centrale: l'*autorità del docente*. Ci si dice, giustamente: se il ragazzo deteriora il clima in classe, da qualche parte mina la mia autorità di docente, responsabile del buon funzionamento della lezione. E questo non è ammissibile. Bisogna agire in modo da ristabilire l'autorità minacciata. Così, al seguente assalto di Jair, s'interviene subito con fermezza, con autorevolezza, come si dice così bene. Si sposta il ragazzo in un altro banco, magari mettendolo da solo, in modo da limitare il suo potenziale raggio d'azione. Se non basta, si scrive una nota di biasimo nel suo diario, chiedendo al ragazzo di ritornarla firmata da un genitore; o si costruisce una punizione adeguata alla sua devianza, facendogli magari scrivere

a casa un testo nel quale deve riassumere e commentare il suo comportamento. Si può anche andare oltre, se ciò dovesse rivelarsi necessario, mandandolo ad esempio in direzione, in modo da metterlo di fronte all'autorità maggiore della scuola. Tutto giusto! E può anche servire, almeno un po'. Non tanto, a dire il vero, perché un ragazzo come Jair tema veramente queste diverse autorità; bensì perché gli mostra che il docente non è un debole, un fragile di carattere, che non ha la forza di graffiare. Solo questo, ma non è poco.

S'intravvede la dinamica, paradossale: la provocazione di Jair, il suo assalto alla lezione, interpella il docente, che da vittima si ritrova improvvisamente imputato, costretto a costruirsi la propria difesa, spesso da solo. Nel serrato susseguirsi di colpi si è reso conto che deve iniziare a costruire la propria identità professionale e, da subito, imparare a far rispettare la propria autorità. Però non basta. Infatti, l'autorità del docente non è solo intaccata dalle provocazioni degli allievi. Anzi, si potrebbe dire che il loro moltiplicarsi costituisce semplicemente un rivelatore di un'autorità in caduta libera. Questo per la congiunzione di due dinamiche storiche che vanno ben oltre l'ipotetico capriccio di un ragazzino, costringendoci nuovamente a uscire dalla classe, a lasciare Lary e Jair, per ragionare sull'evoluzione del mondo che ci circonda.

L'autorità del docente è affievolita, da un lato, da una *dinamica politica* esterna al mondo della scuola, che spesso lo fa rabbrividire. Essa si esprime in interventi, battute scherzose o sfottò scritti in alcuni giornali, affermati in qualche dibattito parlamentare, lanciati in certe tribune politiche, dai tratti altrettanto provocatori di quelli realizzati in classe dagli allievi difficili. Di solito prendono di mira le vacanze degli insegnanti, sicuramente rilevanti se paragonate a quelle di altre categorie professionali. E hanno successo, facendo leva sui sentimenti di frustrazione che attanagliano tante famiglie in questo momento economico e sociale particolarmente difficile. Poco importa che un docente coscienzioso, certo è necessario esserlo, abbia bisogno di questo periodo per ricostruire il proprio equilibrio mentale, rilassare un sistema nervoso comunque messo sotto pressione, leggere le recenti pubblicazioni nel suo ambito scientifico, approfondire le problematiche affrontate a scuola, preparare nuove lezioni, magari utilizzando le moderne tecnologie informatiche e audio-visive.

Intanto il danno è fatto e qualche genitore, magari desideroso di ristabilire un rapporto intaccato con il figlio in piena esplosione adolescenziale, coglie la palla al balzo per sminuire le osservazioni critiche dell'insegnante sul ragazzo, che non mancherà di approfittarne. Come d'altronde anche l'esponente politico in questione che, grazie a questo tipo di prese di posizione, potrà rafforzare la sua popolarità e magari migliorare il suo risultato elettorale, contribuendo in questo modo a scardinare gli equilibri politici passati. Ecco allora che un colpo inferto all'autorità del docente diventa, allo stesso tempo, un modo per ridimensionare un altro tipo di autorità, anch'essa oggi manifestamente intaccata, quella del sistema politico, costruito guarda caso proprio nei *Trente Glorieuses*, le cui realizzazioni sono in via di liquidazione. Ogni paese ha fatto emergere le sue forze politiche, legate in un modo o nell'altro alle sue tradizioni, incaricate di questo *poco glorioso* compito: la *Lega dei Ticinesi* nella nostra piccola realtà locale, *l'Unione Democratica di Centro in Svizzera*, soprattutto tedesca, la *Lega Nord* in Italia, il *Fronte Nazionale* in Francia, per certi versi la bavarese *Unione cristiano sociale* in Germania, o ancora il *Partito della Libertà* in Austria, per limitarci ai paesi che ci circondano.

Se ci si fermasse qui, e troppo spesso è quello che si tende a fare, non si potrebbe che storcere il naso. Ci si direbbe che tutto questo dovrebbe essere bloccato, fermo restando che ciò sia possibile, cosa a dire il vero più che discutibile. In realtà, l'autorità del docente risente, d'altro lato, di una *dinamica scientifica*, che probabilmente farebbe storcere il naso a un pubblico ben differente. Infatti, dagli studi di Sigmund Freud all'inizio del Novecento, la psicanalisi si è continuamente interrogata su come il rapporto di autorità, centrato prioritariamente attorno all'asse che intercorre tra padre e figlio, potesse influenzare la costruzione di una personalità di tipo indipendente. È così giunta all'idea che se un padre troppo debole non permette al figlio di avere un degno rivale nello scontro edipico con la madre, è altrettanto vero che un padre autoritario tende a bloccare l'evoluzione del figlio, schiacciandolo sotto il suo peso fino a spingerlo, disperato perché incastrato, a desiderare la sua morte; o a spingerli a uccidere un padre spietato nello scontro per dividersi l'eredità della madre deceduta, come raccontato in modo delizioso dallo scrittore russo Fëdor Dostoevskij nel romanzo *I fratelli Karamazov*, pubblicato qualche anno prima, nel 1880.

In pieno Novecento, la tragica vittoria del nazismo in Germania e dello stalinismo in Unione Sovietica ha in seguito condotto degli studiosi tedeschi di rilievo, ampiamente influenzati dalle teorie freudiane e riuniti nell'*Istituto per la Ricerca Sociale di Francoforte*, a studiare i legami tra la personalità autoritaria e la vittoria di questi regimi politici. Già nel corso degli anni Trenta, uno di questi, Erich Fromm, al termine di uno studio empirico pubblicato in italiano con il titolo *Lavoro e società agli albori del Terzo Reich*, ha affermato che il regime nazista ha potuto trionfare approfittando di una struttura caratteriale autoritaria ampiamente diffusa all'interno della popolazione germanica, anche tra le fila della classe operaia che, agli occhi di molti, avrebbe dovuto rappresentare il baluardo contro questa vittoria. Qualche anno dopo, nel 1946, un altro studioso di rilievo, Theodor W. Adorno, riprenderà questa problematica in un lavoro empirico realizzato nella baia di San Francisco dal titolo *Studi sulla personalità autoritaria*, dove mostrerà la simbiosi che esiste tra la personalità autoritaria e la struttura di potere di un regime fascista.

La maniera con la quale un docente gestisce la sua autorità in classe non può più, oggi, fare astrazione da queste conquiste delle scienze umane. Infatti, la scuola contemporanea mira esplicitamente alla costruzione di persone in grado di agire nelle nostre società democratiche. Il compito del docente diventa perciò formare, per riprendere la formulazione di Erich Fromm e Theodor W. Adorno, delle persone aventi delle *strutture caratteriali democratiche*, in grado di sviluppare autonomamente le proprie potenzialità. Un compito sicuramente affascinante, ma anche particolarmente impegnativo.

Tutto questo Jair sicuramente non lo sa; ma probabilmente da qualche parte intuisce che la strada delle provocazioni non si è del tutto chiusa. E… non molla! Magari lo fa in modo più composto, riducendo alcuni eccessi diventati rischiosi, sapendo, tra l'altro, di non ottenere sempre così facilmente il sostegno dei compagni. Continua, comunque, imperterrito. È così che la grande storia fa il suo ingresso in classe, modellando lo scenario dei possibili. Con il docente perplesso, che intuisce la difficoltà: se continua a voler imporre la sua autorità rischia, a questo punto, di scontrarsi duramente con il ragazzo e magari anche con la classe; se non lo fa, si trova nuovamente travolto dalla furia del ragazzo e forse anche dei suoi compagni. Deve trovare una via d'uscita. E allora, inevitabilmente, è portato a intraprendere la strada della *tolleranza*.

Sulla pressione dei crudi avvenimenti, inizia a guardare la provocazione del ragazzo con occhi diversi, rendendosi progressivamente conto che soltanto in apparenza esprime una forza, ma che in realtà mette in luce una sua fragilità, da interpretare e, appunto, da tollerare, naturalmente nei limiti del funzionamento corretto di una lezione. L'allievo apprezza e… questa volta si ferma! Sa che il passo supplementare compiuto dal docente non può essere considerato un modo per nascondere una sua debolezza caratteriale, un'incapacità nell'affrontare il confronto con lui. Ha, in effetti, già dimostrato il contrario. Inoltre, si rende conto che merita di essere preso sul serio, perché apre le porte a un altro possibile, nel quale lui diventa protagonista e dal quale potrebbe trarne dei vantaggi. Inizia così a *instaurarsi una relazione umana tra il docente e il ragazzo*, tra me e Jair, apprezzata da tutta la classe, che diventa la premessa per cercare di trasformare almeno parte dei suoi atteggiamenti da ragazzaccio di periferia in comportamenti degni di un piccolo lord inglese.

Certo, i rischi non mancano. D'altronde, come potrebbe essere altrimenti? Il ragazzo, in effetti, ha un margine per approfittarne, facendosi beffa della tolleranza mostrata nei suoi confronti, usandola come una forma di scudo protettore proveniente dall'alto per le sue diavolerie. Per affrontare in modo costruttivo questi rischi indiscutibili, il docente di classe dovrebbe animare un *team di docenti*, dove possa discutere dell'evoluzione del ragazzo, evidenziandone i progressi e mettendone a fuoco gli eventuali problemi, durante le sue lezioni, come in quelle dei suoi colleghi, assieme ad altri insegnanti di materia e al docente di sostegno pedagogico. Appare così all'orizzonte la necessità di costruire per questi ragazzi un *progetto educativo*, nel quale le ipotesi di lavoro elaborate dagli adulti sono continuamente messe alla prova e aggiustate in funzione dell'evoluzione del ragazzo, che in cuor suo mantiene la libertà di aderire oppure meno al progetto proposto.

Non è questo, in fondo, il senso dell'opera *Il rischio educativo*, pubblicata da Don Giussani, frutto di un'intensa esperienza a contatto con i ragazzi? E questo procedimento non si accosta in qualche modo all'*azione pedagogica differenziata* propagata dal celebre pedagogista Philippe Meirieu? Lo studioso francese concepisce, in effetti, l'intervento pedagogico individualizzato come risultato di un'analisi del ragazzo, seguita da una diagnosi e, infine, da un intervento pedagogico volto a migliorarne il comportamento. L'uomo di fede e quello di scienza, pur partendo da presupposti diversi, ma entrambi animati da un grande desiderio di *verità* e di *crescita* dei giovani, si ritrovano accomunati in alcune loro considerazioni conclusive, aprendo delle potenzialità non indifferenti per il nostro avvenire comune.

Intanto, nell'immediato, diciamolo pure: Jair ha vinto! Le sue continue provocazioni gli hanno permesso di ottenere l'attenzione del docente, ormai disposto a dedicargli il tempo necessario per coinvolgerlo. Qualcuno potrebbe vedere in questo un nuovo successo del prepotente sul rispettoso, dell'irrispettoso verso le regole nei confronti di chi vi si adegua senza battere ciglio. In apparenza, forse è così. Se però si passa alla sostanza, essa ci dice qualcosa d'altro, di drammatico, probabilmente anche di tragico: Jair ha dovuto conquistarsi con dei mezzi fuori dalla norma, come d'altronde la storia ci ha mostrato innumerevoli volte, il suo *accesso al diritto allo studio*. Certamente, come tutte le vittorie ottenute da chi viene da una posizione di fragilità o marginalità, anche questa può portare con sé degli eccessi, delle dinamiche perverse, che il docente deve saper contenere in modo adeguato. E, infatti, una volta ottenuto l'accesso al sapere, o, per meglio dire, a un sapere a lui accessibile, perché è questo il nocciolo della questione, Jair ne approfitta e inizia a impegnarsi, progressivamente, a comportarsi da allievo rispettoso, a diventare almeno un po' un piccolo lord.

A questo punto, a me sembra, il *vero vincitore diventa l'insegnante* e con lui la scuola, intesa come strumento di sviluppo personale dei ragazzi, particolarmente attenta alle esigenze di chi ha maggiormente bisogno di essere sostenuto in questo sviluppo. Ed ecco che l'autorità del docente riprende a rafforzarsi, a risalire la china, ridando all'insegnante quella legittimità e quel ruolo di prestigio che si merita. Ne emerge però un'autorità diversa, che non pretende più unicamente di prendere atto delle qualità espresse dall'allievo come in passato, ma che cerca di costruire assieme al ragazzo le sue qualità e quindi il suo tragitto verso il futuro. Nell'immediato, ci troviamo in una fase transitoria tra un'autorità e l'altra, tra un tipo di docente e l'altro. In un momento così incerto, traballante, insicuro, il principio di autorità non può diventare l'elemento regolatore, lo possiamo intuire facilmente. Permetterebbe magari di conquistarsi le simpatie

di un qualche docente poco incline a rimettersi in gioco, tamponerebbe parzialmente le provocazioni dei ragazzi, ma al prezzo di bloccare la dinamica in corso, la ridefinizione profonda del ruolo sociale del docente e più in generale della scuola. E questo, per fortuna, non è possibile.

Però… corriamo troppo. Non siamo ancora arrivati tanto lontano. Facciamo un passo indietro e ritroviamo il nostro allievo, con il quale per adesso abbiamo semplicemente aperto uno spiraglio per la costruzione di un progetto educativo. Il docente deve adesso trovare le *proposte adeguate*, che siano accettate dall'allievo e pertinenti alla sua crescita. Delle proposte che lo riportano, ancora una volta, a riflettere al suo mestiere, contribuendo un po' di più a definire la sua identità d'insegnante, da dove, vi ricordate, eravamo pur sempre partiti.

Appare così, implicitamente, lo spazio d'intervento: le *discipline scolastiche*. Come docente di Storia e Italiano, è all'interno di questi due ambiti scientifici che mi sento maggiormente a mio agio, che ho sviluppato di più le mie conoscenze e competenze, che ritrovo maggiormente la mia identità individuale. Infatti, se le ho scelte durante i miei studi universitari, è principalmente perché le loro problematiche entravano maggiormente in sintonia con quelle che sentivo dentro di me. È attraverso di esse che oggi riesco a esprimere al meglio le mie convinzioni, le mie qualità, le mie speranze, in breve, me stesso. Perciò, se voglio costruire un progetto educativo con Jair, se voglio diventare un punto di riferimento per lui, che ha delle esigenze elevate, come solo può avere un adolescente convinto di aver appena strappato una preziosa vittoria, devo portarlo a confrontarsi con me su questo terreno.

Per riuscirci, per poter in seguito «educare nello specifico della disciplina», come dice giustamente il professor Eddo Rigotti dell'Università della Svizzera Italiana, nel suo recente agile libretto *Conoscere e significato – per una didattica responsabile*, sono spronato ad affinare la mia analisi del ragazzo. In particolare, focalizzo la mia attenzione su quali possono essere le sue principali qualità all'interno delle mie materie e attorno a quali problematiche posso aiutarlo a trovare le risposte che lo faranno crescere. Si tratta di un esercizio impegnativo, delicato, anche rischioso; ma indubbiamente necessario.

Allo stesso tempo, rappresenta per me un'opportunità da non lasciarmi sfuggire. Mi permette di riprendere, dal cassetto nel quale sono riposte, le mie vaste conoscenze umaniste interdisciplinari, coltivate in modo meticoloso durante gli ultimi vent'anni. A dire il vero, più che in un cassetto, esse sono tutte inserite in un ben più moderno sistema di schede informatizzate, elaborate grazie al programma *FileMaker Pro*. Sono stato ispirato in tal senso da Sébastien Guex, professore di storia presso l'Università di Losanna, per il quale ho lavorato come assistente di ricerca durante cinque anni. Ricordo che aveva riempito il suo piccolo ufficio, nel quale c'era poco più che lo spazio per una scrivania e un computer, al quinto piano del *BFSH2*, la palazzina consacrata alle facoltà umanistiche, con dei classificatori, contenenti migliaia di fogli, scritti soltanto da un lato. In ognuno di essi, senza eccezioni, era indicato un codice in matita, un titolo in penna e, sotto, qualche breve informazione, scritta in bella calligrafia, utilizzando diversi colori; soprattutto di storia elvetica, il suo ambito di studio privilegiato. Io ne sono rimasto affascinato. Mi sono detto che era fondamentale per accumulare in modo organizzato le gigantesche conoscenze necessarie per capire il mondo nel quale vivevamo, mio obiettivo assoluto durante gli studi universitari.

Così ho iniziato anch'io a costruire il mio sistema di schede. Eravamo però nell'epoca dell'ascesa del *Personal Computer*, che stava entrando in modo sempre più massiccio nelle nostre vite, private e professionali. Così abbastanza rapidamente ho deciso di riporre i fogli di carta e le penne colorate e ho iniziato a costruire un modello di scheda informatica, riproducibile in seguito semplicemente premendo in modo contemporaneo i tasti *cmd-2* del mio inseparabile *Mac* di sempre nuova generazione: niente più classificatori ingombranti, fogli costosi o penne fastidiose. Era più pratico. Tanto più che offriva la possibilità, nella fase dell'utilizzo, di immaginare delle ricerche per nomi propri, titoli, date o ancora parole-chiave. Invece il sistema cartaceo permetteva soltanto di accomunare le schede in funzione del codice scelto, che poteva rinviare a un'istituzione o a un tema particolare, come ad esempio «Consiglio federale», «Politica monetaria», «Franco svizzero» e così via. E se un foglio meritava di avere due codici, bisognava correre nell'aula della fotocopiatrice. In più, con il mio sistema informatizzato potevo premere *cmd-r*, inserire una parola, ad esempio «apprendistato», schiacciare *enter* e in un batter d'occhio si rivelavano a me, se volevo addirittura in ordine cronologico, tutte le schede che contenevano questa parola. Favoloso per avere sott'occhio le informazioni principali, ordinare così le proprie idee e costruire quei legami tanto importanti per sviluppare un'analisi adeguata.

Da allora ho costruito quasi 45'000 schede, basate su 2'300 libri, centinaia di riviste e una lettura quotidiana di 4-5 giornali ticinesi, svizzeri e internazionali. Delle schede che spaziano dalle biografie dei grandi personaggi, alla storia del nostro paese, all'evoluzione del mondo, dall'antichità ai giorni nostri, dalla letteratura alla filosofia, dalla psicologia alla linguistica, dall'economia alla religione. Tutto, o quasi! È un piccolo tesoro, che custodisco gelosamente, al quale attingere ogni volta che ho bisogno d'informazioni puntuali e soprattutto di analisi competenti su un avvenimento o una dinamica. Gli allievi possono così intuire, almeno me lo auguro, che dietro ai miei interventi in classe, liberati da un fastidioso verbalismo nozionistico, alle schede di lavoro, preparate senza inutili tecnicismi pedanti, ai *PowerPoint*, elaborati con l'ausilio di effetti sonori e video, c'è un solido lavoro di ricerca.

Apprezza anche Jair, che comincia ad attendere con ansia le mie proposte. Con lui la Storia non funzionerebbe: né per elaborare la propria situazione all'interno del tragitto storico di una famiglia riconosciuta nel cantone, come sarà il caso di Paolo; né per riflettere alle ingiustizie prodotte dalla storia e ai possibili tragitti alternativi intravisti in certe biforcazioni, come con Carlos. Jair, infatti, non sente la necessità, almeno non in questo momento, d'interrogare il proprio percorso, pur essendo cresciuto all'incrocio tra il mondo sud-americano da parte di mamma e quello elvetico da parte di papà. C'è l'Italiano. È su questa materia che bisogna puntare: però non sui temi, che aspirano troppo a far esprimere dei sentimenti che per ora vogliono restar dentro; neanche sulla grammatica, fondamentale, ma troppo avvolta in regole che richiedono una disciplina di vita assente; men che meno sulle letture individuali, tre in un anno scolastico, da consegnare a intervalli regolari all'insegnante, che però domandano un impegno a casa prolungato nel tempo al momento improponibile. Ci sarebbero le presentazioni, a scelta, su un tema importante per la propria vita; ma anche qui ci si scontra troppo con la difficoltà di portare la scuola a casa. Allora restano le letture in classe: ecco, è su questo che bisogna puntare. Non richiedono una concentrazione troppo lunga e intensa, in più permettono di confrontare alcuni aspetti della propria vita con quella dei protagonisti scelti, da qualche parte sempre delle personalità problematiche, proprio come Jair.

Le letture in classe diventano quindi in questo caso il terreno da gioco prediletto nel quale approfondire il dialogo con il ragazzo. Scegliendo con cura i brani proposti, si cerca di riflettere con lui, come con il resto della classe, che diventa in qualche modo complice del progetto, alle caratteristiche dei protagonisti, ai loro aspetti positivi e negativi, agli ostacoli che devono affrontare per progredire, ai luoghi nei quali agiscono o al linguaggio che utilizzano per esprimersi. Insomma, si cerca di *capire* i brani affrontati con un occhio di riguardo alle reazioni, non solo verbali, di Jair. In seguito, si cerca di *interpretare* i testi, mettendo cioè ogni volta in relazione la problematica più importante emersa dalla lettura con qualche aspetto saliente della vita quotidiana dei ragazzi. In questo modo si costruisce progressivamente l'antinomia tra l'immagine del ragazzo di periferia, che fa il gradasso con i compagni, che si mostra irriverente con gli adulti o che non rispetta i luoghi e le persone durante le pause; e quella del piccolo lord, che impara le buone maniere, si veste in modo ricercato e cerca, grazie allo statuto sociale ottenuto, di fare del bene a se stesso e a chi gli sta vicino.

La proposta si rivela azzeccata: il ragazzo sta al gioco, si attiva, partecipa e, passo dopo passo, riesce a migliorare sensibilmente i suoi risultati scolastici, almeno in questa materia; ma non solo, come per osmosi. In più, inizia a riflettere a se stesso, a come vuole essere e a chi diventare. La dinamica appare ben lanciata. Bisogna adesso trovare il modo di rafforzarla, darle vigore, renderla ancor più efficace. È giunto il momento di proporre un'*attività individuale*, mirata alle sue esigenze, che esca dall'ambito disciplinare e magari anche da quello scolastico in senso stretto. Insegnare, oggi più che mai, richiede un certo spirito innovativo, in grado di trovare delle soluzioni, anche inedite, ogni volta adeguate agli allievi che si vogliono coinvolgere.

Rieccoci spinti alla riflessione, ancora una volta. Il mestiere di docente ne richiede proprio parecchia. Ed è bello che sia così. In questo caso, il nostro sforzo intellettuale deve concentrarsi nel riuscire a inquadrare gli interessi generali dell'allievo, senza rinchiuderci nei limiti imposti dalle varie materie, né dai tempi e modi propri al ritmo scolastico quotidiano. A un certo momento, magari quando stiamo pensando a tutt'altro, la piccola lampadina sopra la nostra testa si accende, un po' come quella di *Archimede* nei divertenti fumetti della *Walt Disney*.

A un ragazzo come Paolo, interessato alla riflessione sul mondo, si propone di fermarsi dopo l'orario scolastico per chiacchierare un po', fa sempre bene, e soprattutto per leggere assieme il ricco libro di Laura Orvieto dal titolo *Storie della storia del mondo*, che portano a riflettere al senso della vita, partendo da personaggi, avvenimenti storici e racconti mitici. A un allievo dal forte senso creativo come Brian, desideroso di valorizzarsi davanti ai compagni e alle compagne, si chiede di presentare tra un'ora e l'altra degli *sketch* divertenti, che possano farci ragionare sugli allievi, sul maestro e, perché no, su qualche aspetto della realtà che ci circonda. A una ragazza appassionata all'equitazione come Vicky, che ha realizzato una presentazione ben elaborata e completa sui cavalli, si annuncia la possibilità di organizzare *une visite* a una scuderia, per toccare con mano un cavallo, vedere cosa significa concretamente curarlo e provare modestamente a cavalcarlo. O ancora, a un allievo che adora i campi coltivati, gli animali al pascolo e i più moderni trattori, come Steve, che da subito, dalla prima media, mostra un grande interesse per l'agricoltura, seguendo così le orme paterne, si domanda di preparare *una presentazione* sull'affascinante mondo dell'agricoltura.

E cosa si può proporre a Jair? Niente di tutto questo, sicuramente. Ci vuole un'attività che sia in grado di stuzzicarlo per com'è adesso, spingendolo allo stesso tempo verso il suo potenziale divenire piccolo lord. Allora prende forma una proposta originale: portarlo a Lugano, città che visibilmente lo affascina, a vedere durante una serata, aspetto che gli piace, una *partita di hockey su ghiaccio*, che lo attira molto, della gettonata squadra locale, per la quale lui tifa, in una tribuna tranquilla della pista della Resega. La proposta piace, anche alla mamma, che lo accompagna dal Gambarogno a Lugano, e si realizza con entusiasmo. Il ragazzo, tra l'altro, continuerà per anni a seguire le partite dei bianconeri, naturalmente in un settore più adatto ai giovani tifosi.

Ricostruire la collettività, dicevamo. Non si può farlo nell'esclusione. Dalla capacità di gestire gli allievi più difficili dipende la possibilità di sviluppare in modo efficace il gruppo-classe. Lary lo aveva intuito con intelligenza nel suo articolo. Jair lo conferma in modo lampante. Il suo atteggiamento in classe migliora sensibilmente, nelle mie lezioni

sicuramente, ma anche, almeno in parte, in quelle degli altri docenti. Il suo modo di vestirsi, di atteggiarsi in pubblico, subisce una progressiva trasformazione. I jeans stracciati, le t-shirt trascurate e le scarpe da ginnastica un po' casuali, lasciano il posto a dei jeans curati, delle t-shirt raffinate firmate *Lacoste* e a delle scarpe più ricercate. La *Lacoste*, in particolare, ha un significato particolare. Rappresenta, infatti, la mia marca preferita, quella che indosso più frequentemente. Da qualche parte Jair ha deciso di riappropriarsela. E soprattutto, Jair aderisce alla scuola, affronta con più serietà le attività proposte e le varie verifiche, ottenendo alla fine della quarta la media necessaria per continuare a studiare in una scuola professionale. Questo forse è il principale risultato ottenuto dal lavoro particolareggiato realizzato con lui.

Certo, la sua valutazione finale in condotta è pur sempre di 4.5, indice di una certa difficoltà nel rispettare le regole della vita scolastica. Siamo comunque ben lontani da un ragazzo ingestibile, in rottura con la scuola e con il mondo degli adulti, come troppo spesso purtroppo accade. Se poi si volesse ottenere di più, e sarebbe utile e bello, bisognerebbe essere disposti a intensificare l'impegno, a dare di più. I miei sforzi, reali ma pur sempre limitati, dovrebbero essere estesi, come già evidenziato, a un *team di docenti*, disposti a scommettere su un progetto educativo complessivo e prolungato nel tempo. La mia esperienza mostra semplicemente, nel suo modesto successo, che questo percorso è *vincente*, che il ragazzo di periferia *può* trasformarsi in un piccolo lord dai tratti moderni. Indica una strada da seguire, niente di meno, niente di più.

Tanto più che l'integrazione di Jair alla classe costituisce solo la precondizione alla costruzione del gruppo. Tutto, o quasi, resta ancora da fare. In particolare, sul versante opposto dell'ipotetico schieramento, bisogna dare uno spazio adeguato agli allievi più bravi, come la brillante Jenny. Gli stimoli proposti a Jair, che gli offrono la possibilità di sviluppare in modo costruttivo la sua *Liberté*, ma che implicano delle concessioni alle sue esigenze specifiche, richiedono di essere riequilibrati con altrettanti stimoli alle qualità di Jenny, in modo che anche lei possa trovare il suo spazio di crescita, la sua *Liberté*. Questo però non solo nell'interesse autoreferenziale dei due allievi, bensì in una dinamica finalizzata a sviluppare una collettività, a costruire una nuova *Egalité*, trascinata dalle potenzialità di Jenny e rafforzata dall'originalità di Jair. In modo molto concreto prende quindi forma un nuovo assemblaggio tra la *Liberté* e l'*Egalité*, tra lo sviluppo individuale degli allievi, idealmente di tutti i ragazzi, e la costruzione di una nuova collettività, di un nuovo agire comune all'interno dell'ambito gruppo-classe.

Nei fatti, però, è tutt'altro che facile da mettere in pratica. Riuscire a tenere assieme i due poli opposti di una classe, stimolando sia gli allievi brillanti, sia quelli difficili, è un'acrobazia complicata. Se funziona, però, il risultato è sorprendente, e apre le porte a un'interessante dinamica di gruppo. Allora si torna… a riflettere. Questa volta però non ci si concentra sulle potenzialità di un allievo impegnativo; bensì su come invogliare una ragazza che riesce con grande facilità a crescere ancora di più nelle mie discipline. Ancora una volta, la proposta dev'essere allettante.

Oltre a essere brillante, Jenny ha il merito di essere ambiziosa. Di voler mostrare che è brava, che può superare gli ostacoli che la vita le pone, anche quelli più impegnativi, e che quindi potrà andare lontano. D'altronde, nell'album offertomi, non è lei che mi ringrazia per quello che ho fatto in questi anni affermando esplicitamente «che sono molto importanti per il nostro futuro»? E allora è su questo che si può agire. Come? Puntando sui risultati scolastici. Addentriamoci quindi nei meandri delle verifiche, delle valutazioni e delle loro implicazioni sulla motivazione scolastica.

Le *verifiche tradizionali*, a Storia come a Italiano, propongono le stesse richieste per tutti gli allievi. Essendo in genere delle *domande aperte*, lasciano comunque a ognuno un ampio margine per scegliere il percorso più adatto per costruire la propria risposta. Questo permette già a Jenny di mostrare le sue qualità; ma è ancora troppo poco. Ho quindi progressivamente preparato delle *nuove tipologie di verifiche*, che i ragazzi devono affrontare nel corso dell'anno scolastico, di solito in modo individuale, al massimo a coppie. Di per sé, niente di strabiliante; ma che, sommate l'una all'altra, arricchiscono non poco le due materie e danno una certa sostanza alle note finali. In più, permettono di differenziare la valutazione, mettendo in valore le caratteristiche proprie a ogni allievo. E questo è decisivo per stimolare Jenny.

Addentriamoci nel programma delle verifiche di *Italiano*, una materia centrale, che forma assieme alla Storia e nel complesso anche alla Geografia un polo di tipo umanista; al quale si contrappone un polo di tipo scientifico, che è centrato sulla Matematica e ha al suo fianco le Scienze. Questi due poli formano il cuore pulsante delle scuole medie, perché trasmettono delle conoscenze e competenze che costituiscono le fondamenta sulle quali il ragazzo potrà poi costruire il proprio *edificio del sapere*; in più, entrambi hanno un ruolo decisivo nella formazione dell'identità dell'adolescente. Il polo scientifico, con le sue leggi ferree, da imparare e applicare con rigore, rinvia da quale parte al rispetto dell'autorità, associata alla tradizione paterna; mentre il polo umanista, con le sue leggi tendenziali, da comprendere con serietà ma anche da interrogare criticamente, rinvia invece piuttosto alla dimensione creativa, associata alla tradizione materna. Così, come esemplifica in modo perspicace Anne Siety nel suo bel libro *Matematica mio terrore*, l'allievo che si pone come «nullo in matematica» potrebbe non esprimere unicamente una difficoltà con i numeri e i calcoli, ma anche con un modello troppo esigente proposto dall'autorità paterna; trovando in questo modo, forse, la possibilità di costruire la propria strada nella vita, certo in modo alquanto doloroso. Da qualche parte, in fondo, è proprio quello che è successo a me. Le difficoltà

che ho incontrato in Matematica nel corso delle scuole secondarie, mi hanno aperto la strada, attraverso un prolungato ma composto scontro con mio padre, a intraprendere uno studio universitario di mia scelta. Mentre tutto sembrava condurmi a studiare economia nella valorosa Università di San Gallo, io mi sono progressivamente indirizzato verso le Scienze Politiche e poi l'Italiano e la Storia, comunque alla fine con un accento economico, all'Università di Losanna, nella regione opposta della Svizzera. Mentre ero predestinato a ritrovarmi sul Lago di Costanza, o lì vicino, mi sono invece indirizzato con entusiasmo sul Lago Lemano. Per la prima volta nella mia vita, ho veramente iniziato a studiare. E non ho più smesso.

A dire il vero, eravamo impegnati a decifrare le verifiche di Italiano. Torniamoci! Ogni mese, i miei allievi sono confrontati a una verifica tradizionale, alternando una prova di *grammatica* e una di *comprensione*. La durata dei test è sempre fissata a cinquanta minuti, per rispondere, ogni volta, a sei domande, in genere aperte. Non è un dettaglio, perché la capacità di gestire il tempo a disposizione assume un ruolo importante in queste verifiche, nelle quali l'autonomia lasciata al singolo allievo si concentra, un po' più in comprensione, un po' meno in grammatica, nella scelta del percorso più adeguato a rispondere alle domande.

In più, i ragazzi devono elaborare ogni mese un classicissimo *tema*. Quello nato nei collegi gesuitici del Seicento, con il nome di *amplificatio*, perché consisteva, come indicano Giuseppe Benedetti e Luca Serianni nei loro *Scritti sui banchi*, nello sviluppare, appunto ampliare, un'affermazione importante a sfondo religioso di un autore rilevante. Nella mia versione, della durata di due ore-lezione, gli allievi devono effettivamente ampliare un tema, ma partendo da un titolo molto più profano, di solito dai contorni molto generali, proposto la settimana precedente. Questo offre la possibilità a ognuno di preparare a casa una scaletta, pensando alle idee da sviluppare e al modo di esporle, senza ritrovarsi confrontati all'imbarazzante sindrome del foglio bianco e potendo in fin dei conti proporre un elaborato finale di migliore qualità.

Un titolo proposto alla classe di Jenny, nel corso della terza media, era ad esempio *Descrivere la serata perfetta*. Esso rappresentava il punto d'arrivo di un percorso didattico che ci ha portato ad affrontare il testo descrittivo, partendo tra l'altro dalla lettura di alcuni estratti del coinvolgente libro *Il giorno perfetto* di Melania Mazzucco, che racconta un intreccio di vite quotidiane problematiche nella capitale italiana. Ognuno poteva concentrarsi su una serata particolare, legandola alla propria esperienza personale, comunque ravvivata dalle discussioni in classe attorno ai protagonisti del libro. Allo stesso tempo, comunque, la problematica proposta implicava una riflessione morale, magari anche solo tra le righe, su cosa è lecito fare durante una serata adolescenziale. Profano sicuramente, ma non sprovvisto di una potenziale profondità riflessiva, certo adeguata ai ragazzi di oggi.

La settimana dopo lo svolgimento del tema, poi, gli allievi sono individualmente convocati alla cattedra per ricevere il risultato, accompagnato da un immancabile commento personale, che cerca di individuare ogni volta un aspetto sul quale migliorare, a livello formale come nei contenuti proposti. Questo prendendo spunto dal punteggio che ottiene ognuno dei dieci criteri che compongono la valutazione del tema e che detto puntualmente ai ragazzi. Il punteggio varia da un insoddisfacente «uno» fino a un apprezzato «tre», per dei criteri che spaziano dalla qualità dell'ortografia, a quella della sintassi, al testo ordinato e pulito, alla chiarezza e alla ricchezza argomentativa, fino a un'immancabile originalità. E con Jenny, questi pochi minuti di discussione si rivelavano sempre intensi e costruttivi, perché la ragazza mostrava il desiderio di integrare le mie osservazioni per fare sempre meglio.

Non è finita! Anzi, solo ora arrivano i lavori maggiormente individualizzati. Alla fine dei mesi di novembre, gennaio e marzo, i ragazzi mi devono consegnare una *scheda di lettura*, realizzata dopo aver letto un libro di narrativa a loro scelta, ma rispondendo a dieci domande standardizzate. Lo spirito di queste letture è ben riassunto in un celebre passaggio di Italo Calvino tratto da *Se una notte d'inverno un viaggiatore*: «Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero. Lascia che il mondo che ti circonda sfumi nell'indistinto.» Un invito, quindi, a entrare nell'universo del racconto, abbandonando per qualche ora la dimensione reale, magari per trarre, nel confronto con i problemi dei protagonisti del libro, degli spunti utili a capire meglio se stessi e il proprio percorso. Le domande della scheda, che variano nel primo e nel secondo biennio, vanno da un classico riassunto di mezza pagina, a una riflessione sul personaggio centrale e sul messaggio proposto dal libro, fino all'elaborazione di un'immaginaria *quarta di copertina* e alla raffigurazione del libro con un disegno. Anche qui Jenny brillava per impegno e desiderio di migliorare, proponendo dei libri sempre più impegnativi, fino ad affrontare in quarta media un autore di rilievo come Luigi Pirandello, nel suo difficile romanzo d'inizio Novecento *Il fu Mattia Pascal*.

Ci sono anche due *presentazioni* alla classe. Mentre la scheda di lettura è un lavoro personale realizzato nell'intimità della propria stanzetta, davanti al computer, come sempre più spesso fanno i ragazzi, la presentazione si svolge in classe, davanti a degli esigentissimi compagni, che non mancano di affinare il loro spirito critico per mettere alle corde le debolezze dei lavori esposti. Anche in questo caso il soggetto è scelto liberamente dal ragazzo, che lo comunica qualche settimana prima al docente e ai compagni, in modo da controllarne l'adeguatezza, ma soprattutto per creare una certa attesa in classe, che rende poi lezione più intensa e apprezzata. Ritorneremo su queste presentazioni, che costituiscono un momento importante del programma settimanale, anche se solo della durata di un'ora-lezione. Limitiamoci per ora ad apprezzare l'abilità di Jenny, che in una delle sue presentazioni ha raccontato la trama e poi approfondito i caratteri dei

personaggi di una commedia dal grande successo di pubblico come *Ragazze a Beverly Hills*. È così riuscita a stuzzicare la curiosità di tutta la classe grazie a un'opera sicuramente leggera, ma pur sempre ispirata ai fraintendimenti amorosi del celebre romanzo *Emma* della famosa scrittrice britannica d'inizio Ottocento Jane Austen.

Questa sua capacità a farsi apprezzare dai compagni, portando in classe delle questioni a loro vicine, come dall'insegnante, lavorando sempre con precisione e serietà, ha permesso a Jenny di acquisire progressivamente il ruolo di leader della classe e quindi di vero e proprio *porta-parola*, che presenta al docente di classe le esigenze degli allievi. Un ruolo che ha svolto tra l'altro molto bene, riuscendo spesso a essere convincente, un po' per la sua abilità dialettica, un po' per la sua sensibilità a trasformare i desideri dei ragazzi in proposte ragionevoli.

Se fosse stata mia allieva qualche anno dopo, sicuramente sarebbe stata una candidata ideale al *ruolo di assistente*, ultimo anello nella catena delle attività individualizzate, destinate prioritariamente agli allievi brillanti, in modo che possano crescere personalmente anche nel contribuire a costruire il gruppo-classe. In effetti, come avremo modo di vedere nel dettaglio, gli assistenti hanno la possibilità di esprimere i sentimenti della classe, di realizzare delle vere e proprie lezioni e, soprattutto, di proporre al maestro la nota delle presentazioni realizzate dai compagni. Questo, ancora una volta, basandosi su dieci criteri, che diventano la traccia attorno alla quale si discute del lavoro presentato e che variano dalla struttura della presentazione, alla ricchezza delle idee esposte, alla diversità dei materiali utilizzati, all'interesse del testo consegnato, fino alla validità degli esercizi proposti alla classe dopo la presentazione e alla capacità di coinvolgere i compagni.

La scommessa è vinta, senza dubbio. Jenny ha trovato lo spazio per esprimersi, per crescere come ragazza, per sviluppare la sua *Liberté*, in particolare grazie alle varie forme di verifiche individualizzate. Come ha trovato il suo percorso lei, potrebbero potenzialmente farlo tutti i suoi compagni, permettendo a ogni allievo di costruire la propria *Liberté*. E almeno in parte è proprio quello che è successo. Allo stesso tempo, però, lo sviluppo della *Liberté* di Jenny diventa uno strumento, lo abbiamo intravisto, per ricostruire nuove forme di *Egalité*, cioè un gruppo-classe che agisce in comune, ad esempio attraverso la pur classicissima figura del *porta-parola*. In questo scenario la *Liberté* non diventa la spada che trafigge l'*Egalité*, relegandola nel cimitero della storia, come qualcuno sicuramente desidererebbe; bensì ottiene il nobile ruolo di guida per ridefinirla e quindi permettere la ricostruzione della collettività. Certo, questa ricostruzione muove, nella scuola come d'altronde anche nella società, solo i suoi primi passi, ancora molto incerti e pericolanti. Progressivamente li scorgeremo all'opera, in tutta la loro fragilità, cercando ogni volta di cogliere cosa ci insegnano nella loro apparente semplicità di più profondo per la definizione del cammino che stiamo intraprendendo verso la faticosa costruzione di una complementare *Fraternité* repubblicana moderna.

Vedremo così all'opera l'*agire comune dei ragazzi*, attraverso, tra l'altro, delle lezioni preparate da loro, delle uscite organizzate da loro, dei cortometraggi realizzati da loro, delle scenette ideate da loro, degli articoli scritti da loro, o ancora delle presentazioni concepite da loro. Progressivamente… Nell'immediato, rituffiamoci un'ultima volta nella classe di Jenny, Lary e Jair, per scoprire com'è andata la travagliata preparazione della passeggiata finale di quarta media.

Quando si prepara un percorso scolastico, quello che nel gergo professionale si chiama *unità didattica*, bisognerebbe definire gli obiettivi da raggiungere. Questo per chiarire a se stessi, non è un dettaglio, e soprattutto agli allievi dove si vuole arrivare, permettendo loro di agganciarsi e quindi di dare un significato concreto al loro impegno quotidiano. Nel costruire il gruppo-classe, prioritariamente durante l'ora predisposta a questo compito, chiamata appunto *ora di classe*, bisognerebbe seguire lo stesso principio, adottando quella che l'insegnante e pedagogista francese Gérard de Vecchi chiama *didattica per obiettivi*, nel suo utile *Aiutare ad apprendere*. Seguendo questo consiglio, ho incoraggiato i ragazzi della 4A a definire, già da dicembre, l'obiettivo della passeggiata di fine quarta, quella che segna la chiusura del ciclo delle scuole medie e che ha quindi un significato del tutto particolare.

A dire il vero, lo avrei fatto anche prima, ma fino a metà novembre la classe era concentrata nell'organizzazione di una gita di studio a *Zurigo*, assieme al collega di Matematica Michele Perone, apprezzato in particolare dal gruppo di ragazzi più difficili, alla scoperta di quella che si può chiamare legittimamente la *Downtown Switzerland*. Nel freddo pungente di una tipica mattinata autunnale, siamo così sbarcati nell'affollatissima stazione centrale di Zurigo, per percorrere la lussureggiante Bahnhofstrasse, non senza esserci prima fermati ad ammirare l'imponente statua dedicata ad *Alfred Escher*, il banchiere, imprenditore ferroviario e influente uomo politico, considerato a ragione uno dei padri della Svizzera moderna. Poi siamo giunti nella discreta Paradeplaz, sede di diverse banche elvetiche, tra le quali il Credit Suisse, fondato proprio da Escher nel lontano 1856, diventato un crocevia nei rapporti tra gli ambienti industriali e finanziari svizzeri e quelli tedeschi. Infine, abbiamo attraversato il fiume Limmat e ci siamo diretti verso la Grossmünster, la chiesa dalla quale Ulrico Zwingli ha lanciato la Riforma, che ha intellettualmente preparato il terreno all'avvento di un personaggio come Alfred Escher, come ha mostrato Max Weber nella sua inimitabile opera *l'Etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Insomma, ci siamo immersi in un rinfrescante, in tutti i sensi, bagno di storia elvetica, rendendoci conto di come gli avvenimenti storici si concatenano gli uni agli altri, aprendo di continuo nuovi possibili e chiudendone altri.

Nel pomeriggio, abbiamo completato il nostro percorso visitando il moderno *Kunsthaus*, giusto complemento artistico alle realizzazioni economiche della città, dove abbiamo potuto apprezzare alcuni dei maggiori pittori del Novecento, concentrandoci in particolare sull'espressionismo di Eduard Munch, sul simbolismo di Wassily Kandinsky e sul surrealismo di Salvador Dalì. Abbiamo così potuto ammirare con i nostri occhi la tendenza dell'arte contemporanea verso una sempre maggior astrazione, verso la fuga da un mondo reale nel quale l'artista si è sentito intrappolato, da una parte, nel mondo occidentale, da un'avvilente, per lui, ricerca del profitto economico e, d'altra parte, nel blocco orientale, da un'umiliante sottomissione a un'autorità politica preoccupata soprattutto dalla conservazione dei propri privilegi. Il bel film *Das Leben der Anderen*, opera prima di Florian Henckel von Donnersmarck, nel quale un agente della Stasi nella Repubblica Democratica Tedesca degli anni Ottanta controlla perfino i sentimenti di un artista, la cui principale colpa è di non essere del tutto ligio all'ideologia del regime, ne rappresenta solo un caso limite.

Certo, per i ragazzi la trasferta di Zurigo era probabilmente altro: passare una giornata diversa dal solito, fare un po' di shopping nei negozietti del simpatico quartiere pedonale di Niederdorf, divertirsi con i compagni e magari vedere un po' più da vicino come si vestono, come si muovono, come si comportano gli zurighesi. Tutto questo è vero, ma fa parte della scoperta di una città. Dopo la gita, gli allievi hanno comunque dovuto elaborare un testo sulle varie tappe della passeggiata in città e sulle principali opere viste al Kunsthaus.

I ragazzi apprezzano, ogni volta. Il viaggio a Zurigo era, infatti, l'ultimo di una serie. In terza, inizio dicembre, siamo andati a *Milano*, in compagnia della preparata docente d'Inglese Francesca Gorreri, ad ammirare il centro della *località nel mezzo* della Pianura padana; quella *Mediolanum* dall'origine antica e dai tratti, almeno nel suo centro città, ancora molto nobiliari. Abbiamo così potuto ammirare il suo Duomo, la Galleria Vittorio Emanuele II, la Piazza della Scala e il Castello Sforzersco. Ogni città, lo vediamo, ha un suo vero e proprio carattere, frutto della sua posizione geografica e del suo sviluppo storico. Rendersene conto, ha un suo indubbio valore.

In più, abbiamo potuto apprezzare alcuni quadri di Michelangelo Merisi, conosciuto come il *Caravaggio*, che ha contribuito a rinnovare la pittura a cavallo tra il Seicento e il Settecento, in particolare per sua capacità nell'evidenziare dei particolari dei suoi dipinti, come possono essere dei volti, delle mani, o semplicemente degli oggetti, illuminandoli di una luce intensa su dei fondali molto scuri, facendo così risaltare in modo sorprendente i loro colori. Così, pur dipingendo i temi religiosi tipici della Contro-riforma, il pittore lombardo ha saputo rinnovare la forma artistica. Ogni periodo storico, sembra volerci dire, ha i suoi margini di evoluzione, di miglioramento, di abbellimento.

In giugno, invece, ci siamo imbarcati su un battello, per visitare assieme a un'altra classe le affascinanti *Isole Borromee*, che si trovano sul Lago Maggiore, davanti alla cittadina di Stresa, all'imbocco della vallata che conduce verso il Passo del Sempione. Abbiamo potuto gustarci la culinaria Isola dei Pescatori, la fiorita Isola Madre e la sontuosa Isola Bella, che ospita l'incredibile villa in tipico stile barocco dei proprietari, i *Borromeo*. La famiglia, per intenderci, di San Carlo Borromeo, uno degli artefici del Concilio di Trento, punto di partenza della Contro-riforma cattolica alla Riforma protestante, che ha rimesso al centro dell'agire religioso il papa e il suo clero. È però anche la famiglia del cardinale Federico Borromeo, cugino di Carlo, che nei *Promessi Sposi* di Alessandro Manzoni ha il potere di redimere l'Innominato, portandolo a liberare dalla sua prigionia la giovane Lucia. La ragazza può così sfuggire alle pretese del nobile Don Rodrigo, che aveva imposto al modesto don Abbondio di non celebrare il matrimonio con il suo amato Renzo. Carlo e Federico rappresentano due volti antinomici e al contempo complementari, ieri come oggi, del clero cattolico, che s'intrecciano tra le bellezze di queste isole dai tratti paradisiaci.

Le gite di studio hanno accompagnato la classe, permettendole di scoprire dei posti affascinanti, di immergersi nel mondo dell'arte e di vedere con i propri occhi alcune realizzazioni ben concrete dell'evoluzione storica. Ora si tratta di preparare l'ultima uscita, la gita finale. Dove andare? Questa è la domanda che aleggia nella classe. Due anni prima, con un'altra quarta, assieme alla docente di Matematica Karima Pabst, ora insegnante al Liceo di Locarno, mi ero avventurato a *Parigi*. Avevamo alloggiato in un modesto alberghetto nel popolare *20e arrondissement*, non lontano dal famoso cimitero Père-Lachaise, nel quale riposano personaggi di grande rilievo, come lo storico francese Fernand Braudel, lo scrittore irlandese Oscar Wilde o il cantante rock americano Jim Morrison. Da lì, in un batter d'occhio, grazie alla fitta, funzionale e finanziariamente accessibile rete metropolitana, abbiamo percorso da un capo all'altro la *Ville Lumière*, scoprendo la tecnologica Tour Eiffel, i sontuosi Champs Elysées, l'imponente Palais Royal, l'avveniristico Centro Pompidou, la storica Place de la Bastille, l'artistico Montmartre, lo splendido Jardin du Luxembourg, la gotica Cathédrale Notre-Dame, l'elevata Tour Montparnasse e tanto, tanto, tanto altro ancora. Quattro anni dopo, ancora una volta in compagnia del docente di Matematica Michele Perone, siamo andati in *Côte d'Azur*. Questa volta abbiamo riposato in un comodo albergo nel centro di Cannes, dal quale potevamo facilmente visitare la regione, ammirando i tipici negozietti degli artigiani di Saint Paul de Vence, con la cappella dipinta da Henri Matisse, il museo dei profumi di Grasse, il Marché aux fleurs di Nizza, il Casinò di Monte-Carlo o ancora il bel nucleo storico di Mentone. La cittadina Parigi e la balneare Costa Azzurra, o il confronto tra le bellezze create dall'ingegno umano e quelle donate dalla natura, entrambe benedette da Dio, per delle gite finali che sono rimaste impresse in modo indelebile nelle menti dei ragazzi.

E questa volta, con la 4A? La Francia è una meta apprezzata, ma non dev'essere l'unica. I ragazzi vorrebbero andare lontano, a Barcellona, a Londra, a Berlino, magari qualcuno anche a New York. Io lascio fare, gli permetto di esprimere i loro desideri, evidenziando semplicemente ogni volta le implicazioni concrete, anche finanziarie, delle loro proposte. S'intuisce comunque che i punti di riferimento geografici stanno cambiando, molto velocemente. Se fino a qualche anno fa Firenze o Venezia rappresentavano delle mete ambiziose, oggi non è più così; i ragazzi, istintivamente, vorrebbero andare a Berlino o Barcellona. Questo è sicuramente il risultato di un mondo che sembra diventato più piccolo, grazie a dei mezzi di trasporto più veloci, a un'informazione ormai globalizzata e all'intensificazione dei viaggi turistici; ma è anche frutto di un bel desiderio di aprirsi al mondo, di scoprire posti lontani, per farli un po' propri.

Così la classe inizia a discutere, a rendersi conto delle distanze, dei mezzi di trasporto possibili, in particolare della novità rappresentata dai voli *low-cost* o dei problemi legati all'alloggio. E poi c'è la questione dei costi, sempre delicata, perché la gita finale dev'essere giustamente di *tutta la classe*, non di una parte soltanto, magari la più fortunata, o la più intraprendente o semplicemente la più sfacciata. Le discussioni sono sempre accesissime, intense, piacevoli. Certo, ogni tanto bisogna richiamare alla calma, all'ordine, alla disciplina; ma poco importa, la classe è viva e impegnata. È bello! Dalla discussione, in questa classe come in tante altre, emerge una prospettiva, nel complesso condivisibile. Se in prima è giusto visitare il *territorio attorno a noi*, il Ticino e, più ampiamente, la Regio Insubrica; poi bisogna allargare gli orizzonti, verso la Svizzera tedesca o francese, verso la vicina metropoli di Milano; prima di andare ancora oltre, verso l'Europa, come possibile orizzonte dell'uscita finale. Si parte così dalla realtà locale, dove ci si riappropria delle radici, per *orientarsi verso l'Europa*, sempre più importante nel determinare il nostro futuro, nel definire la *Fraternité* di domani. Intuitivamente, i ragazzi hanno colto una dinamica profonda, che porta con sé tante sfide, non nascondiamocelo, per noi complicate, impegnative anche pericolose; ma tutte da affrontare, senza possibili scuse.

Allora, dove va la classe di Jenny, Lary e Jair nel giugno del 2007? I ragazzi fanno le loro proposte, qualcuno comincia ad andare a vedere in *internet* cosa offrono alcune mete predilette, altri vorrebbero semplicemente ripetere l'esperienza parigina di due anni prima. Fino a quando, un po' a sorpresa, la classe viene a sapere che il docente di classe della 4D, Fiorenzo Roncoroni, uno sperimentato maestro di Musica e insegnante d'Inglese, che sa farsi voler bene, ha una vaga intenzione di andare a Londra. Lui la concepisce come il punto d'arrivo di un progetto interdisciplinare dedicato a un approfondimento della cultura inglese, animato assieme a dei colleghi della sede di Tesserete, dall'accattivante titolo *Why tea at five?* che culminerà in uno spettacolo pubblico in primavera. La visita della capitale inglese contribuirebbe a questo progetto, incoraggiato dalle autorità scolastiche, che vuole condurre i ragazzi a imparare l'inglese anche attraverso la sua ricca e variegata cultura.

La mia classe aderisce immediatamente all'idea, senza esitare, attratta dal fascino della città sul *Tamigi* e dal desiderio di andare così lontano, sicuramente in aereo. In più, alcuni ragazzi sono coinvolti nel progetto di studio della lingua inglese. L'idea sembra rafforzarsi ancor di più con il sostegno espresso dal docente di classe della 4E, Flavio Sartori, un insegnante di Educazione fisica dalla lunga esperienza e apprezzato dai colleghi. Poi però alcuni genitori esprimono qualche dubbio, più che comprensibile. Alcuni sono scettici per la lontananza della meta, considerando l'età ancora tenera dei ragazzi; altri per le implicazioni finanziarie della trasferta, che si aggirano, per le spese di base, a 500 frs. per allievo, di cui 100 frs. presi a carico dalla scuola. Così i tre docenti di classe coinvolti decidono di convocare una riunione aperta ai genitori, con la partecipazione di alcuni allievi, per presentare e poi discutere del progetto. Il ristorante scolastico, dove si svolge l'incontro, è ben riempito, la discussione è vivace, tra incoraggiamenti e ragionevoli dubbi. Mentre Fiorenzo Roncoroni ed io difendiamo il progetto, Flavio Sartori sembra defilarsi, sommerso dalle esitazioni. Alcuni allievi, tra i quali una sempre brillante Jenny, intervengono per indicare come nella realtà odierna Londra non possa più essere considerata una meta esagerata e come essere ambiziosi, anche nella banale scelta di un luogo dove andare in passeggiata, sia oggi una qualità da incoraggiare. Alla fine, non si giunge a un voto, ma ci si rende conto che non c'è l'unanimità. Allora è il direttore, Giancarlo De Bernardi, fino a quel momento più spettatore che attore del dibattito, a chiudere la porta. Qualche tempo dopo, sull'onda di questa decisione apparentemente apprezzata da una buona parte dei docenti, il Consiglio di direzione decide d'introdurre una limitazione del raggio delle passeggiate finali ai paesi che attorniano la Svizzera. La classe prende atto di queste decisioni, sicuramente un po' delusa, ma contenta di aver portato avanti questa sfida fino in fondo.

Più in là, a freddo, ci s'interroga sul risultato, in particolare sul diffuso scetticismo tra gli insegnanti, che è apparso in fin dei conti decisivo nell'atteggiamento finale del direttore. Potrebbe essere una *risposta dallo sfondo sociale* alla paura di un'inflazione dei costi senza controllo, che potrebbe mettere in difficoltà le famiglie più modeste. O un certo scetticismo verso quello che Londra rappresenta, cioè la capitale di un paese che ha *guidato la mondializzazione liberista* degli ultimi anni, ampiamente rigettata dagli insegnanti. O ancora, da qualche parte, *un'ostilità latente nei confronti dello spazio europeo*, che uscirebbe legittimato da questa passeggiata. Probabilmente c'è un po' di tutto questo nelle scelte della direzione, mostrando quanto sia impegnativo portare avanti delle proposte innovative, che possono incontrare un potente fuoco incrociato di opposizioni. Eppure, si avanza…

Intanto, la 4A continua a non avere una meta per la sua passeggiata finale. La discussione riparte, ma con degli obiettivi ridimensionati, per integrare il risultato negativo della proposta londinese. La classe ripiega su un tragitto nella laboriosa

Italia del Nord-Est, alla scoperta delle incredibili bellezze storiche di origine medievale. Accompagnati dalla docente di Tedesco, la coinvolgente Grazia Polti, la classe si mette in marcia alla volta di *Verona*, con la sua affascinante Arena, l'incantevole Duomo in stile romanico e il romantico balcone di Romeo e Giulietta. Poi si dirige a *Venezia*, a visitare la città dei *doge*, i capi della longeva Repubblica veneziana, per molti versi un ponte tra Occidente e Oriente, con l'affascinante Piazza San Marco e la sua basilica dai tocchi orientaleggianti, i tipici vicoli ricolmi di negozietti attraenti, le romantiche gondole che riempiono il Canal Grande, l'isola di Murano, capitale della lavorazione del vetro, il problematico ghetto ebraico e la Basilica di San Giorgio Maggiore, che ospita *L'ultima cena* dalla luminosità spirituale del pittore Tintoretto. Un programma, come si può intuire, di grande rilievo, che non ha nulla da invidiare all'affascinante Londra. Per qualche giorno, siamo stati catapultati nell'Italia del Basso Medioevo che, per qualche secolo, ha ripreso in mano le redini dell'Europa, come aveva fatto a lungo nel corso dell'Antichità romana. Delle redini che dovrà però cedere, in modo definitivo, prima alla Spagna e al Portogallo, arricchite dalla scoperta dell'America realizzata, ironia della storia, proprio dall'italiano Cristoforo Colombo nel 1492; e poi all'Olanda e all'Inghilterra, lanciate sulla vetta del Vecchio continente dalla diffusione nei loro paesi della Riforma nel corso del Cinquecento. Dopo aver scorto un tale scenario, non si poteva terminare la passeggiata senza un momento più ricreativo, a *Gardaland*, in questo parco dei divertimenti capace di combinare in modo allettante l'eterna fantasia con la moderna tecnologia.

Il rientro in Ticino, accompagnato da un tocco di malinconia, segna la fine delle scuole medie per la 4A di Jenny, Lary e Jair. Una classe che ci ha permesso di evidenziare un percorso in grado di sviluppare il gruppo-classe, combinando una messa in valore delle potenzialità di alcuni singoli allievi e delle attività i cui obiettivi portano i ragazzi a concepirsi come un gruppo unito. È un percorso sicuramente impegnativo, a tratti difficile da trovare, ma di grande stimolo umano e intellettuale. Esso ci indica, in filigrana, in che modo si può ricostruire una collettività, attraverso l'agire comune dei suoi membri, ricombinando nella realtà ben concreta in modo originale *Liberté & Egalité*, in particolare facendo del primo principio la leva per rilanciare il secondo. Questo in una *Fraternité* repubblicana anch'essa in via di rinnovamento, all'interno di una dinamica storica, i cui ritmi restano incerti, cha ha come sbocco ineludibile l'Europa. Ricostruire la collettività significa, perciò, essere in grado di riattualizzare nella realtà quotidiana i principi della *Rivoluzione francese*. Nella scuola, ma non solo! Con una classe, ma anche con tanti altri attori sociali!

Siamo *lì*, né *prima*, ma neanche *dopo*.

Carlos

un orizzonte democratico

Carlos è il *leader* indiscusso di questa classe. Un gruppo vivace, impegnativo, che ho avuto per due anni in Storia, in terza e quarta media, tra il 2003 e il 2005. La 3E, diventata poi 4E, ha dato non pochi grattacapi al suo docente di classe, il pur sperimentato insegnante di Educazione fisica Giorgio Buloncelli, apprezzato dai colleghi anche per le sue spiccate qualità di *sommelier*. Le serate da lui animate di degustazione di vini hanno per diversi anni raccolto un buon numero di partecipanti, desiderosi di imparare a conoscere i segreti del *Nettare di Dio*. Due allievi della sua classe, in particolare, sono rimasti costantemente sull'orlo della rottura con la scuola, non esitando in più di un'occasione a rifiutare le consegne proposte dai docenti e mettendosi in diverse circostanze in evidenza per degli atti incivili.

Carlos è il punto di riferimento del gruppo. Il suo fisico già ben sviluppato e le sue trecce rasta, che fanno perdere la testa a più di una ragazza, gli danno un tono di superiorità rispetto a dei compagni che, come molti ragazzi delle scuole medie, evidenziano ancora dei tratti molto infantili. In più, ha una forte personalità, allo stesso tempo determinata e comprensiva, in grado di incutere rispetto e per certi versi anche reverenza. Sulle sue spalle porta già un passato impegnativo, legato anche a un'origine complicata, con la mamma latino-americana e il papà ticinese. A scuola si limita a fare il minimo per restare a galla, senza mostrare grandi ambizioni di riuscita intellettuale, né il desiderio di costruirsi una posizione professionale di rilievo. Sembra soprattutto alla ricerca di se stesso, della sua identità, di un senso da dare alla vita. E questo lo porta a manifestare una reale curiosità per una materia come la Storia, che fa della costruzione progressiva dell'identità – di una civiltà, di un popolo, di un gruppo sociale o di un individuo singolo – un suo *fil rouge* imprescindibile.

Cos'è la Storia, infatti, se non la sedimentazione successiva nella nostra personalità collettiva, poi declinata in modo individuale, delle grandi esperienze passate? Con le grandi gioie che ci fanno tracciare un avvenire migliore, anche solo all'interno di un breve sogno a occhi aperti, e le tristi delusioni che ci costringono a riflettere su noi stessi, sulle nostre scelte, sul percorso intrapreso, per attuare i correttivi necessari a ritrovare il sorriso. Ed è in questo modo che il *rapporto tra cause e conseguenze*, fondamentale contributo della Storia alla costruzione della nostra struttura mentale, acquisisce tutta la sua concretezza. Mentre gli allievi, come evidenzia con pertinenza lo studioso piagetiano Guido Petter nel suo *Ragionare e Narrare*, possono cogliere i problemi posti dalla vita rappresentandosi in ambienti diversi dai loro, identificandosi con i protagonisti storici e riflettendo alle soluzioni che essi hanno dato.

Lo studio in classe di un avvenimento storico, che deve ogni volta trovare il difficile punto di equilibrio tra la serietà della ricostruzione scientifica e il coinvolgimento della narrazione argomentata, diventa allora un'opportunità formidabile per interagire con gli allievi, cercando di entrare in relazione con loro nella riflessione che stanno elaborando sulla loro identità. Certo, è un progetto ambizioso. Richiede degli allievi disposti a mettersi in gioco, proprio in quel momento, con quei compagni e soprattutto con quel docente, con i suoi pregi e i suoi difetti. Non è poco! L'occasione però è veramente ghiotta, soprattutto per quei ragazzi la cui storia personale li ha da qualche parte costretti a interrogarsi in modo particolare sulla loro identità. In palio c'è la possibilità di conoscersi meglio, di capire chi si è e magari anche dove si può andare. L'insegnamento della Storia porta con sé tutto questo, che, lo possiamo intuire facilmente, va ben oltre la padronanza, pur importante, di alcuni nomi e cognomi, di certe date e magari di una breve descrizione di un fatto storico.

E Carlos… sta al gioco! Decide di aprire la porta della sua mente e soprattutto del suo cuore a questa sfida, lasciandosi progressivamente coinvolgere e portandosi dietro la classe che, a gradi diversi, con intensità variabile, lo segue in questo percorso. I due allievi sull'orlo della rottura con l'istituzione scolastica, almeno in questi momenti, almeno in parte, non mollano, restando legati al mondo degli adulti. Per una scuola media questo è sicuramente un obiettivo fondamentale. E il maestro è contento: un po' perché evita dei sempre delicati problemi disciplinari; un po' perché il suo ego ne esce fortemente rafforzato, visto che l'atmosfera in classe è positiva e lui, comunque, ne è il protagonista centrale; un po', infine, perché così può veramente *fare Storia*, cioè può mettere alla prova dell'intelletto (fin troppo) critico dei ragazzi le analisi e le interpretazioni da lui elaborate in un angolo, spesso solitario, di una biblioteca. In un momento di rinnovamento profondo della nostra società, all'interno di un periodo di crisi, questo giudizio di chi si appresta a entrare nel mondo degli adulti, e che quindi è portato a selezionare prioritariamente ciò che lo aiuterà a starvi bene, conta.

Le lezioni si susseguono a un buon ritmo, attraversando le grandi tappe della storia moderna e contemporanea, che conducono, tra la terza e la quarta media, dalle conseguenze della scoperta dell'America, avvenuta nel 1492, al complicato ma avvincente mondo attuale, all'inizio del XXI secolo. Dei ragazzi che iniziano a confrontarsi con le profonde *trasformazioni fisiche e psicologiche* tipiche dell'adolescenza, si trovano così catapultati nello studio dei grandi *cambiamenti storici* che conducono al mondo odierno, dove costruiranno la loro vita adulta. La Storia con la *S* maiuscola – fatta di grandi personaggi, di avvenimenti cruciali, di dinamiche di medio e di lungo periodo – incontra sempre quella con la *s* minuscola – composta dalle nostre gioie, dai nostri dolori e dalle nostre speranze. Questo incontro può essere

particolarmente produttivo, perché le trasformazioni dei ragazzi possono entrare in sintonia con i cambiamenti storici affrontati in classe.

Le grandi tappe storiche diventano altrettante opportunità per cogliere e sintetizzare questi cambiamenti, mettendoli in relazione con le trasformazioni dei ragazzi, che in questo modo ne possono approfittare per crescere culturalmente e umanamente. Le *Conseguenze della scoperta dell'America* permettono allora d'innescare una riflessione sul delicato rapporto tra *giustizia e ingiustizia*. Vediamo in che modo, molto concretamente, il *cambiamento storico* incontra la *questione educativa*.

Nel 1453, i Turchi ottomani prendono il controllo di Costantinopoli, che ribattezzano prontamente Istanbul. La città fondata dall'Imperatore romano Costantino, quello che aveva in un certo senso legalizzato il cristianesimo, si trova ora in mano a una popolazione di religione islamica in piena ascesa, che fonda un potente impero in grado di interrompere le comunicazioni tra l'Europa e l'Asia, bloccando la celebre *Via della Seta*. L'Europa è scossa, ma reagisce con vigore. Mentre le Repubbliche marinare italiane, Genova e Venezia in testa, perdono il controllo dei commerci con l'Oriente, il Portogallo s'inventa la circumnavigazione dell'Africa, che lo porta direttamente nell'Oceano indiano, e la Spagna scopre, anche se per errore, l'America, guidata dall'intuizione del genovese Cristoforo Colombo, che voleva arrivare in Oriente, in particolare in Cina, passando da Occidente. L'Europa acquisisce così tante nuove ricchezze, in particolare metalli preziosi, spezie e materie prime. I neo-arricchiti Spagna e Portogallo si mostrano però *più cicale che formiche*, come ci ha raccontato Jean de La Fontaine nella sua celebre fiaba, sperperando i profitti commerciali a vantaggio dell'Olanda e soprattutto dell'Inghilterra, che invece li trasforma in attività industriali, redditizie sul lungo termine, riuscendo così ad assumere progressivamente l'egemonia sul mondo intero. Fin qui, indiscutibilmente, trionfa la *giustizia come equità*, per riprendere la famosa formula del filosofo statunitense John Rawls.

Ma non è finita qui, purtroppo. Per estrarre dal suolo americano le ricchezze destinate ai mercati europei, i *conquistadores* prima sconfiggono le popolazioni indigene, grazie alla loro superiorità tecnologica, poi le sfruttano, spesso fino alla loro morte, approfittando della loro fragilità, e infine importano dall'Africa milioni di giovani trasformandoli in schiavi al loro servizio, con la complicità delle miserabili élites locali. Viene così rilanciata una pratica odiosa, vero e proprio crimine contro l'umanità, che degrada gli esseri umani a oggetti acquistabili e vendibili su un mercato. Bisogna aspettare il XIX per assistere alla progressiva abolizione della schiavitù nel continente americano, anticipata dalla vittoriosa rivolta di Haiti del 1791, rappresentata da Isabelle Allende nel suo recente romanzo *L'isola sotto il mare*, attraverso gli occhi innocenti di Zarité Sedella, la protagonista comprata a nove anni e liberata a trenta. Le ricchezze che fanno grande l'Europa, permettendole di entrare nella contemporaneità in *pole-position*, sono quindi macchiate dal sangue dei vinti e impregnate dalle sofferenze umane subite per diversi secoli da ampi settori delle popolazioni dei continenti sottomessi, che hanno a lungo bloccato le loro possibilità di sviluppo. E questo, riprendendo John Rawls, non può essere considerato equo; quindi è *ingiusto*.

La storia della scoperta dell'America ci conduce perciò, tra le righe, ad affrontare una problematica sicuramente delicata, ma profondamente attuale: *la vittoria della giustizia attraverso l'ingiustizia*. Delle domande sorgono quasi spontanee: E noi, oggi? Nel nostro pur modesto percorso storico individuale, contribuiamo al trionfo della giustizia? E per riuscirci, abbiamo bisogno dell'ingiustizia? Si potrebbe anche aggiungere: quale prezzo morale dobbiamo pagare per assumere l'ingiustizia? Sono dei quesiti impegnativi, per i quali però vale la pena restare attenti durante le lezioni, anche in terza media.

Sottoporre una tale problematica a dei ragazzi di quattordici o quindici anni può sembrare esagerato. Già affrontare la Scoperta dell'America intrecciando l'*avvenimento*, affrontato come tale alla fine della seconda media, con le sue dinamiche di *lungo periodo*, facendo quindi proprio l'insegnamento del grande storico francese Fernand Braudel, che ricordava in continuazione l'esigenza di combinare la storia dei *movimenti lunghi* con quella delle *spinte brevi*, come amava chiamarli, può far discutere; ma portare in una classe di terza media, e non delle più facili, un filosofo impegnativo come John Rawls, facendolo dialogare con la storia e, per giunta, interrogando di riflesso la realtà odierna, non può che apparire troppo ambizioso. In realtà, non è così; anzi, è vero l'esatto contrario. Per ottenere l'adesione al proprio insegnamento dei ragazzi più difficili, per conquistare l'attenzione di una classe per certi versi problematica, non è assolutamente necessario abbassare il proprio livello intellettuale; bisogna invece puntare il nostro simbolico mirino verso dei contenuti di sempre più alto livello, portando all'interno delle lezioni le principali conquiste scientifiche degli ultimi decenni con i loro formidabili interpreti.

I nuovi adolescenti, infatti, come sono stati definiti qualche anno fa nel saggio divulgativo della psicologa Silvia Vegetti Finzi e della giornalista Anna Maria Battistin, hanno una forte curiosità intellettuale, stimolata dal risveglio della loro sessualità, che contraddistingue appunto l'entrata nell'età adolescenziale. Questo dà un nuovo slancio al loro desiderio di sapere, che riguarda delle questioni di vasto raggio, che vanno dall'evoluzione dell'essere umano fino al significato stesso della nostra esistenza. Solo che, allo stesso tempo, sono anche particolarmente esigenti con gli adulti che li circondano, accettandone le lezioni solo se considerate realmente degne d'interesse. Se no, si dicono in modo schietto, meglio farsi una chiacchierata con il vicino di banco o con un amico virtuale su *Facebook*. Nel momento in cui

invece considerano la lezione interessante, allora attivano pienamente le loro antenne ben appuntite. L'*esigenza psicologica* dei ragazzi entra qui in sintonia con l'*esigenza scientifica* degli insegnanti. Ed è bello che sia così, anche se rende particolarmente impegnativo il mestiere di docente.

Certo, l'esigenza scientifica, come l'abbiamo chiamata, non riguarda soltanto i contenuti proposti, pur fondamentali, evidentemente; essa concerne anche il modo con il quale si trasmettono gli insegnamenti. L'esigenza scientifica si ritrova quindi sdoppiata in un'*esigenza storica* e in un'altra *didattica*. Affrontare le conseguenze della scoperta dell'America richiede quindi una combinazione tra la capacità di sintetizzare gli elementi centrali che si vogliono evidenziare e un impegno particolare nel renderli accessibili e comprensibili, attraverso delle attività che possano coinvolgere i ragazzi, mantenendo così sempre alta l'intensità della loro concentrazione e quindi del loro impegno. E questo è tutt'altro che scontato.

Torniamo allora nella classe di Carlos, all'epoca la 3E, per vedere questa volta come si è snodata l'esigenza didattica. Il capitolo, o meglio l'*unità didattica*, com'è chiamata nel gergo tecnico, si suddivide in sei ore-lezione di cinquanta minuti l'una. Le prime due ore-lezione sono dedicate a un *ritorno sull'avvenimento*, cioè la scoperta dell'America. Invito un allievo a uscire alla lavagna, mi sembra che sia Lorenzo, un ragazzo educato e molto tranquillo, che adora giocare a tennis, tra l'altro molto bene, come piace anche a me, sui campi del Tennis Club Lido di Lugano, a un livello però più modesto, guidato con pazienza dall'impareggiabile maestro Franco Guarnieri. Gli chiedo di dare il via alla costruzione di una *mappa concettuale*, scrivendo al centro della lavagna il nome di Cristoforo Colombo – il celebre navigatore genovese che ha guidato la spedizione finanziata dai reali di Spagna, sbarcata per prima in America, sull'isola chiamata Guanahani dalle popolazioni indigene – cerchiandolo poi con un colore. Ora tocca ai suoi compagni, alzando a turno la mano in modo composto, spiegare chi era questo personaggio, cosa ha realizzato d'importante, quando è avvenuto e perché l'ha fatto. In questo modo i ragazzi risvegliano la loro memoria, raccontandosi a vicenda i momenti centrali della problematica affrontata, correggendosi e completandosi. Poi, al termine di questa *lezione dialogata*, ogni volta, riassumono l'idea centrale in una *parola-chiave*, che Lorenzo scrive sulla lavagna, utilizzando dei colori diversi. Alla precisione storica deve corrispondere una finezza estetica, che contribuisce a invogliare i compagni seduti al loro posto a ricopiare su un foglio i termini indicati. In un'attiva mezz'ora di lezione, i ragazzi ricostruiscono così le principali tappe della Scoperta dell'America; mentre quello che manca lo posso facilmente completare io, ponendo agli allievi delle nuove domande o, se il tempo comincia a stringere e la concentrazione inizia a calare, raccontandolo direttamente.

A questo punto si cambia il modo di fare lezione. Lorenzo torna al suo posto, felice del lavoro svolto e contento di aver potuto muoversi davanti alla classe per un po' di tempo con una certa libertà, mentre due ragazzi vivaci distribuiscono una scheda fotocopiata ai loro compagni. Sul *recto* del foglio si scorge un *lungo testo*, realizzato dal sottoscritto – come tutti i materiali distribuiti agli allievi, certo basandomi sui manuali o sui libri di referenza –, che riassume le principali scoperte geografiche. Si va così dal viaggio del condottiero portoghese Bartolomeo Diaz, che nel 1487 raggiunge l'Oceano indiano, fino all'ispezione della foce del fiume San Lorenzo in Canada, realizzata nel 1535 dall'esploratore francese Jean Cartier, passando attraverso i numerosi viaggi, spesso avventurosi, di Giovanni e Sebastiano Caboto, di Amerigo Vespucci, di Ferdinando Magellano e di altri ancora, alla scoperta delle varie zone del continente americano. Lo leggiamo attentamente assieme. Sul *verso*, invece, si nota la struttura di una *tabella riassuntiva*, che permette ai ragazzi di sintetizzare individualmente il testo precedente, attraverso la lente di una serie di categorie, tra le quali spiccano in particolare il nome del condottiero e il paese finanziatore. Accanto, si vede una *cartina del mondo* con la traccia dei principali viaggi, che gli allievi possono colorare in modo variopinto. Una volta completate la tabella e la cartina, osservandole attentamente, gli allievi devono metterci del loro, *elaborando tre domande* e poi costruendo le relative risposte, che discuteremo assieme in classe nell'ultima parte di queste prime due ore-lezione. Terminiamo così l'attività con i ragazzi che leggono le loro riflessioni. Vengono così evidenziati: l'intensità delle scoperte, in uno spazio temporale ristretto a soli cinquant'anni; il ruolo centrale dei condottieri di origine italiana, in questi viaggi che alla fine paradossalmente marginalizzano la penisola; la suddivisione del continente americano in funzione dei paesi che hanno finanziato le scoperte, cioè la Spagna e il Portogallo nel centro-sud, la Francia e l'Inghilterra nel nord; infine, la tendenza a una vera e propria unificazione del mondo prodotta dall'insieme di queste scoperte. La mondializzazione inizia nel 1492.

Sette giorni dopo, nelle due ore-lezione seguenti, si passa a *studiare le conseguenze* vere e proprie della scoperta dell'America. L'inizio, chiamato tecnicamente *lo stacco*, è dedicato a una riflessione dialogata con gli allievi sul concetto di conseguenza nella loro vita. Si spazia così dai dolori provocati da un legame affettivo passeggero finito male, alle restrizioni imposte dai genitori nell'uso dei videogiochi dopo una verifica dal risultato negativo, o ancora, con un tono più positivo, all'aumento dell'ingaggio ricevuto da un attaccante di una squadra di calcio blasonata dopo una stagione caratterizzata da tante reti. Partendo così dalla realtà familiare ai ragazzi, si ritorna indietro di cinque secoli, all'inizio della storia moderna.

A questo punto lascio i ragazzi dividersi liberamente in *cinque gruppi di lavoro*, che affrontano ognuno una conseguenza particolare, attraverso lo studio di un documento storico accompagnato ogni volta da una serie di domande, che ne aiutano la comprensione. Passati venti minuti, durante i quali controllo soprattutto che si lavori dappertutto con

impegno, ogni gruppo sceglie due rappresentanti che escono alla lavagna, davanti alla classe, a presentare ai compagni con parole loro il documento ricevuto e a indicare la conseguenza imparata. Attraverso un estratto del famoso Trattato di Tordesillas, firmato nel 1494 nell'omonima cittadina spagnola, scopriamo così come Spagna e Portogallo si dividono i loro possedimenti americani, che lasciano ai portoghesi il solo ma importante Brasile; grazie a delle annotazioni di un mercante veneziano scritte nel 1503, vediamo come la Repubblica di Venezia perde il controllo del commercio delle spezie con l'Oriente a favore della Penisola iberica; con l'aiuto di una tabella che presenta l'evoluzione delle importazioni spagnole di oro e argento dall'America durante il XVI secolo, ci rendiamo conto di quanto l'Europa si è arricchita durante questo periodo; ispirati da un grafico e da un breve commento tecnico allegato, notiamo come l'afflusso d'oro ha generato una spirale inflazionistica, cioè un graduale aumento dei prezzi in tutta Europa, togliendo così alla maggioranza della popolazione una buona parte dei vantaggi ottenuti dalle scoperte geografiche; infine, leggendo un testo estratto da un manuale storico, possiamo vedere come la Spagna si è rapidamente seduta sugli allori, utilizzando le ricchezze americane non tanto per investire in nuove imprese produttive, bensì soprattutto per consumare maggiormente dei prodotti comprati in particolare in Francia, in Olanda e in Inghilterra, rafforzando così questi paesi, che ben presto la lasceranno sul posto.

Al termine di ogni breve presentazione del lavoro fatto nei gruppi, gli allievi seduti al loro posto hanno la possibilità d'intervenire, chiedendo degli approfondimenti o semplicemente commentando un aspetto della questione affrontata. In questo modo, in funzione delle richieste dei ragazzi, a loro volta fortemente influenzate dalla dinamica d'assieme del gruppo-classe, si possono *sviluppare gli argomenti*, collegandoli ai periodi storici precedenti o facendo dei riferimenti con la realtà presente. L'atteggiamento della Spagna si rivela in quest'ottica di particolare interesse, meritando di essere approfondito.

Sull'onda di una lunga *Reconquista* religiosa, partita da Toledo nel 1085 e terminata con la ripresa di Granada, proprio in quel fatidico anno 1492, la Spagna prosegue un'ascesa apparentemente inarrestabile. Mentre nel mese di gennaio del 1492 il sultano Boabdil lascia in lacrime la città, pochi mesi dopo, in aprile, nella vicina Santa Fe, i reali cristiani Ferdinando e Isabella decidono di accordare a Colombo i preziosi finanziamenti per il suo viaggio spericolato. La colonizzazione dell'America nasce sulla scia della riconquista spagnola, mantenendo quello stesso fervore religioso che ha appena offerto dei grandi risultati. Nel Nuovo Mondo s'intrecciano così dei progetti sociali dai forti ideali religiosi, che portano alla creazione di esemplari missioni indios guidate da padri gesuiti attorno all'ideale del lavoro comunitario e della preghiera, e dei progetti economici dai grandi interessi finanziari, che conducono alla fondazione di compagnie dirette da conquistadores spietati nello sfruttamento schiavistico delle popolazioni locali. Il film *The Mission*, del regista Roland Joffé, pur ambientato qualche tempo dopo, nel XVIII secolo, evidenzia questo intreccio dai tratti complessi tra cristianesimo e colonizzazione.

Mentre un altro film, *Apocalypto* di Mel Gibson, controverso ma di reale qualità cinematografica, anche se realizzato da un regista dai molteplici atteggiamenti irrispettosi, mostra un'altra violenza estrema, quella del sacrificio umano per placare la collera degli dei, presente nella religione maya. Un film del quale, un po' provocatoriamente, ho mostrato l'estratto del sacrificio umano in una classe che stava finendo la seconda media. È stata un'esperienza a dir poco forte, con un allievo che è sbiancato per qualche minuto, altri che non sono riusciti a mangiare a mezzogiorno e una mamma preoccupata che mi ha telefonato per lamentarsi, in modo composto, dell'eccesiva violenza del film. Questa volta ho esagerato, lo ammetto; ho preteso l'impossibile da una classe con la quale avevo lavorato particolarmente bene. Infatti, non ho più ripetuto l'esperienza. La violenza della scena, la morte sacrificale davanti a un folto pubblico che guarda estasiato, è troppo forte per essere digerita a quell'età. Anche se – mi sembra veramente importante evidenziarlo – non siamo di fronte alla violenza tipica di alcuni videogiochi o di certi film d'azione, dove l'*eroe* vince la sua sfida contro le forze del male spargendo sangue a destra e a manca. Questo film documenta sì una violenza estrema, ma con lo scopo di rigettarla, perché commessa dagli *antieroi*, che la utilizzano per catturare e uccidere delle vittime sacrificali, al fine di salvaguardare l'unità della loro comunità, attraverso il meccanismo ben conosciuto del capro espiatorio, come spiega in modo convincente l'antropologo francese René Girard, in particolare nel suo saggio *Il sacrificio*.

Certo, in questo modo il regista pone allo spettatore un delicato confronto religioso, opponendo nei fatti la pratica sacrificale dei Maya al cristianesimo degli Europei, che la rigetta trasformandola nel suo opposto, il perdono. Gesù, infatti, il figlio di Dio fattosi uomo, dopo aver proposto i suoi insegnamenti, ha assunto su di sé le colpe degli esseri umani, subendo la drammatica morte in croce, attraverso *la Passione di Cristo*, un altro film per certi versi estremo di Mel Gibson, prima di risorgere dopo tre giorni, mostrando quindi, alla fine, tutta la sua potenza divina. Come indica Giuseppe Fornari nel suo *Fra Dionisio e Cristo, la sapienza sacrificale greca e la civiltà occidentale*, la Risurrezione rappresenta un fondamentale rovesciamento rispetto al passato: non più la divinità sacrificale che rinasce proprio grazie al sacrificio per garantire l'unità violenta del gruppo, bensì la vittima tradita che ritorna a portare la sua verità e il suo perdono, portando ancora sul corpo i segni del supplizio subito. Non a caso il film di Gibson termina con un giovane superstite salvato dalle caravelle spagnole, forse proprio quelle di Cristoforo Colombo, con la croce cristiana apposta sulle loro vele, che distolgono l'attenzione dei suoi malvagi inseguitori.

Ma c'è di più! Attraverso la lente del perdono, opposta alla pratica del sacrificio, si arriva a cogliere il fulcro innovativo del messaggio cristiano, sintetizzato nella dottrina della *Trinità*, di un Dio uno e trino, definita nei primi secoli del

cristianesimo, in particolare con il Concilio di Nicea del 325 d.C., e raffigurata in modo brillante nell'omonimo splendido affresco rinascimentale del Masaccio esposto nella Basilica di Santa Maria Novella a Firenze. Nella relazione tra un *Padre creatore* che veglia su di noi, un *Figlio redentore* che assume con umiltà la nostra fragilità e uno *Spirito Santo rivelatore* che illumina di verità la nostra strada, si pone la potenziale *Libertà* degli esseri umani. Questa *relazione*, fragile ma decisivo punto d'incontro tra fede cristiana e sapienza greca – come indica con pertinenza il filosofo e teologo Paolo Gamberini nel suo libro *Un Dio relazione* –, introduce la possibilità di un margine d'azione, individuale e collettivo, che a sua volta richiede lo sviluppo della *Ragione*, proprio al fine di definire ogni volta i contenuti concreti di questo margine, nella vita di una persona, di un gruppo sociale, di un popolo o anche di una civiltà. In questo modo prende forma l'*evoluzione storica*, che tende a spostare le frontiere della relazione trinitaria, rinnovando continuamente lo *spirito del tempo* – per riprendere la formula dalle sfumature hegeliane del teologo Gisbert Greshake nella sua *fede nel Dio trinitario* –, fino a permettere agli Stati Uniti, nell'anno 1776, di dichiarare la loro indipendenza dall'Inghilterra, proprio attraverso quel pensiero illuministico, appunto illuminato dalla Ragione umana, che qualche anno dopo, nel 1789, porta nel Vecchio continente alla Rivoluzione francese. In questi due paesi la Libertà viene così posta su un piedistallo – esattamente come l'omonima statua che svetta all'entrata di New York sul fiume Hudson, regalata proprio dai francesi agli statunitensi poco dopo la loro indipendenza –, mettendola al centro del loro agire politico, rendendo in fin dei conti possibile nei decenni successivi la decolonizzazione progressiva di tutto il continente americano.

La pratica del sacrificio nelle religioni precolombiane, come d'altronde anche nelle religioni arcaiche, dove si esprimono soprattutto, ma non solo, tramite animali e oggetti, mostra così tutta la sua importanza nel divenire storico. Se non la presento più attraverso il film di Mel Gibson, dopo la scottatura subita, la sviluppo comunque all'interno di una lezione dedicata agli Aztechi, alla fine della seconda media. Una civiltà sotto certi aspetti *evoluta*, che comprende nel corso del XV secolo quasi quaranta città, che spaziano dalle coste dell'Atlantico fino a quelle del Pacifico. Esse sono sottomesse attraverso il pagamento di un tributo alla capitale Tenochtitlan, situata dove si trova oggi Città del Messico. La città sorge su un'isola in mezzo a un lago ed è in grado di accogliere quasi 300'000 abitanti; possiede un'efficace rete di strade e canali; ha un sistema scolastico ben sviluppato, anche per i figli del popolo; dei mercati che espongono un artigianato di qualità, soprattutto nella produzione di gioielli e nella lavorazione delle piume degli uccelli tropicali; dei templi ben fabbricati e un palazzo reale dai tratti grandiosi, dove risiede l'ultimo imperatore Montezuma. Questi stessi Aztechi credono che il Sole, per diffondere in permanenza la sua preziosa energia, indispensabile in particolare alla produzione agricola, abbia bisogno in continuazione di sangue umano, donato attraverso il sacrificio dei guerrieri nemici catturati durante le loro numerose campagne militari. E questo è un segno evidente di una civiltà *arretrata*.

Questa lunga divagazione religiosa, proprio come durante certe lezioni appassionanti, ci ha fatto un po' deviare dal nostro tragitto, rappresentato dalla conquista spagnola di una parte importante del Sudamerica sull'onda della riconquista interna. La Spagna, come abbiamo già visto, ottiene dai suoi domini oltre-mare delle ricchezze immense, che però non trasforma in *capacità produttiva autonoma*, come ha ben sintetizzato Giorgio Ruffolo nel saggio dal titolo particolarmente azzeccato *Il capitalismo ha i secoli contati*, nel quale, tra l'altro, ripercorre le grandi tappe dell'evoluzione di questo sistema socioeconomico. E così, pur unendosi politicamente con il Portogallo per alcuni decenni sotto la sua direzione, pur trovando l'appoggio di una città importante come Genova alla ricerca di una locomotiva per trainarla, pur togliendo alla Repubblica di Venezia il controllo del commercio internazionale, l'egemonia spagnola in Europa dura solo fino all'inizio del Seicento.

Questo a causa dei limiti sociali intrinsechi all'ascesa spagnola, centrata sulla figura degli *hidalgos*, la nobiltà terriera, che ha guidato prima la riconquista interna e poi la conquista americana. La sua maniera di vivere è tipicamente aristocratica, cioè dedicata alla preparazione della difesa del suo territorio, che è d'altronde la sua ragione d'esistere, mentre le risorse sono utilizzate prevalentemente nella costruzione di castelli, chiese e nel mostrare la propria potenza attraverso dei tornei o delle feste. Siamo ben lontani da una mentalità di tipo imprenditoriale, che comincia appena a emergere durante il Cinquecento nel nord dell'Europa, e che sarà così ben descritta da Werner Sombard nella sua famosa opera *Il borghese*. L'uomo economico moderno – come lo definisce l'economista e sociologo tedesco – ha una mentalità tormentata dall'aspirazione all'infinitamente grande, che lo spinge verso delle imprese sempre nuove. Una mentalità profondamente influenzata dalla ricerca del profitto che, senza essere il movente del suo comportamento, ne regola comunque tutta la vita psichica, in virtù delle congiunture capitalistiche, capaci d'imporsi a lui come una forza oggettiva.

Un paragone – ed è qui che volevo arrivare – che offre la possibilità di gettare un ponte di grande rilevanza sul presente dei ragazzi. La domanda s'impone da sola: ognuno di noi è più *nobile o borghese?* Se dovessimo ricevere una somma ingente grazie a una vincita alla lotteria, che può essere paragonata, attraverso un'accettabile forzatura, alle ricchezze ottenute dalla Spagna in America, la utilizzeremmo soprattutto per acquistare tanti nuovi allettanti beni di consumo, o per investirli in una formazione di qualità, magari accompagnata da qualche soggiorno all'estero per imparare delle lingue straniere? E *quali sarebbero le conseguenze*, per riprendere il nucleo centrale dell'unità didattica, delle due possibilità sul nostro futuro prossimo e lontano? E qui la discussione in classe si sbizzarrisce, non senza delle provocazioni di reale interesse, come quella di un ragazzo, mi sembra fosse Tomica – di un'altra classe, in un altro anno –, dalle chiare e rivendicate origini serbe. Afferma senza esitare che lui utilizzerebbe i soldi ricevuti dalla vincita per comprarsi un nuovo motorino, che poi trasformerebbe in modo originale, cambiando alcuni pezzi del motore e del telaio, per venderlo in

seguito a un prezzo ben superiore, in modo da potere, più in là, acquistare un proprio negozio di moto. Qualcosa, lui, ha capito! D'altronde in quarta media, l'anno dopo, sarà l'autore, assieme ad alcuni compagni, di una breve presentazione, tra l'altro apprezzatissima, sugli ultimi modelli di motorini e su come si possono modificare, realizzata con l'ausilio di un *PowerPoint* e di un video scaricato da *YouTube*. Tutto questo, invece, non lo potevano ancora cogliere gli *hidalgos* spagnoli del Cinquecento, rinchiusi in una mentalità vincente fino a quel momento, ma ormai giunta al suo limite estremo. Per andare oltre, probabilmente, avrebbero dovuto affrontare la Riforma, come faranno l'Olanda e l'Inghilterra, però proprio contro la Spagna, paese *leader* della Contro-riforma. Ecco come l'*identità*, in questo caso del gruppo dirigente di un paese, con delle implicazioni su tutta la popolazione, si trasforma in una *mentalità*, che a sua volta determina un *percorso storico*, con le sue potenzialità, ma anche con i suoi limiti. Questo vale anche per i singoli individui, per noi stessi. Forte, no?

Già…

Ecco come una richiesta d'approfondimento da parte dei ragazzi può portare allo sviluppo di un'approfondita riflessione storica, che permette alla fine di ritornare sul presente e sul futuro prossimo degli allievi. O, detto altrimenti, ecco come un cambiamento storico incontra la questione educativa. Intanto, però, il tempo passa. Prima di andare avanti, come alla fine della presentazione di ogni gruppo, i ragazzi riprendono tra le loro mani la penna e avvicinano una scheda ricevuta, sulla quale un computer ha schizzato una serie di *schemi di sintesi*, che ricordano vagamente la forma delle pergamene egiziane, precedute ogni volta da un artistico ovale. Se in questi ultimi inseriscono un breve titolo elaborato assieme, nelle pergamene scrivono qualche frase che detto loro e che riassume ogni volta l'idea principale appresa. Si tratta di un momento importante, perché permette di fissare le nozioni principali, quelle che tutti gli allievi dovrebbero portarsi a casa, mentre gli sviluppi sono percepiti, assimilati ed elaborati in modo differente da ognuno. In più, i minuti dedicati alla scrittura permettono alla classe di ritrovare la calma e di riprendere fiato. Conta anche questo in una lezione.

Siamo quasi giunti al termine delle seconde due ore-lezione dedicate a quest'unità didattica. Resta giusto un quarto d'ora – e ho proprio fatto in modo che sia così – per gustarsi alcune scene centrali del drammatico film girato dal regista Steven Spielberg dal titolo *Amistad*. Il film racconta l'incredibile viaggio di un gruppo di schiavi africani a metà del XIX secolo, che si ribellano e s'impadroniscono della nave sulla quale erano stati imprigionati, dopo aver assistito all'uccisione di alcuni loro compagni, perché non vi erano provviste a sufficienza per tutti. Cercano allora di ritornare nella loro terra d'origine, ma sono intercettati e trasportati negli Stati Uniti, dove sono accusati di omicidio dei loro carcerieri. Inizia così una lunga e avvincente battaglia giuridica, che interessa tutto il paese, sul diritto basilare dell'essere umano alla sua *Libertà*. E cos'altro poteva essere? Prima di permettere ai ragazzi di finire in modo più sciolto la lezione, guardandosi la piacevole opera cinematografica, li invito a prendere un ultimo foglio a quadretti. Dopo qualche inevitabile mugugno, in particolare da parte di chi non apprezza i compiti e ne annusa uno in arrivo, che bisogna però interrompere con fermezza, non dimenticando comunque di ricordare la bella lezione appena avuta, essi annotano il titolo del film, il nome del regista e un breve quesito, da sviluppare individualmente a casa per la settimana seguente: perché un imputato grida a più riprese durante il processo *date a noi liberi*?

Passa un'altra settimana e arriviamo alle ultime due ore-lezione dedicate a quest'unità didattica. Dopo essere tornati sull'avvenimento e aver messo a fuoco le conseguenze, è giunto il momento di affrontare il *significato storico* della scoperta dell'America. In un primo momento, che rappresenta anche un modo per rinfrescare la memoria dei ragazzi, si ritorna sul compito assegnato sette giorni prima. Gli allievi sono invitati a leggere ai compagni la loro riflessione sull'*esigenza di libertà* degli schiavi africani, prima di consegnare il testo al docente, che in questo modo può controllarne la qualità. Carlos non esita, assieme ad altri, a prendere la parola, presentando il suo elaborato, sicuramente stuzzicato dal taglio dato alla problematica, che risveglia qualcosa nella sua identità a cavallo tra una Svizzera che si trova al centro del Vecchio continente e un'America latina dal passato travagliato nel Nuovo continente.

In seguito, consegno a due ragazze una serie di tre schede fotocopiate recto-verso da distribuire ai compagni. Questa volta chiedo agli allievi di lavorare a coppie su dei documenti storici che combinano brevi testi, tabelle, grafici e cartine del mondo attorno al tema *Un mondo più interdipendente*. Guidati da una serie di domande, i ragazzi analizzano questi materiali, che spaziano dall'emergenza di nuovi alimenti, come la patata, il mais o il cacao; alla descrizione del commercio triangolare tra l'America, l'Europa e l'Africa, attorno al traffico di schiavi; fino alla rappresentazione grafica del nuovo intreccio di rotte commerciali, che dal solo Mare Mediterraneo ora coinvolge tutti gli Oceani del nostro pianeta. Dopo venti minuti di lavoro, durante i quali passo tra i banchi per vedere da vicino il lavoro svolto, stimolare chi tende a rilassarsi troppo e rilanciare chi sembra bloccato, scrivo sulla lavagna un'affermazione storica, da commentare individualmente in quindici minuti: *L'Europa dirige* un mondo più interdipendente. E i ragazzi si mettono all'opera, riprendendo e ordinando in modo originale le nozioni appena apprese su un mondo diventato più interdipendente, per poi metterle in relazione con l'evoluzione dell'Europa durante questa dinamica, studiata nella lezione precedente. Un'attività più complessa di quello che può sembrare a prima vista.

Una volta passati i quindici minuti, scanditi da un orologio di fortuna affisso sul muro accanto alla lavagna, comprato per pochi soldi all'*Ikea*, invito gli allievi a riporre la loro penna e ascoltare i compagni disposti a leggere il loro testo.

Anche questa volta prediligo permettere ai ragazzi di proporsi, piuttosto che obbligare qualcuno a presentare un esercizio magari svolto solo in modo approssimativo. Le prime letture sono perciò sempre di reale qualità, perché esposte da allievi desiderosi di mettere in valore agli occhi del docente e dei compagni un'attività realizzata con impegno. Poi, anche tenendo conto del tempo disponibile, che – come vediamo – è onnipresente nella struttura delle lezioni, provo a incoraggiare qualche allievo più timido a prendere la parola, soprattutto se ho visto che durante il tempo a disposizione per scrivere ha lavorato con impegno. Raramente, invece, chiedo di leggere a chi visibilmente non si è dato la pena di svolgere l'esercizio con serietà. Può capitare, purtroppo, in questa classe o in un'altra. Al massimo mi permetto un'osservazione ironica del tipo: «La prossima volta *non mancheremo* di apprezzare lo sforzo di Catalin, che oggi visibilmente è tra noi solo a metà, forse perché troppo immerso nella riflessione su come portare la nuova impegnativa cintura che ha appena comprato». *Non mancando* poi!

Una scelta che offre la possibilità a qualcuno, a Catalin in questo caso, di trovare lo spazio per sfuggire, per nascondersi; ma che ha il grosso vantaggio di mantenere alta la qualità della lezione, strozzando sul nascere eventuali problemi disciplinari e soprattutto stimolando i ragazzi, attraverso il mio esplicito apprezzamento, a fare sempre di più, sempre meglio. Mentre per quanto riguarda Catalin, dopo la reazione che combina ironia e fermezza, devo iniziare a cercare quella risposta che permette di riportarlo in classe, non solo fisicamente. E dopo qualche settimana di studio, la risposta arriva, prontamente. Se il ragazzo non mostra una particolare sensibilità storica, non cercando attraverso questa materia di conoscersi e capire meglio il mondo che lo circonda, vuole comunque ottenere un risultato finale positivo, anche solo per non subire i soliti rimproveri in famiglia, tanto più che si avvicina il momento della ricerca di un posto d'apprendistato, non così facile da trovare con il suo profilo scolastico traballante. Allora nel corso di una lezione mi avvicino a lui chiedendogli a bruciapelo se per la seconda verifica dell'anno, delle quattro previste, non vuole ripassare con me. Lui mi guarda meravigliato, quasi confuso, mentre tutti i compagni lo fissano attendendo la sua approvazione, considerando le sue conosciute difficoltà scolastiche. Dopo qualche secondo di visibile esitazione accetta; d'altronde non potrebbe fare altrimenti. Ci accordiamo d'incontrarci un fine pomeriggio in un'aula delle scuole medie di Vira Gambarogno, che si trovano a qualche chilometro da casa sua. Passiamo in compagnia quasi due ore, nelle quali ripassiamo il capitolo dedicato alla *Grande Crisi del 1929*, costruendo assieme uno schema riassuntivo che lui sembra capire e che dovrà ripassare a casa, per assimilare qualche termine importante, dei nomi e alcune date. Ci lasciamo soddisfatti: lui di aver appreso forse per la prima volta un soggetto storico, io di aver passato un bel momento, trasmettendo dei validi contenuti storici e conquistando l'adesione di un ragazzo difficile. La verifica conferma questa impressione e Catalin, per la prima e unica volta, ottiene un 4.5, che pone le basi per un impegno più adeguato nella seconda parte dell'anno e quindi per una sufficienza alla fine della quarta media, da iscrivere con fierezza nel diploma finale.

In tutti i casi, i meriti e demeriti di ognuno sono giudicati in due momenti di *valutazione della partecipazione* in classe, che gli allievi ricevono alla fine dei mesi di gennaio e maggio, attraverso, ancora una volta, una serie di criteri presentati ai ragazzi all'inizio dell'anno scolastico e ampiamente discussi assieme. Questi criteri spaziano da una semplice quantità e qualità della partecipazione, all'impegno profuso nei lavori a gruppi, al valore delle presentazioni effettuate, come ad esempio quella di leggere il proprio testo sull'Europa e il mondo più interdipendente, fino alla capacità di coinvolgere i compagni attraverso i propri interventi e, per finire, un'importante messa in valore del senso dell'iniziativa, che invita esplicitamente i ragazzi a fare delle proposte, capaci di arricchire sempre di più le lezioni.

E alcuni allievi, approfittando di questo spazio, non esitano a portare in classe e presentare ai compagni dei brevi articoli di giornale, dei libri, degli estratti di film o addirittura dei disegni, che si legano, in un modo o nell'altro, alle questioni affrontate assieme durante le lezioni. Ne escono dei momenti belli e originali. Come quando un allievo di prima, Flavio, ispirato da una lezione dedicata a *Ötzi*, uno scheletro rinvenuto grazie al restringimento del ghiacciaio del Similaun in Alto Adige, appunto nella Ötztal, ha inventato a casa e poi portato in classe una *striscia di fumetti*, che presenta la sua interpretazione della morte controversa di questo personaggio. Secondo lui, Ötzi sarebbe stato ucciso per vendetta. Infatti, lo avrebbe trafitto una freccia partita dall'arco di un suo inseguitore, che voleva punirlo per aver ucciso in precedenza il suo capo al termine di un duro scontro. Sinceramente divertito, ho fotocopiato il fumetto, che abbiamo letto e discusso assieme; mentre in un'altra classe è servito da sostituto alla domanda della verifica dedicata proprio all'uomo venuto dal ghiaccio. O ancora, quando l'eccelsa Asia ha presentato ai suoi compagni di seconda media *Il cappuccio del monaco*, un *romanzo* di Ellis Peters, considerata la signora del giallo medievale, che ha avuto un certo successo con le indagini del fratello Cadfel, un paziente monaco benedettino di un'abbazia inglese. Non conoscendolo – può capitare –, le ho chiesto il libro in prestito e, qualche settimana dopo, ne abbiamo letto assieme un estratto in classe, che narrava la vita all'interno di un'abbazia medievale, studiata attraverso dei documenti storici durante una lezione precedente. Alla fine, abbiamo completato la lettura gustandoci un estratto dell'omonimo episodio della serie televisiva *Cadfael – I Misteri dell'Abbazia*, che ha permesso di calarci anche con l'aiuto delle immagini in questa realtà per molti versi affascinante.

Intanto, però, nella 3E il tempo scorre veloce. L'unità didattica non può dirsi conclusa senza un momento riassuntivo, realizzato attraverso la costruzione alla lavagna di uno *schema di sintesi*. I ragazzi propongono progressivamente delle parole-chiave, cerchiate anche questa volta con dei colori, legate le une alle altre da una freccia, che indica un legame di causalità. Partendo dal condottiero genovese Cristoforo Colombo, ricostruiamo pazientemente le varie tappe del

ragionamento, fino ad arrivare a evidenziare tre *concetti,* che hanno il compito di sintetizzare il significato storico di questo capitolo. Questi concetti sono indicati nel modo seguente:

esigenza libertà *mondo + interdipendente* *stato dirigente*

Le sei ore-lezione – con le varie attività, le molteplici nozioni, i diversi documenti, i numerosi nomi e cognomi – ci hanno quindi condotto, a livello di *esigenza storica*, a elaborare questi tre concetti scientifici, che emergono proprio durante il Cinquecento, all'inizio dell'Età moderna; o, per essere più precisi, riemergono, collegandosi in qualche modo al mondo antico. Dei concetti che restano presenti fino ai giorni nostri, cambiando unicamente d'abito. L'*esigenza di libertà*, infatti, costituisce un motore fondamentale delle attuali rivolte popolari nel mondo arabo, che stanno spazzando via i gruppi dirigenti che si sono affermati al potere dopo la decolonizzazione, nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta, legandosi poi ineluttabilmente ai regimi autoritari del blocco controllato dall'Unione Sovietica. Non stupisce quindi che Edwy Plenel, ex-direttore della redazione del quotidiano francese *Le Monde*, e Benjamin Stora, riconosciuto storico del Maghreb, abbiano intitolato il loro libro-intervista *Le 89 arabe*, legando esplicitamente gli sconquassi attuali alle grandi mobilitazioni che hanno abbattuto il 9 novembre 1989 il Muro di Berlino e con esso i regimi che lo hanno costruito e sostenuto. Lo stesso si può dire per il *mondo + interdipendente*, che costituisce oggi una dinamica a dir poco esplosiva, in particolare attraverso i nuovi strumenti di comunicazione di massa, come Internet, nato dalla contrazione della locuzione inglese *Interconnected Networks*. Basti pensare alla posta elettronica, la cosiddetta *e-mail*, che offre la possibilità di uno scambio d'informazioni scritte illimitato in tempo reale; o al social network per eccellenza, *Facebook*, che permette di tessere innumerevoli relazioni, certo solamente virtuali, partendo da poche parole e tante immagini; o ancora a *Skype*, un software che dà l'opportunità di realizzare delle videochiamate gratuite in tutto il mondo a qualsiasi orario. Questo vale, infine, anche per la delicata questione dello *stato dirigente*, che si è posta incessantemente con l'emergenza e poi lo sviluppo del capitalismo, facendo passare il testimone dall'egemonia spagnola nel corso del XVI secolo, al seguente Secolo d'Oro dei Paesi Bassi, per arrivare al lungo dominio dell'Impero britannico fino alla prima metà del Novecento, dov'è progressivamente emersa la potenza statunitense. E in questi ultimi anni si sono moltiplicati i saggi che, da orizzonti diversi, s'interrogano su *Il declino dell'America*, come scrive lo sperimentato storico Immanuel Wallerstein, professore presso l'Università di Yale; o su *Colossus – Ascesa e declino dell'Impero americano*, come titola il giovane ma già rinomato Niall Ferguson, docente presso l'Università di Harvard; o ancora su *Dopo l'Impero*, come si domanda il conosciuto ricercatore parigino Emmanuel Todd.

Nel frattempo, gli allievi hanno acquisito tre concetti che possono utilizzare in diversi ambiti della loro vita, come chiavi di lettura che permettono di capire il mondo che ci circonda e quindi agirvi in modo più consapevole e, si spera, più responsabile. In questo modo vediamo come il *cambiamento storico* incontra la *questione educativa*, offrendo degli strumenti intellettuali fondamentali per la crescita dei ragazzi. Come ci ha insegnato il famoso psicologo russo Lev Semënovic Vygotskij nel suo affascinante *Pensiero e linguaggio*, scritto ormai quasi ottant'anni fa, ma sempre di grande attualità, l'istruzione si trasforma così, almeno potenzialmente, in maturazione personale, che permette di risolvere dei problemi sempre più complessi in situazioni differenti. E questo senza nascondersi le difficoltà intellettuali poste dal passaggio da una situazione concreta alla sua astrazione concettuale e poi alla sua trasposizione in una nuova situazione concreta, soprattutto per dei giovani che sono ancora all'inizio della loro adolescenza. Delle difficoltà sulle quali varrebbe la pena costruire una riflessione comune, facendo incontrare l'esperienza quotidiana di una serie di docenti e la competenza scientifica di alcuni psicologi.

A livello di *esigenza didattica*, invece, questo capitolo ha evidenziato tre modi di lavorare che contribuiscono a rispondere alle sfide poste dai nuovi adolescenti. In primo luogo, bisogna *variare le attività* proposte agli allievi, per mantenere costantemente alta la loro concentrazione. Nelle prime due ore-lezione siamo così passati da un'attività dialogata che ha permesso di costruire una mappa concettuale, alla lettura comune di un testo storico, seguita da un lavoro individuale su una tabella e una cartina, per finire con l'elaborazione di tre domande con le relative risposte, poi esposte alla classe. Nelle seconde due ore-lezione, al termine di uno stacco dialogato sul concetto di conseguenza, i ragazzi si sono divisi in gruppi di lavoro, nei quali hanno affrontato dei documenti storici, per poi presentarli a coppie alla classe, prima di sintetizzarli su un foglio e terminare la lezione gustandosi un estratto di un bel film. Nelle ultime due ore-lezione gli allievi sono ritornati sul film, presentando le riflessioni individuali elaborate per compito, prima di lavorare a coppie su dei brevi testi, tabelle, grafici e cartine, che hanno permesso di acquisire le nozioni necessarie alla costruzione di un testo espositivo individuale, anche questo discusso assieme in classe. L'unità didattica è terminata con un altro momento dialogato, che ha permesso la costruzione comune di uno schema di sintesi.

In seguito, è necessario *coinvolgere i ragazzi*, permettendo loro di entrare nella trama storica proposta, come se fossero un po' attori di uno spettacolo teatrale o di un film cinematografico, facendoli così sentire protagonisti dell'apprendimento. Questo è possibile, a dei gradi diversi, attraverso differenti modi di fare lezione. Può essere un intervento all'interno di una lezione dialogata, come la lettura ad alta voce di un testo storico, o ancora l'esposizione alla classe di un testo elaborato in precedenza. Però, senza dubbio, il lavoro a gruppi, con la conseguente presentazione dei risultati ai compagni, costituisce la tipologia di lezione più adatta al coinvolgimento. Infatti, la riflessione storica all'interno del gruppo può arricchirsi della discussione su come presentare i risultati. In questo senso, sempre più spesso,

permetto ai ragazzi di accompagnare la voce con l'uso di tutto il corpo, in modo da preparare delle vere e proprie *scenette teatrali* della durata di qualche minuto, che illustrano alla classe i risultati trovati.

Infine, è importante *differenziare l'apprendimento* in funzione delle caratteristiche proprie a ogni singolo allievo, offrendogli uno spazio specifico, integrandolo in questo modo all'elaborazione della riflessione storica di tutto il gruppo-classe. Così, se i ragazzi possono scegliere i compagni del loro gruppo di lavoro, sono in seguito io che distribuisco il documento storico su cui ogni gruppo deve cimentarsi, cercando di adeguarlo alle caratteristiche dei partecipanti. O ancora, per limitarsi a questa sola unità didattica, la richiesta di riflessione sul film o il titolo del testo espositivo, pur essendo uguali per tutti gli allievi, sono pensati in maniera tale da permettere uno sviluppo individualizzato, in funzione delle caratteristiche e degli interessi di ogni singolo ragazzo. La questione della libertà o quella del predominio europeo su un mondo più interdipendente possono quindi essere declinate in molteplici maniere, partendo da punti di partenza specifici a ognuno.

Allora, proviamo a riassumere: bisogna variare le attività proposte, coinvolgere continuamente i ragazzi e differenziare l'apprendimento all'interno del gruppo-classe. A loro volta, questi tre modi di lavorare possono essere riuniti in un'unica etichetta, in un'idea dal grande significato: *partecipazione*. Infatti, variare permette di mantenere alta la concentrazione di ognuno, coinvolgere rende gli allievi attori del loro apprendimento e differenziare offre la possibilità di esprimere le caratteristiche di tutti i ragazzi. Ritroviamo così una problematica che cantava nell'ormai lontano 1972 Giorgio Gaber, il *Signor G*, come lo chiamavano i suoi estimatori, nella sua famosa canzone dal titolo che a questo punto non può più sorprenderci: *La libertà*. Il ritornello, provando a farci ritornare in mente la melodia, dice:

La libertà non è star sopra un albero,
non è neanche il volo di un moscone,
la libertà non è uno spazio libero,
libertà è partecipazione.

Quella stessa esigenza di libertà emersa dalle controverse vicissitudini della scoperta dell'America, poi innalzata a bandiera dall'Indipendenza degli Stati Uniti e dalla Rivoluzione francese, oggi diventata un potente motore delle rivolte contro diversi regimi autoritari, in Europa orientale come nel Mondo arabo, è qui associata al bisogno di partecipazione. E l'abbinamento funziona. Ripercorrendo il divenire storico, infatti, ci accorgiamo che questi importanti avvenimenti sono il frutto di una vasta partecipazione popolare, sicuramente sotto forma di manifestazioni di piazza, o addirittura di guerre civili, ma anche di formazione di circoli, associazioni e partiti, che hanno rifatto mille volte il mondo ed elaborato dei programmi politici, presentati e diffusi tramite giornali e riviste dal successo ineguale.

L'abbinamento tra *esigenza di libertà* e *bisogno di partecipazione* conduce a un incontro dai tratti molto affascinanti e particolarmente istruttivi tra esigenza *storica* e *didattica*. L'emergere nella storia della richiesta di libertà, che richiede la partecipazione dei suoi soggetti, s'incontra con la partecipazione dei ragazzi al loro apprendimento, espressione della libertà di cui godono oggi, in una *società aperta*, cioè disponibile a correre il rischio di introdurre delle novità, come spiega in maniera pertinente in un recente saggio il famoso sociologo inglese dalle origini tedesche da poco scomparso, Ralf Dahrendorf. Una società, quella aperta, che ridefinisce le caratteristiche delle varie figure professionali e ne fa emergere delle nuove, che porta con sé una mobilità geografica e sociale, permettendo delle ascese e discese nello spazio sociale, a volte anche sorprendenti. Ritroviamo così, attraverso un altro percorso, la problematica dell'attuale ridefinizione dei ruoli sociali – a partire proprio da quella dell'insegnante –, così fondamentale in questo momento di crisi della nostra società.

Lo sviluppo della società aperta, lo indica esplicitamente Ralf Dahrendorf, studioso d'ispirazione liberale – si potrebbe precisare *liberal* nell'accezione americana – e per un decennio direttore della *London School of Economics*, scorre parallelo allo *sgretolamento* dei regimi autoritari integrati e sottomessi al blocco di paesi comandato dall'Unione Sovietica. Se il momento culminante è stato la caduta del Muro di Berlino nel 1989, esso era già iniziato nel 1953 con la rivolta dei lavoratori di Berlino Est, era poi proseguito nel 1968 con la Primavera di Praga e soprattutto si era esaltato all'inizio degli anni Ottanta con il movimento *Solidarnosc* in Polonia, sfociato nel colpo di Stato del generale Wojciech Jaruzelski fine '81, ultimo disperato tentativo di reprimere nel sangue il desiderio di libertà in Europa orientale. Il superamento progressivo dello scontro indiretto tra le superpotenze Stati Uniti e Unione Sovietica, definito Guerra fredda, ha quindi permesso una nuova apertura del *champ des possibiles* – per riprendere un'azzeccata formula di un altro grande sociologo, anch'egli da poco scomparso, questa volta di nazionalità francese, Pierre Bourdieu – che fino a quel momento era rimasto rinchiuso nelle strutture definite da queste società in competizione tra loro.

L'attuale società aperta ha quindi tra i suoi possibili la partecipazione dei ragazzi al loro apprendimento. Questo non solo per l'ondata di libertà che la caratterizza, ma anche e direi soprattutto per la sua *efficacia* nell'ambito della formazione. Come in altri settori professionali, anche la scuola, sempre di più, è confrontata all'esigenza di mostrare la sua efficacia, quindi la sua capacità di formare in modo adeguato le nuove generazioni. E la partecipazione dei ragazzi lo permette in modo inequivocabile, rendendoli attori del loro apprendimento e quindi maggiormente attenti e coinvolti,

come lo affermano le scienze dell'educazione da ormai più di un secolo. Potremmo dire, riprendendo la terminologia propria al mondo economico, anche lei oggi particolarmente in voga, che la partecipazione dei ragazzi permette di *accrescere la produttività* dell'apprendimento. Ancora una volta, l'esigenza didattica e quella storica s'incontrano, avanzando in qualche modo a braccetto, come due amici di lunga data. Una conclusione che può, forse, sorprendere; ma che, a sua volta, apre delle possibilità affascinanti.

Questo legame tra formazione e libertà è stato messo a fuoco in modo convincente all'inizio del Novecento dal pedagogista americano John Dewey, a lungo professore presso la *Columbia University* di New York. Da annoverare tra le maggiori personalità del pensiero *liberal*, ha sviluppato la prospettiva riformista abbozzata qualche decennio prima dallo studioso e politico inglese John Stuart Mill, il cui padre era un amico personale di David Ricardo, uno dei fondatori dell'economia politica classica, che ha cercato per prima di scoprire i meccanismi che regolano il funzionamento dell'economia capitalista. Come John Stuart Mill, anche John Dewey ritiene necessario correggere in modo democratico la società liberale affermatasi nel corso dell'Ottocento, che stava iniziando a scricchiolare in modo sempre più preoccupante. Lo sviluppo di una formazione di qualità per tutti costituisce uno dei punti cardinali di questa *correzione democratica*, permettendo di contribuire a offrire una maggiore giustizia sociale.

Questo attraverso una pratica educativa democratica, che cerca di far convergere due approcci, spesso un po' troppo rapidamente opposti tra loro. John Dewey considera riduttivo partire unicamente dalle scoperte intuitive degli allievi, come far riferimento soltanto alle esigenze proprie ai contenuti delle singole discipline scolastiche. Si tratta, secondo lui, di superare l'opposizione radicale tra *mondo* e *spirito*, tra *azione* e *pensiero*, attraverso delle soluzioni pragmatiche trovate grazie agli strumenti offerti dalle scienze dell'educazione. Soluzioni che costituiscono delle *creazioni continue*, la cui efficacia deriva dal postulato affascinante che esiste un punto d'incontro tra il sapere umano costruito storicamente e le risposte che i ragazzi cercano di trovare ai problemi che pone loro il mondo che li circonda. In questo modo, come precisa il pedagogista nel suo illuminante *Democrazia e educazione* pubblicato nel 1915, il percorso formativo offre in continuazione delle nuove *capacità di crescita*, che devono essere adattate alle caratteristiche proprie a ogni singolo allievo, che si esprimono – e che quindi sono percepite dall'insegnante – proprio attraverso la partecipazione dei ragazzi al loro apprendimento. Ciò dovrebbe permettere a ognuno, alla fine di questo arricchente percorso, di scoprire, almeno in parte, se stesso e il mondo che lo circonda, in modo da svolgere in seguito le attività a lui più adeguate. Il sistema formativo ha quindi come compito centrale quello di far emergere queste attitudini, poi di svilupparle adeguatamente, rendendole alla fine utili alla collettività, nel momento in cui si trasformano in azioni concrete soprattutto all'interno dell'impegno professionale, ma anche in ambito sociale, culturale o politico. Un approccio, però, che diventa effettivamente possibile unicamente in una società realmente democratica, nella quale il posto di ogni singolo individuo non è determinato essenzialmente al momento della nascita dallo statuto o dalle ricchezze dei genitori, bensì dalle sue attitudini e qualità, che si rivelano in modo progressivo proprio nel corso del percorso educativo.

Come ha indicato con pertinenza lo storico italiano Massimo L. Salvadori in un articolo pubblicato dal quotidiano romano *La Repubblica* nell'estate del 2003 all'interno delle sue ricche pagine culturali, John Dewey dev'essere considerato un pensatore *democratico e liberale*, una personalità progressista che nel corso della sua vita si è opposto con fermezza allo stalinismo e al fascismo. Infatti, ha sostenuto l'intervento statunitense durante la Seconda guerra mondiale, proprio contro la Germania nazista e l'Italia fascista, oltre che contro il Giappone imperiale. Allo stesso tempo, qualche anno prima, nel 1937, ha accettato di presiedere una commissione internazionale d'inchiesta sui *Processi di Mosca*, che hanno portato all'eliminazione fisica dell'intero gruppo dirigente bolscevico, quello che aveva guidato la Rivoluzione d'Ottobre del 1917, accusandolo di alto tradimento verso l'Unione Sovietica, ormai diventata la patria del socialismo. Al termine dei suoi lavori, la commissione ha denunciato l'irregolarità dei processi, costruiti su delle false testimonianze, delle confessioni estorte con la forza e delle deliberate falsificazioni. Ha quindi emesso un verdetto di non colpevolezza nei confronti degli imputati, tra i quali emerge Leon Trotsky, il principale avversario politico del dittatore Joseph Stalin, costretto da quasi un decennio all'esilio forzato e reduce dalla fresca pubblicazione della *Rivoluzione tradita*. In quest'opera il perspicace rivoluzionario russo traccia un bilancio amaro dell'esperienza sovietica, considerandola tradita da una nuova casta burocratica – di cui Stalin, segretario generale del Partito comunista, non è altro che la punta della piramide – colpevole di aver espropriato il controllo del paese, dissolvendo così gli ideali di giustizia sociale. Un po' come i maiali nella *Fattoria degli animali* liberata dalla presenza umana – il bel romanzo satirico di George Orwell – nel quale essi hanno confiscato il potere, ristabilito una ferrea gerarchia e alla fine iniziato a camminare su due gambe, proprio come facevano prima le persone.

Trotsky intravvede così nella burocratizzazione della politica e, di conseguenza, dell'intera società, la problematica centrale da snocciolare per permettere un nuovo rilancio. La risposta elaborata dal dirigente comunista, ricusata apertamente da John Dewey, è di rilanciare la dinamica di cambiamento, attraverso una *rivoluzione politica* che spodesterebbe dal potere la burocrazia. Qualche anno dopo, un altro intellettuale, Friedrich August von Hayek, che abbiamo già incontrato, proporrà un'altra risposta, centrata sul ritorno alla libera concorrenza in un mercato privato dalla zavorra burocratica dell'intervento pubblico. Mentre Trotsky è assassinato con una picconata in testa nell'estate del 1940 da Ramón Mercader, un agente segreto al servizio di Stalin – chiudendo definitivamente la porta a ogni eventualità al termine del conflitto mondiale di un nuovo *Ottobre*, come quello che è stato messo in immagini in modo ammirevole dal

regista russo Sergej M. Eisenstein –, le idee di Hayek stanno picconando a loro maniera la burocrazia staliniana e le sue molteplici diramazioni da ormai un trentennio. Questa dinamica storica, però, che ha spazzato via i fascismi sessant'anni fa e sta ripulendo oggi il mondo dai residui staliniani, apre la porta al pensiero riformista d'ispirazione democratica e liberale di John Dewey, che può timidamente iniziare a uscire dalle aule di qualche raffinato corso universitario e diffondersi effettivamente all'interno dei moderni sistemi di formazione, partendo dalla scuola obbligatoria, che costituisce in questo senso la base sulla quale edificare l'intero edificio scolastico. La *partecipazione*, che il fascismo e lo stalinismo hanno cercato di cancellare in nome dell'autoritarismo, relegandola a umiliante manifestazione di propaganda in sostegno ai loro regimi, e che il progetto liberista di Hayek concepisce unicamente come scelta più razionale possibile al momento di un atto d'acquisto, trova sicuramente nella scuola un suo spazio dignitoso.

Allora ritorniamo a scuola, in particolare nella classe 3E che, tra un'unità didattica e l'altra, giunge al termine dell'anno scolastico. Nel susseguirsi delle attività, Carlos da qualche parte intuisce che i miei sforzi nel permettere agli allievi di partecipare al loro apprendimento portano un vento d'aria fresca che a lui non può che giovare. Così in quarta media inizia a chiedere ripetutamente di tornare ad affrontare la storia dell'America latina, alla quale si sente emotivamente legato, attraverso lo studio della figura controversa di Ernesto Guevara. Apprezzo l'iniziativa, anche se la sua celebrità tra i giovani è piuttosto ambigua, a metà strada tra il liberatore dai tratti messianici e il giovane dedito a una vita alternativa, magari con uno spinello al posto del sigaro cubano. Considerando che è vissuto nella seconda metà del Novecento, all'inizio gli rispondo di avere pazienza, di aspettare, perché per capire il *Che* – com'era chiamato per la sua tendenza a usare spesso questa locuzione argentina che si avvicina al nostro *ehi* – bisogna prima affrontare almeno il grande sogno collettivo rivoluzionario che dalla vittoria del 1917 ha portato alla sconfitta del 1939 nella Guerra civile spagnola, l'incubo della recessione capitalista espresso in tutta la sua drammaticità nella Grande crisi del 1929 e la speranza di una nuova fase della decolonizzazione iniziata con l'indipendenza indiana del 1947, voluta con la determinazione della nonviolenza dal Mahatma *Ghandi*, come illustrato nell'omonimo monumentale film a lui dedicato da Richard Attenborough, vincitore di ben otto premi Oscar nel 1982.

Carlos accetta un po' sconsolato. Non sembra veramente convinto della necessità di tutte queste preconoscenze. Lui vorrebbe confrontare più rapidamente il binomio composto dai termini di *libertà* e *partecipazione*, così onnipresente nelle lezioni, con quella che lui considera certamente la migliore manifestazione storica contemporanea di questo binomio, proprio nella figura di Ernesto Guevara. Invece gli tocca aspettare. Dopo qualche altra settimana, quando ritorna alla carica, chiedendo se adesso si può finalmente affrontare questo personaggio, lo invito a farlo lui, attraverso una presentazione in classe. La proposta lo sorprende. Se da un lato lo stuzzica, perché può presentare il suo eroe attraverso un'attività che ne riprende i tratti salienti, cioè la ricerca della libertà attraverso la partecipazione al divenire storico; dall'altro lo infastidisce, visto che deve cimentarsi sulla sua biografia e trovare le parole adatte per presentarla ai compagni, affrontando in più il loro giudizio sempre molto severo. Però non può rifiutare e non lo fa. Così Carlos inizia a preparare il suo intervento, con i compagni che aspettano incuriositi il fatidico momento.

È in questo modo che iniziano le *presentazioni* in classe, che diventeranno negli anni seguenti un pilastro del mio insegnamento, sia a Storia sia a Italiano, integrandosi in modo strutturato all'interno del programma scolastico. Se guardiamo unicamente alla Storia, nel corso del secondo semestre, dalla prima alla quarta media, i ragazzi sono invitati a presentare singolarmente o a coppie una problematica storica ai loro compagni. In prima ci si concentra sui grandi personaggi dell'Antichità: dal famoso faraone-bambino Tutankhamon, al grande condottiero romano Giulio Cesare, passando dall'affascinante regina egiziana Cleopatra, o ancora dal geniale inventore siciliano Archimede. In seconda media si affrontano alcuni personaggi celebri del Medioevo, come il coraggioso religioso San Francesco d'Assisi, l'eroina francese Giovanna d'Arco, l'avventuroso Marco Polo con i suoi viaggi in Oriente o ancora il mitico protagonista dell'indipendenza elvetica Guglielmo Tell. A loro si aggiungono dei temi propri a quest'epoca, come le drammatiche Crociate per la riconquista della Terra Santa, le mistiche paure dell'Anno Mille, dove si temeva veramente l'arrivo della fine del mondo, la miseria contadina, che a lungo ha attanagliato questa fondamentale categoria sociale, o ancora il rilancio del commercio nel Basso Medioevo attorno alla Lega Anseatica nel Nord dell'Europa. In terza media, poi, ci si concentra su alcune questioni proprie alla Civica, cioè al funzionamento delle istituzioni politiche del nostro paese. In questo caso le presentazioni si focalizzano sulla divisione dei poteri, la nostra struttura politica federalista, le forme della democrazia diretta o ancora la tradizionale neutralità elvetica. Si finisce con la quarta media, dove i ragazzi possono scegliere liberamente il soggetto da presentare, dopo averne discusso naturalmente con me. Può trattarsi di un personaggio famoso, una questione trasversale al Novecento, come l'evoluzione della sicurezza sociale o del progetto europeo, o ancora una problematica propria al mondo attuale, ad esempio la questione ecologica o la lotta al terrorismo dopo i drammatici attentati dell'11 settembre 2001.

Una volta definita la problematica, i ragazzi ricevono una scheda con le informazioni essenziali, in modo da dare loro uno slancio iniziale, sul quale costruire il proprio lavoro, che deve portare alla produzione di un testo scritto di una lunghezza massima di due pagine e di una presentazione orale di un'ora-lezione, se possibile accompagnata da un *PowerPoint* e, magari, da un documento *audiovisivo*, che può essere un estratto di un film, di un documentario o addirittura un video concepito e realizzato dai ragazzi stessi. Così una brava e originale allieva, Sharin, si è lanciata in un'analisi dei giovani d'oggi, paragonandoli a quelli della generazione precedente, abbinando le sue interessanti

riflessioni a un video, a dire il vero ancora piuttosto artigianale, nel quale sono stati intervistati alcuni adulti, tra i quali il direttore della nostra sede scolastica. Ne è uscito un quadretto piuttosto generico ma interessante, dal quale emerge una gioventù *sensibile* alle questioni umaniste ma lontana dagli ideali politici del Novecento, quindi anche distante dal Che di Carlos; *preoccupata* dalle esigenze di un mercato del lavoro sempre più competitivo, ma comunque attenta a riuscire bene nella vita; e *desiderosa* di scoprire le diversità del nostro mondo, ma allo stesso tempo legata al suo territorio d'origine.

Qualche tempo dopo, due allieve di una seconda media di Vira Gambarogno hanno assolutamente voluto presentare il re d'Inghilterra Riccardo Cuor di Leone, vissuto nel XII secolo. Famoso per aver partecipato alla Terza Crociata, senza riuscire però a conquistare Gerusalemme, si è fatto catturare durante il rientro dal duca d'Austria Leopoldo V, che l'ha liberato unicamente dopo il pagamento di un riscatto. In fondo non è altro che una vita *ideal-tipica*, come direbbe il sociologo Max Weber con una delle sue formule preferite, di un alto nobile europeo all'inizio del Basso Medioevo, poco dopo l'Anno Mille, centrata attorno all'impegno militare, che giustifica agli occhi della società i suoi attrattivi privilegi. Questa vita è prima riassunta in un *PowerPoint* e poi messa in scena in un video capace di combinare con gusto fantasia e realtà storica. Alexandra e Chiara, da talentuose registe e attrici che sono, hanno messo in scena un'allieva inguaiata da una maga, che non le ha permesso di studiare e che per farsi perdonare la invia nel passato, proprio alla scoperta della vita del re d'Inghilterra, permettendole di studiare *live* il suo personaggio.

Durante lo stesso anno scolastico, ma in una prima media, due ragazzi hanno esposto l'avventurosa vita di Spartaco. Il valoroso combattente tracio – cioè originario di una popolazione stanziata tra le attuali Bulgaria del sud, Turchia europea e Grecia del nord – è catturato, poi fatto schiavo e infine formato a gladiatore romano. Si ribella nel 73 a.C., trascinando per ben due anni decine di migliaia di schiavi su e giù per la penisola italiana, senza riuscire a trovare un posto fisso dove stabilirsi, prima di essere annientato da un potente esercito guidato da Marco Licinio Crasso, che per dare l'esempio crocifigge i ribelli lungo la Via Appia da Capua fino a Roma. I due ragazzi prima raccontano la sua vita e poi mettono in scena alcuni passaggi decisivi, tra i quali la sua fuga, una delle sue numerose battaglie e la crocifissione finale, mostrata in tutta la sua crudeltà. Il video evidenzia il dramma di Spartaco, come di tanti altri schiavi ribelli, sconfitto dall'impossibilità di trovare un luogo dove vivere in libertà, prima ancora che dall'esercito imperiale. Acquisisce allora di riflesso tutto il suo significato Mosé, che ha condotto verso la libertà della terra promessa d'Israele il popolo ebraico schiavizzato nell'Antico Egitto. Questo grazie a una poderosa alleanza con Dio, che non ha esitato, come narra con grande forza simbolica l'*Antico Testamento*, ad aprire le acque del Mar Rosso per permettere l'esodo del suo popolo, messo in scena in maniera stupefacente nel colossal hollywoodiano *I dieci comandamenti*, diretto ormai mezzo secolo fa da Cecil B. DeMille. L'ebraismo, prima forma consolidata di religione monoteista, si afferma quindi attraverso l'unica grande rivolta vittoriosa degli schiavi nell'Antichità, che hanno sconfitto e umiliato il faraone Ramses II, considerato niente di meno che un Dio in terra dalla religione politeista egiziana, e temuto come tale dai suoi sudditi.

Tutto questo può emergere in una presentazione. Infatti, nell'ultima parte della lezione i ragazzi devono proporre ai loro compagni un'attività, che sia in grado di combinare la comprensione delle questioni esposte con l'interpretazione di una problematica apparsa centrale, attraverso l'elaborazione di un testo o la preparazione di una scenetta. Nel caso di Spartaco, la *problematica* da approfondire potrebbe proprio essere quella di interrogarsi sulle ragioni della sua sconfitta, mentre per quanto riguarda Riccardo Cuor di Leone sarebbe interessante riflettere agli ideali di un nobile medievale e per la questione dei giovani d'oggi si potrebbe ragionare su come si costituiscono concretamente i legami sociali tra di loro, visto che le sensibilità emerse restano comunque di tipo piuttosto individualistico. La storia, così, ancora una volta, porta ad affrontare dei temi fondamentali per la crescita dei ragazzi, come la capacità d'interrogarsi sui *perché di una sconfitta,* sugli *ideali della vita* o ancora su come *costruire delle relazioni* con le persone che ci circondano.

Carlos è all'inizio di tutto questo. Nessuno si aspetta un *PowerPoint*, né tanto meno un video. E lui, tra l'altro, non ha nessuna intenzione di farli. Non sente per niente la necessità di stupire. Si limita, non senza qualche ripetuta esitazione, quasi fosse imbarazzato, a leggere gli avvenimenti che hanno contraddistinto la breve vita di Ernesto Guevara, ucciso a soli trentanove anni. Eccolo finalmente all'opera: Il *Che* nasce a Rosario, in Argentina, in una famiglia benestante di origini europee, che gli permette di studiare medicina all'Università di Buenos Aires. Si prende un anno di pausa e attraversa il Sudamerica in motocicletta con un amico, scoprendo la povertà di massa e sviluppando l'idea di unire il continente in un'unica entità libera e socialmente giusta. Dopo gli studi continua a girare tra vari paesi, praticando una sorta di medicina di base ed entrando in contatto con gli ambienti antiamericani. Si unisce a Fidel Castro nella guerriglia che abbatte il dittatore cubano Batista nel 1959. Entra nel nuovo governo, fino a diventare Ministro dell'Industria, cercando di costruire la via cubana al comunismo. Qualche anno dopo lascia il paese per rilanciare la rivoluzione, con poco successo, prima nell'ex Congo Belga e poi in Bolivia, dov'è catturato e ucciso dall'esercito locale assistito da forze speciali statunitensi.

La presentazione si riduce a una descrizione, certo ben elaborata, del tragitto biografico del protagonista, senza però porre dei legami tra gli avvenimenti, né presentare delle vere interrogazioni storiche. Non è questo, comunque, l'aspetto principale. E lui lo sa. Il suo merito è di aver lanciato una dinamica, di essersi messo in gioco in prima persona, con tutto il suo prestigio, conscio che in questo modo i suoi compagni avrebbero preso sul serio l'attività proposta. Perciò, anche

se la presentazione non è eccelsa, il mio intervento successivo lo deve essere. Moralmente *devo* dare una risposta seria ai suoi interrogativi, pur rimasti largamente impliciti nell'esposizione, forse anche per un certo imbarazzo nel formularli, che attraverso il tragitto del Che portano direttamente al mondo di oggi, quello in cui il ragazzo sta per entrare, domandandosi legittimamente in che modo farlo. Ancora una volta, la sfida alla quale è confrontato l'insegnante è molto elevata.

Bisogna cercare di coglierla, proponendo una riflessione di pochi minuti, quelli che i ragazzi lasciano al docente riuscendo a restare concentrati. Ma… per dire cosa? Cerco di guadagnare tempo, chiedendo alla classe se ha delle domande da porre. Purtroppo, non è il caso. Nessuno osa veramente assumersi la responsabilità di lanciare la discussione. Allora tocca a me. Ripasso velocemente nella mia mente la vita del Che, per trovare i momenti decisivi, quelli dove ha preso le decisioni che contano, per poi scegliere quelli più pertinenti da sviluppare, cercando di dare un senso storico alla sua vita.

Decido d'iniziare in modo positivo, per valorizzare lo sforzo dell'allievo, mettendo l'accento sul progressivo *impegno umanista* del Che, che l'ha portato a scegliere di studiare proprio medicina, poi di praticare nei paesi più poveri del continente e infine di unirsi alla guerriglia cubana. Queste sue scelte, aggiungo, l'hanno catapultato nella grande arena storica, dove ha cercato di attuare gli ideali illuministici, scontrandosi però rapidamente con la drammatica realtà del tardo Novecento. Il suo desiderio di *libertà* l'ha portato a opporsi frontalmente al vicino statunitense, che considerava l'America latina come il suo cortile di casa; il suo senso di *uguaglianza* l'ha spinto tra le braccia di un movimento comunista ormai logorato dalla sottomissione all'autoritarismo sovietico; e il suo sentimento di *fratellanza* l'ha condotto a immaginare un'impossibile unione nel breve termine di tutta l'America latina in un solo grande e viabile stato. Quando dal suo osservatorio privilegiato di Ministro dell'Industria si è reso conto della fragilità del progetto rivoluzionario cubano – attanagliato dalle minacce statunitensi, come dalle pressioni sovietiche, e sostenuto solo dalle magre esportazioni agricole, in particolare di zucchero e tabacco – ha cercato una disperata via d'uscita in un improbabile rilancio internazionale della guerriglia. Il risultato, indico alla fine, non poteva che essere un lungo calvario verso la morte, contraddistinto almeno da un'estrema dignità.

Al termine del mio intervento, Carlos mi guarda sconsolato. *Tutto qui?* Sembra voler dire. La vita del Che ridotta a un grande impegno umanista, che l'ha portato a morire relativamente giovane, incastrato da un divenire storico spietato, che alla fine gli ha lasciato solo la possibilità di mostrare la sua rettitudine morale. E decide di non rilanciare la discussione. Forse è deluso dall'assenza di una messa in prospettiva positiva, forse desidera prendersi il tempo per inquadrare con tranquillità queste mie crude parole e coglierne le ripercussioni, o forse è semplicemente cosciente che parte dei suoi compagni sono già stufi di una discussione dai tratti troppo melanconici. Nella sua scelta, probabilmente, c'è un po' di tutto questo. Allora giriamo pagina, riprendendo il programma tradizionale.

Qualche anno dopo, un'altra presentazione dedicata a Ernesto Guevara, questa volta rafforzata da un coinvolgente *PowerPoint*, termina con la visione delle scene finali del recente film *Che* di Steven Soderbergh. Il regista statunitense rappresenta con grande efficacia le ultime drammatiche settimane prima del decesso dell'eroe rivoluzionario, sempre più isolato, fino alla sua ineluttabile cattura e fucilazione, che, sembra volerci dire, assume un significato più ampio, di *morte dell'eroe rivoluzionario come figura storica*. L'autore della presentazione è Tomica, l'allievo che si era già illustrato per il suo intuito imprenditoriale nel far soldi modificando alcuni pezzi di un motorino. Mostra tutto questo con grande *nonchalance* e in fin dei conti con un certo distacco emotivo, ben lontano dal coinvolgimento quasi imbarazzato di Carlos. La sua esposizione finisce con una *slide* nella quale appare la classica immagine del Che col basco che guarda al futuro impressa sull'angolo di una banconota da tre pesos emessa dal Banco Central de Cuba. Allora lo guardo sorridendo, riconoscendogli ancora una volta di possedere un innato *senso economico*.

Tutto questo ci dice tanto, sui ragazzi di oggi come sul mondo attuale. Ci fa capire che l'onda lunga della Rivoluzione d'Ottobre, con il suo progetto di costruire un mondo basato sulla giustizia sociale e con i suoi osannati eroi, come Che Guevara, si sta definitivamente assopendo, non senza, come sempre nella storia, qualche estemporaneo rigurgito d'orgoglio. Questi ragazzi, che si stanno affacciando adesso al delicato periodo adolescenziale, dove si cerca anche di dare un significato alla propria esistenza, sono i primi ad arrivarci senza essere condotti dagli avvenimenti a confrontarsi con la formidabile potenza ideale di quest'onda. E assieme alla Rivoluzione d'Ottobre sembra spegnersi progressivamente non solo il dibattito strategico sulle modalità della presa del potere, che tanto ha fatto dibattere socialisti, comunisti e anarchici; ma la capacità aggregativa stessa delle organizzazioni politiche, sindacali e associative legate al movimento operaio, che all'inizio del Novecento avevano acquisito in numerosi paesi europei una grande forza contrattuale ed erano diventate un enorme polo d'attrazione ideale.

Esse avevano cullato il sogno di portare nella vita di tutti i giorni delle popolazioni lavoratrici i principi di *Liberté*, *Egalité* e *Fraternité* propri alla Rivoluzione francese, liberandoli da quella che consideravano la camicia di forza imposta dal sistema capitalistico. Non a caso dei socialisti provenienti da diversi paesi europei si erano incontrati a Parigi proprio il 14 luglio 1889, a cent'anni esatti dalla presa della Bastiglia, per creare la *Seconda Internazionale dei lavoratori*, ripromettendosi di abolire il *lavoro salariato*, creando una società nella quale tutte le donne e tutti gli uomini,

indipendentemente dalla loro nazionalità, potessero beneficiare secondo i loro bisogni della ricchezza prodotta dal *lavoro associato*. La Rivoluzione francese fu così portata idealmente al suo limite ultimo, di emancipazione universale, come racconta in modo convincente Donald Sassoon nel suo monumentale *One Hundred Years of Socialism*, attraverso la costituzione di una nuova organizzazione sociale ed economica, di un nuovo *modo di produzione* – come avrebbe detto Karl Marx, il padre spirituale di quest'avventura –, che però non vedrà mai veramente la luce del giorno, se non nella sua abietta caricatura burocratica.

Il confronto con i ragazzi – direi per fortuna – non si ferma qui; ci porta anche altrove. Com'è apparso nel nostro viaggio al fianco di Carlos e della sua 3E, diventata poi 4E, la *sua* crescita personale lo porta a interrogare il *nostro* cammino storico, attraverso il filtro delle *mie* proposte didattiche. E il ragazzo è stato in grado di approfittarne realmente, mostrando attraverso l'affettuosa ma allo stesso tempo determinata stretta di mano finale un reale riconoscimento per quello che gli ho trasmesso, ben oltre la buona nota ottenuta alla fine della quarta media. Poi l'ho rincontrato qualche volta, come tanti altri allievi, davanti alla sede scolastica, dove vengono a curiosare, per incontrare qualche amico, per ritrovare le sensazioni perdute e magari, può succedere, per salutare un insegnante. Sempre molto cortese, mi ha raccontato di seguire un apprendistato di elettricista e di essere contento che sua sorellina Rossana fosse diventata mia allieva. Era stupito che fossi rimasto alle scuole medie, mentre tanti altri giovani docenti se n'erano andati in fretta e furia a insegnare al ben più quotato liceo. Di Che Guevara, invece, non abbiamo più parlato, forse perché, in fin dei conti, c'eravamo già detti *tutto*.

Intanto, la magia della classe ha fatto emergere dalla miscela esplosiva una sorprendente e alquanto affascinante sintesi nell'abbinamento tra l'*esigenza di libertà* e il *bisogno di partecipazione*. Questo binomio costituisce il risultato sia dello sviluppo individuale dei ragazzi d'oggi che del divenire storico della nostra civiltà, e trova un suo radicamento concreto in una pratica democratica d'insegnamento, a sua volta espressione dell'evoluzione scientifica della didattica moderna. Questa pratica porta nel suo grembo un nuovo e salutare *orizzonte democratico* di rinnovamento, all'interno di una società aperta, che esige una scuola effettivamente democratica per essere compiutamente tale. Per realmente emergere nel mondo della scuola e poi interrogarsi sulle strade più adeguate che le permetterebbero di diffondersi più in generale nella società, questa prospettiva deve però riuscire a *metabolizzare* fino in fondo l'ormai consumata sconfitta storica del progetto novecentesco di emancipazione universale.

E questo è un processo *doloroso*, ma sempre più *necessario*.

la 2F

una progettualità tecnologica

Lasciamo la sede di Cadenazzo, con i suoi 350 allievi suddivisi in 16 sezioni, e spostiamoci nella sottosede di Vira Gambarogno, con i suoi poco meno di 70 ragazzi divisi in sole 4 classi. Salutiamo, almeno per un po', un edificio scolastico moderno, con le sue forme geometriche precise, che dalle sue ampie vetrate permette di scorgere una zona caratterizzata dalle molteplici industrie e dai numerosi stabili commerciali, costruiti su un terreno pianeggiante a ridosso della strada cantonale che proprio a Cadenazzo divide i viaggiatori diretti sulla cantonale verso Bellinzona e Locarno da quelli che si affollano sui tornanti del Monte Ceneri, giungendo in un batter d'occhio nel Sottoceneri. Al suo posto troviamo uno stabile più tradizionale, utilizzato anche dai bambini delle locali scuole elementari, dal cui piazzale si può ammirare, da una parte, il Lago Maggiore con il pittoresco agglomerato di Locarno e il delta del fiume Maggia, e, d'altra parte, il nucleo vecchio del paese, schiacciato attorno alla sua chiesa dal piccolo porto e dalla verde montagna che conduce ripidamente su fino all'Alpe di Neggia. Là i ragazzi entrano con le loro *scarpe* sportive in aule dai lineamenti preconfezionati; qui invece appaiono in un ambiente più variato e spazioso, dopo essersi tolti le scarpe per delle ben più comode *ciabatte*, che contribuiscono a creare un clima familiare e rilassato. Pur situati a pochi chilometri di distanza l'una dall'altra, la sede e la sua sottosede esprimono due realtà sociali sensibilmente diverse, cambiando non poco le condizioni del fare scuola.

A fine agosto del 2010, qui a Vira, troviamo i quattordici – 14!?! – ragazzi che si apprestano a iniziare la 2f. La loro docente di classe è Cécile Medaglia, con il suo accento tipicamente francese, che ricorda in permanenza le sue origini marsigliesi. Durante la prima media il gruppo si è progressivamente rafforzato attorno alla figura di Alessia, una ragazza dai buoni risultati scolastici e dalle spiccate qualità umane, capace di unire delle personalità molto diverse tra loro e allo stesso tempo di interloquire efficacemente con gli adulti, che siano gli insegnanti, il bidello o il personale della mensa scolastica. Accanto a lei emergono, si sviluppano e prendono forma dei caratteri molto diversi, che riescono a trovare ognuno il suo spazio specifico all'interno di un mosaico ben integrato. Troviamo così Chiara D., la classica brava allieva, rigorosa ed esigente con sé e gli altri; Jacqueline, la signorina che seleziona impietosamente quando vale veramente la pena impegnarsi; Chiara B., una ragazza dalla fantasia illimitata, abilmente unita a delle reali qualità scolastiche; Alexandra, scolasticamente forse non sempre eccelsa, bravissima però a costruire con cura un suo stile fascinoso; Giada, apprezzata da tutti per la sua spontaneità e il suo buon senso un po' d'altri tempi; e Paula, apparentemente tranquilla, ma interiormente sempre più in fermento. Ci sono i due gemellini dal carattere opposto: l'ordinata e comprensiva Gloria; l'agitato e alquanto biricchino Marco. Vengono poi gli altri maschietti, messi alle corde da tante personalità femminili già mature, ma ognuno con le sue particolari qualità. Scopriamo Brian, affettuoso e ironico, sempre pronto a rallegrare la classe; Gianluca, un duro d'altri tempi, fiero del suo fisico già ben scolpito; Fabio, un ragazzo posato dai modi di fare un po' germanici, in grado di sorprenderci con delle intuizioni mozzafiato; Joao, ammirato da tutti per la sua grande vena romantica; e per finire Fatjon, sempre pronto a lanciare una battuta dai tratti provocatori; allo stesso tempo però conscio dell'importanza, anche per se stesso, di poter appartenere a un gruppo affiatato.

Nelle lezioni d'Italiano e Storia sono in mia compagnia. Ogni settimana, così, li ho per ben sette ore: il martedì, il giovedì e il venerdì. In prima media erano addirittura otto. Vendendoli così a lungo, inevitabilmente, divento per loro una figura di riferimento. E questo mi piace. Conoscendoli sempre più da vicino, posso costruirmi un'opinione su quali sono le loro potenzialità e i loro limiti. Questo mi permette, per approssimazioni successive, di agire in modo sempre più preciso e quindi pertinente, partendo dalle problematiche specifiche a ognuno. Posso così provare a definire per ogni allievo la sua *area prossimale di sviluppo*, come indicava con la sua celebre formula lo psicologo russo Lev Semënovic Vygotskij, le cui proposte ci hanno già guidato in precedenza. Quest'area indica la distanza, assolutamente scientifica, tra il processo cognitivo che un allievo riesce a svolgere in quel momento da solo e quello che potrebbe eseguire grazie a un pertinente intervento formativo da parte dell'insegnante. Trovare l'area adeguata ad ogni allievo e seguirne l'evoluzione nel tempo costituisce certamente una delle sfide più affascinanti, ed esigenti, del mestiere di docente.

La sfida diventa ancor più avvincente se si considera che il margine di sviluppo di ogni singolo allievo può variare anche in funzione di come l'insegnante riesce a interagire con il gruppo-classe, sviluppando un clima favorevole all'apprendimento. Infatti, soprattutto a quest'età, ma non solo, lo stimolo a imparare è strettamente connesso all'ambiente che si crea tra i partecipanti alla lezione, a sua volta influenzato in modo decisivo dai ragazzi che assumono un ruolo di leadership all'interno del gruppo, capaci di definire in modo inappellabile quello che è considerato meritevole di essere svolto e quello che invece proprio non lo è. E su questo piano la 2f si rivela un vero e proprio gioiellino, che merita proprio di essere messo in bella vista, come si fa con un raffinato diamante, rigorosamente certificato dall'Alto consiglio del diamante della città belga d'Anversa, la capitale mondiale di questo speciale bene di lusso.

Allora entriamo nella spaziosa e accogliente aula della 2F, accanto alle due classi di scuola elementare, a metà strada tra gli spazi dedicati alla pausa degli allievi e il locale riservato ai docenti, i due luoghi di sfogo per eccellenza tra una lezione e l'altra, che però diventano anche i posti dove allievi da una parte e docenti dall'altra possono incontrarsi, parlarsi

e conoscersi, contribuendo a creare un ambiente favorevole, in grado di rendere un po' più piacevole lo sforzo di imparare per gli uni e insegnare per gli altri. E nella 2F s'impara e s'insegna con piacere. Questo anche perché alle lezioni tradizionali si affiancano in continuazione dei *progetti* che riescono a sprigionare un'energia particolare, capace di moltiplicare le forze disponibili, semplicemente interpretando in modo innovativo l'insegnamento dell'Italiano e della Storia. Come ci ha ricordato a lungo Françoise Dolto, allieva del famoso psicanalista francese Jacques Lacan e grande specialista dell'infanzia, nel suo autorevole *Adolescenza – esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, i ragazzi hanno bisogno di progetti sui quali sviluppare la propria personalità. Se poi non tutti sono portati a termine pienamente – precisa con realismo la studiosa – non è così grave. Nel mondo della stampa, ad esempio, quanti giornali progettati da giornalisti, anche rinomati, non trovano mai il loro posto nelle edicole. O ancora, nell'ambito dell'automobile, quanti nuovi modelli si arenano allo stadio della concezione, senza mai approdare nei saloni di vendita. Non si tratta di prendere alla leggera la pur importante fase di realizzazione, bensì di rendersi conto in primo luogo che l'essere umano, indipendentemente dalla sua età, ha profondamente bisogno di elaborare dei progetti per *dare senso* al proprio divenire; figuriamoci dei ragazzi!

Questa fondamentale esigenza di *dare senso* alle attività svolte durante le lezioni, anche quelle più tradizionali, mi spinge all'inizio di ogni mese a dettare agli allievi il programma previsto. Durante una mezz'ora posso così presentare in modo sintetico, *giorno dopo giorno*, il contenuto concreto delle lezioni d'Italiano, suddivise nei vari ambiti – la scrittura, la lettura, la grammatica e le presentazioni degli allievi –, ognuno con un suo spazio orario ben definito all'interno della griglia oraria settimanale; e quelle di Storia, con lo srotolarsi progressivo del corso che segue lo scorrere del tempo e, nella seconda parte dell'anno scolastico, le più disordinate, da un punto di vista cronologico, presentazioni dei ragazzi.

All'interno di questa programmazione s'inseriscono i progetti di lavoro elaborati assieme agli allievi. Riguardano in modo particolare le lezioni d'Italiano, dove possono svilupparsi adeguatamente grazie all'ampia dotazione oraria disponibile. In un modo o nell'altro, lo abbiamo già intravisto e lo vedremo ancora, essi si avvalgono delle potenzialità presenti nelle nuove tecnologie, in particolare nel programma informatico *PowerPoint*, nella *musica digitale*, nei film masterizzati sui *DVD*, nelle *fotografie digitali*, nei video estratti da *YouTube* e, sempre di più, sempre meglio, nei video costruiti artigianalmente utilizzando una videocamera e approfittando delle incredibili possibilità offerte dal programma di montaggio *iMovie*. Questi strumenti moderni permettono di amplificare la forza della nostra parola, attraverso l'efficacia di uno slogan scritto in una *slide*, la potenza emotiva di un'immagine, la capacità melodica di una musica o la messa in scena del nostro corpo in una pur modesta rappresentazione teatrale filmata. E i ragazzi, molto rapidamente, si appassionano, entrando pienamente nella problematica affrontata, con la mente come con il corpo, cercando di capirne l'aspetto centrale, per poi tradurlo in un messaggio efficace che, per essere tale, deve assolutamente lasciare uno spazio adeguato alle emozioni e all'immaginazione. Le *conoscenze* vengono così selezionate in modo spietato, sintetizzate nella loro dimensione essenziale e poi divulgate attraverso l'utilizzo di tutta una serie di *competenze* tecniche e sociali. Questo processo conduce non solo a modificare il modo con il quale si fa scuola tutti i giorni, ma anche e soprattutto quello che s'insegna e soprattutto quello che effettivamente s'impara nelle aule. La posta in gioco, lo possiamo facilmente intuire, supera prepotentemente la ristretta sfera tecnologica, per abbracciare quella ben più ampia e delicata della politica, nel senso più nobile del termine.

Ed è proprio dalla sfera politica che questo gioco è partito, ormai già qualche decennio fa. Per potercene rendere effettivamente conto, è ancora una volta necessario lasciare i ragazzi, in questo caso della classe 2F, allontanandoci per qualche tempo dall'incantevole paesaggio di Vira Gambarogno. Dobbiamo invece rituffarci nella convulsa storia contemporanea, quella con la S maiuscola per intenderci, che stabilisce impietosamente, anche qui sulle discoste rive del Lago Maggiore, pur forse con qualche tinta sbiadita, il *nostro possibile margine d'azione* – come amava ripetere con aria altezzosa in un'aula sempre gremita François Masnata. Era il mio apprezzato e allo stesso tempo temuto professore di scienze politiche all'Università di Losanna all'inizio degli anni 1990, la cui valutazione incideva non poco nelle possibilità di superare positivamente il primo anno propedeutico, che proprio allora ha pubblicato un'intrigante riflessione su *La politica e la libertà*.

Questa volta il nostro *libro del tempo* – dal titolo della fortunata trilogia di romanzi gialli realizzati dall'insegnante e scrittore francese Guillaume Prévost, che porta l'attento giovane lettore a viaggiare in varie epoche storiche per scoprire come Sam, un suo coetaneo, riesce a riportare suo padre nel presente, liberandolo dalla prigionia del tiranno Vlad Tepes, un principe rumeno medievale realmente esistito, già fonte d'ispirazione un secolo fa del noto vampiro *Dracula* – ci conduce alla fine degli anni 1950. Il mondo occidentale, nel bel mezzo degli apprezzati *Trente Glorieuses*, sembra giunto alle porte di una nuova fase di sviluppo delle sue potenzialità democratiche. O almeno tutto lo lascia credere.

L'*economia* avanza a gonfie vele, toccando dei livelli mai raggiunti in precedenza, come spiega con cura il ricercatore francese Jean-Charles Asselain, cifre alla mano, nella sua *Storia economica del XX secolo*. Il tasso di crescita annuale del *Prodotto Interno Lordo* dei paesi sviluppati – quelli appartenenti all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – sfiora in media, in effetti, la ragguardevole cifra del 5%, e questo per un ventennio, dal 1950 fino al 1970. Allo stesso tempo, la disoccupazione cala progressivamente, passando da un elevato 8% negli anni Trenta, a un ben migliore 3% negli anni Cinquanta, fino a un idilliaco 1.5% nel corso degli anni Sessanta. Le ricchezze disponibili

aumentano e ci vogliono più braccia e menti per realizzarle. Questa dinamica è trainata da un *boom* degli investimenti, che aumentano prepotentemente le capacità produttive delle imprese. A loro volta, esse riversano i sempre più numerosi beni e servizi prodotti su un mercato interno costantemente in crescita, grazie a un rafforzamento parallelo del potere d'acquisto degli operai e degli impiegati, e su un mercato esterno di nuovo in ripresa, per effetto del rilancio del commercio internazionale.

In questo quadro favorevole, le *società* occidentali conoscono una rapida evoluzione, che permette a delle categorie sociali sempre più ampie di migliorare sensibilmente la loro qualità di vita. Si diffonde così, tra l'altro, l'accesso ai moderni beni di consumo, che modellano sempre di più la nostra esistenza, quali l'ambita automobile, che offre una libertà e una comodità di movimento senza precedenti. Proprio a cavallo tra la fine degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta, tre grandi case automobilistiche europee immettono sul mercato dei veicoli che nei rispettivi paesi determineranno il *trend* per ben più di un decennio. Inizia la *Fiat*, che nel 1957 lancia la *Nuova 500*, aggiornando il pratico modello che tanto ha fatto successo prima della guerra e che ancora oggi, in forma ancora rinnovata, prova a rilanciare il rinomato marchio di Torino, proprietà secolare della famiglia Agnelli, che nel bene come nel male ha fortemente influenzato le sorti della bella penisola – come ha raccontato in modo coinvolgente lo storico per eccellenza dell'economia italiana, Valerio Castronovo, nella sua monumentale biografia del fondatore *Giovanni Agnelli*. Due anni dopo, nel 1959, la *BMW* – il cui azionista di riferimento era appena diventata la famiglia Quandt, che lo resterà fino ai giorni nostri, diretta all'epoca da Herbert, nipote primogenito del fondatore Emil e figlio di Magda Ritschel, risposata in seconde nozze a Joseph Goebbels, il temuto ministro della propaganda del regime nazista – realizza il nuovo modello *700*, che permetterà alla casa automobilistica bavarese di entrare in modo definitivo nel ristretto club dei grandi costruttori continentali. I suoi modelli, tra l'altro, sempre più affidabili, raffinati e piacevoli da guidare, conducono anche me, dopo un pur apprezzato inizio con la simpatica Hyundai Accent, a sceglierla come marca per i miei due seguenti veicoli, entrambi della Serie 1, la più piccola, prima nella versione standard e poi in quella Coupé veramente *stilosa*, come dicono sempre ammirativi i ragazzi. Passano altri due anni, intanto, e nel 1961 appare la *Renault 4*, che diventerà nel tempo l'auto francese più venduta al mondo. La fabbrica parigina – nazionalizzata al termine della guerra, dopo la collaborazione di Louis Renault con l'occupante nazista e riprivatizzata nel 1995 per permetterle di intraprendere le necessarie alleanze internazionali per sopravvivere in un mercato automobilistico sovraffollato – si è ripromessa con questo modello di lanciare l'*auto in jeans*, come l'ha definita il suo rinomato presidente d'allora Pierre Dreyfus, dal prezzo contenuto e dall'utilizzo adatto a qualunque circostanza, a patto di mettere da parte quelle che erano considerate delle ormai arcaiche pretese snobistiche.

La *cultura* non può che svilupparsi confrontandosi con questa realtà in costante trasformazione, in particolare attraverso l'ormai affermato strumento cinematografico, che illustra a un pubblico sempre maggiore le opportunità come i limiti di questo momento storico. Proprio nel 1959 l'italiana Cinecittà produce il film *La dolce vita*, realizzato dal rinomato regista Federico Fellini, che mette in scena l'affascinante e spettacolare ma allo stesso tempo frivolo universo notturno dell'alta società romana, nel quale il protagonista, interpretato da Marcello Mastroianni, s'inserisce conducendo una dissipata vita da *latin lover*. L'anno dopo, oltre oceano, Hollywood realizza il leggero *Facciamo l'amore*, con una conturbante Marilyn Monroe, che da modesta ballerina teatrale riesce a farsi corteggiare da un miliardario francese, fino all'inevitabile *happy end* in perfetto stile a stelle e strisce. Passa un altro anno e il cinema americano sembra rispondersi, presentando il film *Colazione da Tiffany*, nel quale l'affascinante Audrey Hepburn interpreta un'ambiziosa provinciale, che alla fine sotto un'intensa pioggia abbraccia appassionatamente il suo corteggiatore dalle possibilità finanziarie modeste ma in compenso dall'amore sincero, dopo aver cercato a lungo di sposare un evanescente miliardario messicano.

La *religione*, infine, s'inserisce in questo mosaico, aprendosi a un fondamentale dialogo con la modernità. Sempre nell'ormai fatidico 1959, papa Giovanni XXIII annuncia dopo una «subitanea ispirazione divina» la tenuta del Concilio Vaticano II, cioè la riunione di tutti i vescovi del mondo, per aggiornare il rapporto tra la Chiesa cattolica e il mondo contemporaneo. Novant'anni dopo la tenuta del Concilio Vaticano I, presieduto da papa Pio IX, il clero cattolico sembra pronto a modificare il suo atteggiamento di ostilità nei confronti dell'evoluzione storica, cristallizzata da ormai due secoli nel pensiero illuministico e nei principi della Rivoluzione francese; anche se, come abbiamo già indicato, essi sono in qualche modo proprio il risultato di una civiltà che ha nel monoteismo cristiano un suo punto di riferimento centrale. Il Concilio si svolge qualche anno dopo, tra il 1962 e il 1965, sotto la guida di papa Paolo VI. I suoi risultati sono considerati come una vera e propria *Nuova Pentecoste*, intesa come una rinnovata discesa dello Spirito Santo tra i fedeli, per indicare i punti di riferimento attorno ai quali costruire il futuro del cattolicesimo. Tra di essi spiccano alcune novità, che declinano in modo innovativo il rilancio della centralità di Dio nella vita contemporanea, come l'esistenza di elementi di verità anche nelle altre Chiese cristiane e nelle altre religioni, ponendo così le basi alla libertà religiosa e al dialogo inter-religioso; o la rimessa al centro della Bibbia e l'incoraggiamento allo studio scientifico, che permettono entrambi di rilanciare il classico confronto tra il carattere universale di Dio e la declinazione storica della Ragione umana; o ancora la rinnovata importanza della partecipazione dei fedeli all'attività liturgica svolta nelle varie lingue nazionali, dette volgari rispetto all'aulico latino, che incoraggia un nuovo avvicinamento tra il clero e dei laici più protagonisti della loro fede.

Abbiamo quindi un'economia che cresce, una società che evolve, una cultura che ne interpreta gli umori e una religione che si apre al dialogo. E la *politica*, di fronte a tutto questo, cosa fa? Anche lei è chiamata a viva voce a dare il suo contributo, in modo da permettere effettivamente al mondo occidentale d'incamminarsi verso un approfondimento

del suo carattere democratico. E lei… ci prova! Sono gli Stati Uniti che danno il tono, assumendo così le responsabilità derivanti dal loro ruolo di potenza politica egemone a livello internazionale. Questo dopo la folgorante ascesa iniziata al termine della Guerra di Secessione, che ha profondamente diviso il Nord dal Sud del paese tra il 1861 e il 1865, conducendo il presidente Abramo Lincoln ad abolire la schiavitù, ancora lei, ampiamente diffusa nelle grandi piantagioni del Sud, ma ormai incontestabilmente superata dallo sviluppo della ben più efficiente industria moderna del Nord, che richiede sempre più una forza lavoro qualificata, una tecnologia elaborata e una società dalla stratificazione sociale malleabile. Un'ascesa poi provvisoriamente interrotta dalla Grande Crisi, la cui drammaticità è finemente interpretata dallo studioso Isaac Joshua nel suo *La crisi del 1929 e l'emergenza americana* come il frutto di un terribile choc tra l'ascesa americana, però ancora insufficiente per essere in misura di assumere l'impegnativa responsabilità di stabilizzare l'economica internazionale, e il lento declino inglese, non più in grado di tenere sotto controllo gli squilibri periodicamente generati dalla dinamica capitalistica. Un'ascesa comunque rapidamente rilanciata nel corso della Seconda guerra mondiale, il cui esito finale ha definitivamente permesso agli Stati Uniti di acquisire il predominio politico sul mondo occidentale, grazie al ruolo decisivo assunto nello sconfiggere il cancro nazista, purtroppo ampiamente diffuso nel turbato Vecchio continente, organizzando lo sbarco in Normandia nel giugno del 1944, come ben illustrato dal celebre film hollywoodiano *Il giorno più lungo*, dedicato proprio al famoso *D-Day*.

Tocca quindi agli Stati Uniti! Tocca a John Fitzgerald Kennedy! Il leader del Partito democratico entra alla Casa Bianca nel gennaio del 1961, deciso a mettere in pratica il suo progetto chiamato con coraggio *Nuova frontiera*, nella convinzione di poter trasformare gli anni Sessanta nel decennio della riduzione della povertà e delle ingiustizie sociali. Queste aspirazioni rafforzano la determinazione del movimento per i diritti civili, da qualche anno attivamente impegnato nel porre un termine alle discriminazioni razziali, che soprattutto negli stati meridionali dell'unione restano una pratica diffusa, segregando gli afroamericani in particolare nelle scuole, sugli autobus, nei ristoranti, nei cinema o nell'esercizio dell'elementare diritto di voto. Un secolo dopo la Guerra di secessione, la democrazia statunitense mostra ancora tutta la sua vulnerabilità al colore della pelle dei suoi cittadini, facendo di questa questione il fulcro di un possibile allargamento delle opportunità democratiche.

Rapidamente, però, l'agenda del neopresidente, di *JFK*, è risucchiata dai conflitti legati alla vecchia frontiera, quella tracciata dalla *Guerra fredda* con l'Unione Sovietica, l'altra grande potenza che ha sconfitto il nazismo in Europa, in particolare vincendo il drammatico scontro di Stalingrado nell'inverno tra il 1942 e il 1943, ben rappresentato da Antony Beever nel suo racconto *Stalingrado, la battaglia che segnò la svolta della Seconda guerra mondiale*. Infatti, la vittoria nel gennaio di due anni prima della guerriglia guidata da Fidel Castro a Cuba, intravista durante il resoconto del tragitto di Che Guevara, conduce a una forte tensione con il vicino americano, le cui coste si situano a meno di 200 kilometri, rapidamente rafforzata dall'avvicinamento dell'isola ribelle all'acerrimo nemico sovietico. Questa miscela esplosiva porta nell'ottobre del 1962 alla celebre *crisi dei missili*, che per tredici giorni lascia tutto il mondo con il fiato sospeso, impaurito dal dantesco scenario dello scoppio di una guerra calda tra le due superpotenze. Alla fine, per fortuna, il presidente sovietico Nikita Chruscev ritira i missili nucleari dispiegati a Cuba in cambio della promessa americana di non invadere più l'isola caraibica. La Rivoluzione cubana riesce così a salvarsi, ma al costoso prezzo di un suo ancoraggio definitivo all'autoritario blocco comunista, che a sua volta ne esce rafforzato nel ruolo di protettore dei paesi più deboli, disposti però per difendere la loro libertà a sfidare i potenti Stati Uniti, eretti a simbolo dell'aggressività dell'Occidente capitalista. La *Nuova frontiera* democratica si ritrova così imprigionata nella Guerra fredda, che ne limita fortemente la portata, perché ogni suo possibile passo avanti si trasformerebbe in un'improbabile vittoria dell'Oriente autoritario sull'Occidente democratico, che porterebbe a *resettare* molte certezze sulle quali la nostra civiltà si è costruita nei secoli.

Non senza fatica, quindi, nel giugno del 1963, il presidente americano rende pubblico un disegno di legge sui *diritti civili*, che sarà adottato dal Congresso l'anno dopo, nel quale dichiara illegale la segregazione razziale nelle scuole, sui posti di lavoro e nei luoghi pubblici, come le disparità nell'esercizio del diritto di voto. Quando poi nel corso del mese di agosto il reverendo Martin Luther King guida 250'000 persone nella *Marcia per il lavoro e la libertà* attraverso le strade di Washington, stringendo poi la mano a JFK proprio davanti all'imponente *Lincoln Memorial* e pronunciando infine il celebre discorso dal titolo inconfondibile *I have a dream*, che cambia definitivamente la percezione della situazione degli afroamericani nel paese, per troppi è decisamente troppo. Pochi mesi dopo, il 22 novembre 1963, il presidente Kennedy è assassinato a Dallas, in Texas, in circostanze che restano per certi versi misteriose, come ha messo in scena Oliver Stone nel suo celebre film *JFK – Un caso ancora aperto*. Si arrestano così dopo meno di tre anni nel Sud conservatore le speranze di un profondo rinnovo democratico della *politica* statunitense, rappresentate dal carismatico personaggio proveniente da una famiglia in vista di Boston – il nonno materno ne fu il sindaco –, situata nel settentrionale stato del Massachusetts, da sempre uno dei più dinamici e moderni del paese. D'altronde sarà proprio il Texas a fornire qualche decennio dopo con George Bush padre e figlio per ben dodici anni due presidenti repubblicani agli Stati Uniti – personalmente legati all'industria petrolifera –, che trasporranno nei fatti i precetti di August von Hayek, rilanciati dalla presidenza di Ronald Reagan, che, ricordiamolo, segneranno una profonda sconfitta della *politica* rispetto all'*economia*. La Storia e la Geografia mostrano anche questa volta di essere due compagne inseparabili nell'aiutarci a cogliere il nostro divenire.

Intanto gli spari di Dallas riecheggiano in tutto il mondo occidentale, infliggendo un colpo d'arresto alla breve stagione di rinnovo democratico, che si era manifestata in forme diverse anche nel Vecchio continente. In Francia, così, nel luglio del 1962, il presidente Charles de Gaulle riconosce definitivamente l'indipendenza dell'Algeria, occupata da ben più di un secolo. Il popolo algerino può finalmente autodeterminarsi, aggiungendo un nuovo tassello al lungo e tortuoso processo di decolonizzazione, ancora una volta lui, e mettendo fine a quasi un decennio di guerra di liberazione nazionale, raccontata con stile da Gillo Pontecorvo nel film *La battaglia di Algeri*. Nel dicembre dello stesso anno, in Italia, il governo di centro-sinistra guidato dal democristiano Amintore Fanfani, che cerca di costruire un'alleanza con i socialisti per marginalizzare i comunisti – come ha ben spiegato vent'anni fa Paul Ginsborg nella sua *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi* –, accelera la democratizzazione degli studi, introducendo la scuola media unica, attraverso l'innalzamento dell'obbligo scolastico dagli undici ai quattordici anni e l'assorbimento dell'ormai datata scuola di avviamento al lavoro.

Le ripercussioni di questa brusca frenata non si fanno attendere. L'incapacità della sfera politica di accogliere le aspirazioni di ampi settori della popolazione, emerse nel corso dei *Trente Glorieuses,* conduce a una progressiva radicalizzazione sociale. Essa coinvolge in particolare i giovani, sempre più istruiti e attenti al loro divenire, desiderosi di approfittare appieno delle possibilità offerte dalla vita moderna; ma anche il mondo operaio, più sicuro di sé dopo il lungo periodo di crescita economica, determinato a ottenere un miglioramento più sostanzioso delle proprie condizioni salariali e lavorative. Questa radicalizzazione, dai tratti sempre più imponenti, sfocia alla fine del decennio in una dirompente esplosione sociale, che tra il 1968 e il 1969 abbraccia gran parte dell'Europa e dell'America, portando nelle strade milioni di persone e rimettendo di forza sul tappeto politico la questione di una svolta democratica. Questo sia attraverso il ribelle *mai 68* parigino, l'operaistico *autunno caldo* italiano, ma anche l'anti-staliniana *primavera di Praga* o, in forme meno politiche, la libertina *Woodstock* americana.

Ancora una volta, però, il tentativo di realizzare una *Nuova frontiera* democratica, per riprendere l'azzeccata formula di JFK, per di più trasformata sull'onda della radicalità sociale in un alquanto romantico rilancio del *progetto socialista*, si trova imprigionato nelle vecchie frontiere della Guerra fredda, che s'impongono con drammatica efficacia. Nell'area sovietica, la ricerca di un *socialismo dal volto umano*, sperimentata dal leader cecoslovacco Alexander Dubcek dal suo arrivo al potere nel gennaio del 1968, s'infrange rapidamente e dolorosamente contro l'arrivo dei carri armati del Patto di Varsavia, che invadono il paese nell'agosto seguente, influenzando la riflessione politica di tutta l'Europa orientale. In quella statunitense, la ricerca di una *transizione democratica al socialismo*, provata timidamente dal presidente cileno Salvador Allende, arrivato a La Moneda, il palazzo presidenziale di Santiago, nel mese di novembre del 1970, si spegne altrettanto dolorosamente nel golpe militare guidato dal generale Augusto Pinochet e sostenuto dalla Central Intelligence Agency di Washington, nel settembre 1973, marcando il dibattito politico non solo nel continente latino-americano, ma anche in tutta l'Europa dell'ovest. In Oriente come in Occidente, le sconfitte di Dubcek e Allende segnano quindi all'interno della sfera politica l'inizio di un traumatico periodo di riflessione e dibattito, che porta a mettere in dubbio con sempre maggior forza la possibilità stessa di realizzare un progetto socialista, già fortemente incrinato dalle drammatiche vicissitudini novecentesche.

Come se tutto questo non bastasse a instaurare una depressione collettiva, ai confini orientali del Mar Mediterraneo, appena un mese dopo, il 6 ottobre del 1973, scoppia la terza guerra arabo-israeliana, proprio il giorno dello *Yom Kippur*, consacrato dall'ebraismo all'espiazione dei peccati. Lo scontro militare conduce gli stati arabi a una ritorsione economica, bloccando parzialmente le loro esportazioni di petrolio verso un mondo occidentale accondiscendente nei confronti di Israele, facendo così lievitare vertiginosamente il suo prezzo e sancendo l'inizio di una profonda recessione economica di dimensioni planetarie. Mentre il Medio Oriente, con le sue gettonate riserve di petrolio, è ancora una volta catapultato al centro della scena geo-politica internazionale, restandoci fino ai giorni nostri, l'inizio della recessione chiude definitivamente la lunga fase di sviluppo economico, riponendo in soffitta le speranze di una svolta democratica, che proprio dalla crescita aveva tratto la sua legittimità iniziale. Al suo posto, invece, prende progressivamente forma, tra *repressione politica* e *recessione economica*, un logorante cammino attraverso un vero e proprio *deserto di effettivi orizzonti politici*.

Certo, la potente esplosione sociale del biennio *'68 & '69* porta nell'immediato a ottenere alcuni *acquis sociaux*, come indica così bene la melodica lingua francese, che permettono di placare la potenzialmente pericolosa radicalizzazione operaia, soprattutto se abbinata a quella parallela delle nuove generazioni. In Francia, gli *Accords de Grénelle*, che prendono il loro nome dalla strada di Parigi dov'è situato il Ministero del Lavoro, siglati alla fine del turbolento *mai 68*, aprono la strada a un aumento salariale medio del 10%, alla creazione di sezioni sindacali nelle imprese e alla quarta settimana di vacanze pagate. Nella vicina Italia, l'*autunno caldo* del 1969 conduce all'adozione da parte del parlamento nel maggio seguente del celebre *Statuto dei Lavoratori*, che sancisce la libertà di pensiero dei dipendenti, introduce anche qui la possibilità di costituire delle sezioni sindacali nelle imprese e tutela i salariati dai licenziamenti illegittimi, se effettuati senza una giusta causa o un giustificato motivo. In questi due paesi europei dalle forti tradizioni operaie, ma attraverso un consolidato processo di osmosi anche in gran parte degli altri, le condizioni di vita dei lavoratori appaiono sicuramente migliorate. La ribellione giovanile, intanto, pur smorzandosi nelle forme rispetto ad alcuni eccessi radicali e distanziandosi nei contenuti dal mondo operaio, continua ad agitare la società, spezzando in modo doloroso nel quotidiano il tradizionale rapporto d'autorità con le vecchie generazioni. Dalle piaghe di questa ferita nasce una lunga e faticosa

ricerca di nuovi equilibri nella vita individuale e collettiva dei nuovi adulti, in particolare per quanto riguarda i rapporti con la natura e tra i generi. La scuola, luogo privilegiato d'incontro tra generazioni, si trova così ben presto al centro di questa incessante e confusa ricerca, forse senza neanche rendersene realmente conto.

Questi miglioramenti nelle condizioni di vita dei lavoratori, che si allacciano alla Novecentesca lotta del movimento operaio per conferire dignità al lavoro dipendente, abbinati all'esile ricerca giovanile di nuovi equilibri nel modo di vivere, non possono però rappresentare una base sufficientemente solida per costruire un nuovo orizzonte politico. Il deserto, in quest'ottica, si mostra effettivamente tale. E a uscirne sconfitta è la *politica* stessa, sempre più incapace di sviluppare un progetto aggregativo degno di questo nome e quindi, nei fatti, ridotta a semplice gestione interessata degli affari correnti, spesso e volentieri ridotti alla loro più banale espressione finanziaria. D'altronde se ne rende conto un decennio dopo anche un attore politico attento e apprezzato come Enrico Berlinguer. In una famosa intervista del 1981 rilasciata a Eugenio Scalfari, fondatore e direttore del quotidiano romano *La Repubblica*, l'allora segretario generale del Partito Comunista Italiano lancia quella che negli anni seguenti diventerà la tristemente celebre *questione morale*, affermando: «I partiti non fanno più politica. Politica si faceva nel '45, nel '48 e ancora negli anni Cinquanta e sin verso la fine degli anni Sessanta. Grandi dibattiti, grandi scontri d'idee, certo, scontri d'interesse corposi, ma illuminati da prospettive chiare, anche se diverse, e dal proposito di assicurare il *bene comune*.» Invece, aggiunge con parole determinate, ma in fondo anche un po' sconsolate, uno dei principali propugnatori dell'eurocomunismo, disperato tentativo di staccare il suo partito dall'ormai scomodo abbraccio sovietico, i «partiti di oggi sono soprattutto *macchine di potere e di clientela*: scarsa o mistificata conoscenza della vita e dei problemi della società e della gente, idee, ideali, programmi pochi o vaghi, sentimenti e passione civile, zero.» Una requisitoria allo stesso tempo lucida e drammatica contro una casta politica ormai chiusa su se stessa, che assorbirà inesorabilmente negli anni seguenti anche gran parte del suo partito.

E così, con la *sfera politica* impantanata tra il progressivo esaurimento della spinta propulsiva generata dal novecentesco progetto socialista e l'impossibilità di far emergere nell'immediato un nuovo coerente orizzonte democratico, la più lucida e forse anche cinica carica giovanile proveniente dalla scia dell'esplosione sociale della fine degli anni Sessanta s'indirizza nell'*ambito tecnologico,* scatenando la dirompente rivoluzione informatica. Questo ingegnoso cambio di scena, degno delle migliori opere teatrali, che riesce a cogliere mirabilmente i margini di sviluppo possibili, non poteva che realizzarsi compiutamente negli Stati Uniti, sicuramente il paese economicamente più potente, ma anche e soprattutto il meno sensibile fin dall'Ottocento alle sirene socialiste, forse perché molto più attento alla *Liberté* rispetto all'*Egalité* al momento della sua indipendenza, comunque fortemente ispirata dagli illuministi francesi.

La *Rivoluzione informatica* inizia così a muovere i primi passi a metà degli anni Settanta, lanciata da due giovani ventenni, Steve Jobs e Bill Gates, entrambi appassionati di computer e annoiati dalla routine scolastica. Il primo crea la *Apple* in un modesto garage nella Silicon Valley, a due passi da San Francisco, la città più hippy d'America, e dall'Università di Berkeley, epicentro della contestazione giovanile antiautoritaria; il secondo lancia la *Microsoft* a Redmond, alle porte di Seattle, sempre nella costa occidentale, anche se molto più a nord, in un ambiente più rigido e ben meno creativo. Nei decenni successivi, le due imprese si sviluppano e si consolidano, conquistando con i loro molteplici *hardwares* e *softwares* i consumatori di tutte le generazioni in tutti le parti del globo. Lo spirito innovativo di questi due *geni ribelli*, come li definisce con acume il giornalista Federico Rampini nel suo intrigante *San Francisco-Milano,* si riversa appunto in questa nuova affascinante tecnologia – lontano dagli scontri politici sempre più inconcludenti nei quali si dibatte *La meglio gioventù*, come l'ha chiamata il regista Marco Tulio Giordana, non solo italiana ma europea –, da dove poi però inizia a rivoluzionare il nostro modo di concepire la produzione delle ricchezze, l'organizzazione del tempo libero, le forme delle relazioni interpersonali e anche, in fin dei conti, la maniera d'insegnare.

Il giorno dopo la recente scomparsa del più originale dei due, Steve Jobs, divorato da un cancro al pancreas a soli 56 anni nell'ottobre del 2011, il prestigioso *International Herald Tribune* non ha esitato a titolare in prima pagina a caratteri cubitali: «Il genio che ha trasformato la vita moderna». Il personaggio che l'altrettanto rinomato *The Economist* ha definito in una delle sue apprezzate copertine «The magician», aveva già colto il carattere profondamente democratico – ebbene sì – delle sue innovazioni in una celebre intervista del 1994 al mensile statunitense *Rolling Stones*, nel quale affermava: «Il mondo che sta emergendo dalla Rivoluzione informatica è migliore, perché gli individui possono fare delle cose che un tempo erano riservate solo a chi possedeva molti soldi. Questo significa che si offrono innumerevoli opportunità non solo per accedere al mercato degli oggetti ma anche a quello delle idee.» Indubbiamente questa rivoluzione tecnologica, come avevano fatto in passato l'apparizione della macchina a vapore o la scoperta dell'elettricità, introduce una nuova dinamica nello sviluppo del capitalismo, aprendo la porta a quella che alcuni – come l'economista Jacques Attali, in passato consigliere speciale di François Mitterand, nel suo recente libro denso di proposte intitolato *Liberare la Crescita* – hanno chiamato in modo stuzzicante l'*economia della conoscenza*. E se questa nuova fase economica, per adesso ancora in piena incubazione, centrata sulle tecnologie dell'informatica e anche della comunicazione, mettesse al centro proprio il mondo della scuola, come fulcro dispensatore delle necessarie conoscenze e competenze intellettuali? Una scuola che è stata a lungo scettica, se non apertamente ostile, e forse lo è ancora oggi, a queste novità considerate troppo tentatrici e profondamente ostili alla cultura. Sarebbe veramente un bel paradosso.

Non può quindi stupire che i ragazzi di oggi, gli allievi delle nostre scuole, si appassionino così tanto al *Personal Computer*, all'*iPhone* di ultima generazione, ai più moderni *Lettori MP3*, a uno dei sempre più incredibili *Videogames*, o ancora a un *Social Network*. È all'interno della sfera tecnologica, in effetti, che i giovani trovano uno spazio per esprimersi, per costruirsi una propria identità, per cercare magari di sfondare nella vita e anche, forse, per sognare di costruire un mondo migliore, come hanno fatto prima di loro Che Guevara o… Steve Jobs, riletti con le loro forse ingenue lenti. Anzi, si potrebbe precisare, per fortuna i nostri ragazzi si appassionano così tanto alle nuove tecnologie dell'informatica e della comunicazione. Certo, esse non sono altro che dei veicoli, incredibilmente affascinanti, ma pur sempre dei veicoli, capaci di trasportare dei suoni, delle immagini e delle idee. Allora è proprio giunto il momento di tornare a scuola, nella 2F di Vira Gambarogno, per confrontarci con i contenuti concreti proposti dai ragazzi nei progetti sviluppati con l'ausilio delle nuove tecnologie. Quali *immagini* hanno adottato? Quali *personaggi* hanno creato? Quali *idee* hanno sviluppato? Le risposte a queste domande ci allontanano dalla sfera tecnologica per riportarci nuovamente in quella politica, nel senso più nobile del termine, alla ricerca dei contenuti che emergono da queste nuove tecnologie democratiche. E così, la *Nuova frontiera* di JFK, spezzata sul nascere dai vecchi steccati della Guerra fredda, trasmutata in una Rivoluzione tecnologica da Steve Jobs e Bill Gates, può riprendere vigore, per ora molto prudentemente, nelle aule tecnologizzate delle classi moderne e… non solo.

Abbandoniamo quindi il tumultuoso teatro della storia contemporanea, per installarci nella quieta aula della 2F di Vira Gambarogno, durante le molteplici ore d'Italiano, magari il martedì durante l'ora di grammatica, o il giovedì per assistere a una lezione di scrittura o a una presentazione di un allievo, o ancora il venerdì nel corso di un'attività di lettura. Ogni ambito della materia ha una sua dinamica, con delle attività specifiche, in grado di condurre a dei progetti particolari, elaborati assieme ai ragazzi, in modo da conoscere, allenare e, nei limiti del possibile, affinare progressivamente le *quattro abilità essenziali* dell'insegnamento dell'italiano, che sono il saper ascoltare, parlare, leggere e, naturalmente, scrivere. Vediamo progressivamente come questi progetti appaiono, prendono forma e si realizzano, mantenendo sempre un occhio di riguardo alle *tecnologie* utilizzate e ai *contenuti* emersi.

Partiamo dal martedì, ma non dalle 13:30, quando suona il primo dei due campanelli che sanciscono l'inizio delle lezioni pomeridiane; bensì dalle 12:15, al momento della fine delle ore mattutine. Gli allievi delle quattro classi di scuola media escono dalle aule e, quasi tutti, s'incolonnano disciplinatamente nel corridoio che conduce fino alla porta d'entrata della *mensa*, dove veglia attenta la sempre giovanile collega Tiziana Leonardi, assieme alla quale da qualche anno gestisco efficacemente un giorno alla settimana questo importante momento della vita scolastica. Mentre lei fa entrare individualmente i ragazzi nella sala della mensa, controllando che ognuno consegni il proprio buono, dal prezzo modico ma neanche poi troppo di 8 Franchi svizzeri, senza aver dimenticato di inserire sul retro il proprio nome, io inizio già a gustarmi il pranzo, sapendo che ben presto tocca a me prendermi cura dei ragazzi. Tra un piatto d'insalata e la portata principale del giorno, non perdo l'occasione di scambiare due battute con la maestra delle elementari, che mangia assieme a noi, mentre sorveglia il suo sparuto gruppetto di bambini. Mi posso confrontare con le sue preoccupazioni, spesso non lontane dalle nostre, nonostante la differenza d'età degli allievi, rendendomi ogni volta conto di come questi due ordini scolastici dovrebbero parlarsi di più.

Poi, sempre troppo rapidamente, arriva il momento di rimettersi al lavoro. Il segnale è di quelli che non lasciano scampo: l'aumento del rumore provocato dai ragazzi, ormai sazi e prontamente desiderosi di scambiare battute e curiosità con i loro compagni più vicini. Mentre la collega è ancora immersa nel suo ristoro, mi alzo, non prima però di aver terminato di gustare l'apprezzato dessert, e inizio a girare tra i tavoli, mostrando agli allievi attraverso la mia presenza fisica che non si può superare il limite del lecito e che bisogna controllare il proprio tono della voce. E poi, appena un gruppo di ragazzi finisce di mangiare, lo invito ad alzarsi e andare a riporre i piatti, i bicchieri, le posate, gli scarti e il vassoio nei loro posti predisposti vicino alla cucina. Così, per qualche minuto, la mensa si agita, con ragazzi che si muovono in diverse direzioni. Intanto, i tre allievi responsabili, annunciatisi presso la collega, prendono il necessario per pulire i tavoli. Attorno alle 12:50, di solito, il rituale è completato: i tavoli sono puliti e i ragazzi, invitati a un momento di rigenerante silenzio, sono pronti a lasciare la mensa per uscire a sfogarsi nel bel piazzale accanto all'edificio scolastico, che si affaccia sull'azzurro Lago Maggiore. Tavolo dopo tavolo, sono autorizzati ad alzarsi, a mettere a posto le sedie e a lasciare la sala della mensa. La prima parte della pausa di mezzogiorno è così conclusa, con successo.

Senza sosta, inizia la seconda. Se Tiziana Leonardi si dedica in particolare alle ragazze, soprattutto le numerose signorine della sua classe, la studiosa 1F; io mi concentro sui ragazzi, ma non solo, organizzando assieme a loro un ormai tradizionale breve *torneo di calcetto*, formando tre squadre di quattro o cinque giocatori l'una. Intanto qualcuno corre a prendere i sassi depositati in un angolo nascosto del piazzale, che permettono di formare gli indispensabili pali, segno irrinunciabile di serietà delle sfide che stanno per iniziare. All'inizio di ogni partita, una delle due squadre che scendono in campo indossa dei nastri colorati, preparati qualche anno prima da Joël, un allievo particolarmente sensibile alla buona riuscita dell'attività, permettendo così di separare chiaramente una squadra dall'altra. Poi iniziano le partite, cronometrate e soprattutto arbitrate da me, in un clima allo stesso tempo gioviale e impegnato, nel quale tutti vogliono far bene e, com'è giusto, vincere. Io mi gusto lo spettacolo, apprezzando le belle giocate, soprattutto se di squadra, vedendo i ragazzi all'opera in una dinamica di gruppo ben diversa da quella della tradizionale lezione e, intanto, getto ogni tanto lo sguardo

dietro di me, verso il bellissimo lago, che accarezza l'improvvisato campo da gioco, creando un'atmosfera incredibile, quasi fiabesca.

Ogni tanto, purtroppo, questo quadretto idilliaco è spezzato da un rilancio svirgolato o da un tiro mal inquadrato, che fanno rotolare il pallone oltre la ringhiera, giù verso il bordo del lago e magari addirittura nell'acqua. Che cosa fare? Lasciarlo portar via dalle onde, che lo trasportano lentamente ma inesorabilmente verso il centro del lago e poi fino alla frontiera che separa l'elvetica Dirinella dall'italiana Zenna. O ascoltare le voci dei ragazzi, che non vorrebbero perderlo, andando a ripescarlo in acqua, magari aiutandosi con un pezzo di legno trovato lì vicino, però bagnandosi il fondo, e spesso non solo quello, dei calzoni. Il senso di responsabilità consiglierebbe la rinuncia al pallone, d'altronde facilmente sostituibile per pochi soldi con un altro; mentre la sensibilità alla dinamica di gruppo porterebbe a incoraggiare chi, magari per rendersi utile o forse solo per mettersi in vista, si mostra immediatamente disponibile a entrare in acqua, correre il rischio di bagnarsi e recuperare il pallone, meritandosi un convinto applauso dei presenti, corsi tutti alla ringhiera a vedere l'inatteso spettacolo. La scelta è difficile, controversa, spesso esitante. Però, dopo alcune pur velate lamentele, assolutamente comprensibili, sia chiaro, di qualche genitore particolarmente ansioso, il senso di responsabilità la spunta. Così, a volte, i presenti si allineano sulla ringhiera a osservare il pallone, fino a pochi secondi prima oggetto del loro divertimento, scivolare lontano, portato via dalle acque del lago.

E così, in un batter d'occhio, arriva il suono del primo campanello, quello delle 13:30, che indica la fine dell'ultima delle tre partite, portandomi ad assegnare attraverso poche ficcanti parole il simbolico titolo di vincitore del torneo, e che annuncia l'inizio dell'impegnativo pomeriggio scolastico. Prendo il pallone, riunisco i nastri, controllo che i pali, cioè i sassi, siano di nuovo al loro posto, e mi avvio anch'io verso l'aula, soddisfatto del bel momento passato assieme ai ragazzi, che, con i loro sguardi, con il tono del loro saluto e poi con il loro comportamento in classe, mi ringraziano, a dire il vero aggiungendo dei lauti e apprezzati interessi. Animare un momento di pausa si rivela così un modesto sacrificio personale, ampiamente ripagato dall'affetto offerto dai ragazzi e soprattutto parte integrante di una lenta ma necessaria costruzione della legittimità dell'insegnante. La forza della parola di un docente non si limita alla pertinenza di quello che dice, pur fondamentale, all'autorevolezza del modo con il quale lo dice, pur decisivo, ma anche a tutto quello che fa per mostrare la passione che lo anima. È per questo motivo che il pomeriggio con la classe 2F in realtà non inizia alle 13:35, quando suona il secondo campanello e parte la lezione vera e propria, ma già prima, durante la mensa e poi sul piazzale della scuola. Ricordarlo può sembrare banale, ma in realtà non sempre lo è.

I cinque minuti che separano il suono dei due campanelli, all'inizio del pomeriggio come all'avvio della mattinata, sono di un'importanza del tutto particolare. Rappresentano, infatti, il passaggio dal momento spensierato a quello impegnato, dalla possibilità di scambiare opinioni e battute con i compagni a quello della concentrazione e del coinvolgimento scolastico. Devono perciò essere curati, anche dal docente, che si gioca una fetta non indifferente dell'attenzione degli allievi ancor prima d'iniziare la sua lezione. Proprio per questo, nel limite del possibile, cerco di preparare il materiale necessario all'attività prevista prima di questi cinque minuti, non esitando ad arrivare adeguatamente in anticipo a scuola. L'imperante Rivoluzione informatica mi conduce, con regolarità, a utilizzare durante le lezioni il mio fedele e affidabile *MacBook*, l'utilissimo *beemer*, pur con i suoi molteplici fastidiosi cavi, il pratico *puntatore laser*, che permette inoltre di passare automaticamente da una *slide* all'altra di un *PowerPoint*, e le piccole ma efficaci *casse amplificatrici*, affascinanti nel loro design che ricorda due gustosissimi moretti. La loro sistemazione prende, comunque, alcuni minuti. Ai quali si aggiunge il tempo necessario per predisporre le utili schede didattiche da distribuire ai ragazzi, gli eventuali lucidi da mettere sul retro-proiettore e l'abituale foglio con il piano-lezione da inserire nell'ormai collaudato portablocco violaceo dotato di una pratica molla in metallo, ornato col tempo dalle figurine di alcuni recenti giocatori della Sampdoria, tra i quali spiccano l'elvetico Reto Ziegler, il ticinese Marco Padalino e, naturalmente, il mitico capitano Angelo Palombo. Infine, quando tutto questo è ormai pronto, non devo dimenticare di prendere dal borsetto la comoda piccola penna a sfera da riporre nella tasca sinistra dei calzoni, assieme all'orologio da polso rigorosamente senza cinturino, estratto dall'astuccio con il pon-pon dai colori dell'Hockey Club Lugano, per controllare il passare dei minuti, ma anche, soprattutto nella parte finale di ogni lezione, degli stessi secondi. Ora, finalmente, sono pronto!

Al mio *rituale* fa seguito quello degli allievi, che inizia con la loro entrata in aula dopo il suono del primo campanello. Sotto il mio occhio vigile, concentrato nell'osservare il susseguirsi delle gesta dei ragazzi, essi prendono dalla loro cartella il necessario per scrivere e correggere, dall'armadio il classificatore e da questo l'eventuale foglio adeguato, per poi aspettare tranquilli il suono del secondo campanello. Quando questo fatidico momento arriva, ripongo il mio fare da sorvegliante, per scandire con voce decisa un rassicurante «buongiorno», al quale deve far seguito un altrettanto intenso e corale «buongiorno» da parte degli allievi. A questo punto introduco l'attività prevista, presentandone le *varie forme* e i *principali contenuti*, prima di soffermarmi su eventuali osservazioni particolari da fare alla classe o a qualche singolo allievo. Il rituale termina con un classico «avete delle domande?», che permette di passare la parola agli allievi, che saranno, in un modo o nell'altro, i protagonisti della lezione. E questo succede all'inizio di ogni lezione, tutti i giorni, per ciascuna delle settimane che compongono l'anno scolastico.

Una volta portati a termine i rituali, del docente come degli allievi, si può finalmente affrontare la lezione vera e propria. Quella della prima ora del martedì pomeriggio, per iniziare, dedicata all'impegnativo studio della *grammatica* italiana. Se i ragazzi nel complesso scrivono volentieri, pur tendendo a lasciar scivolare incontrollatamente la penna, come se stessero semplicemente parlando, hanno invece maggiori difficoltà a cogliere l'utilità di riflettere a come scrivono. Sono tentati di considerarlo un esercizio astratto e chiuso su se stesso, quasi autoreferenziale, senza legami concreti con la loro pratica quotidiana. E allora è proprio da questo nodo che bisogna partire, cercando di combinare i livelli d'intervento. Da un lato, è necessario portare avanti il tradizionale ma indispensabile studio progressivo del ruolo di ogni singola parola all'interno di un discorso, per permettere l'analisi grammaticale, della funzione sintattica degli elementi che compongono la frase, per costruire l'analisi logica, e dei rapporti tra proposizioni all'interno di un periodo, per realizzare l'analisi appunto del periodo. D'altro lato, si possono realizzare delle attività che mirano a utilizzare queste conoscenze in situazioni concrete, adatte alle capacità e preoccupazioni dei ragazzi, mostrando in che modo esse permettono di scrivere meglio, per il piacere di farlo ma anche per l'efficacia finale del messaggio prodotto.

Discutere in classe dei problemi linguistici posti da un progetto di lettera realizzato da alcuni allievi per chiedere al direttore il permesso di organizzare un'uscita di studio, in modo da renderla più efficace, o riprendere assieme le questioni grammaticali insite in un paragrafo di un tema scritto da un ragazzo, per farlo diventare più piacevole da leggere e meglio inserito nella narrazione proposta, costituiscono delle valide opportunità per rendere la riflessione grammaticale meno astratta. Permettono inoltre di evidenziare che l'uso della lingua non è mai un atto isolato, ma parte integrante di un'interazione sociale, che coinvolge delle persone ben precise, appartenenti a un ambiente specifico, influenzato da delle dinamiche relazionali particolari, come ricorda lo studioso olandese Teun Van Dijk, nella sua opera *Testo e contesto, semantica e pragmatica del discorso*, che riprende alcune importanti conclusioni della linguistica moderna. Queste attività richiedono comunque un grado elevato e continuo di concentrazione degli allievi, all'interno di un clima di lavoro favorevole allo spirito di collaborazione finalizzato al miglioramento dei propri risultati; se no si rischia di cadere in un crudele esercizio nel quale gli allievi più preparati smontano senza pietà le competenze linguistiche degli sfortunati e indifesi protagonisti dei testi analizzati, che si vendicano come possono, cioè disturbando il regolare svolgimento dell'attività.

Si può anche cercare di andare oltre, coinvolgendo gli allievi nell'elaborazione stessa delle conoscenze grammaticali. È quello che ho provato a fare con la 2F, approfittando dell'entusiasmo di Alessia e Chiara B., che hanno assunto con serietà e impegno il ruolo di mie… *assistenti* durante il primo semestre dell'anno scolastico. Sì! Avete capito bene, ho proprio detto mie «assistenti». Infatti, da ormai qualche anno, all'inizio della scuola, quando presento il programma d'Italiano, mostro ai ragazzi l'inizio dell'intrigante film *Il diavolo veste Prada*. Dopo un'accattivante sigla iniziale, nella quale si susseguono alcune giovani slanciate donne di Manhattan mentre vanno nei loro rispettivi uffici vestite all'ultima moda, sulla base della melodica *Suddenly I See* della cantante KT Tunstall, la bravissima Meryl Streep, nei panni di un'esigente direttrice di una rivista di moda, assume come sua assistente una giovane neo-laureata alla ricerca del primo impiego, dallo stile distante dal mondo della moda, però desiderosa di imparare e impegnarsi, interpretata da un'affascinante Anne Hathaway. Poi, mentre nell'aria della classe si assaporano ancora le emozioni prodotte dal video, distribuisco a tutti un foglio che dice pressappoco questo: «Egregio Signor maestro Pordenone, con la presente mi permetto di annunciare il mio desiderio di diventare suo assistente d'Italiano nel corso di quest'anno scolastico. In questo modo potrei mettere in valore le mie capacità nella materia, le mie doti di comunicatore e il mio desiderio di aiutare gli altri ragazzi a riuscire bene a scuola. L'impegno supplementare richiesto da questa carica non mi preoccupa, anzi mi stimola ancor di più a impegnarmi e a dare il meglio di me.»

E gli allievi si candidano, stuzzicati dalla proposta. Nella 2F si propone più della metà della classe; a dire il vero, soprattutto delle ragazze. Per accontentarne il maggior numero possibile, mantenendo però una durata accettabile, necessaria per acquisire una certa efficacia, scelgo due assistenti per ognuno dei due semestri. Quattro ragazze, che rappresentano un buon equilibrio tra capacità, carisma e preparazione. Si tratta di Alessia e Chiara B. nella prima parte e Jacqueline e Chiara D. nella seconda. Ci incontriamo una volta ogni settimana, durante la pausa pomeridiana, della modesta durata di dieci minuti, nei quali restiamo in classe, io in piedi davanti alla cattedra e loro sedute nel primo banco. Tutti sacrifichiamo consapevolmente questo momento di stacco, di riposo e di svago, per il *bene comune* della classe.

Di solito la prima discussione verte sulla presentazione d'Italiano del giovedì della settimana precedente, il cui soggetto è scelto liberamente dai singoli allievi. Chiedo ai due assistenti di proporre una riflessione d'assieme, che valorizzi i punti positivi ed evidenzi quelli negativi, in modo da riuscire a formulare una proposta di nota, poi messa alla prova dei classici *dieci criteri*, gli stessi utilizzati anche per le presentazioni di Storia, presentati agli allievi all'inizio dell'anno scolastico. Si spazia dai tradizionali «struttura della presentazione» o «precisione delle informazioni», a dei più innovativi «qualità dei materiali» o «diversità dei materiali», dove l'utilizzo di un *PowerPoint* o di un video è particolarmente apprezzato, fino a sottomettere al giudizio anche il «coinvolgimento della classe» o l'«originalità», senza dimenticare l'«interesse del testo scritto» o la «validità delle domande» poste agli allievi al termine della fase espositiva. A ognuno di questi criteri gli assistenti possono assegnare uno, due o anche tre punti, che, sommati, danno un risultato d'assieme, equivalente a una nota ben precisa, da inserire in un foglio colorato che ricapitola l'insieme delle valutazioni ottenute in Italiano durante l'anno scolastico. Così, con 18 punti su un totale di 30 si ottiene un modesto 4, con 21 punti

un più interessante 4.5, con 24 un 5, con 27 un 5.5 e con 30 un lodevole 6; mentre a partire da 17 punti si entra nella zona rossa dell'insufficienza, nel complesso piuttosto rara. Dibattendo qualche minuto, arriviamo a formulare una nota condivisa, che bilancia la riflessione generale sul lavoro proposto con il giudizio basato sui vari criteri, che ci obbligano in seguito, quando leggiamo davanti alla classe il risultato proposto, a giustificare concretamente le nostre scelte.

Ogni valutazione assume così la forma di un singolo mattone nella costruzione, in costante progresso, dell'edificio delle presentazioni, che tendono perciò a diventare sempre più serie, elaborate ed esigenti. La valutazione costituisce in quest'ottica sicuramente da qualche parte un giudizio, che sanziona le mancanze e premia il lavoro svolto; ma rappresenta anche molto di più, perché permette di evidenziare gli ambiti nei quali esistono delle potenzialità inespresse e, aggiungerei, di ridefinire in continuazione gli ambiti stessi. La nota acquisisce così un significato non distante da quello di un test psicologico, come indicato con pertinenza da Dominique Sénore, ispettore dell'Educazione nazionale francese, nel suo contributo alla ricca opera collettiva diretta da Philippe Meirieu, *La scuola e i genitori, la grande spiegazione*.

C'è tutto questo nei pochi minuti di discussione su ogni singola presentazione. Nel tempo restante, facciamo il punto sulle presentazioni successive, in particolare quelle degli allievi più difficili, per vedere se un aiuto può rivelarsi necessario e sotto quale forma potrebbe avvenire, in modo da non fare il lavoro al suo posto, ma neanche di lasciarlo andare solitario verso un disastro annunciato, che sicuramente non lo aiuterebbe e, in più, condurrebbe a una brutta lezione, negativa per l'ambiente generale in classe. Non solo, quando questo si rivela necessario, scambiamo le nostre opinioni sull'andamento della classe, naturalmente per quanto concerne le lezioni di Italiano e Storia, soffermandoci su un qualche aspetto che ci sembra insoddisfacente. All'inizio dell'anno scolastico abbiamo così affrontato la questione dell'irrequietezza eccessiva di Brian, che doveva essere chiamato all'ordine troppo spesso per degli interventi inappropriati. Siamo arrivati alla conclusione che Alessia, con la sua personalità e la sua legittimità, gli avrebbe parlato durante una pausa, segnalandogli il nostro disappunto rispetto al suo comportamento, ma anche proponendogli, tra l'altro con successo, di realizzare tra la prima e la seconda ora del martedì pomeriggio, tra una lezione d'Italiano e una di Storia, un breve *sketch* sul mondo della scuola e non solo, ispirato, come piace a lui, alla comicità del programma televisivo italiano *Zelig*.

Per finire, nei pochi momenti in cui resta ancora uno strascico di tempo e, a dire il vero, anche un goccio di forza, riflettiamo a dei possibili momenti di lezione animati dagli assistenti stessi. L'idea è piaciuta subito e ha condotto Alessia e Chiara B. a elaborare e poi realizzare un video che introduce in una lezione di grammatica la parte del discorso chiamata *avverbio*. Il tema, imposto senza troppo riflettere dallo scorrere delle attività scolastiche, è di quelli impegnativi; ma le ragazze si sono destreggiate veramente bene, proponendo un risultato della durata di quattro minuti dalle qualità tecniche apprezzabili e dalla trama originale e particolarmente ricca di significato. Vediamolo, almeno con la nostra immaginazione.

Allora spegniamo le luci dell'aula, tiriamo giù le tapparelle e dal *MacBook* facciamo partire il video, che grazie al *Beemer* si presenta in formato gigante su tutto il pannello disposto accanto alla lavagna, in passato illuminato soltanto dall'intensa luce del retro-proiettore, e con l'aiuto delle due casse amplificatrici a forma di moretti permette un'acustica di alta qualità. Una musichetta moderna accompagna il titolo, dai toni sobri: «L'avverbio… che cosa è?» Poi appaiono le due assistenti, che si presentano sedute su un prato, una accanto all'altra, ammettendo candidamente di non sapere cosa possa essere questa curiosa parola chiamata avverbio. Per capirci qualcosa di più, ci propongono di seguirle nelle interviste realizzate alla gente del loro paese. Ci si sposta nell'ipotetica abitazione di una signora anziana – interpretata dalle ragazze, come tutti gli altri personaggi intervistati – che parla un'originale lingua a metà strada tra l'italiano e il dialetto. Non risponde veramente alla domanda posta, ma si arrabbia con le due intervistatrici, ree di essere ancora in giro all'inizio della serata, mentre dovrebbero già essere a casa sotto le coperte a dormire. Le ragazze se ne vanno di corsa, evitando inutili guai, e si recano da un'elegante signora di mezza età dalle spiccate origini tedesche. Anche lei però non riesce ad aiutarle, spiegando loro di non essere affetta dall'avverbio, bensì da una malattia ben più grave, la *tedescaggine*, che le fa immediatamente scappar via. A questo punto provano con un rapper, chiamato ironicamente *Memory*, che ha da poco terminato la sua formazione scolastica. Il giovane risponde in rima, come fanno quelli veri, ammettendo di non sapere nulla dell'avverbio perché ha sempre bigiato le lezioni di grammatica, divertendosi tra l'altro moltissimo in quei momenti. E così alle nostre intrepide ricercatrici non resta che appellarsi al dizionario, considerato il loro migliore amico. Esso definisce l'avverbio come una parola di tipo invariabile, cioè non si accorda per genere e numero, che accompagna di solito un verbo, per precisarne il senso. Forte, no?

Il video è subito accolto da un grande applauso della classe, manifestamente divertita. L'esperimento ha funzionato, i ragazzi hanno apprezzato e… imparato. Cosa? Hanno affrontato con un tocco di umorismo, in primo luogo, il problema della *fragile conoscenza dell'avverbio* e, più in generale, delle questioni grammaticali, che meriterebbero di essere più ampiamente assimilate, per arricchire il modo di scrivere e parlare di ognuno. Hanno offerto, in seguito, uno spunto intellettuale di qualità per iniziare una discussione con gli allievi sul *ruolo di questa parola all'interno della frase*, che è effettivamente invariabile e destinata a precisarne un'altra, di solito un verbo. Hanno permesso, infine, di porre alla classe delle *interessanti questioni sociali riguardanti il loro futuro*: la necessità di ristabilire una certa disciplina negli orari di vita, manifestata nell'aggressività dell'anziana signora; la paura di subire una nuova forma di colonizzazione intellettuale da parte dei vicini tedeschi, espressa attraverso l'originale *tedescaggine* dell'elegante signora; e l'urgenza di riportare

nell'alveo della scuola quei troppi ragazzacci che ne sfuggono regolarmente, emersa dalla creatività un po' ribelle del giovane rapper. Tre problemi sui quali non si può che essere d'accordo e, soprattutto, la cui evoluzione contribuirà a determinare non poco la possibilità di costruire una società migliore, da noi come altrove. Certo, le due assistenti non hanno presentato la strada per risolverli; ma per essere un video di pochi minuti dedicato all'avverbio, hanno già detto veramente tanto.

Lasciamo l'ora di grammatica del martedì pomeriggio e passiamo alla lezione di *scrittura*, che, assieme a quella dedicata alle *presentazioni* degli allievi, terminano il pomeriggio scolastico di giovedì. Durante queste lezioni i ragazzi sono incoraggiati, tra l'altro, a migliorare la loro capacità di scrivere, in particolare attraverso la produzione mensile di un *tema*, del quale abbiamo già presentato lo svolgimento. Qui preme indicare che, una volta realizzato, esso costituisce lo spunto per approfondire progressivamente alcune questioni linguistiche, lavorando sugli errori commessi dai ragazzi. Si può così riprendere la riflessione sull'uso dell'insidiosa punteggiatura, dei terribili accenti, degli apprezzati paragrafi o degli importanti titoli; ma si può anche discutere su come iniziare e terminare una narrazione, su come introdurre progressivamente alcune figure retoriche e, infine, *last but not least*, come dicono con semplicità i moderni inglesi, su come snodare, almeno in parte, gli inevitabili problemi che assillano i protagonisti dei racconti sviluppati dai ragazzi.

Infatti, come spiega con acume Lucien Goldmann nel suo affascinante *Per una sociologia del romanzo*, scritto a metà degli anni 1960, ma sempre di grande attualità, la narrazione contemporanea ha come protagonista prediletto l'*individuo problematico*, frutto controverso della società moderna, alla ricerca permanente di valori qualitativi in un ambiente sociale dominato da quelli quantitativi. In questo modo, attraverso l'indiscutibile piacere di una bella lettura, condiviso da una buona parte dei ragazzi, il protagonista diventa un elemento di confronto e di stimolo per la costruzione e il perfezionamento dell'identità del lettore e, sicuramente nel caso dei componimenti scritti dagli allievi, anche dell'identità ancora fragile dello scrittore. I 9 temi annuali elaborati dai ragazzi, da settembre a maggio, che diventano 18 in due anni e addirittura 36 per gli allievi che mi devono sopportare per ben quattro anni, costituiscono allora un incredibile strumento per seguire da vicino il loro processo di maturazione. Le mie osservazioni, i miei commenti, come le mie valutazioni – inutile nasconderlo – rappresentano quindi una formidabile opportunità per interagire con loro, per correggerli, per indirizzarli verso nuove vie o semplicemente per approvare il percorso intrapreso. A patto, però, di essere presi sul serio. Ancora una volta, la capacità di costruire una relazione con i ragazzi, intesa come rapporto tra un maestro e un allievo, evidentemente, costituisce la *condicio sine qua non*, come affermavano bene già gli antichi latini, per rendere il tema uno strumento efficace da un punto di vista educativo. E non solo. I ragazzi iniziano a far veramente proprie le riflessioni più marcatamente linguistiche solo nel momento in cui esse acquisiscono un significato all'interno di un progetto condiviso, nel quale il docente assume un ruolo attivo riconosciuto come tale. Essere accettati in questo ruolo costituisce, in fin dei conti, il grande fascino dell'insegnamento.

Il tema può però anche diventare il punto di partenza di un progetto dal respiro più ampio, in grado di accompagnare la classe durante alcuni mesi, contribuendo a definire la sua identità collettiva e quindi aiutando a ricostruire in modo concreto l'agire comune. È quello che è successo nel corso dei mesi primaverili del 2011 alla classe 2F. A metà del mese di marzo gli allievi hanno ricevuto, come sempre, un titolo attorno al quale sviluppare una narrazione. Questa volta, però, il punto di partenza era particolare: *La 2F in una sceneggiatura*; niente di più, niente di meno. I ragazzi hanno avuto a disposizione una settimana per elaborare un'idea, costruire una scaletta e magari osare, già a casa, iniziare le prime righe del testo, quelle più difficili, che possono più di altre bloccare lo svolgimento del lavoro. Poi a scuola, sette giorni dopo, durante le due ore del giovedì pomeriggio, hanno scritto il loro testo, prima a brutta copia e, dopo le sempre auspicate correzioni, in bella copia, consegnata al docente al momento dell'apprezzato suono del campanello. Il termine *sceneggiatura* a dire il vero è usato in modo improprio, perché in realtà si tratta di un classico tema, con semplicemente un'attenzione particolare a qualche dialogo, agli ambienti nei quali si svolge la trama e a un'indicazione sull'utilizzo possibile della videocamera al momento della registrazione. I risultati, comunque, si sono rivelati promettenti, frutto nel complesso di un reale impegno, segno di adesione al progetto di realizzare il film della 2F.

Al termine della mia consueta correzione, che questa volta si è concentrata maggiormente sui contenuti rispetto alla forma, le tre migliori produzioni sono state fotocopiate e distribuite alla classe, per una lettura comune e, soprattutto, per la scelta di quella più apprezzata, che avrebbe acquisito l'onore di diventare la traccia del film. Al termine di un'intrigante discussione, è stato scelto il lavoro più fantasioso, ma comunque concretamente realizzabile, proposto dalla brillante Chiara B., visibilmente fiera del risultato ottenuto.

E così, nel corso dei mesi di aprile e maggio, sempre durante la lezione di scrittura del giovedì pomeriggio, la classe ha ripreso il lavoro prescelto, trasformandolo progressivamente in una vera e propria sceneggiatura, con dei protagonisti in carne e ossa, dei luoghi realmente esistenti e una trama precisata in funzione delle nostre possibilità tecniche e sceniche. Ne è uscito uno schema di alcune pagine, con alcune apprezzate finezze tecniche. Ad esempio, la moltiplicazione degli angoli da cui è filmata la corsa di un allievo alla ricerca di un libro caduto misteriosamente dal cielo nei pressi della scuola, dilatando in questo modo all'inverosimile i tempi della scena. O ancora, l'uso della videocamera come occhi di un improbabile troglodita, che si avvicina incuriosito a un gruppo di ragazzi finiti per magia in un mondo fantastico, rafforzando l'impatto emotivo della scena.

Alla fine del mese di maggio, un po' di corsa per l'avvicinarsi degli ultimi giorni di scuola, abbiamo ripreso le varie scene del film – tra i banchi dell'aula della classe, la romantica spiaggia di Vira Gambarogno e l'avventuroso ambiente boschivo attorno al laghetto chiamato *Pozzone* –, ormai diventato un progetto ben concreto per i ragazzi, che non hanno esitato a portare a scuola dei costumi, degli oggetti e dei cartelloni utili a migliorarne la qualità. Quanto al montaggio, sarà realizzato da me durante la pausa estiva, abbinando le immagini a un'adeguata colonna sonora moderna e fornendo il film dei necessari titoli di testa e di coda. Inizio settembre, poi, alla *prima*, nella nuova 3A, che tra le sue fila ha ben quattro allievi dell'ex 2F, il film si rivela un successo. È apprezzato e applaudito, tra gli sguardi ammirati dei presenti, immediatamente convinti di voler ripetere l'esperienza, realizzando nei mesi seguenti il film della 3A.

Allora, ancora una volta, spegniamo la luce dell'aula, facciamo scendere le tapparelle e lanciamo il film, scoprendo in che maniera *La 2F in una sceneggiatura* è diventata *La nostra fantasiosa 2F*, raccontata in dieci minuti. Si parte con la videocamera che dall'atrio della scuola si avvicina progressivamente all'aula della classe, per entrarci e inquadrare l'insegnante di Storia – cioè io – mentre racconta con fare tradizionale la sua lezione – in modo *frontale*, come si dice tecnicamente. Poi si gira sugli allievi: pochi prendono appunti, diversi ascoltano in silenzio, altri ancora guardano il vuoto, mentre due ragazze inscenano uno scontro tra pupazzetti di peluche e un ragazzo e una ragazza si fanno teneramente le fusa. A un certo punto, lo scorrere delle parole del maestro è interrotto da un intenso botto, come se un oggetto fosse caduto dal cielo accanto alla scuola – facendo tremare la videocamera. Tutti si alzano in piedi e corrono verso le finestre, cercando di capire cosa sia accaduto. Un ragazzo, Joao – scelto per le sue spiccate doti atletiche –, si avventa fuori dall'aula, prende l'oggetto e lo porta in classe. È un prezioso libro antico dalle ampie dimensioni. Gli allievi lo aprono e lo guardano, visibilmente incuriositi. Poi Marco – il più biricchino di tutti – legge una serie sconnessa di lettere dell'alfabeto e i ragazzi si ritrovano, come per incanto, in un mondo fantastico, abitato da agitati trogloditi che si lanciano delle pietre – ricoperti da grandi parrucche. A un certo punto, uno di essi scorge i ragazzi e si avvicina a loro a passo di corsa, spaventandoli non poco. Le sue intenzioni però non appaiono minacciose, cerca solo di capire chi ha davanti a sé. I ragazzi e il troglodita provano così a comunicare, senza però riuscirci e allora lui se ne va un po' seccato. Proprio in quell'istante si nota un cartello appeso su un albero con una freccia che indica «Il saggio del villaggio». Decidono di seguirlo, attraversando un fitto bosco che costeggia un laghetto rifornito d'acqua da un'affascinante cascata. Qui l'affascinante Paula, mentre sale il ripido sentiero tra i sassi bagnati, scivola pericolosamente, rischiando di cadere nell'acqua sottostante. L'immediata e coraggiosa reazione del fusto Gianluca evita però il peggio, prendendola al volo tra le sue braccia. I ragazzi arrivano così dal vecchio saggio – interpretato dal giovane furbacchione Fatjon – che svela loro il modo per ritornare nella realtà: andare nella spiaggia e ridire la formula magica, costituita semplicemente dalle varie iniziali dei nomi dei ragazzi. Ed è quello che fanno, prontamente. A questo punto la scena torna a svolgersi in aula, dove il maestro continua imperterrito a parlare, ignaro di tutto, con davanti a sé degli allievi tranquillissimi, ma con lo sguardo fisso nel vuoto. Poi, a un certo punto, fanno un balzo, sembrano svegliarsi da un sogno, si guardano, fissano Marco dicendogli in coro: «tutti possono sbagliarsi!». Lui sorride, strizzando l'occhiolino alla videocamera, mentre il maestro, attonito, guarda i ragazzi abbozzando un divertente cenno di stupore, che conduce tutti gli allievi a una catartica risata finale – come nelle migliori tragedie greche.

Attraverso il loro viaggio in un mondo fantastico, i ragazzi hanno voluto mettere in scena collettivamente quello che individualmente succede spesso a ognuno di loro durante una lezione frontale tirata troppo per le lunghe: si perde la concentrazione, alcuni iniziano a disturbare e molti volano via con la mente, in un altro mondo, dove vivono degli strani abitanti, per molti versi incivili, mentre il vecchio saggio gli aiuta a ritrovare la via per la dura ma necessaria realtà. Utilizzando le tecniche didattiche di un'intelligente *scuola moderna*, che permette ai ragazzi di diventare protagonisti delle lezioni e utilizza le tecnologie oggi disponibili, gli allievi smascherano la *scuola tradizionale*, caratterizzata da pochi scolari realmente attenti, da tanto silenzio in gran parte artificiale, da alcuni ragazzi distratti che tendono a disturbare la lezione e soprattutto da un'immensa noia, dalla quale si può sfuggire solo provando a volare via con la propria mente. È effettivamente così ed è tempo di cambiare. Anche questa volta i ragazzi ci hanno azzeccato.

Dalle lezioni del giovedì spostiamoci per finire al venerdì pomeriggio, ancora una volta durante le ultime due ore, quelle che conducono al sempre apprezzato fine settimana. Un momento scolasticamente spesso impegnativo, perché i ragazzi appaiono visibilmente stanchi e non vedono l'ora di andarsene a casa, non mancando di farlo capire chiaramente, attraverso un atteggiamento poco propenso all'apprendimento. Non è così in 2F, non è così durante le lezioni di *lettura*. Quest'attività, infatti, è particolarmente apprezzata, un po' perché la classe legge volentieri i testi narrativi proposti e un po' perché adora la maniera adottata per affrontarli. Vediamo entrambi gli aspetti.

La scelta dei testi narrativi è particolarmente ardua. Quali problematiche affrontare? E a quale età? È necessario tener conto delle questioni emerse durante la vita quotidiana della classe? E poi, è meglio mettere l'accento sugli autori classici o concentrarsi sugli scrittori della modernità? Bisogna restare all'interno della variegata letteratura italiana o ci si deve aprire a quella del continente europeo, magari all'imponente produzione contemporanea americana, o addirittura alla lettura mondiale? O ancora, è utile riunire i testi per generi letterari o particolarità stilistiche, il cui studio diventa allora la chiave per guidarci nel viaggio attraverso la letteratura? Queste e altre domande assillano, o meglio, dovrebbero farlo, il docente mentre definisce la traccia del percorso di lettura proposto in classe. Le risposte sono tutt'altro che evidenti,

perché in questa scelta s'incontrano e spesso si scontrano diverse esigenze altrettanto legittime. La mia proposta non può perciò che essere un abbozzo di sintesi, che cerca di soppesare le varie dimensioni, costruendo la traccia di un percorso che sarà adattato in funzione della dinamica sviluppata dalla classe e degli stimoli proposti dall'ambiente scolastico e culturale circostante.

Al centro di questa proposta vi è per ogni anno un *nucleo tematico*, come hanno suggerito qualche anno fa con pertinenza gli esperti per l'insegnamento dell'Italiano nella Scuola media ticinese Flavio Catenazzi e Aurelio Sargenti, in un interessante contributo su come insegnare la letteratura oggi, apparso nella rivista *Archivio Storico Ticinese*. In prima media costruisco così il programma delle letture attorno al tema molto generale della *fantasia*, ideale per introdurre progressivamente i ragazzi alla realtà della scuola secondaria, affrontando una favola quale *Le tre piume* dei fratelli Jacob e Wilhelm Grimm, un romanzo per ragazzi come *Che animale sei?* di Paola Mastrocola o un fumetto quale *Spider-Man* di Stan Lee e Steve Ditko. In seconda media, invece, scelgo il tema dell'*avventura*, ottimo per dialogare con i ragazzi sul loro sempre più intenso desiderio di libertà, proponendo un romanzo classico quale *Robinson Crusoe* di Daniel Defoe, un film come il *Monello* di Charlie Chaplin o una drammatica vicenda contemporanea come *La storia di Iqbal Mashik* di Francesco D'Adamo. In terza media, poi, prediligo il tema *dell'amicizia*, in grado di entrare in sintonia con il progressivo bisogno degli allievi di distaccarsi dagli adulti, attraverso un racconto come *Il giardino incantato* di Italo Calvino, un romanzo storico francese quale *Quel che il giorno deve alla notte* di Yasmina Khadra o l'opera teatrale *Il bugiardo* di Carlo Goldoni. In quarta media, per finire, affronto il tema della *conoscenza di sé*, fondamentale per avvicinarsi ai problemi che i ragazzi dovranno affrontare al termine della scolarità obbligatoria, proponendo un racconto come *La Metamorfosi* di Franz Kafka, un romanzo storico quale *I Buddenbrook* di Thomas Mann o l'irrinunciabile poema *La Divina Commedia* di Dante.

Una volta scelto un testo da proporre alla classe, ricopio l'estratto che considero appropriato su una scheda da distribuire ai ragazzi, introducendola con una breve biografia dell'autore, numerando le varie righe, lasciando uno spazio nel margine destro per delle eventuali osservazioni e inserendo alla fine due riquadri realizzati in modo originale grazie alle possibilità grafiche offerte dall'*iMac*, che titolo *capire* il primo e *interpretare* il secondo. Ogni brano viene, in effetti, affrontato nel corso di due lezioni di due ore ognuna. Durante la prima lezione, prima i ragazzi si danno il cambio in una lettura ad alta voce del testo, poi elaborano delle domande per capire quello che l'autore vuole dirci e in che modo lo dice, e infine rispondono a quelle prescelte dalla classe, sotto la mia attenta e coinvolta osservazione. Dopo aver ampiamente discusso le risposte, sviluppate in genere durante un lavoro a coppie, termino l'attività dettando ai ragazzi una conclusione da inserire nel riquadro chiamato appunto *capire*.

Nel corso della seconda lezione definiamo assieme una problematica, in genere emersa abbastanza chiaramente durante l'attività precedente, ma sempre formulata dai ragazzi, in modo da farla sentire pienamente loro. Divisi in gruppi di lavoro, gli allievi preparano durante una ventina di minuti delle scenette da presentare ai compagni, in modo da declinarla con il loro sguardo sulla realtà. La classe si trasforma così in una vera e propria *comunità interpretativa* – per riprendere l'azzeccata formula di qualche anno fa dello studioso italiano Guido Armellini –, che prima mette in scena le sue interpretazioni, poi le riassume oralmente e infine le discute collettivamente. Termino ancora una volta la lezione dettando ai ragazzi una conclusione, da scrivere in questo caso nel riquadro intitolato *interpretare*. Ogni tanto, a dire il vero sempre più spesso, tra l'entusiasmo degli allievi, porto la mia fedele videocamera e permetto a un allievo di filmare le scenette presentate dai ragazzi, per poi trasformarle grazie a un abile montaggio in un video da vedere in classe. L'impegno dei ragazzi, già consistente, incrementa esponenzialmente e la qualità del filmato realizzato, con l'adeguata esperienza, diventa sempre più elevata. Certo, il montaggio richiede un dispendio di tempo non indifferente, ma i risultati sono indiscutibili, in termini di adesione all'insegnamento proposto, di rafforzamento del gruppo-classe e di elaborazione di un contenuto scolastico adeguato. Riprendendo la terminologia propria al mondo economico, possiamo paragonare lo sforzo richiesto al docente a un *investimento* azzeccato, che frutta i dovuti interessi e permette alla collettività di progredire, in questo caso affettivamente e intellettualmente.

Anche in questo caso, perciò, spegniamo la luce e diamo spazio alle immagini, che ci riportano un'ultima volta nella 2F, per vedere in che modo ha interpretato teatralmente alcune opere proposte. Così l'ottocentesco *Piccolo Lord* di Frances Hodgson Burnett vede sorprendentemente i ruoli invertirsi: non è più il giovane Cedric, diventato lord dopo essere cresciuto in condizioni modeste, ad addolcire un nonno troppo rigido nei rapporti con il prossimo; bensì il nonno responsabile a insegnare al ragazzo le buone maniere di cui è sprovvisto, che poi, a sua volta, le trasmette a un amico altrettanto rozzo nel comportamento. Qualche tempo dopo, il contemporaneo *Diario di Adrian* di Sue Townsend, nel quale il giovane protagonista si mostra nei fatti più posato dei propri genitori, si trasforma nel diario di due ragazzi, un maschietto e una femminuccia, che reagiscono con determinazione alle prepotenze del fratello maggiore, assumendo nei fatti il ruolo educativo lasciato vacante da un padre troppo deliziato dal cibo e da una madre dedita soprattutto a curare il suo aspetto. Passano alcune settimane e il simpatico *Monello* girato quasi un secolo fa da Charlie Chaplin, accudito in modo avventuroso da un affettuoso ometto dalle condizioni finanziarie modeste, dopo essere stato abbandonato in fasce da una mamma troppo debole, diventa nell'interpretazione della 2F una coppia di fragili ragazzi, anche questa volta un maschio e una femmina, rapiti da un arrogante signore prima di essere liberati da una madre cosciente delle sue responsabilità. E per finire, la recente *Storia di Iqbal Masih*, raccontata da Francesco D'Adamo, nella quale un ragazzo

pakistano ridotto in schiavitù a tessere tappeti a causa dei debiti dei suoi genitori trova la via per liberarsi, far arrestare il suo padroncino, per poi essere però freddamente ucciso, diventa l'occasione per mettere in scena tre forme moderne di schiavitù psicologica: nei confronti dell'alcool, dei videogiochi e dei bulli. In tutti e tre i casi, come d'altronde lo è stato per Iqbal e più in generale per gli schiavi nel corso dell'Antichità, la ricerca della libertà si rivela particolarmente tortuosa, provando a passare attraverso il ricorso a una psicologa per eliminare la dipendenza dall'alcool, a un controllo maggiore da parte degli adulti per limitare l'uso dei videogiochi e all'intervento della polizia per calmare la foga ricattatoria dei giovani bulli. Però, curiosamente, in quest'ultimo caso, solo l'*esodo* del ragazzo vittima di bullismo in un'altra località, dove nessuno lo conosce, sembra essere una soluzione realmente efficace. La schiavitù dei moderni sarebbe come quella degli antichi? O è solo il riflesso di una diffidenza tipicamente giovanile nei confronti dell'intervento della polizia? O, più semplicemente, è una ripercussione negativa della tragica fine di Iqbal, vincitore del suo padroncino ma sconfitto dalla *mafia dei tappeti*? La questione, con le sue diverse implicazioni, allo stato attuale, resta ancora aperta.

Questa panoramica dei video realizzati dalla 2F fa emergere la richiesta da parte dei ragazzi di una *scuola coinvolgente*, in grado di formare dei *giovani responsabili*, attenti a *cogliere le opportunità* che si offrono a loro e coscienti del pericolo di poter facilmente scivolare nelle *insidiose dipendenze*. Dei giovani che, senza dubbi, desiderano essere attorniati da *adulti consapevoli* del loro ruolo educativo, sia come genitori, sia come maestri, e sensibili a far *emergere le potenzialità* di ognuno, anche dei soggetti più *fragili e deboli*. Questo per sviluppare un Canton Ticino, la regione nella quale vivono e crescono, che sia parte integrante della *modernità*, pur nella gelosa difesa della propria *autonomia*. Certo, si tratta solo di un abbozzo, ma non è poi così poco. È quindi effettivamente vero, la *tecnologia* sta chiamando a viva voce la *politica*, intesa nel senso più nobile del termine, cioè la capacità di elaborare un orizzonte per il mondo in divenire, da declinare poi in una varietà di progetti ben concreti.

Siamo solo agli inizi, ma questa è la sfida, per la *scuola* come per la *società*.

Tami, Ale & Oscar
scegliere il proprio futuro

È ormai tempo di ritornare a Cadenazzo, nella sede principale, accompagnato, come sempre in questi casi, da un leggero malincuore. Qui, a metà maggio del 2011, appendo all'albo – che si trova nell'atrio della scuola, a pochi passi dall'entrata, o piuttosto, in funzione degli umori, accanto all'uscita – un manifesto formato A4 dai caratteri colorati. Vi si possono leggere alcune domande: «Ti piace organizzare delle attività? Hai voglia di migliorare la scuola? T'interessa riflettere sul mondo che ci circonda?» E una proposta: «Allora partecipa a organizzare la *Città dei Mestieri*». Poco più sotto, utilizzando dei caratteri più piccoli, preciso: «Quest'anno scolastico Alessandro, Oscar e Tamiris hanno collaborato con il maestro Gian Franco Pordenone, responsabile del progetto, a organizzare quotidianamente la *Città dei Mestieri*. Si sono visti una volta ogni settimana, durante l'orario scolastico, per pensare, organizzare e realizzare le varie attività. Adesso tocca a te! Se ti va, scrivi due parole, motivando il tuo interesse, e riponile nella casella del maestro entro venerdì 27 maggio. Sarai contattato e… le ragazze e i ragazzi più motivati verranno scelti.» In più, per rendere più incisivo il messaggio, ho aggiunto alcune riflessioni dei ragazzi, incorniciate da forme geometriche che ricordano vagamente dei papiri egiziani. Alessandro spiega così: «Le riunioni settimanali mi hanno fatto capire quanto impegno ci vuole affinché tutto possa funzionare (quasi) perfettamente!» Tamiris afferma più in là: «Mi sono divertita un mondo ad animare delle assemblee e realizzare dei film!» Oscar termina dicendo un po' più sotto: «Ho imparato come si fa a organizzare delle attività e come si parla da pari con i maestri!»

Insomma, metto a concorso i posti di miei *assistenti* per organizzare al meglio l'anno seguente le molteplici attività previste dalla *Città dei Mestieri*, che si prefigge l'obiettivo di accompagnare gli allievi dalla prima alla quarta media a scegliere in modo cosciente e responsabile quale percorso scolastico e professionale intraprendere dopo la scuola dell'obbligo. È la prima volta che provo a farlo. I ragazzi che mi hanno assistito durante l'anno in corso avevano semplicemente risposto positivamente alla mia proposta formulata al termine della terza media. A dire il vero, avevo chiesto solo a due di loro: ad Alessandro, che diventerà rapidamente solo Ale, scolasticamente brillante e assolutamente affidabile, e a Tamiris, a Tami, particolarmente fantasiosa e ammirata dai compagni, che non mancheranno di nominarla reginetta delle quarte nella festa finale. I due si erano subito detti favorevoli, da qualche parte fieri di essere stati scelti. Quanto a Oscar, l'ultimo membro del terzetto, si è aggiunto solo in seguito, dopo avermi chiesto all'entrata della scuola in un freddo mattino autunnale se poteva unirsi a noi. Ho accettato senza esitare, sorpreso dalla sua determinazione e sensibile al suo stile, così lontano dagli schemi abituali del bravo allievo, convinto com'era già dalla prima di voler intraprendere la strada per diventare contadino, seguendo così le ombre paterne, come il fratellino Steve, che abbiamo già incontrato in precedenza. Ecco come si è formato il terzetto che ogni venerdì, durante l'ultima ora del mattino, dalle 10:45 alle 11:35, si è incontrato in aula d'informatica per organizzare la *Città dei Mestieri*. Se Tami e Oscar erano già liberi durante quell'ora, perché dispensati dalla lezione settimanale di religione, Ale ha ricevuto, con l'accordo del disponibile collega Luigi Rossini, uno sgravio di un'ora dalle lezioni di Storia, che avrebbe cercato di recuperare individualmente a casa.

Per l'anno seguente provo a fare un passo in più. Mettendo a concorso i posti rafforzo il loro prestigio e, di conseguenza, consolido ancora di più l'immagine stessa della *Città dei Mestieri*, ormai vicina a festeggiare il suo decimo compleanno, dopo essere stata lanciata dai colleghi della vecchia guardia, come si dice, in particolare Corrado Biasca e Giorgio Mossi, che hanno assunto l'onere di avviare e consolidare il progetto, prima di permettermi di assumerne io la responsabilità per svilupparlo, anche grazie al prezioso contributo di Cristina Milanese. I ragazzi, però, devono stare al gioco, accettare l'idea del concorso ed essere disponibili a dedicare delle energie e del tempo per organizzare le attività previste. Non è scontato, ma… funziona! Cinque allievi depongono nella mia casella un foglio nel quale presentano la loro candidatura, motivando con delle formule a dire il vero piuttosto vaghe il loro desiderio di essere presi. La scommessa è comunque riuscita. Ora posso realizzare un breve colloquio con ognuno di loro, un po' come si fa per le assunzioni professionali. Un venerdì mattina di giugno, Oscar passa nelle classi a chiamare, uno dopo l'altro, i cinque allievi, che, una volta giunti al mio cospetto, sono invitati a spiegare di cosa si occupa la *Città dei Mestieri*, perché vogliono diventare assistenti e, per finire, quale novità porterebbero, se potessero, al progetto. Qualcuno si mostra un po' intimorito, altri sembrano un po' impacciati, ma tutti, in un modo o nell'altro, mostrano una reale voglia di impegnarsi e fare bene.

La scelta degli eletti si rivela perciò ardua. Alla fine, prevalgono due ragazze, la competente Elisa e l'estrosa Valentina, e un ragazzo, il concreto Josip. Anche questa volta, posso portare avanti il progetto con degli allievi desiderosi di impegnarsi, dalle caratteristiche diverse, che in un certo modo si completano. In un primo tempo, a dire il vero, al posto di Valentina avevo scelto Micaela, particolarmente impegnata. Però, qualche giorno dopo, lei mi ha chiesto di poter rinunciare all'incarico, dopo un colloquio avuto dai genitori con l'insegnante di Matematica e la docente di classe, dove erano emerse alcune fragilità, che lasciavano trasparire la necessità di concentrarsi completamente su quest'importante materia, soprattutto in proiezione futura, piuttosto che disperdere le proprie forze in altre attività, pur interessanti. La ragazza sembrava d'accordo con quest'analisi della sua situazione ed io, pur mostrandole il mio dispiacere, ne ho preso atto e l'ho sostituita con Valentina, il cui apporto si rivelerà poi adeguato.

Questa disponibilità a realizzare delle attività che vanno ben oltre il dovere scolastico mostra che esiste tra i ragazzi, anche tra quelli più lontani dall'immagine tradizionale dell'allievo impegnato, un reale desiderio di apprendere, se si riesce a coinvolgerli e a renderli protagonisti di una formazione che sia adeguata, nel bene come nel male, al mondo che li aspetta. Com'è giusto che sia, perciò, alla fine dell'anno scolastico, i miei assistenti hanno ricevuto un attestato di partecipazione, senza alcun valore legale, ma sicuramente apprezzato all'interno di un *curriculum vitae* ben costruito. Ecco, tra l'altro, cosa ho scritto in quello realizzato nel mese di giugno del 2011: «I tre allievi hanno mostrato una disponibilità costante durante tutto l'anno, partecipando settimanalmente a una riunione di un'ora-lezione per fare il punto sulle varie attività, dividersi i compiti organizzativi e gestire i contatti con allievi, insegnanti e personalità invitate. In più, hanno contribuito a realizzare un'attività sui mestieri portatori d'avvenire per le seconde, che è stata in seguito proposta con successo nelle classi. Gli allievi hanno in particolare apprezzato il video introduttivo concepito e realizzato dai tre ragazzi stessi. Infine, all'interno del gruppo, ognuno ha messo in valore le proprie specifiche qualità. Alessandro ha evidenziato le sue capacità riflessive, abbinate a serietà e rigore. Oscar ha mostrato la sua sensibilità alle questioni legate al mondo agricolo e una grande disponibilità nel mantenere i contatti con docenti e allievi. Infine, Tamiris ha messo in luce la sua capacità a tradurre le discussioni in proposte concrete sempre molto creative e le sue doti nell'animare delle assemblee anche molto frequentate. Vorrei ringraziare i tre ragazzi, che hanno contribuito con il loro impegno a rendere la nostra scuola media ancora più attenta alle esigenze dei ragazzi e alle problematiche del mondo del lavoro.»

Per quanto mi concerne, questo impegno rappresenta un'opportunità per dare il mio contributo a sviluppare un *agire comune* tra i docenti, nel quale ognuno è invitato ad assumere delle responsabilità ben precise nel portare a buon termine le varie attività extra-scolastiche, così importanti per arricchire il percorso scolastico degli allievi e costruire un buon clima all'interno della sede, come può essere la *Notte del Racconto*, il *Corso di scivolamento sulla neve*, le *Giornate sportive*, i vari *Spettacoli teatrali e musicali*, il *Giornalino di sede*, o ancora la *Giornata della memoria* e la *Festa conclusiva* dei ragazzi di quarta media. L'ora-lezione di sgravio che ricevo come responsabile per la nostra sede delle questioni legate all'orientamento scolastico e professionale, ben lungi dal compensare l'impegno effettivamente assunto, costituisce comunque un apprezzato riconoscimento del lavoro eseguito.

Allo stesso tempo, la *Città dei Mestieri* mi permette di continuare a sviluppare una riflessione di tipo economico, iniziata durante gli anni universitari, che mi ha condotto a dedicare un'attenzione particolare allo studio della dimensione economica della Storia. Ho così consacrato il mio lavoro di diploma presso la facoltà di Lettere dell'Università di Losanna, sotto la direzione del professor Hans-Ulrich Jost, a una biografia del dirigente di banca Julius Frey, vissuto tra il 1855 e il 1925, diventato in un primo tempo direttore dell'*Aargauische Bank*, la banca cantonale argoviese, e in seguito del *Credito Svizzero*, del quale assumerà dal 1911 la funzione di presidente del Consiglio d'amministrazione. Lo studio, suffragato da un ampio materiale archivistico, intitolato *In rotta verso Zurigo-Paradeplatz*, ha evidenziato, tra l'altro, i profondi legami esistenti al tornante del secolo tra il banchiere del *Credito Svizzero* Julius Frey, quello berlinese Georg von Siemens, vera e propria testa pensante della *Deutsche Bank*, ed Emil Rathenau, il fondatore del grande gruppo elettrotecnico tedesco *Allgemeine Elekrizitäts-Gesellschaft*, attivo in un settore dal significato paragonabile a quello dell'odierna informatica. I legami tra gli ambienti economici elvetici e tedeschi durante la Seconda guerra mondiale, studiati in modo dettagliato dalla *Commissione d'esperti* presieduta da Jean-François Bergier, già evidenziati proprio da Hans-Ulrich Jost all'inizio degli anni Ottanta nel suo contributo alla *Nuova Storia della Svizzera e degli Svizzeri*, trovano così un loro antecedente mezzo secolo prima, indicando un intrigante elemento di continuità storica.

Se si può sicuramente utilizzare il termine di *continuità*, si può altrettanto certamente parlare di costante ricerca d'*autonomia* da parte degli ambienti economici elvetici rispetto a quelli del grande vicino del nord. È questo uno degli aspetti principali che emerge da una ricerca storica durata cinque anni che ho realizzato dopo la laurea per il Fondo Nazionale della Ricerca Scientifica, in collaborazione con Dominique Dirlewanger, anche lui assistente di ricerca, che pubblicherà qualche anno dopo l'agile opera *Tell Me – La Svizzera raccontata diversamente*, e Sébastien Guex, professore universitario, autore tra l'altro di un'approfondita analisi della *Politica monetaria e finanziaria della Confederazione svizzera* all'inizio del Novecento. Studiando *La politica commerciale della Svizzera* dopo la Seconda guerra mondiale, caratterizzata da un delicato equilibrismo di difficile concretizzazione tra un *né dentro… né fuori*… la dinamica europea in progressivo sviluppo – incoraggiata da una Repubblica federale tedesca nata sulle ceneri della sconfitta del tragico progetto nazista d'arianizzare l'Europa e in opposizione alla Repubblica democratica tedesca, agganciata all'orbita dell'Unione sovietica staliniana – ci si rende pienamente conto di quanto gli ambienti economici elvetici abbiano arcignamente difeso la loro indipendenza, d'altronde conquistata a fatica nei secoli successivi al Patto federale del 1291 sul praticello del Grütli, ai piedi del Passo del Gottardo, rivelatosi un indispensabile luogo di transito tra il sud e il nord dell'Europa.

Probabilmente, però, la *Città dei Mestieri*, nel mio intimo, rappresenta anche altro. Costituisce un modo per riallacciarmi al tragitto professionale paterno. Nato ad Acqui Terme, in provincia di Alessandria, da un longevo bagnino e da una grintosa casalinga, mio padre, Francesco Pordenone, dopo la guerra si è avviato verso il settore *alberghiero*, cercando lavoro e magari anche fortuna nella turistica Alassio, sulla costa ligure, uno degli sbocchi naturali sul mare più ambiti dai piemontesi. Lì, tra i carruggi dell'elegante *budello*, ha incontrato la sua futura moglie, Rosemarie Gschwend,

venuta dalla rurale Waldkirch, nella quale il mio bisnonno era il rispettato veterinario, a due passi dalla città di San Gallo, dopo aver avuto la fortuna di frequentare l'apprezzata Scuola alberghiera di Losanna, incoraggiata come figlia primogenita dal mio nonno materno, *insegnante* – ebbene sì! – nella locale scuola elementare, e dalla nonna materna anch'essa casalinga. Una volta sposati, quelli che diventeranno i miei genitori, ottengono delle belle soddisfazioni professionali dirigendo un rinomato albergo a Johannesburg – in quello che per me, da ragazzo, era però soprattutto il Sudafrica dell'Apartheid, cioè della segregazione razziale organizzata dallo stato –, prima di ritornare in Europa al momento del mio concepimento, prendendo le redini dell'albergo *Amedei* nel centro dell'affascinante Milano, dove ho passato i miei primi anni di vita. Poi, dopo una parentesi nel Principato di Monaco, alla guida dell'*Hôtel Mirabeau*, proprio a ridosso delle omonime curve del famoso circuito automobilistico cittadino, i miei genitori si stabiliscono a Lugano, gestendo il *Clay's Pub*, fondato dall'ammirato pilota ticinese Clay Regazzoni, prima di concedersi progressivamente la meritata pensione.

Perciò, forse, la mia lunga peripezia adolescenziale, avviata, come già indicato, da un intenso contrasto con la Matematica, espressione in qualche modo di un rigetto del tragitto economico paterno, mi ha portato a riallacciarmi con la professione esercitata dal nonno materno, l'insegnamento, introducendovi però, proprio attraverso l'impegno nella *Città dei Mestieri*, quell'Economia, letta però attraverso le lenti della Storia, propria al tragitto di mio padre. Il sogno, il desiderio di emergere, il rapporto con il nido familiare, le relazioni complesse con le materie scolastiche e i loro rispettivi docenti: ecco in sintesi i principali ingredienti della ricetta che mi ha portato, almeno così credo, a trovare non senza fatica il mestiere più adeguato alle mie inclinazioni, al mio carattere e alle mie aspirazioni. Non a caso sono proprio questi gli ingredienti della *Città dei Mestieri*. Allora vediamoli all'opera, dalla prima fino alla quarta media, attraverso molteplici attività, realizzate in certi momenti in classe, in altri in gruppi costituiti *ad hoc*, in alcune situazioni individualmente e, anche, in qualche occasione, tutti gli allievi di un'annata assieme.

I ragazzi attraversano la porta d'ingresso della *Città dei Mestieri* in prima media, nel corso del mese di febbraio. Quando sono ormai ben inseriti, o almeno dovrebbero esserlo, all'interno della nuova realtà scolastica, dove incontrano più materie e insegnanti rispetto alle elementari, affrontando tante nuove questioni e riprendendo in modo più approfondito quelle già toccate in precedenza, gli allievi ricevono suddivisi per classe la visita della signora Cristina Galfetti-Schneider. Nel corso di due ore-lezione, con la sensibilità che le è propria, questa docente, educatrice specializzata, e, come ama presentarsi, madre di cinque figli, racconta ai ragazzi delle *fiabe* legate all'universo del lavoro. Sono così invitati a conoscere delle abili *sarte ticinesi* di una volta che, grazie a una miriade di lucciole, riescono a disporre sempre di una buona luce, indispensabile per il loro lavoro. O la figlia di un *pastore armeno* che accetta di sposare un principe a condizione che accetti di imparare un mestiere, in grado di renderlo più umile e conscio degli sforzi richiesti dalla vita. O ancora un *cuoco italiano* che, grazie alla passione per il suo lavoro, riesce a trovare il modo di respingere le pericolose tentazioni del diavolo.

Le immagini espresse da queste fiabe permettono ai ragazzi, attraverso la messa in gioco della loro fantasia, di elaborare una prima riflessione generale sul significato del lavoro. Essa sarà in seguito approfondita nel corso di un'altra attività, spesso proposta dal docente d'Italiano, magari sull'importanza della morale all'interno della struttura propria alla fiaba; a volte da quello di Educazione Visiva, ad esempio attraverso la messa in forma artistica di un'immagine colta all'interno di una fiaba; o semplicemente lanciata dal docente di classe, come potrebbe essere una proposta di riflessione sul ruolo del lavoro per i vari personaggi fantastici incontrati. In questo modo l'attività proposta dalla *Città dei Mestieri* cerca d'inserirsi all'interno del percorso didattico per così dire normale, diventandone parte integrante e facendo così dell'orizzonte lavorativo, visto attraverso le sue molteplici dimensioni, un elemento nella determinazione dei contenuti scolastici proposti.

Un anno dopo, nel corso della primavera della seconda media, i ragazzi sono nuovamente coinvolti in una riflessione sul loro divenire professionale. Questa volta li interpella il docente di Storia, nel momento in cui affronta la *Rinascita delle città* nel Basso Medioevo, a partire dagli ultimi decenni dell'XI secolo. Come ha indicato quasi cinquant'anni fa lo storico francese Jacques Le Goff nel suo vasto affresco *La civiltà dell'Occidente medievale*, si tratta di un passaggio molto delicato, visto che tra le mura delle città medievali emerge quello che nei secoli seguenti diventerà lentamente il mondo contemporaneo. All'interno di un'Europa che sta progressivamente rialzando la testa dopo la traumatica caduta dell'Impero romano, avvenuta ormai cinquecento anni prima, riappaiono, infatti, delle comunità urbane composte in genere da 20'000 a 40'000 abitanti, nelle quali occupano un ruolo di tutto rilievo gli artigiani, che portano a termine un lungo processo di trasformazione del *senso dato al lavoro*. Mentre nelle vaste campagne medievali prevale ancora una visione fondamentalmente negativa del lavoro, visto in qualche modo come una punizione divina inflitta all'essere umano a causa del peccato universale commesso da Adamo ed Eva e per questo scacciato dal giardino dell'*Eden*; tra gli artigiani delle nuove città si sviluppa invece una concezione positiva del lavoro, considerato soprattutto come un'opportunità per essere creativi e inventivi, in grado di permettere all'essere umano di agire, in tutta modestia, a immagine e somiglianza di Dio Creatore.

In questo passaggio di senso assume un ruolo centrale San Benedetto da Norcia che, già all'inizio del VI secolo, quindi nei primi drammatici decenni dopo il crollo dell'antichità romana, elabora la celebre regola espressa dalla locuzione latina

ora et labora, che significa «prega e lavora». Essa getta le basi per la costituzione di una formidabile rete di abbazie, economicamente indipendenti, proprio grazie al lavoro, anche fisico, eseguito dai suoi monaci; in grado così di diventare un apprezzato luogo di rifugio per la pericolante cultura cristiana, come d'altronde anche per quella greco-romana, in particolare attraverso un gigantesco lavoro di ricopiatura di testi antichi. Ciò però si rivela possibile unicamente attraverso una rivalutazione pragmatica dell'immagine storica data al lavoro, spesso e volentieri considerato fino a quel momento come una vocazione da destinare agli schiavi, mentre agli uomini liberi spettavano altre occupazioni, tra le quali, nelle affascinanti città-stato greche, come Atene, quella di esercitare i compiti di cittadinanza. Una rivalutazione che ha portato i benedettini a rilegarsi alla tradizione ebraica, nella quale i rabbini esercitavano parallelamente anche un mestiere, come Paolo di Tarso, il futuro apostolo di Gesù, che si guadagnava da vivere fabbricando delle tende. Certo, non poteva essere altrimenti, per chi discendeva da un popolo schiavizzato.

A lungo, però, le abbazie benedettine restano l'eccezione. Nelle spaziose campagne medievali il lavoro resta confinato tra i *laboratores*, i lavoratori, in particolare i contadini, certo non più ridotti in schiavitù come nell'Antichità, ma pur sempre sottomessi ai potenti *bellatores*, i combattenti, rigorosamente proprietari di terre, suddivisi in una miriade di feudi e legati tra loro da intensi rapporti di fedeltà, per i quali garantiscono gli *oratores*, i pregatori membri del clero, testimoni davanti a Dio degli impegni presi. All'interno di questa struttura sociale trinitaria molto rigida, lo spazio per un lavoro creativo e innovativo non può che essere ridotto a un lumicino.

Bisogna perciò attendere la rinascita delle città – come Firenze, Genova o Venezia nel sud mediterraneo, o Amburgo, Lubecca o Riga nel nord baltico – per assistere alla diffusione di una concezione positiva del lavoro, all'interno di una nuova struttura sociale, ancora trinitaria ma più dinamica, imperniata sulle corporazioni, dove l'*apprendista*, al termine della formazione, diventa un *lavorante* all'interno di un'impresa di solito familiare, per poi accedere, dopo aver acquisito la necessaria esperienza, allo statuto di *maestro*. Quest'apertura a un'ascesa sociale interna all'impresa viene però bilanciata da una chiusura verso l'esterno, espressa da una rigorosa difesa da parte delle corporazioni del monopolio nell'esercizio di un determinato mestiere, evitando così una dirompente messa in concorrenza delle imprese tra di loro, che maturerà soltanto qualche secolo dopo, con l'arrivo del capitalismo industriale.

È quindi all'interno di un momento cruciale del percorso storico della nostra civiltà che gli allievi sono invitati a ritornare a riflettere sul mondo del lavoro. Lo fanno, sorprendentemente, attraverso una triplice fuga in avanti: negli *spazi*, spostandosi in un'anacronistica, per l'epoca, aula d'informatica; nelle *modalità*, osservando prima un video e poi approfittando delle possibilità offerte da internet; e nei *contenuti*, affrontando nel momento in cui si studiano i mestieri di ieri, alcuni mestieri di… oggi e domani. E così, per classe, i ragazzi s'indirizzano verso l'aula d'informatica, dove li attende la visione di un video di otto minuti, nel quale Tami, Ale e Oscar presentano le loro aspirazioni professionali.

Allora entriamo nell'aula d'informatica, accomodiamoci su una sedia, chiudiamo le tende, spegniamo le luci e, di nuovo, schiacciamo *play*. Siamo catapultati nel tipico silenzio di un campo sul Piano di Magadino, interrotto soltanto dal suono altalenante delle campane di alcune mucche. Scopriamo che Oscar vuole diventare un agricoltore, un po' perché gli piace stare in mezzo agli animali e un po', come spiega in un'altra scena mentre discute con i compagni durante una partita di *Monopoli*, per portare avanti una tradizione familiare, che vede il padre e il nonno esercitare proprio questo mestiere. Cambia il decoro e nel rumore costante delle auto che si susseguono incessantemente una dietro all'altra sulla strada cantonale davanti alla *Posta* e alla *Raiffeisen* di Cadenazzo, vediamo Ale che aspira a diventare banchiere, per l'interesse che porta ai numeri e all'informatica, ma anche per dare seguito, come il suo compagno, a una tradizione di famiglia, come affermerà muovendo la sua pedina da un viale all'altro del gioco del denaro per eccellenza. Ci spostiamo ancora, questa volta nell'Aula magna della nostra scuola, per vedere Tami che introduce con fascino e brio una conferenza davanti a una platea di un centinaio di ragazzi attenti e prontissimi ad applaudirla, spiegando in seguito, seduta accanto al tavolo da gioco, che il suo sogno, sin da piccola, è diventare conduttrice televisiva, per incontrare e intervistare delle persone famose. Non è, come precisa, «una cosa di famiglia», anche se «…mia mamma resta molto a contatto con le persone, parla, anche troppo… eh… si vede da chi ho preso…». Alla fine, i tre ragazzi, dopo essere scesi dallo scivolo del *McDonald's* di Sant'Antonino, affermano, con l'indice puntato verso la videocamera: «e voi?».

Al termine del video, dopo un sincero applauso, gli allievi si dividono in coppie, accendono il computer e scelgono uno dei diciotto mestieri in nove ambiti professionali elencati in una scheda consegnata loro dal docente accompagnatore. Si spazia da nuovi mestieri come l'ingegnere ambientale, l'elettronico multimediale, il designer in architettura d'interni o l'ingegnere in sistemi di comunicazione, ad attività più tradizionali ma comunque portatrici d'avvenire come il docente, l'agente di polizia, l'infermiere o ancora l'albergatore. A questo punto, consultando l'ottimo sito *orientamento.ch* e navigando tra le pagine trovate grazie al potente motore di ricerca *google*, i ragazzi rispondono a una serie di precise domande, che permettono di farsi un'idea generale del mestiere affrontato, poi da presentare, magari attraverso una breve ma intensa scenetta, ai loro compagni, in genere piuttosto attenti e anche divertiti. Per finire, gli allievi sono invitati a elaborare una loro riflessione individuale, da consegnare al momento del suono del campanello al docente, attorno a «un mestiere che ti ha affascinato» e a «cosa cambia tra i mestieri di ieri e quelli di oggi e domani?». Le due ore-lezione terminano quindi con un rinvio dalla *Città dei Mestieri* alla *Storia*, che permette di intuire come nel mondo del lavoro odierno, rispetto a quello delle città medievali, sia aumentato il livello di formazione richiesto per accedere ai vari

mestieri; si sia sviluppata fortemente la tecnologia applicata, in particolare l'informatica, e si sia in generale intensificata la pressione al lavoro, frutto di una generale messa in concorrenza sconosciuta nel periodo medievale. Effettivamente, il prezzo che paghiamo per disporre oggi di *più libertà* al lavoro, espressa in particolare attraverso maggiore creatività e inventiva, che permettono costantemente di produrre dei beni e dei servizi di miglior qualità a un prezzo più accessibile, è di avere *meno sicurezza*. Trovare il giusto equilibrio tra l'effetto di stimolo prodotto dalla libertà e il bisogno di avere una certa sicurezza costituisce indiscutibilmente una delle sfide principali per il mondo del lavoro odierno.

In terza media, poi, le proposte formulate dalla *Città dei Mestieri* aumentano. I ragazzi hanno portato a termine i primi due anni considerati d'osservazione generale, e iniziano adesso il secondo biennio, dove la dimensione orientativa acquisisce un ruolo sempre più importante. S'inizia nel corso del mese di dicembre, con gli allievi accompagnati dai loro rispettivi docenti in Aula magna, tutti assieme, ad assistere nel corso di due ore-lezione ad alcune presentazioni dei loro genitori, che raccontano in che modo hanno scelto la loro prima attività professionale, quale tragitto hanno poi intrapreso, evidenziando in particolare gli elementi di continuità e quelli di rottura, per indicare alla fine come si svolge oggi la loro vita quotidiana al lavoro. Così, introdotti da Tami, che anima l'incontro con la sua naturale scioltezza, un bancario, un ingegnere, un contadino, un rappresentante di commercio, un responsabile aziendale, una fisioterapista e uno psicologo raccontano, alcuni a ruota libera, altri seguendo le *slides* di un *PowerPoint*, le loro scelte, le loro soddisfazioni, ma anche le difficoltà che hanno contraddistinto il loro tragitto professionale. In questo modo i ragazzi, comunque attenti alle tante parole dette e sicuramente riconoscenti del tempo messo loro a disposizione dagli invitati, possono iniziare ad approfondire la riflessione riguardante il loro futuro scolastico e professionale, partendo dalle persone a loro più vicine, i loro genitori o quelli dei loro compagni. Ognuno di noi, in fondo, deve confrontarsi con il nido dal quale proviene, prima d'iniziare a provare a spiccare il volo con le proprie ali.

Dai molteplici racconti, frutto di un'esperienza ripetuta ormai da diversi anni, emerge una realtà lavorativa variegata, arricchita da tante particolari sfumature, ma riunita in primo luogo dall'importanza del divenire professionale nella costruzione del proprio percorso di vita. Questa *centralità del lavoro* non si esprime solo nel definire le sempre apprezzate possibilità finanziarie, o nel sancire un eventuale prestigio sociale, ma soprattutto nel costruire la propria identità personale e quindi il fondamentale equilibrio psichico. Le attuali pressioni al lavoro, sempre maggiori, espresse da una clientela più esigente, da una tecnologia invasiva e in continua evoluzione, come da una crescente interdipendenza con altre realtà geografiche, a noi vicine oppure meno, non fanno che rafforzare questa centralità della sfera professionale. Gli invitati evidenziano quindi costantemente come la scelta dell'ambito scolastico e professionale nel quale indirizzarsi dopo la scuola obbligatoria non può essere basata sul fragile desiderio di accedere rapidamente a qualche effimero bene di consumo, o sull'effetto di traino esercitato da un parente o da un amico dalla personalità spiccata, ma deve prendere in considerazione le proprie caratteristiche psicologiche e attitudini personali, espresse anche attraverso i risultati ottenuti nelle diverse materie scolastiche, che permettono di mettere in risalto le proprie qualità come le eventuali fragilità. Il mondo del lavoro interpella così in modo diretto la scuola, non tanto, almeno in questo caso, per adeguarsi al suo funzionamento, bensì per incoraggiarla a fare bene il suo compito, che è quello di formare nel migliore dei modi le nuove generazioni, mettendo costantemente alla prova gli allievi attraverso l'insegnamento delle competenze e delle relative conoscenze proprie a ogni singola disciplina scolastica.

I tragitti professionali dei genitori invitati evidenziano, in seguito, come il *cambiamento* sia diventato parte integrante dell'odierno orizzonte lavorativo. Esso agisce a più livelli, che si possono facilmente intersecare tra loro. Si può così iniziare una formazione, come quella di meccanico per automobili, spinti dalla passione per i bolidi di Formula 1, e poi ritrovarsi a fare prima il meccanico per autobus, poi l'autista di questi giganti della strada, prima di diventare un imprenditore di una ditta di pullman. Si può sognare di diventare infermiera, ma non osare veramente questa formazione, per dedicarsi a un apprendistato di commercio, per poi ritornare qualche anno dopo al progetto iniziale, ricominciando una nuova formazione nell'ambito desiderato, dal quale non ci si muoverà più, se non per adattare l'impegno professionale alle esigenze famigliari legate alla maternità prima e alla crescita delle figlie dopo. O si può diventare maestro di scuola elementare, prima di fare per qualche anno il bibliotecario, poi il formatore di docenti delle scuole superiori e infine ritornare nell'alveare facendo l'ispettore di scuola elementare. O ancora, si può restare all'interno del proprio mestiere, ma doversi adattare alle sue profonde trasformazioni, come quello di bancario, le cui operazioni sono ormai completamente assorbite da programmi informatici sempre più evoluti, che tendono a dematerializzare la circolazione monetaria. Infine, si può anche decidere di evolvere nel proprio ambito professionale spostandosi verso altre latitudini, mettendo le proprie competenze d'ingegnere in telecomunicazioni al servizio prima di una ditta negli Emirati Arabi e poi di una grande impresa internazionale basata a Zurigo. Insomma, le strade possibili sono tante, tutte queste però accomunate dalla necessità di gestire una serie successiva di cambiamenti all'interno della propria vita, come nel rapporto con i propri famigliari e amici. La scuola, ancora una volta, è chiamata in causa. È invitata a cercare sempre meno di definire, attraverso le sue pur necessarie valutazioni, un'immagine quasi indelebile del futuro adulto, bensì di avviare l'allievo al piacere dello studio, combinando il dovuto rigore all'indispensabile motivazione all'apprendimento, sapendo che quest'attività lo accompagnerà, in un modo o nell'altro, durante tutta la vita professionale, e non solo.

I molteplici percorsi professionali dei genitori ci indicano, infine, quanto siano importanti, indipendentemente dal mestiere effettivamente esercitato, l'*informatica* e le *lingue seconde*, come sono chiamate, quelle cioè che si aggiungono

all'italiano, lingua prima perché idioma del nostro territorio. Difficile ormai trovare un ambiente di lavoro che non sia pervaso dai computer. La contabilità di un albergo, i disegni di uno studio architettonico, i rapporti di un'ispettrice di tirocinio, il sistema d'irrigazione di un agricoltore che produce ortaggi, sono tutti rigorosamente informatizzati. Allo stesso modo, è veramente raro intraprendere un'attività in un ambito economico non a contatto con dei professionisti o dei clienti provenienti da altre regioni linguistiche, che parlano tedesco, francese, o, sempre di più, inglese, ormai impostosi come lingua degli affari a livello internazionale. Anzi, si è proprio costituito un vero e proprio *inglese internazionale*, ampiamente standardizzato, che permette una comunicazione semplice e chiara a livello mondiale, frutto in qualche modo di quel grande Impero britannico – decifrato dallo storico britannico Niall Ferguson attraverso la sua opera dal titolo esplicito *Impero: come la Gran Bretagna ha fatto il mondo moderno* – che nella seconda metà dell'Ottocento comprendeva non meno di un quarto della popolazione mondiale, facendo in pratica tutto il giro del pianeta, dal Canada fino all'Australia, passando dall'Egitto e dall'India, e poi della progressiva egemonia degli Stati Uniti nel corso del Novecento, anch'essi comunque discendenti di quel *British Empire* dal quale si sono a un certo punto staccati per iniziare la loro lenta ma costante ascesa sul tetto del mondo.

La scuola, logicamente, è di nuovo interpellata. Non solo, però, per introdurre all'interno del suo programma, come d'altronde ha prontamente fatto, un corso dedicato all'alfabetizzazione informatica in prima media o un apprendimento dell'inglese in terza e quarta media; bensì, più in generale, per integrare nel suo modo di concepire l'insegnamento quella che potremmo definire l'impostazione mentale che emerge da queste novità. Essa ci è stata indicata, non a caso, proprio da un ingegnere elettronico, quotidianamente a contatto con questa realtà, Luigi Giacomelli, uno dei responsabili per il Ticino della ditta statunitense IBM – *International Business Machines*, che abbiamo incontrato qualche anno fa con un gruppo di allievi nei suoi uffici di Lugano. La *Big Blue*, come viene soprannominata questa azienda, si è imposta a livello mondiale nel 1981, quando è stata in grado di commercializzare il primo *Personal Computer* della storia. Poco più di un decennio dopo, però, alla fine del 2004, ha deciso di vendere questa divisione delle sue attività, che nei fatti era sempre meno redditizia, al gruppo privato cinese *Lenovo* – gestito comunque da Hong Kong, città di provenienza della famiglia che ha fondato con astuzia, anche nel nome, la *Legenda nuova*, cioè, traducendo dal latino, *le cose nuove da leggere* –, in modo da potersi concentrare nella produzione di programmi e servizi informatici, dei quali è oggi un indiscusso leader mondiale. È quindi nei locali, pur nostrani, della ditta che forse più di ogni altra ha intuito il passaggio nel mondo occidentale dalla realizzazione di *hardware* a quella di *software*, con tutte le implicazioni che questo comporta, con degli allievi, anche quelli più difficili, attenti e composti, ben disposti ad ascoltare un signore dal fisico ben piantato e dall'aria ferma ma gentile, che scopriamo una dimensione sorprendente della Rivoluzione informatica, dalle profonde implicazioni per la nostra scuola. Essa ha un nome: *interfaccia*. Rappresenta, concretamente, il punto d'incontro tra sistemi diversi, per permettere un'interazione; cioè, detto in altri termini, una *relazione*, in grado di portare a uno scambio d'informazioni.

Certo, l'interazione di cui si parla riguarda prioritariamente delle informazioni di tipo numerico, in grado di far funzionare dei programmi dall'origine diversa o dalla natura differente, utili a sviluppare dei progetti aziendali o istituzionali in molteplici ambiti. Dietro ai numeri, però, ci sono delle persone, vettori di questi progetti, che devono essere in grado di comunicare tra loro, scambiandosi delle informazioni precise o delle idee generali, attraverso delle interfacce adeguate. Ritroviamo perciò nelle attuali trasformazioni della sfera economica quella ricerca quasi spasmodica della *relazione*, già intravvista in precedenza nel mondo dell'insegnamento, perché in grado di permettere al docente di gestire gli allievi più complessi, in modo da farne una risorsa nel costruire il gruppo-classe, così importante per ottenere un insegnamento di qualità. Quella stessa *relazione* che, questa volta in ambito religioso, attraverso la dottrina trinitaria della messa in rapporto del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo rivelatore, ha costituito storicamente il punto d'incontro tra la fede cristiana e la sapienza greca, aprendo la possibilità alla Libertà umana e quindi all'uso della sua Ragione, così decisiva per lo sviluppo della nostra civiltà. O ancora, nell'interfaccia, proprio lei, tra dimensione tecnologica e scolastica, la *relazione* che s'instaura tra gli allievi attorno a un progetto scolastico innovativo, magari quello di realizzare un video sulle vicissitudini di un personaggio storico o su un concetto grammaticale, facendo delle nuove tecnologie un mezzo d'apprendimento allo stesso tempo serio e creativo.

Questa vera e propria dinamica relazionale si rivela molto esigente verso i suoi partecipanti, richiedendo loro, per essere pragmaticamente in grado di funzionare in modo efficace, da un lato, di *conoscere se stessi*: la propria cultura, le proprie origini, individuali come collettive, e forse anche intravvedere il proprio divenire. Proprio quello, cioè, che dovrebbe essere il classicissimo fulcro centrale dell'insegnamento delle *materie umaniste*, l'Italiano in primo luogo, ma anche la Storia e la Geografia. Cos'è, infatti, l'Italiano se non un mezzo privilegiato per conoscere se stessi: attraverso la lettura, che ci porta a scoprire le grandi interrogazioni sulla vita messe in versi o in prosa nel corso dei secoli; o la scrittura, che c'invita continuamente a sfidare noi stessi per far sorgere un testo corretto linguisticamente e coerente logicamente; o ancora l'oralità, che attraverso i molteplici interventi in classe contribuisce a definire, per strati successivi, la particolare identità di ognuno. Ancora una volta, il mondo del lavoro sembra dire alla scuola di essere *in primis* realmente se stessa, di mostrarsi allo stesso tempo classica e innovativa, per formare con saggezza le future generazioni, naturalmente in modo da prepararle ad affrontare le sfide del presente e del futuro, non quelle, nostalgiche, di un passato ormai tramontato.

Questa dinamica relazionale domanda, d'altro lato, ai suoi partecipanti di essere in misura di *conoscere gli altri*: quello che affermano nei loro scritti, che siano delle classiche *lettere* o delle moderne *mail*, sicuramente; ma anche quello che

indicano con le loro parole, colte in una *riunione*, durante una *videochiamata*, magari realizzata via *Internet* grazie alla tecnologia di *Skype*, o, semplicemente, in un *incontro* nel corso di un viaggio d'affari. E non solo. Infatti, come ha suggerito lo studioso russo Roman Jakobson attraverso le celebri *funzioni del linguaggio*, non basta concentrarsi sui codici utilizzati, magari aggiustati ai canali prescelti, ma è perlomeno necessario approfondire anche il *contesto* di una comunicazione, che costituisce il suo sfondo, quello che determina effettivamente il significato delle parole. Questo richiede di sapersi destreggiare con gli aspetti salienti della cultura altrui, del loro modo di affrontare la vita, di occupare il tempo libero e magari anche dei loro timori e delle loro speranze. Emerge così l'ambizioso obiettivo delle *lingue seconde*, che sono, principalmente, alle nostre latitudini, l'Inglese, il Tedesco e il Francese. Addentrarsi in quest'affascinante percorso richiede, però, a un certo punto, di «detronizzare la grammatica», oggi invasiva, come ha evidenziato qualche anno fa in modo pertinente il Gruppo plurilinguismo nel suo rapporto intitolato *Verso un approccio plurilingue nella scuola media in Ticino*. Al centro dovrebbero invece essere posti sempre di più i contenuti della comunicazione linguistica, certo adattati agli interessi e alle possibilità effettive degli allievi, mantenendo un'attenzione particolare alla lingua parlata e osando, perché no, inserirli all'interno del loro variegato ambiente culturale. La forma linguistica non ne uscirebbe svilita, come si potrebbe pensare a prima vista, bensì acquisirebbe agli occhi degli allievi finalmente quel senso così importante per realizzare un effettivo processo di apprendimento. La scuola, anche questa volta, è confrontata a una sfida di rilievo: ridare importanza alla *forma* attraverso una valorizzazione del *contenuto*.

La posta in gioco, in realtà, è ancora più profonda. Dallo sviluppo delle molteplici interazioni, certo finalizzate a delle comunicazioni funzionali, rese sempre più efficaci da un'approfondita conoscenza di sé e degli altri, può emergere progressivamente, nel tempo, in modo frammentario e probabilmente contraddittorio, un abbozzo di *cultura internazionale*, gradito *pendant* della mondializzazione economica, che, nel bene come nel male, si sta largamente imponendo. In effetti, se il verbo comunicare deriva dal latino *communis*, cioè «che appartiene a tutti», allora il suo significato più profondo è proprio quello di *mettere in comune con gli altri*. La strada da percorrere per costruire questa cultura comune, in grado di ambire a diventare un contrappeso all'odierna predominanza economica, è sicuramente lunga e densa di difficoltà. E forse proprio per questo si è continuamente tentati dalle svariate scorciatoie che si presentano a noi – nell'insegnamento come nella vita più in generale – magari ripiene di vecchie ricette apparentemente rassicuranti, ma che poi nei fatti si rivelano inadeguate rispetto alle gigantesche sfide che ci attendono.

Intanto, anche quest'anno, l'incontro con i genitori degli allievi di terza è terminato. Tami, Ale e Oscar possono tirare il fiato. Nel complesso è andata bene, anche se, come suggerirà qualche collega, giustamente esigente, nel corso del seguente *plenum* dei docenti, bisognerebbe affinare la gestione dei tempi di parola degli invitati, in modo da evitare di finire troppo presto, lasciando spazio a un vuoto riempito più da un fastidioso mormorio di fondo degli allievi che da delle domande effettivamente stimolanti, come era successo l'anno precedente; o troppo tardi, com'è avvenuto quell'anno, costringendo l'ultimo genitore a ridurre la sua presentazione a poche succinte battute, visto l'incombente avvio delle lezioni successive. E così, l'anno dopo, oltre al consueto colloquio telefonico che ho instaurato con i genitori disponibili a partecipare all'incontro, decido di scrivere loro anche una lettera, aiutato dai miei nuovi assistenti, in modo da dettagliare i passaggi da affrontare nella presentazione e indicare, soprattutto, i tempi di parola destinati a ognuno, precisati al minuto. I colleghi, come d'altronde i genitori e i ragazzi, alla fine, gradiscono. Bene così!

Gli allievi di terza media rientrano nella *Città dei Mestieri* qualche mese dopo, quando i campetti di calcio davanti alla sede scolastica non sono più ricoperti da una tenace coltre bianca, riparati come sono da un sole che, ai piedi del Monte Ceneri, nel corso dell'inverno, non riesce proprio più ad arrivare; bensì dallo sbiadito verde di un'erba a tratti un po' selvaggia, comunque apprezzatissima dai ragazzi, sempre gioiosi quando si possono affrontare in una sfida calcistica. La cornice è quindi ben diversa quando gli allievi delle cinque terze si apprestano, guidati dal loro docente di classe o, a scelta, da un docente di una materia umanista, ad assistere alla proiezione di un film dedicato al mondo del lavoro. Sono le 13:20 di un pomeriggio qualunque d'inizio giugno, magari un martedì, o forse un giovedì, i giorni più adatti, perché non a ridosso del week-end; il campanello suona, per la seconda volta, indicando inesorabilmente il momento d'inizio delle lezioni. I più fortunati possono gustarsi la visione del film in formato gigante, con le immagini proiettate su un telo da un *beemer* collegato a un lettore di *DVD*, gli altri devono accontentarsi di un più tradizionale ma sempre efficace schermo televisivo, riposto su un carrello davanti alla lavagna, in modo che tutti possano vederlo.

A dire il vero, la problematica del film è un po' più complessa. Non si tratta, almeno in questo momento, di concentrarsi attraverso la visione di una *fiction* sull'analisi delle pur interessanti caratteristiche dell'attuale mondo del lavoro, magari di snocciolarne l'evoluzione storica o di coglierne le dinamiche all'opera ai giorni nostri. Sicuramente, in qualche modo, questi aspetti si ritrovano nelle opere mostrate, ma non vogliono essere prioritari. Al centro si vuole porre un'interrogazione semplice, anche se forse non lo è poi così tanto: *quale senso dare alla propria scelta professionale?* Si tratta di una domanda tutt'altro che superflua. A prima vista, infatti, il lavoro può essere considerato semplicemente un'attività coatta volta a guadagnare il necessario per vivere, interpretando in questo modo in chiave laica la biblica punizione divina inferta all'uomo per aver commesso il peccato universale, assaggiando il frutto proibito colto sull'albero della conoscenza, proprio lei. In realtà, il lavoro può essere anche qualcos'altro, com'è apparso in modo a dire il vero sorprendente durante un'originale lezione preparata nell'autunno del 2010 con il gruppo di allievi della *mia* 4E, che non frequentavano il corso opzionale di Latino e che si ritrovavano quindi per un'ora-lezione senza i loro compagni. Una

lezione, poi presentata in Aula magna anche ai compagni della 4D, dedicata a *mettere dei limiti ai bei videogiochi*, come disegnato in maniera variopinta su un grande telo dall'artistica Mara, poi promossa negli esami d'ammissione al Centro scolastico per le industrie artistiche (CSIA) di Lugano, come aveva intuito ancora una volta con acume la collega di visiva Elide Catenazzi-Beeler.

Lasciamo quindi per un breve momento i ragazzi di terza media durante un assolato pomeriggio primaverile, per seguire quelli di quarta in un temperato mattino dell'autunno successivo. Con gli allievi seduti in modo composto nelle prime file di sedie dell'Aula magna, uno accanto all'altro, e introdotto dalla conduttrice Edina, presento l'evoluzione storica dei videogiochi, accompagnato dalle *slides* di un *PowerPoint* realizzato in collaborazione con un'altra allieva, Chiara. Partendo da *Oxo*, uno stilizzato simulatore del semplice gioco del tris, realizzato nei primi anni Cinquanta, passando dal famoso *Pong* dai ritmi che sembrano di un'altra era, elaborato nel corso degli anni Settanta, arrivo fino all'attuale incredibile *Wii*, la console di movimento creata dalla giapponese Nintendo, rapidamente affiancata dalla *Kinect* dell'acerrima concorrente americana Microsoft. A questo punto, passo la parola ad Andrea e Paolo, che dibattono animatamente sugli aspetti positivi e negativi dei videogiochi: il primo con il suo consueto senso di responsabilità e il secondo con il suo altrettanto abituale senso della sfida. Al termine della discussione, il mediatore, un sempre dispettoso Manuel, lascia il virtuale microfono alla sala, per degli eventuali interventi. Dopo qualche osservazione generale perlopiù critica sui videogiochi, il dibattito si accende grazie a Skelcim, un allievo dai risultati scolastici fragili ma dai tratti fisici solidi, che afferma con un tono sorprendentemente posato: «Nel gioco puoi fare quello che non ti è permesso nella realtà. In questo modo ti puoi veramente sfogare». I videogiochi sono quindi, logicamente, da difendere. Rapidamente la discussione si sposta dall'attuale gestione del tempo libero alla futura attività lavorativa, attraverso diversi interventi che la studiosa Valentina sintetizza perfettamente: «Meglio dedicare oggi il tempo necessario alla scuola, che ritrovarsi domani con un lavoro che ti offre poche soddisfazioni». A queste parole Skelcim, questa volta con fermezza, ribatte: «Io voglio anche godermi la vita, che vivi una sola volta». La scuola e il lavoro, sembrerebbe quindi, non possono far parte dei momenti piacevoli dell'esistenza, i quali si limitano alla sfera del tempo considerato libero, come quello dedicato ai videogiochi. Interessante! La lezione, quanto a lei, prosegue con un momento pratico, dove i ragazzi, felici, giocano divisi in gruppi, per poi riflettere alle emozioni provate, prima di scrivere, questa volta individualmente, un breve commento personale, da consegnare alla fine dell'attività ai docenti.

Ecco! La visione di un film proposta agli allievi di terza media vuole proprio affrontare quest'idea – diffusa non soltanto tra certi ragazzi, d'altronde anche dopo la visione del film, come nel caso di Skelcim –, mostrando invece che il lavoro non costituisce soltanto un'espiazione del peccato universale, ma rappresenta anche, curiosamente proprio grazie all'utilizzo dei frutti strappati dall'albero della conoscenza, un momento creativo, cioè un pur modesto apporto a creare il nostro mondo, come ha fatto con ben altra potenza Dio; intrepretando questa volta in chiave biblica la moderna aspirazione individuale a realizzarsi, contribuendo a migliorare la vita collettiva attraverso l'impegno personale nella sfera lavorativa.

Con quest'approccio, torniamo allora nell'assolato pomeriggio primaverile e vediamo alcuni film che i docenti, magari dopo averne discusso con i loro allievi, potrebbero aver deciso di mostrare alle cinque classi di terza media. La lista delle *videocassette* e, sempre di più, dei *DVD* disponibili, è lunga e tende a infoltirsi sempre di più, anche per le gradite proposte di alcuni colleghi. Accontentiamoci di alcuni di questi, la cui trama, più che la qualità cinematografica, può offrire degli spunti interessanti.

La semplice ma simpatica commedia *In Good Company* del regista statunitense Paul Weitz può aiutare gli allievi a riflettere su come impostare il proprio tragitto lavorativo. Il giovane Carter Duryea, infatti, un ventiseienne appena uscito dagli studi, è catapultato alla guida del settore marketing di *Sports America* dalla multinazionale Globecom, che ha appena preso il controllo della prestigiosa rivista. L'esperto Dan Foreman, cinquantenne, con la moglie in attesa di un nuovo figlio e la primogenita Alex ancora in formazione, deve così accettare di diventare un subordinato dell'inesperto ragazzo, che, per di più, appena uscito da un avventuroso matrimonio durato pochi mesi, s'invaghisce di sua figlia. Al termine di molteplici peripezie, l'ambizioso Carter si arrende, sconfitto soprattutto da una dinamica che non controlla, lasciando l'aggressiva multinazionale, interessata a un'immediata redditività della rivista più che a un suo effettivo sviluppo, anche economico, e rinunciando alla relazione con Alex. Il film termina con il giovane che fa *jogging* per le strade di Manhattan, interrogandosi sul suo divenire. Voleva tutto e subito; non ha avuto nulla, nel lavoro come nei sentimenti.

Se il cambiamento costituisce una trave portante dell'attuale mondo del lavoro, come ci ricorda questo film, offrendo delle reali opportunità a chi, magari proprio perché giovane, è più facilmente in grado di cogliere e poi assimilare le molteplici novità emerse; questo non significa che un giovane professionista, indipendentemente dal settore nel quale agisce, possa permettersi di rinunciare alla paziente costruzione della propria abilità professionale. Solo con il tempo dell'esperienza, infatti, egli può essere in grado di plasmare, grazie al suo talento, le virtù della tradizione con le potenzialità della modernità, ridefinendo così progressivamente i tratti salienti del suo mestiere. Non quindi la ricerca di facili scorciatoie, che spesso si rivelano poi nei fatti delle strade senza uscita, portatrici di dolorosi fallimenti, come l'attualità recente ci ha più volte testimoniato, bensì la cura del lavoro ben fatto, l'attenzione per il dettaglio e il rispetto della puntualità, sono i paramenti sui quali costruire il proprio tragitto professionale, come d'altronde, non a caso, anche

quello scolastico. Questo spirito è in qualche modo vicino al moderno *Uomo artigiano* invocato in un recente libro dal decano della sociologia anglosassone, Richard Sennet, più sensibile a un atteggiamento cooperativo che a un'esasperata competizione individuale, anche per riuscire a ottenere, a termine, quello che a quel punto diventa un meritato successo.

In più, grazie a quest'approccio, si può intraprendere individualmente la strada che può effettivamente portare al superamento collettivo dell'attuale crisi, intesa nel suo significato più profondo, derivante dal termine greco *krisis*, che la definisce un momento di distruzione e, allo stesso tempo, attraverso il dolore provocato, di ricerca di un nuovo equilibrio. Un termine, o, sarebbe meglio dire un concetto, questo, che appare nel nostro viaggio nella storia già al terzo mese di prima media, quando i ragazzi affrontano la *Rivoluzione agricola* attorno al X secolo a.C., nei vasti territori della Mezzaluna fertile, che si estendono dalla foce dei fiumi Tigri ed Eufrate, nell'odierno Iraq, fino al Nilo in Egitto, e che, nel centro del suo arco, comprende l'attuale Turchia. Essa appare al termine di un momento delicato per l'ancora fragile umanità, confrontata a un grande disgelo e divisa tra chi vuole partire per trovare delle condizioni ambientali adatte a vivere come prima, da nomadi cacciatori e raccoglitori, e chi invece osa dare una *svolta* alla propria vita, trasformando la caccia in allevamento e la raccolta in coltivazione, che portano a una vita sedentaria, alla base dell'apparizione dei primi villaggi. La scoperta dell'agricoltura porta l'essere umano a non limitarsi più solo ad appropriarsi la natura, ma a cercare di trasformarla attraverso la propria intelligenza, cioè niente di meno che a far nascere il *lavoro*, come ha ricordato ancora recentemente l'antropologo Jean Guilaine, professore presso il *Collège de France*, in un articolo pubblicato nel mensile *l'Histoire*. In maniera certamente più modesta, anche oggi siamo confrontati a una *svolta* di portata storica.

Un altro film appropriato a una riflessione sul senso da dare alla propria scelta professionale, che ci porta ad affrontare nuove importanti questioni, è il successo cinematografico di un decennio fa della regista inglese di origine indiana Gurinder Chadha dal titolo *Sognando Beckham*. Il famoso calciatore inglese, all'epoca *star* indiscussa dei *red devils*, i diavoli rossi, come sono chiamati i giocatori del Manchester United, una delle squadre più titolate d'Europa, è l'eroe e il modello di vita dell'adolescente Jess. I suoi genitori, invece, vorrebbero che lei diventasse una tradizionale ragazza indiana, attenta ai familiari e ansiosa di sposarsi con un composto giovane, come sta facendo la sorella Pinky. Quando il suo talento è casualmente scoperto mentre gioca in un parco, le tensioni si fanno sempre più forti tra le attese familiari e le ambizioni della ragazza, che rapidamente dal campo di gioco si estendono ai sentimenti, invaghendosi di Joe, il giovane allenatore della squadra. Riuscendo tra mille difficoltà a far evolvere le mentalità delle persone che la circondano, alla fine Jess riesce a diventare professionista del pallone e a conquistare il cuore di Joe. Un *happy end* gioioso che segna il trionfo delle proprie aspirazioni, anche quando si scontrano con una mentalità tradizionale, se suffragati dal talento, da una vera passione e da un adeguato impegno.

Un mondo del lavoro sempre più competitivo, come quello che si sta imponendo anche alle nostre latitudini, non può che apprezzare delle persone con delle aspirazioni ragionevoli, pronte a mettersi in gioco fino in fondo per realizzarle concretamente. L'attività sportiva acquisisce in questo senso un valore quasi simbolico, essendo un ambito particolarmente sensibile all'emergenza di nuovi talenti, trasformati dai *mass-media* in campioni osannati da un largo pubblico, con una remunerazione invidiabile. Era d'altronde già così nel mondo antico, dove gli schiavi che riuscivano a diventare gladiatori – gli sportivi più gettonati dell'epoca – potevano ambire a ottenere la libertà, se riuscivano a superare vittoriosamente le numerose e violente sfide nelle quali erano impegnati e, naturalmente, se il loro padrone lo permetteva. Una libertà per la quale si era pronti a uccidere o a morire nelle arene riempite da un agguerrito pubblico, in una sorta di sfida sacrificale che, nell'antichità pagana, costituiva una triste eccezione all'interdizione del sacrificio umano già conquistata dalla nostra civiltà, come spiega accuratamente lo storico e archeologo francese Paul Veyne, nel suo *Impero greco-romano, le radici del mondo globale*.

Questa ricerca di aspirazioni per le quali impegnarsi, dare il massimo, dovrebbe essere estesa dall'ambito sportivo, destinato comunque principalmente allo svago, a dei settori professionali portatori d'avvenire per una ragione o per un intero paese. In questo senso, da qualche anno la *Città dei Mesteri* dedica un'attenzione particolare alle giornate *Tecniche* e quelle denominate *Nuovo Futuro*, organizzate dalla SUPSI – Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, dove s'incoraggiano i ragazzi, un po' come Jess, a far evolvere delle mentalità per certi versi sclerotizzate. Agli allievi di quarta media si propone quindi di partecipare a un momento dedicato alla scoperta di alcuni mestieri tecnici, nei settori delle tecnologie innovative, della costruzione e recentemente anche della chimica. In terza media, invece, le ragazze sono invitate a seguire durante una giornata degli ambiti lavorativi tipicamente maschili, come l'informatica, l'ingegneria civile o l'architettura; mentre i ragazzi si avventurano in attività tradizionalmente piuttosto femminili, quali l'assistente sociale, l'educatore o l'infermiere. E gli allievi non esitano a iscriversi, tra quindici e venti, magari anche di più, di entrambi i sessi, ma più le ragazze, incuriositi dai momenti proposti, interessati a farsi una loro opinione e, magari, perché no, anche contenti di uscire dall'abituale routine scolastica.

L'aspirazione di Jess, profondamente individuale, s'inserisce quindi in una dinamica dalle ripercussioni collettive, che portano all'interno del mondo del lavoro il lungo e complesso processo storico di emancipazione femminile, accelerato dalla Rivoluzione francese che, con il suo accento posto sui principi di *Liberté* ed *Egalité* poteva difficilmente, alla lunga, escluderli dal *Secondo sesso*, come l'ha definito Simone De Beauvoir in una famosa opera pubblicata poco dopo la Seconda guerra mondiale. Questo proprio quando anche dei paesi come la Francia e l'Italia hanno introdotto il

suffragio femminile, già messo in pratica dopo la Guerra del 1914-18 negli Stati Uniti, in Inghilterra e nella Repubblica di Weimar tedesca, mentre la prudente Svizzera si darà ancora tempo fino al 1971. Con la dignità conferita dal diritto di voto, le donne hanno potuto cimentarsi nei decenni successivi nell'ottenimento delle pari opportunità formative, ottenendo tra l'altro dei reali successi, in particolare nell'accesso alle università, prima d'iniziare ad affrontare – come spiega la sociologa Margaret Maruani attraverso la rivista *Lavoro, genere e società* che dirige da più di un decennio – le discriminazioni nell'ambito lavorativo, quali la segregazione femminile in alcuni ambiti professionali ben precisi. Anche alle nostre latitudini, come ci ricorda Rita Beltrami, direttrice dell'Ufficio dell'orientamento scolastico e professionale, i contratti di tirocinio nel settore sociosanitario restano una prerogativa al 100% femminile, mentre quelli negli ambiti industriali e artigianali sono ancora all'89% maschili. Il *nuovo futuro*, pur in marcia, resta ancora da ottenere.

Restiamo nel mondo cinematografico anglosassone, per un ultimo appassionante film, utile a ragionare sul significato che si può riporre nella propria scelta professionale. Si tratta del pluripremiato *Billy Elliot*, diretto dal regista britannico Stephen Daldry. Questa volta ci porta nel nord dell'Inghilterra durante i drammatici scioperi dei minatori a metà degli anni 1980, alla fine dei quali l'universo lavorativo industriale, del quale le miniere erano parte integrante, sprofonda inesorabilmente, sconfitto da una modernità in questo caso particolarmente crudele. La famiglia di Billy è pienamente catapultata in questo dramma storico, con il padre minatore, come il fratello maggiore, sempre in prima fila nei picchetti di sciopero. Lui, invece, sembra alla ricerca di qualcos'altro. Non riesce ad appassionarsi al pugilato, come vorrebbe il padre, mentre si rivela dotato nel balletto, un'attività apparentemente inadatta a un futuro operaio nelle miniere. Incoraggiato dalla sua insegnante di danza, che incontra all'insaputa dei familiari, si allena fino a iscriversi all'audizione per accedere alla Royal Ballet School di Londra, la più affermata e costosa del paese. Quando il padre viene a saperlo, si arrabbia, intimando al figlio di smettere, mettendolo nell'ingrata situazione di dover scegliere tra la fedeltà alla tradizione familiare e il desiderio di perseguire la sua passione, che lo porta però in un universo professionale diverso. Alla fine, con il fratello in lacrime, cosciente che la sconfitta è ormai penetrata all'interno delle vicissitudini familiari, il padre decide di lasciare libero corso al talento di Billy, accettando anche, almeno per un attimo, di fare l'odiato crumiro, abbandonando i compagni in lotta per riprendere a lavorare, in modo da riunire i soldi necessari all'audizione, poi raccolti con generosità dai colleghi. Il film finisce con Billy che danza in un teatro di Londra, ormai ballerino professionista, con gli atteggiamenti propri a quest'attività creativa, così lontana dalle abitudini familiari; anche se il padre, accompagnato dal fratello, lo guarda in qualche modo commosso. Nel dolore, Billy trova dentro di sé la forza per emergere, mostrando talento, volontà e impegno; ottenendo alla fine la meritata approvazione dei suoi cari.

Se in precedenza abbiamo visto quanto sia importante confrontarsi con il proprio nido familiare prima di provare a spiccare il volo, il giovane Billy l'ha indubbiamente fatto, spinto da una situazione sociale a dir poco gelida, che contribuirà a segnare l'avvento di un'ancora opaca *Società post-industriale*, che il sociologo francese Alain Touraine aveva già scorto nell'ancora socialmente bollente 1969. Allo stesso tempo, però, è anche aiutato dalla formidabile energia sprigionata dal desiderio di seguire il suo indubbio talento, che gli ha permesso di riconoscere rapidamente il tragitto che avrebbe dovuto intraprendere. Un tragitto, anche geografico, fino alla capitale Londra, verso l'apprendistato di un mestiere, indispensabile per guadagnarsi il necessario per vivere correttamente, ma anche molto di più, verso la *Libertà* di realizzare, attraverso il *Lavoro*, in questo caso la danza, la sua particolare individualità, che, come spiegava già un insospettabile Karl Marx nei suoi *Manoscritti economico-filosofici* del 1844, costituisce una fonte d'intensa gioia spirituale, essendo un'espressione maggiore della propria esistenza come essere umano. Certo, nelle pagine successive, l'ancora giovane intellettuale tedesco, mostra come questa dimensione liberatrice del lavoro tenda a scontrarsi con la logica predatrice del *Capitale*, che è continuamente tentato di appropriarsi al massimo il frutto di questo lavoro, alienandolo in questo modo al suo produttore, per soddisfare la sua insaziabile sete di profitti. Da qui nasce il tentativo di Marx di concepire un nuovo sistema sociale ed economico – abbozzato nel primo libro del *Capitale*, la sua opera maggiore, pubblicato nel 1867 –, basato sulla libera associazione di tutti i produttori, i quali, attraverso l'utilizzo cosciente dei mezzi di produzione messi in comune, realizzano un prodotto complessivo, in seguito equamente distribuito tra i singoli membri, dopo aver tolto il necessario per realizzare i mezzi di produzione addizionali richiesti.

Il Novecento, lo abbiamo intravisto, ha inesorabilmente espresso il suo giudizio su questo tentativo, concretizzato in diverse esperienze storiche dal destino tragico, ogni volta abbozzate in paesi debolmente sviluppati, lontane dall'ipotesi di un superamento del capitalismo in qualche modo necessario nei paesi considerati più avanzati e quindi maturi per una forma di società più elevata, come ha ricordato ancora nel 1910 uno dei maggiori teorici marxisti dell'epoca, Karl Kautsky, nella sua opera *La strada per il potere*. Un approccio che condurrà il padre spirituale del potente Partito socialdemocratico tedesco a vivere in modo traumatico l'uscita dalla Prima guerra mondiale: prima si distanzia dalla Rivoluzione russa del 1917, realizzata in un paese ancora agricolo, e poi esita non poco nei concitati mesi che separano la fine del conflitto nel novembre 1918, con l'abdicazione del *Kaiser* Guglielmo II, e l'adozione della Costituzione di Weimar nell'agosto 1919, dove si è sfiorata come non mai una rivoluzione socialista in un paese sviluppato, che avrebbe potuto far uscire dall'isolamento l'esperienza sovietica, come speravano i dirigenti bolscevichi già con l'acqua alla gola.

La tentazione diavolesca del capitale, comunque, resta più che mai forte. Non a caso, infatti, Billy Elliot ha trovato proprio nella danza uno sbocco personale alla crisi dell'industria mineraria inglese, quindi in un emergente lavoro di tipo cognitivo, che si ritrova anche in tante professioni nell'ambito della comunicazione, della salute, dell'insegnamento o

della protezione dell'ambiente e degli individui. Esso non si limita a mettere all'opera la forza muscolare o le qualità intellettuali delle persone, ma anche la loro capacità emotiva a entrare in empatia con il prossimo, la loro finezza a far emergere i sentimenti, o la loro sensibilità creativa a immaginare nuovi scenari, in quello che l'economista ticinese Christian Marazzi ha definito in modo azzeccato *Il comunismo del capitale*. Il capitalismo, insomma, sta trovando la forza di rigenerarsi, in questa profonda crisi, facendo proprio nell'atto di lavoro quell'umanesimo radicale che ha costituito la grande forza motrice delle novecentesche avanguardie socialiste. Permettendo di realizzare attraverso l'impegno lavorativo, almeno tendenzialmente, quella libertà di esprimere se stessi indicata da Marx come una manifestazione fondamentale di umanità.

Questo e altro ancora può essere affrontato dalla visione di una serie di film consacrati al senso che si può dare alla propria scelta professionale, certo trovando le parole adeguate a degli allievi di terza media ed essendo costantemente attenti ai loro interrogativi e alle loro esigenze, che sono comunque, se ci si mettono, come si dice, sempre elevate. A questo punto, i ragazzi sono pronti per recarsi nelle aziende. A cavallo tra la terza e la quarta media, infatti, ogni allievo ha l'opportunità di scegliere quattro visite a delle ditte presenti sul nostro territorio, all'interno di una lista che comprende una ventina di possibilità. Si costituiscono dei gruppi, di solito di 10-15 allievi, che, progressivamente, da novembre fino a maggio, si recano nei posti più svariati del cantone: i *Mobili Pfister* a Contone, le *Officine Ghidoni* a Riazzino, il *Garage Winteler* a Giubiasco, il *Centro Sistemi Informativi* a Bellinzona, il *Centro Veterinario* a Grono, il *Centro di formazione dell'UBS* a Manno, la *Polizia cantonale* a Camorino, la *Fattoria Feitknecht* a Contone, le *Officine FFS* a Bellinzona, la *Cantina viti-vinicola Ramelli* a Gudo, la *Falegnameria Scerpella* a Giubiasco, la *Corner Banca* a Lugano, la *Casa per anziani Greina* a Bellinzona, l'*Ente turistico* a Locarno, la *Falegnameria Della Santa* a Melide, la *RSI* a Comano, la *Regione* a Bellinzona, l'*Hockey Club Ambrì Piotta,* la *BancaStato* a Bellinzona, la *Medacta International* a Castel San Pietro, il *Centro di formazione dei parrucchieri* a Giubiasco, la *Forbo* a Giubiasco, l'*Istituto cantonale di Microbiologia* a Bellinzona, la *Schindler* a Locarno, gli *Archivi di Stato* a Bellinzona, la *Panetteria Marnin* a Vira Gambarogno, la *Co.Mi.Bit.* a Sigirino e altri ancora.

Nel corso di una mezza giornata, durante il tempo di scuola, i ragazzi possono scoprire un ambiente professionale, ascoltare le esigenze richieste, apprezzarne l'atmosfera e magari eseguire qualche tipico gesto, come può essere impastare il pane, costruire un oggetto di legno o portare il piatto del giorno a un cliente. Il loro bilancio scritto evidenzia bene il messaggio recepito. Alla fine della sua riflessione sulla visita al *Conservatorio* di Lugano, organizzata come ogni anno con dedizione dal docente di Musica Fiorenzo Roncoroni, una ragazza afferma: «Per andarci bisogna essere davvero molto motivati e preparati anche a fare dei sacrifici.» Le mete delle visite sono proposte all'inizio dell'anno scolastico dai singoli docenti, che diventano poi i veri animatori della mezza giornata, in funzione dei loro particolari interessi. Non mancano comunque anche le proposte formulate dai ragazzi. Dodici allievi hanno così firmato qualche anno fa un foglio chiedendo di «visitare una farmacia, visto che ci sono diverse ragazze e ragazzi disposti a fare questa uscita». Con piacere abbiamo quindi inserito la *Farmacia Semine* di Bellinzona nella lista delle nostre mete. Dall'anno scorso, poi, i miei assistenti scelgono nelle varie classi di quarta degli allievi rappresentativi, che possono proporre una professione da visitare. Sulla base delle loro risposte siamo riusciti quest'anno a introdurre nel programma lo *Studio fotografico Danny Noël* di Bellinzona. Completiamo, infine, la lista delle visite integrando le eventuali osservazioni dell'orientatore professionale della nostra sede scolastica. L'anno scorso, così, l'orientatore Matteo Crivelli ci ha indirizzati verso il settore dell'edilizia, sempre alla ricerca di nuovi apprendisti, portandoci a organizzare un'apprezzata visita al *Centro di formazione professionale* di Gordola.

Le visite all'*Ospedale Regionale Beata Vergine* di Mendrisio e poi, l'anno dopo, all'*Ospedale Regionale San Giovanni di* Bellinzona, organizzate dalle colleghe di Sostegno pedagogico Clarissa Behle, Sabrina Casari-Losi e Manuela Faccoli-Farhat, sono state corredate da diverse foto e da un breve filmato, mettendoci a disposizione un inedito materiale, che ci ha permesso di realizzare un video di tredici minuti dal titolo *L'ospedale visto dai ragazzi*. In quest'abbozzo di cortometraggio, le immagini che ritraggono i ragazzi durante le visite, impegnati nelle varie attività proposte con dedizione dal personale, s'intrecciano con le riprese effettuate attorno alla sede scolastica, dopo aver elaborato con Ale, Tami e i ragazzi della *mia* 3A una vera e propria sceneggiatura, nel corso dell'ultima settimana di scuola, nel giugno 2010. Il risultato, apprezzato dagli animatori di un atelier sui mestieri dell'ospedale destinato a dei ragazzi e realizzato nell'ambito del centocinquantesimo anniversario dell'istituto *momò*, merita di essere presentato.

Dopo alcune fotografie che ritraggono dei gruppi di ragazzi in partenza verso gli ospedali di Mendrisio e Bellinzona, si vede Enea, un allievo che sta terminando la quarta media, che chiama Tami, ancora una volta lei, per festeggiare un mese passato insieme, andando al cinema a vedere un film. All'appuntamento, però, una Tami intristita si ritrova sola, consolata unicamente dall'amica Irish di passaggio, mentre Enea è troppo preso da una partita di calcio, nella quale trasforma beato un rigore probabilmente decisivo. Quando si rivedono, con Victoria che apre la porta di casa e gli indica dove si trova sua sorella, lei lo lascia, con un coraggio che poi, però, paga a caro prezzo. Qualche giorno dopo, infatti, durante un incontro di pallavolo, forse ancora traumatizzata dall'accaduto, cade malamente e si storta una caviglia. Dev'essere accompagnata all'ospedale. Qui il racconto s'interrompe e si vede prima Ale spiegare il senso delle visite alle aziende, poi un gruppo di ragazzi che parte verso un'officina e un altro verso un ospedale, con, tra loro, l'atletico Luigi. All'ospedale si possono apprezzare le varie attività svolte dai ragazzi, colte in presa diretta, come ascoltare il

funzionamento dell'istituto, osservare una visita medica o provare la sensazione di avere un braccio ingessato. Intanto, tra i corridoi dell'ospedale, Tami, costretta a muoversi con le stampelle, incontra Luigi in un momento di pausa. I due si riconoscono e si parlano. Una volta rientrati a scuola, poi, si ritrovano, mentre lui discute con l'amico Luca del loro divenire professionale. Alla fine, lei gli scrive su un braccio il suo numero di telefono, invitandolo a chiamarla. E su questo finisce il video. Così, il ragazzo *responsabile*, che va a visitare un ospedale per ragionare al suo futuro, può ambire al posto di quello *irresponsabile*, che preferisce portare a termine una partita di calcio piuttosto che andare a un appuntamento con la propria ragazza.

Vista la sua efficacia, proietto questo video quando presento la *Città dei Mestieri* agli allievi che hanno appena iniziato la terza, per permettergli di avere una visione d'assieme delle attività proposte, rendendosi conto di come siano loro i protagonisti. E lo sono anche Elisa e Sheila, che, da qualche anno a questa parte, nel corso di un'ultima ora-lezione di una giornata, invitati dalla dinamica collega Tiziana Leonardi, presentano cosa significhi vivere quotidianamente la prima il Liceo e la seconda la Scuola cantonale di commercio. Come lo sono Arianna e Mikel, venuti già a due riprese a raccontarci come si vive facendo un apprendistato, lei di decoratrice in un grande magazzino e lui di disegnatore presso uno studio d'ingegneria. I ragazzi, sempre interessati a questi incontri, possono così ascoltare dalla viva voce di ex-allievi, già abilissimi nell'esporre in pubblico le loro esperienze, le difficoltà come le opportunità che queste diverse strade comportano.

E così, tra una visita e un incontro in sede, gli allievi si avvicinano alla primavera della quarta media, quando interviene l'ultimo importante momento proposto dalla *Città dei Mestieri*: una discussione sull'attuale mondo del lavoro. A ormai pochi mesi dalla fine della scolarità obbligatoria, quando la scelta del proprio futuro dovrebbe ormai essersi precisata, i ragazzi possono affrontare delle grandi questioni che attraversano l'odierna realtà lavorativa alle nostre latitudini e non solo, ascoltando delle personalità di rilievo. La nostra Aula magna si trasforma così in un luogo di dibattito durante un'intera mattinata, aperto agli allievi interessati, di solito un'ottantina su cento, che si possono iscrivere nei giorni precedenti.

Nel maggio del 2006, i ragazzi assistono a un dibattito contraddittorio tra Saverio Lurati, all'epoca segretario regionale del sindacato UNIA e rappresentante in Gran Consiglio per il Partito socialista, e Fabio Regazzi, direttore dell'omonima impresa di prodotti per l'edilizia e anch'egli deputato nel parlamento cantonale, ma per il Partito popolare democratico, sul difficile tema *I giovani e il lavoro: tra potenzialità e preoccupazioni*. Tra punti di vista concordanti e momenti divergenti, appare la necessità per le nuove generazioni di approdare sul mercato del lavoro con una buona e approfondita formazione iniziale, consapevoli di doverla aggiornare durante tutto il percorso professionale, come la volontà di non diffondere alle nostre latitudini quelle forme lavorative fortemente precarizzate, che rendono poi difficile costruire un avvenire dignitoso, pur essendo coscienti di dover agire in un'economia sempre più competitiva e internazionalizzata.

L'anno seguente, sulla base del successo ottenuto e con il desiderio di migliorarsi, accolgono l'invito di venire nella nostra sede sei professioniste qualificate nei loro rispettivi ambiti, per discutere della problematica *Donne e lavoro: quali scelte?* La direttrice d'orchestra Denise Fedeli, la conduttrice del TG della RSI Alessandra Maffioli, o l'ingegnere Cristina Zanini, raccontano prima in assemblea plenaria e dopo negli *ateliers* d'approfondimento i loro rispettivi tragitti professionali, evidenziando in particolare il loro costante impegno profuso per emergere in un mondo del lavoro ancora per molti versi maschile e le difficoltà nel dover continuamente gestire il doppio ruolo di professioniste da una parte, mogli e madri dall'altra.

Nel 2008, in seguito, i ragazzi possono riflettere alla questione *Noi e l'economia: cosa ci chiede? cosa ci possiamo aspettare?* Il decano della Facoltà di economia della nostra università Mauro Baranzini, o il direttore della Divisione dell'economia Arnoldo Coduri, o ancora il professore della Scuola universitaria professionale Christian Marazzi, partendo dai loro rispettivi osservatori, presentano l'importanza acquisita dalla sfera economica nel mondo contemporaneo, dedicando un'attenzione particolare alle caratteristiche specifiche del nostro cantone, che rappresenta la zona più a nord del sud dell'Europa. In questa regione, che nei fatti ormai trascende le frontiere cantonali, estendendosi fino a Milano, occupa un ruolo di primo piano il turismo, grazie alle nostre bellezze naturali, la piazza finanziaria, a cavallo tra Milano e Zurigo, e un'industria di piccole e medie aziende, soprattutto attiva nel ramo elettromeccanico e chimico-farmaceutico. Assieme, questi tre settori realizzano la metà del Prodotto Interno Lordo cantonale.

Questo convegno è anche il primo a essere organizzato dai ragazzi che seguono il *Corso d'iniziazione al lessico e al linguaggio economici*, che ho progettato durante la mia abilitazione all'insegnamento dell'Italiano nell'anno accademico 2005-2006. Infatti, non a caso, proprio da questo convegno, nasce l'idea di finire la mattinata con un conviviale rinfresco, trasformando l'Aula magna in un simpatico caffè. Il corso è di un'ora-lezione ogni settimana, prima all'interno dell'opzione d'Italiano, poi, più liberamente, sul mezzogiorno; all'inizio solo in quarta e in seguito dall'inizio della terza fino alla fine della quarta. In questo modo i ragazzi possono effettivamente rendersi conto di come l'economia non sia solo quantità – dei numeri, delle serie, delle definizioni – bensì soprattutto un insieme di strumenti cognitivi che permettono di sviluppare in ognuno di noi quel *senso economico* così fondamentale per conoscere noi stessi e il mondo che ci circonda, in modo da costruire così, con la dovuta responsabilità, una vera *qualità di vita*.

Di anno in anno, il numero di allievi cambia, anche di molto. Da un minimo di quattro o cinque, magari però di grande qualità, si passa a un massimo di venti o addirittura venticinque, cioè un quarto del totale di quell'anno scolastico, disposti con regolarità a seguire le attività proposte che, in terza, ambiscono soprattutto a familiarizzarsi con il funzionamento del circuito economico. Si affrontano così quei *concetti* che, ingranati l'uno con l'altro, formano quella *totalità* in grado di iniziare a fare senso. Si parte, come sempre, dai *bisogni*, che, per essere soddisfatti, fanno apparire la *produzione*, incontrandosi poi su un *mercato*, dove si formano i *prezzi*, in particolare attraverso il meccanismo della domanda e dell'offerta. Essi richiedono l'apparizione della *moneta*, da quella antica in metallo fino a quella moderna sempre più smaterializzata in carte di credito, con le potenzialità ma anche i rischi connessi. La moneta, a sua volta, è generata dal *reddito* – cioè il salario, l'interesse e il profitto –, che permette poi agli attori economici di scegliere quale parte consacrare al *consumo* e quale dedicare al *risparmio*. Quest'ultimo, per finire, contribuisce a determinare il tipo di sviluppo economico, con l'apparizione della *speculazione* e dell'*investimento*, potenziati grazie al *credito*, cioè quel meccanismo che trasferisce i mezzi dai risparmiatori agli speculatori e ai ben più virtuosi investitori.

Su queste basi, il corso ha l'ambizione di addentrarsi in quarta media nella complessa congiuntura economica attuale, simbolicamente aperta dal fallimento nel settembre del 2008 della banca d'affari statunitense *Lehman Brothers*, fondata 158 anni prima da tre giovani fratelli emigrati dalla lontana Baviera, diventata una delle *Big Five* di *Wall Street* e rapidamente trascinata in un vortice infernale dallo scoppio della bolla speculativa gonfiata oltre misura dai famigerati prestiti immobiliari ad alto rischio chiamati *subprimes*. Quella che veniva chiamata con fierezza la locomotiva dell'economia mondiale si è così letteralmente schiantata contro un muro di carta straccia, scatenando la più lunga recessione dalla Seconda guerra mondiale, durata fino all'estate del 2009 e dalla quale non si è rialzata oggi che in maniera fragile, d'altronde più per gli incredibili interventi finanziari e monetari delle autorità che per una propria effettiva capacità di ripresa.

L'impressione storica è quella di trovarci in una profonda *fase depressiva*, originata dallo scoppio di una classica recessione – studiata già nella seconda metà dell'Ottocento dal francese Clément Juglar nella sua opera *Le crisi commerciali e il loro ritorno periodico* – con la sua consueta scia di contrazioni produttive, fallimenti societari e ristrutturazioni, all'interno però di una fase terminale di un'onda lunga regressiva – identificata all'inizio del Novecento in particolare dal russo Nicolai Dimitrievitch Kondratieff nelle sue analisi su *I cicli economici maggiori* – con delle ripercussioni dirompenti, in particolare perché il suo superamento richiede l'implementazione di quelle novità in grado di portare a un nuovo equilibrio, e non solo nella sfera economica, bensì in tutti gli ambiti della società, condizione indispensabile per un vero e proprio rilancio combinato dei cicli Juglar e Kondratieff verso una *fase espansiva*. Ci troviamo, insomma, in una dinamica di *distruzione creatrice*, come l'ha chiamata l'economista austriaco Joseph Schumpeter, che, nel corso del drammatico 1939, mentre il mondo è travolto da una nuova guerra mondiale, pubblica una sintesi sul *Ciclo degli affari: un'analisi teorica, storica e statistica del processo capitalista*. In quest'opera monumentale, scritta tra gli edifici dell'università statunitense di Harvard, dove si è rifugiato da qualche anno, questo studioso alquanto eterodosso vede nell'*innovazione* l'elemento decisivo per uscire da una fase depressiva – come quella aperta dalla Grande crisi del 1929, per certi versi simile a quella odierna – intesa in senso largo come creazione di prodotti, scoperta di mercati o introduzione di un'organizzazione del lavoro più efficace.

Gli interrogativi degli allievi, come le presentazioni in classe, o i video elaborati per i convegni, rappresentano allora altrettanti spunti preziosi per riflettere al superamento dell'attuale fase depressiva, che può essere potenzialmente colta proprio da chi, ancora in fase di costruzione come individuo, seleziona in permanenza i messaggi ricevuti, ritenendo in particolare quelli più adatti a un suo sviluppo armonioso. I convegni, organizzati con la partecipazione attiva degli stessi ragazzi, hanno quindi la tendenza a mettere sempre più a fuoco i principali nodi da sciogliere, mentre io rappresento l'indispensabile serietà e continuità storica tra un anno e l'altro.

Così, nel maggio del 2009, in piena recessione, anche da noi in Svizzera, il convegno s'intitola *Preoccupati dalla crisi? Vi capiamo!* Gli interventi del direttore della Medacta International Alberto Siccardi e dell'ingegnere di Aastra Technologies Benny Doninelli, evidenziano come le imprese hanno sempre più degli orizzonti internazionali, mentre il leader dello sciopero delle Officine FFS di Bellinzona Gianni Frizzo – ascoltato con grande attenzione dai ragazzi, i cui familiari, in un modo o nell'altro, sono stati coinvolti dal gigantesco movimento *Giù le mani dalle Officine*, svoltosi appena un anno prima – ricorda con enfasi come l'economia dovrebbe avere sempre a cuore lo sviluppo dell'essere umano più che l'ingordigia di profitti.

L'anno dopo, questa volta con gli allievi di terza media, la problematica si precisa attorno alla delicata questione *L'Economia… tra debito e disoccupazione*. Mentre il rinomato economista Alfonso Tuor disegna uno scenario preoccupante, ma purtroppo realistico, di una crisi ancora al suo stadio iniziale, il direttore dell'Ufficio del lavoro Sergio Montorfani evidenzia la necessità di costruire il proprio percorso professionale, destinato a essere in costante evoluzione, partendo dalle proprie specifiche qualità. Gli allievi di quarta, invece, si avvicinano a una riflessione più propositiva, lavorando sull'affascinante tema *Quali idee x il Ticino di domani?* Il responsabile per il Ticino del Credito Svizzero Alberto Petruzzella e quello dell'IBM Luigi Giacomelli, come il vice-direttore di Ticino Turismo Charles Barras, o ancora

il giovane architetto Nicola Probst, indicano alcune piste sulle quali costruire il proprio futuro: sviluppare e approfondire le proprie conoscenze, in particolare in ambito tecnico-scientifico; padroneggiare le lingue, quella italiana naturalmente, ma anche quelle più diffuse attorno a noi, con un'attenzione particolare all'inglese; o affrontare con dinamismo e originalità le molteplici sfide che la vita professionale ci pongono.

Nel 2011, per finire, la ricerca di nuove idee porta ad approfondire l'emergente *green economy*, ragionando su *Il sole, un'energia pulita*. Dopo un video realizzato da un gruppo di ragazzi particolarmente volenteroso – con Elisa, Josip, Lara, Leo e Sijei –, che provano in modo fantasioso a far funzionare la luce di un motorino con degli ipotetici pannelli solari, il segretario di Swissolar Claudio Caccia, il responsabile dell'Airlight Energy di Biasca Ivo Contessi, come la rappresentante del Dipartimento dell'ambiente Natasha Rosselli, indicano le potenzialità, sul medio termine, di questa fonte d'energia sicura e pulita, senza dimenticare però di ricordare l'importanza, già da subito, anche a livello economico, di un adeguato risparmio energetico.

Al termine della scuola media, i ragazzi escono definitivamente dalla *Città dei Mestieri*, anche se, qualcuno, ci tornerà ben presto come relatore. Se ne vanno anche Tami, Ale e Oscar, comunque soddisfatti. Le attività proposte, qualche volta, hanno *aiutato a trovare* un approdo in un'azienda, magari dagli stimoli sorti durante una visita. Più spesso, hanno *contribuito a scegliere* quale formazione intraprendere in seguito. Sempre, però, hanno *permesso di riporre* nel bagaglio di ognuno una serie di esperienze, anche umanamente, arricchenti. Allo stesso tempo, i contenuti emersi da queste attività interrogano continuamente una scuola per troppi versi ancora succube dei suoi predecessori, quando, con il Ginnasio destinato a pochi e le Maggiori per tutti gli altri, era in fondo più facile definire il cammino degli allievi, selezionandoli, spesso socialmente, verso gli studi superiori se si mostravano meritevoli o, più spesso, verso un apprendistato, in un mondo del lavoro più facilmente leggibile. Questo *spirito selettivo*, ancora presente nei corsi a livello di Matematica e Tedesco, che, per il prestigio sociale di queste materie, tende a generalizzarsi all'insieme del percorso scolastico, deve progressivamente lasciare il posto a uno *spirito orientativo*, capace d'indirizzare ognuno, sulla base delle sue effettive qualità, verso l'indirizzo scolastico e professionale più adeguato, all'interno di una varietà di possibilità in costante evoluzione, in un mondo del lavoro sempre più complesso.

È una sfida decisiva, per avere dei *professionisti di qualità* in una *collettività solidale*.

Paolo

cogliere la sfida europea

Entro rilassato nell'ufficio del direttore. Lui, come sempre, è seduto dietro alla sua ampia scrivania. Io, prima di rivolgermi ai presenti, lancio un'occhiata divertita, come faccio di solito, alla foto appesa poco lontano dalla porta dell'arbitro ticinese Massimo Busacca. È ritratto mentre dirige una finale dell'annuale *Giornata sportiva* delle terze e delle quarte, indossando gli abiti ufficiali, davanti a dei ragazzi entusiasti, increduli di averlo tra di loro. Il fischietto della finalissima della *Champions League* giocata a Roma il 27 maggio 2009 tra il Barcellona e il Manchester United, vinta dai brillanti catalani per 2-0, con reti di Eto'o al nono minuto e di Messi al sessantanovesimo, ora dirigente arbitrale della Federazione internazionale di calcio, la *FIFA*, era proprio venuto da noi a scuola, invitato da un collega, Umberto Rossini, che aveva l'abitudine di andare a correre con lui. Era stato un momento emozionante, immortalato da questa fotografia, che riassaporo sempre con gioia, anche solo lo spazio di un istante.

Poi sposto il mio sguardo sui presenti, che saluto cordialmente. C'è la mamma di una mia allieva, Carine, giustamente fiera di aver educato con *savoir-faire*, come dicono così bene i francesi, ben tre ragazze e, finalmente, anche un maschietto; per questo motivo altrettanto correttamente esigente verso i docenti. C'è la figlia, invitata all'incontro dalla madre, per chiedere spiegazioni, incuriosita dalla presenza di tutti questi adulti attorno a lei. Carine è un'allieva seria, disciplinata e sempre cordiale; un modello, o quasi, a disagio solo quando deve presentare oralmente, possibilmente con scioltezza, senza leggere, gli approfonditi argomenti delle sue presentazioni, di Storia come d'Italiano, ai sempre critici compagni. Infine, c'è il docente di Educazione fisica, lo stesso che si era defilato qualche anno prima al momento della discussione con i genitori sulla gita di fine quarta media a Londra, anche questa volta con altre sensibilità rispetto alle mie, forse frutto di un diverso percorso generazionale.

L'incontro, richiesto esplicitamente dalla mamma di Carine, verte sulla 4E, la *mia* classe, quella che alla consegna dei diplomi, sommergendomi di foga, mi ha regalato la maglia ufficiale della Sampdoria; quella che sono riuscito a gestire, a dire il vero non senza fatica, durante le mie ore-lezione, ma non in quelle di tanti, troppi colleghi; quella in cui due allievi hanno finito la quarta media con un'insufficienza in condotta; quella, però anche, che ha realizzato, tra l'altro, l'interessante lezione sui videogiochi. Insomma, la non solo terribile 4E. Il docente di Educazione fisica, anche organizzatore dell'annuale *Giornata sportiva*, insoddisfatto del comportamento del gruppo durante le sue lezioni, ha preso la decisione, come punizione per tutti i misfatti realizzati, di escluderla dalle attività previste durante quel giorno, in particolare dagli ambiti tornei di calcio e di pallavolo. Nei fatti, questo voleva dire che i ragazzi sarebbero rimasti sotto la mia responsabilità, come docente di classe, dalle otto del mattino fino alle quattro del pomeriggio.

E così, una volta appresa la notizia, che non era negoziabile, e che, a dire il vero, non avevo l'intenzione di negoziare, anche per il dovuto rispetto nei confronti del collega più sperimentato di me, mi sono messo d'impegno a costruire una giornata alternativa, dai tratti comunque sportivi, ma con un'impronta educativa, in modo da segnalare l'aspetto costruttivamente punitivo. Avremmo iniziato a casa di Giorgio, che abitava proprio dietro la scuola e aveva un invidiabile giardinetto, ideale per una colazione in compagnia, com'era stato adatto alla cena di classe realizzata l'estate precedente, alla fine della terza media. In un'aula, poi, avremmo ascoltato il papà di Enea, che aveva partecipato, come ciclista, alle *Paralympics* del 2004 ad Atene e del 2008 a Pechino. Avrebbe dovuto affrontare la problematica dell'*impegno* e della *disciplina* necessari per riuscire in modo soddisfacente nelle attività sportive di alto livello, come d'altronde nella vita più in generale. Suo figlio che, tra l'altro, qualche settimana prima, desideroso di mostrarmi quello che sapeva effettivamente fare sul campo da gioco, mi aveva invitato a seguire una sua partita di calcio con la locale squadra del Gambarogno, dove, mostrando proprio *impegno* e *disciplina*, aveva propiziato il pareggio e segnato di persona il 2-1 decisivo. A bordo campo, accanto ai genitori, avevo seguito divertito questa incredibile prova d'affetto del ragazzo. Alla fine della mattinata, poi, ci saremmo spostati a Locarno, dove avremmo consumato un pranzo al sacco, prima di gustarci un pomeriggio più rilassante, tra una bracciata di nuoto e l'altra, nell'apprezzato Lido cittadino, prima di rientrare assieme in treno a scuola.

Quando ha preso conoscenza di questo programma, la mamma di Carine non ci ha più capito niente e ha chiesto, direi comprensibilmente, delle spiegazioni. Da una parte, ci indica attonita all'inizio dell'incontro, si esclude la classe dalla *Giornata sportiva* per punirla del suo comportamento inadeguato e poi, dall'altra, si organizza un programma per certi versi più allettante. Intuendo il delicato dilemma, l'insegnante di Educazione fisica prende immediatamente la parola, sullo slancio della sua recente brillante elezione da parte del *plenum* dei docenti in Consiglio di direzione, ben lieto di essere rappresentato da qualcuno che aveva il coraggio di denunciare la prepotenza dei giovani d'oggi, un po' come faceva la *zia chic* con i suoi viziatissimi e rumorosissimi nipotini nel *Diario di Jane Somers*, scritto già tre decenni or sono da Doris Lessing. Dopo aver dettagliato i motivi della sua grave decisione, evidenziando in particolare alcune ripetute mancanze nei confronti delle più elementari regole di comportamento in palestra, esprime la sua disapprovazione nei confronti della giornata alternativa da me proposta, trovando, altrettanto rapidamente, l'accordo del direttore, in particolare per quanto concerne l'attività pomeridiana in piscina, mentre l'incontro con lo sportivo padre di un allievo è giudicato favorevolmente da tutti i presenti.

Da parte mia, mi limito a prendere atto di queste decisioni, ricordando ai presenti i molteplici progetti realizzati – con alcuni allievi già dalla prima media, con altri solo dalla terza, cioè da quando ho assunto la responsabilità di essere il loro docente di classe – per formarli a una gestione responsabile della loro progressiva libertà, contenendo la loro esuberanza e cercando di intervenire sugli aspetti più negativi emersi dal loro agire quotidiano. Questi progetti hanno portato a degli indiscutibili successi, ma non hanno permesso di risolvere, com'era prevedibile, l'insieme dei non pochi, a dire il vero, problemi apparsi all'interno di un gruppo manifestamente impegnativo. Per andare oltre sarebbe stata necessaria una maggiore collaborazione tra docenti e, perché no, con le famiglie, proprio come durante quest'incontro, magari anche attorno a delle *punizioni costruttive*, ma sicuramente non a pochi giorni dal termine della scolarità obbligatoria, dove non possono che essere percepite dai ragazzi come una fragile forma di vendetta di chi, incapace di rispondere adeguatamente alle loro provocazioni, si limita a mostrare un illusorio pugno di ferro finale. E, infatti, sarà il meteo a prendere la decisione finale, quella poi decisiva, sommergendo la *Giornata sportiva* sotto un lago d'acqua, che, quasi con una sottile ironia, priverà tutti, allievi come docenti, di un tradizionale momento *gioioso* di fine anno scolastico.

La non solo terribile 4E, dunque: nella quale spiccano diversi ragazzi *irrequieti*, come a dire il vero lo sono spesso a quest'età; qualche *furbetto*, i cui passi devono sempre essere seguiti da vicino; qualche ragazza particolarmente *introversa*, costantemente a rischio di prese in giro; e alcuni *ripetenti*, più per obbligo che per scelta condivisa, sempre meno convinti, certo a torto, dell'utilità di svegliarsi in tempo per venire a scuola la mattina. All'interno di questo gruppo sicuramente variopinto appaiono però anche alcuni allievi brillanti, come la già citata Carine, ma anche Alice, Andrea e, per certi versi Victoria e, perché no, Enea. E, *last but not least*, come amano dire gli inglesi, al centro intellettuale della classe, senza dubbio, Paolo. È il ragazzo più sensibile al modo di affrontare l'insegnamento dei vari docenti, come alle dinamiche di gruppo all'opera tra gli allievi, grazie soprattutto al suo innato intuito storico, poi sviluppato e affinato negli anni; ma è anche un allievo particolarmente agitato e troppo spesso in difficoltà nella gestione quotidiana del suo materiale scolastico.

A Paolo, in fondo, però, tutti vogliono bene. I compagni, ben contenti di approfittare delle sue riflessioni, che, ogni tanto, mettono sulla difensiva qualche insegnante a tratti un po' superficiale nella preparazione o nell'esecuzione delle sue lezioni; ma anche i docenti, in fin dei conti riconoscenti, nonostante la sua ricorrente agitazione, del suo naturale rispetto per l'autorità, oggi tutt'altro che scontato. E così, forse, non sorprende che da subito, fin dal mese di settembre, nell'appena costituita 1F di Vira Gambarogno, Paolo *riceve* un'attenzione particolare da parte mia, il suo docente di classe. A dire il vero, se la *cerca* subito lui, esordendo dopo poche settimane di scuola, all'inizio di una lezione di Storia, con una semplice ma efficace presentazione fuori programma, quasi improvvisata, sullo scontro che ha infiammato il Mar Mediterraneo durante l'Antichità tra le potenti città di Cartagine e Roma. Si tratta di una sfida storica di grande rilevanza, tutt'altro che evidente da cogliere ad appena undici anni; non a caso, però, tematizzata proprio da lui.

Nel III secolo a.C., infatti, Cartagine e Roma appaiono come le principali città in ascesa attorno al Mar Mediterraneo, diventato da alcune centinaia di anni un importante bacino commerciale e il vero e proprio fulcro dello sviluppo di quella che diventerà la civiltà europea. Due comunità, però, portatrici di dinamiche storiche dalla portata ben differente. Da una parte troviamo Cartagine, fondata qualche secolo prima da un gruppo di coloni provenienti dalla Fenicia, ai limiti orientali del Mediterraneo, celebre per aver sistematizzato l'uso dell'alfabeto, migliorando in questo modo l'uso della scrittura, inventata qualche millennio prima nella vicina Mesopotamia, tra i fiumi Tigri ed Eufrate. La città è ben insediata nell'attuale Golfo di Tunisia, ha diverse centinaia di migliaia di abitanti e un'indubbia capacità a commerciare con i vasti territori conquistati sulla costa africana, su quella spagnola, in Corsica, in Sardegna e perfino in Sicilia. Una comunità che si rigenera, però, purificandosi attraverso la tetra pratica sacrificale – ancora una volta lei – di bambini arsi vivi al dio Moloch, come quelli rinvenuti nel santuario di Tofet, immaginata in tutta la sua drammaticità dallo scrittore francese Gustave Flaubert, nel suo celebre romanzo dedicato alle vicende di *Salambò*, la figlia del generale Amilcare Barca, proprio durante una delle guerre puniche contro Roma.

Dall'altra parte abbiamo Roma, che dal fiume Tevere, ambito passaggio tra il nord e il sud dell'Italia, si estende ormai a tutta la penisola, mirando adesso a espandersi proprio sul conteso Mar Mediterraneo. Essa rappresenta sotto molti aspetti l'erede della Grecia classica, ormai inarrestabilmente in declino, ma che qualche secolo prima, soprattutto ad Atene, il suo fiore all'occhiello, ha realizzato delle innovazioni di grande rilievo. Attraverso i filosofi Socrate e Platone la *polis* greca ha, innanzitutto, osato mettere l'essere umano al centro di una riflessione ormai dai tratti scientifici, ancorché piuttosto embrionari. Grazie all'abile stratega politico Pericle, considerato recentemente dallo storico Claude Mossé l'*inventore della democrazia*, la città dell'Attica ha, in seguito, creato niente di meno che il potere del popolo, certo a patto che non fosse straniero, schiavo o… donna. O ancora, la Grecia dell'età classica, con il suo culto del corpo, ha stabilito la forma definitiva dei Giochi olimpici, realizzati già allora ogni quattro anni in onore di Zeus, il Signore del Cielo e della Terra, ai piedi del Monte Olimpo, considerato con fierezza la dimora degli dei. Ragione umana e tradizione divina tendono qui, come non mai in precedenza, a incontrarsi e scontrarsi, costruendo una feconda relazione per tutto il divenire dell'umanità.

Roma, sempre di più, tende a riprenderne l'impianto generale, non senza alcune interessanti particolarità, rendendosi conto che in questo modo può dare la necessaria sostanza alle sue ambizioni espansionistiche. E così, a dire il vero senza tanta gloria, ne riproduce la struttura economica, basata sull'uso sistematico di una vasta manodopera schiavistica, frutto delle continue conquiste militari, utilizzata però in modo ancor più efficace rispetto ai greci, in particolare attraverso le coltivazioni estensive dei grandi latifondi tipicamente romani. Non solo, ne copia anche le forme culturali, sviluppando in modo del tutto originale il diritto, centrato, come ha notato Ernst Bloch nel suo *Diritto naturale e dignità umana*, sulla protezione giuridica del creditore nei confronti del debitore, fonte privilegiata, non a caso, assieme alle conquiste militari, della messa in schiavitù. O ancora, assimilandone la mitologia, trasformando semplicemente il potente Zeus in un più familiare Giove; mentre la pratica sacrificale, pur presente nei suoi rituali religiosi, anche con una certa violenza, resta limitata ai soli animali, fatta eccezione, forse, delle sfide tra gladiatori nelle arene, che potevano diventare mortali per uno dei contendenti, sorta di continuazione sotto altre vesti, probabilmente di origini etrusche, dello spirito sportivo greco. Mentre a livello politico, pur concedendo nel tempo alcune chiavi del potere ai *Tribuni della plebe*, cioè a dei rappresentanti del popolo, i romani non si sono mai avventurati in una vera e propria esperienza democratica, *troppo* radicale nelle sue implicazioni in termini di libertà e uguaglianza e *troppo* rischiosa per le ambizioni espansionistiche, rendendo *troppo* difficile l'integrazione istituzionale dei popoli conquistati, come d'altronde è successo ad Atene, che proprio su questo scoglio si è schiantata. Evitando così di ridursi, com'è invece successo alla città attica, a facile preda dei Macedoni, capaci in precedenza di unire tutto il mondo ellenico nella conquista del temuto rivale persiano, sotto la guida di Alessandro Magno, un re che, non a caso, si considerava in qualche modo discendente diretto di Zeus, che così, con grande forza simbolica, scaccia dal potere quella ragione umana, incarnata negli ideali democratici della *polis* per antonomasia, che ha realizzato tanto, ma ha voluto, forse, tutto troppo in fretta.

Perciò, quando il valoroso condottiero cartaginese Annibale attraversa con i suoi prodi elefanti le Alpi, realizzando il sogno di suo padre Amilcare Barca, sorprendendo e umiliando più di una volta l'esercito romano, si apre una sfida dall'esito in buona parte già scontato. Infatti, una volta riorganizzati militarmente sotto la guida del console Publio Cornelio Scipione, detto l'Africano, i romani decidono che è giunto il momento di mostrare i propri artigli, attaccando direttamente Cartagine e costringendo Annibale a un precipitoso rientro in patria, dove gli infliggono una sonora sconfitta. Pochi anni dopo, nel 146 a.C., chiudono definitivamente la contesa, mettendo, come si usava fare, *Cartagine in fiamme*. Immaginata in questo romanzo di Emilio Salgari attraverso gli occhi di Hiram, un giovane guerriero, che, rientrato in città per vedere di nascosto l'amata Ophir, assiste attonito, con le lacrime agli occhi, al rogo della sua città «ormai annientata per sempre» al termine di tre guerre, estese sull'arco di più di un secolo.

Tutto questo, a dire il vero, nel suo intervento Paolo non lo dice. Ancora agli inizi della prima media, non è certamente in grado di elaborare una riflessione così sistematica. Anche se, come si può facilmente scorgere tra le righe del suo intervento, è proprio questo che vuole indicare: uno scontro decisivo tra due città, ma non solo, per decidere chi avrebbe guidato il futuro prossimo. Roma ha vinto, iniziando così la sua inarrestabile conquista del Mar Mediterraneo, che la porterà a realizzare, solo un secolo dopo, il più imponente impero della storia, spostando progressivamente verso nord, verso il continente europeo, il centro di gravità della nostra civiltà. E questo, come spesso è accaduto in passato, attraverso degli scontri militari, prima persi, in particolare a Canne, in Puglia, e poi vinti, a Zama, alle porte della patria di Annibale, e infine proprio a Cartagine, con la città distrutta dalle fiamme.

E perché dirci tutto questo? Come mai un ragazzino per certi versi agitato, ma sicuramente vispo e lucido, chiama in qualche modo a sé le nostre profonde radici storiche? Che cosa vuole mettere in gioco, davanti a un pubblico attonito di *primini*, increduli ma allo stesso tempo affascinati di trovarsi immersi all'improvviso nell'arena della grande e affascinante storia con la *S* maiuscola? Anche questa volta il docente è confrontato a una sfida imponente e delicata. Può rifiutarla, con argomenti inoppugnabili, evidenziando la debole preparazione effettiva dell'allievo, in grossa difficoltà quando deve studiare a casa, anche dei temi che incontrano il suo interesse, o l'insanabile contraddizione tra il suo desiderio di affrontare i grandi quesiti storici e la sua manifesta resistenza a risolvere i piccoli problemi della vita scolastica quotidiana, come ordinare i fogli in un classificatore. Può!

Nei fatti, però, perderebbe la sfida che Paolo gli ha posto, anche se in modo incerto e confuso, provocando delle conseguenze negative a catena sulla relazione con l'allievo, sul suo amor-proprio professionale e, in fin dei conti, sulle sue possibilità di incidere sull'evoluzione del gruppo-classe. E con essa un'opportunità di trasformare le lezioni di Storia in un vero e proprio palcoscenico di vita individuale e collettiva; perché Paolo, attraverso il *nostro* passato, sta in realtà interrogando il *suo* passato, per cogliere la trama del *suo* futuro, che, da qualche parte, sarà anche il *nostro* futuro. Certo, accettare questa sfida implica per il docente mettersi in gioco, essere pronto a confrontare il proprio sguardo sul passato con le intuizioni del ragazzo, che appaiono subito particolarmente perspicaci e che, una volta messe in valore, sono ascoltate con particolare attenzione dai compagni, che possono farle proprie e quindi paragonarle in permanenza con le interpretazioni proposte dal docente. Il rischio di mettere a repentaglio la propria autorità nella dimensione più profonda, quella dei contenuti proposti durante il suo insegnamento, è assolutamente reale. La sfida, quindi, in un modo o nell'altro, coinvolge l'insieme del gruppo-classe e, con esso, la professionalità del docente.

E allora non resta che coglierla, con il dovuto entusiasmo e con la serietà richiesta dal compito che ci si accinge ad affrontare. Poche settimane dopo la sua improvvisata presentazione, mentre si moltiplicano i richiami all'ordine in diverse materie, a dire il vero anche nelle mie, gli propongo di restare con me, come suo docente di classe, una volta alla settimana al termine dell'orario scolastico, tre le 16:15 e le 17:00. Avremmo letto assieme il libro di Laura Orvieto, *Storie della storia del mondo*, ripubblicato recentemente, ma realizzato un secolo fa, che narra in modo accessibile le affascinanti vicende dell'*Iliade*, concepita nel lontano VIII secolo a.C. da Omero sulla base dei racconti trasmessi dalle generazioni precedenti. Ne discuto con la docente di sostegno pedagogico e, naturalmente, anche con sua madre, in uno degli incontri a cadenza mensile, che si protrarranno con regolarità fino alla fine della quarta media. Tutti sono d'accordo – e come potrebbe essere altrimenti? – anche se sono un po' sorpresi da questa proposta di rispondere alla manifesta resistenza di un ragazzo nei confronti dell'apprendimento con ancor più insegnamento, certo individualizzato e mirato ai suoi effettivi bisogni.

La scommessa, infatti, è questa: Paolo non rifiuta *la* scuola – se fosse così, non si sarebbe lanciato nella presentazione sullo scontro tra i romani e i cartaginesi –, bensì *una* scuola nella quale non gli sembra di riuscire a soddisfare i *suoi* bisogni. Questo, sicuramente, bisogna aggiungerlo, anche per un certo peccato di superbia, al quale, non per niente, Dante dedica il dodicesimo canto della sua *Divina Commedia*. Esso è ambientato nella prima cornice del Purgatorio, con i «figliuoli di Eva», cioè i superbi, destinati a camminare continuamente portando degli enormi massi e recitando il *Padre Nostro*. Il Sommo poeta termina questi intensi versi indicando come simbolo di superbia punita le rovine di Troy, la famosa città distrutta dal fuoco, proprio come Cartagine, anche se non dai romani bensì dai greci. E, curiosamente, proprio *Troy* sarà lo scenario della nostra lettura extra-scolastica, la città dov'è ambientata l'*Iliade*.

Una proposta che richiede, certo, uno spirito ben particolare, capace di rispondere all'evidente superbia dell'allievo con l'umiltà del docente, disposto anche lui a subire la pur modesta privazione di libertà richiesta dalla misura adottata, un po' a metà strada tra il coinvolgimento supplementare del ragazzo e la punizione per le sue gesta scorrette. Uno spirito che lo scrittore francese Daniel Pennac ha sintetizzato nel suo recente *Diario di scuola* semplicemente con «amore». Una parola sicuramente molto impegnativa, densa di significati, che dev'essere declinata, in questa circostanza, nella sua dimensione prettamente affettiva: il docente deve *amare* i contenuti della materia che insegna, *amare* la ricerca continua dei modi migliori di trasmetterla ai ragazzi e *amare* la riflessione sugli individui – come d'altronde anche sul gruppo-classe – che si presentano a lui ogni mattina nell'aula scolastica, magari ancora addormentati o semplicemente svogliati.

Queste molteplici, imponenti, declinazioni, richiedono dal docente una grande energia e una forte disponibilità, per un'attività che diventa un qualcosa in più di un semplice mezzo per guadagnarsi il necessario per vivere correttamente. Domandano, in fin dei conti, la riscoperta in chiave attuale di quella *carica ideale* che la modernità tecnologica e consumistica a prima vista danno l'impressione di aver sepolto sotto il peso del loro indiscutibile trionfo. In realtà, ancora una volta, come già indicato, è proprio questo prorompente successo che, in qualche modo, chiama con sempre maggior forza all'appello una rinnovata carica ideale, indispensabile a far emergere quei progetti necessari alla costruzione di una collettività, di un *agire comune*, senza il quale anche le più elaborate tecnologie e i più raffinati consumi non sono in grado di tradursi compiutamente in sviluppo e quindi in reale e diffuso benessere.

Una carica ideale che, però, non dev'essere confusa con un facile lassismo o un buonismo di comodo. La frontiera, in effetti, può essere molto sottile. Cercare, con umiltà, di cogliere i bisogni degli allievi, anche di quelli più difficili, non vuol dire adattarsi a loro, accettarne le indiscutibili debolezze facendole proprie; bensì provare, attraverso dei progetti mirati, a entrare in relazione con loro, cercando di sviluppare e dare forma alle loro intuizioni, in modo da trasformarle in qualità personali, all'interno, però, di una personalità più equilibrata, rispettosa degli altri. E in un tale scenario può anche essere necessario uscire, ma sempre con grande attenzione, dai sentieri tracciati. Più di una volta, in effetti, nei quattro anni in cui sono stato docente di classe di Paolo, quando il suo comportamento in aula, durante le pause, o nel corso di un'uscita di studio, si è rivelato manifestamente inaccettabile, mi sono permesso di prenderlo di peso e di isolarlo per qualche minuto, in modo che riflettesse, anche per iscritto, a quello che aveva appena realizzato. La punizione, in genere accettata dal ragazzo, da qualche parte sollevato dal fatto di essere stato fermato nella sua incontrollata deriva, si è certamente rivelata uno strumento d'intervento complementare adeguato. Adeguato, ma pur sempre complementare.

Ed è proprio di tutto questo che, in qualche modo, parla l'*Iliade* di Omero, il poema epico sulla tragica fine di Troy, l'affascinante città sul Mar Egeo, nell'attuale Turchia. Ancora una volta, la piccola storia individuale si confronta fruttuosamente con la grande storia collettiva, anche se, in questa circostanza, vista attraverso le lenti della mitologia greca. Una storia nella quale Paride, figlio del re di Troy, rapisce la bella Elena, con la quale sboccia un amore tanto immediato quanto tenace, che non si arresta di fronte all'evidente incidente diplomatico che produce, essendo lei la sposa, pur molto più bella e giovane, del potente Melenao, il re di Sparta, una delle grandi città-stato greche. Di fronte all'offesa, osannata con superbia dai troiani, fin dal loro re Priamo, perché certi della loro superiorità, i greci reagiscono con determinazione, organizzando un'impressionante spedizione navale, che conduce a un incessante ma inconcludente assedio di dieci anni della città solidamente fortificata, prima di riuscire a sconfiggerla grazie alla geniale idea di Ulisse, uno dei guerrieri più valorosi, di costruire quello che diventerà il celebre cavallo di Troy, emblema di un piano astuto.

Il re di Itaca, infatti, fa credere al nemico che i greci hanno abdicato, partendo, travolti dalla peste e dagli insuccessi militari, lasciando davanti alle mura della città solo un grande cavallo di legno, come offerta agli dei, affinché permettano un viaggio di ritorno sereno. Sorpresi, i troiani esitano, ma alla fine accettano il dono di un animale considerato sacro, permettendogli di entrare in città. In realtà, all'interno del corpo del cavallo si nascondono i migliori guerrieri greci che, durante la notte, escono dal loro nascondiglio e permettono al loro esercito, mai partito dalle coste troiane, di entrare facilmente in città, distruggendola tra le fiamme in un batter d'occhio. L'ingegno dei greci, che si permettono di utilizzare gli dei per i loro fini, ha quindi il sopravvento sui troiani, invece prigionieri del rispetto verso il dono di un animale sacro agli dei. L'essere umano inizia così a muoversi con le proprie gambe, rispettando gli dei, ma osando anche sfidarli, come farà più volte lo stesso Ulisse nell'*Odissea*, l'altro grande poema scritto da Omero, che narra il suo avventuroso viaggio di ritorno da Troy, durato ben quindici anni, fino al rientro nella sua Itaca dalla fedele moglie Penelope. Come quando, per sfuggire dalla prigionia del ciclope Polifemo, un gigante dal solo grande occhio, niente di meno che figlio del Dio del mare Poseidone, l'eroe greco lo inebria astutamente con il vino, questo nettare a lui sconosciuto, in una scena magistralmente rappresentata dal regista italiano Mario Camerini nel suo classico film *Ulisse*.

A Troy, intanto, mentre il re Priamo piange la città in fiamme, la bella Elena ritorna supplicante tra le braccia di un intenerito Melenao e il giovane Enea, figlio di un cugino del re, scappa con pochi altri troiani, per mantenere in qualche modo in vita lo spirito della città sconfitta. Dopo un lungo viaggio, arriva a Cartagine, proprio lei, dove la mitica regina Didone, ormai vedova, s'innamora di lui, domandandogli con premonitoria disperazione di restare al suo fianco. Lui, però, sente di avere un altro destino, ancora più elevato. Riprende a navigare con i suoi uomini fino alla foce del fiume Tevere, dove si fermerà per sposare la figlia di un re locale, Lavinia, fondando un nuovo popolo, dai cui discendenti sorgerà, alcuni secoli dopo, poco più in là, la città di Roma, che riuscirà a conquistare la Grecia, diventando padrona del mondo. I troiani, così, con grande capacità a cogliere il divenire storico, prendono in qualche modo la loro rivincita, ritrovandosi, attraverso dei loro lontani discendenti, alla guida della nostra civiltà, come ci ha raccontato Virgilio nell'*Eneide*, ancora un altro grande poema epico.

La scommessa, alla fine dell'anno scolastico, è sicuramente vinta. Paolo segue con assiduità e coinvolgimento l'ora settimanale supplementare, discutendo, anche animatamente, sulle vicissitudini della città di *Troy*, prima di raccontarle con entusiasmo alla classe, affascinata da questa nuova presentazione di un allievo per certi versi turbolento. Per terminare questo bel momento di scuola, tutti assieme, ci gustiamo un estratto di poco più di un quarto d'ora del recente omonimo film di successo realizzato dal regista tedesco Wolfgang Petersen.

Quest'esperienza si rivela così convincente, in modo particolare per le sue ripercussioni positive sulla dinamica della classe durante le lezioni di Storia, che decido di proporla nuovamente l'anno seguente, sempre con l'accordo di Paolo e naturalmente dei suoi genitori. Bisogna però, anche questa volta, trovare le questioni storiche adeguate. E allora ecco che, per l'ennesima volta, mi ritrovo a interrogare i libri, all'affascinante ricerca di quella *scintilla educativa*, generata quasi magicamente dall'incontro tra i bisogni emersi dalla costruzione dell'identità dell'allievo e le esigenze poste dal progressivo divenire storico del mondo.

In prima media Paolo aveva scelto di partire dalla sfida posta da Cartagine all'ascesa di Roma, che poi unificherà sotto il suo comando gran parte dell'Europa. Un anno dopo, nel nostro simbolico viaggio nel tempo, Roma imperiale è ormai letteralmente collassata, lasciando il posto a dei fragili Imperi romano-barbarici, a forte rischio di fronte all'avanzata decisa dell'Impero islamico, in rapida espansione grazie all'incredibile energia conferitagli dalle parole di grande fiducia pronunciate dal profeta Maometto e riunite nel Corano. In questo scenario particolarmente drammatico emergono, a cavallo tra la Francia e la Germania, i Franchi, i cui abili dirigenti si lasciano convertire dal futuro San Remigio, vescovo di Reims, dal politeismo pagano, tipico delle antiche popolazioni barbare, al cattolicesimo, diffuso nel mondo romano, permettendo così una progressiva riunificazione dell'Europa sotto la loro guida, in grado di porre un freno, anche militare, all'espansione islamica e alla pericolosa spirale declinante che attanagliava il Vecchio continente. Il personaggio che, più di ogni altro, simbolizza questo vero e proprio rilancio europeo è Carlo Magno, cioè *Carlo il Grande*, incoronato imperatore da papa Leone III la notte di Natale dell'anno 800 d.C. Allora invito Paolo a studiare la vita di questo importante condottiero, sapendo, in più, le inclinazioni del ragazzo per la storia militare, laccio che lo unisce in qualche modo al tragitto professionale paterno. Il libro da leggere assieme, capitolo dopo capitolo, nell'ora scolastica supplementare, s'impone per così dire da sé: *Carlo Magno* di Gianni Granzotto. Un'opera seria ma allo stesso tempo scorrevole, che ha ricevuto il Premio Campiello, ambito riconoscimento letterario, andato a un autore che in seguito, forse non a caso, pubblicherà anche un'agile biografia dell'eroe cartaginese Annibale.

La scelta si rivela azzeccata, confermando ancora una volta come la Storia offra delle incredibili opportunità per interrogare, attraverso la narrazione del passato, il nostro particolare tragitto individuale, al quale non può che giovare una coscienziosa ricerca identitaria, logico punto di partenza di un percorso che, in seguito, avremo la responsabilità di costruire, all'interno comunque di quello che il sociologo francese Pierre Bourdieu ha definito un determinato *espace social*, con il suo insieme ben definito di regole, anche non scritte, e potenzialità di sviluppo, nel suo articolo dissacratorio dal titolo l'*Illusione biografica*.

D'altronde è proprio questa spasmodica ricerca identitaria, decisiva per cogliere le possibilità iscritte nel proprio divenire, che mi ha avvicinato alla Storia, tra i diciassette e i diciotto anni. Questo nel momento in cui la pur mitica curva, con i suoi *Ragazzi della Nord*, ai quali dedicavo allora gran parte del tempo libero, urlando a squarciagola nelle piste di hockey dell'intera Svizzera – dal raffinato stadio di Davos, tra gli alberghi della rinomata stazione sciistica grigionese; all'impressionante catino di Berna, con i suoi 16'000 entusiasti spettatori; fino al caloroso impianto di Friburgo, riscaldato dai suoi sempre affezionati tifosi – cominciava a starmi stretta. Sentivo il bisogno di qualcosa d'altro, che mi permettesse non solo di *esprimere* un bisogno identitario ma di andare letteralmente a *ricercarne* i tratti fondamentali.

E allora mi sono voltato verso la Storia, verso l'allora docente Albino Zgraggen, che mi ha fatto *scorgere* con delicatezza e rispetto personale l'interesse per la riflessione sul nostro passato. Utilizzo a proposito il verbo *scorgere* perché, a dire il vero, il tutto era ancora piuttosto confuso nella mia mente. Fatto sta che, tra una lezione e l'altra, siamo giunti alla passeggiata finale della Scuola Cantonale di Commercio di Bellinzona, nella quale, su proposta di un gruppo scelto ed efficace di ragazzi, tra i quali non potevo mancare io, siamo andati proprio con l'insegnante di Storia, che era anche l'allora direttore dell'istituto, a visitare la città di Berlino. Durante i giorni della gita, lo ricordo sempre con piacere, siamo stati accompagnati da una giovane guida messa a disposizione credo dalle autorità comunali. Si trattava di uno studente universitario iscritto alla facoltà di Scienze politiche e, soprattutto, fiero membro della *Sozialdemokratische Partei Deutschlands*, la SPD, forse il partito socialdemocratico dal tragitto storico più intrigante, che non poteva non incuriosirmi profondamente. Con lui abbiamo visitato le numerose attrazioni della metropoli tedesca. Quello che, però, mi ha colpito maggiormente, è stato il museo storico della città, in grado di offrire l'opportunità d'interrogarsi sulla progressiva divisione in due zone ben distinte di Berlino, consumata il 13 agosto del 1961, con la costruzione del tristemente famoso Muro, che ha definitivamente impedito alla popolazione della Repubblica democratica tedesca, sotto il ferreo controllo di Mosca, di recarsi, pena il rischio di essere fucilati, com'è d'altronde capitato a molte, troppe persone, nella parte occidentale della città, inserita a pieno titolo nella Repubblica federale tedesca. E poi, di conseguenza, la trasferta, oltre il *Ceckpoint Charlie*, nella parte orientale della città, che ricordo come particolarmente austera, anche se, quasi febbrilmente, cercavo tra le sue pieghe un qualcosa che si potesse considerare bello, magari migliore di quello che avevo visto a occidente. Il tutto, comunque, era troppo grande, troppo complicato, per le mie ancor troppo modeste conoscenze.

Al rientro nel ben più sereno Ticino, al termine della tradizionale cena di classe in un ristorante luganese, con gli ultimi superstiti della serata, ci siamo recati nell'abitazione di Fabio Pusterla, proprio lui. E lì, mentre curiosavamo tra i numerosi scaffali di libri, Albino Zgraggen, sorprendendomi non poco, mi ha regalato niente di meno che *Le lotte di classe in Francia*, di un certo Karl Marx, spingendomi in qualche modo, da una riflessione sui moti rivoluzionari del 1848, ad approfondire le interrogazioni emerse durante il viaggio berlinese. Con questo gesto per lo meno originale aveva sicuramente azzeccato la *scintilla educativa*, e da lì si aprirà un'altra pagina, tutt'altro che semplice, del mio percorso individuale. Intanto, pochi mesi dopo, mentre avevo appena iniziato i miei studi universitari a Losanna, gli abitanti di Berlino-Est sono scesi in piazza a migliaia e hanno abbattuto il Muro, nel novembre del 1989, aprendo la strada alla riunificazione della Germania, che avverrà nell'ottobre dell'anno seguente, rilanciando a pieno titolo nell'arena storica internazionale questo paese che, ieri come oggi, nel bene come nel male, è sempre stato un possente motore di unificazione continentale. E questo mentre io, nella mia piccola storia personale, avevo appena iniziato a confrontarmi con Karl Marx… scoprendo però, allo stesso tempo, definitivamente, il piacere per la riflessione intellettuale.

Adesso, però, è tempo di un *ritorno al futuro*, certo meno spettacolare dell'omonimo film di Robert Zemeckis, da Paolo, nell'aula delle scuole medie di Vira Gambarogno sgombera di allievi, già rientrati al loro domicilio, al termine di una nuova giornata di scuola, a studiare le vicissitudini di Carlo Magno. Esse non hanno certo la forza ideale delle grandi epopee degli eroi greci e troiani. D'altronde non stiamo più affrontando, come nel corso della prima media, l'intrigante mondo antico, definito dal rinomato storico francese di qualche secolo fa Charles Rollin nella sua opera *Storia Antica degli Egiziani, dei Cartaginesi…* e così via, come la culla della nostra civiltà. Ormai, in seconda media, ci scontriamo con il controverso Medioevo, cioè l'Età del mezzo, che combina, come così spesso i ragazzi stessi indicano alla fine dell'anno scolastico in sede di bilancio, degli aspetti di vero e proprio regresso storico, ad altri di progresso, decisivi per il *processo di civilizzazione*, per riprendere l'azzeccata formula che fa anche da titolo all'opera maggiore di Norbert Elias.

Carlo Magno, a ogni pagina lo vediamo più chiaramente, costituisce uno stuzzicante crocevia tra queste dinamiche antinomiche. All'età di 32 anni, nel 774 d.C., chiamato da papa Adriano I, fortemente preoccupato dal rafforzamento nell'Italia settentrionale dei Longobardi, questa popolazione barbarica dalle «lunghe barbe», di origine germanica, proveniente dall'attuale Europa centrale, il re dei franchi accerchia con il suo esercito la loro capitale Pavia, obbligando alla resa definitiva re Desiderio. Sulla scia del successo, Carlo scende fino a Roma, per farsi chiamare «per grazia di Dio re dei Franchi e dei Longobardi». È una preziosa vittoria militare, in grado di porre le basi alla progressiva riunificazione del continente europeo sotto la guida del condottiero franco – ad eccezione delle anglosassoni isole britanniche e di gran parte della penisola iberica in mano al califfato di Cordoba. Questo quasi trecento anni dopo la caduta dell'Impero romano, avvenuta nel 476 d.C., che ha portato a un imponente restringimento economico verso delle forme produttive autarchiche, contraddistinte da un modesto ricorso all'utilizzo della moneta e a un impressionante spopolamento delle città, con alcuni luoghi pubblici di prestigio come i teatri, le terme o i circhi letteralmente abbandonati a se stessi.

Per imprimere un nuovo indirizzo al corso degli avvenimenti, Carlo Magno cerca, quasi istintivamente, di trovare le risposte adeguate nel passato, provando a riportare in vita il glorioso Impero romano, a dire il vero in declino già da un bel po' di tempo, avendo avuto nell'ormai lontano II secolo d.C. il suo «secolo d'oro», come ha sintetizzato lo storico Paul Veyne nel suo recente *Impero greco-romano – le radici del mondo globale*. E così, questo nuovo immenso impero, appunto il Sacro Romano Impero, che ha proprio nel cristianesimo il suo elemento di coesione, pur guardando indietro, si ritrova nei fatti spinto ad andare avanti, verso una progressiva frammentazione territoriale in feudi, gettando le basi di quel *legame feudale* così tipico della società medievale. In ogni provincia, infatti, il potere imperiale è rappresentato da dei vassalli – dei conti, marchesi, duchi o anche vescovi – che hanno ricevuto in usufrutto dall'imperatore il territorio amministrato, chiamato appunto feudo, sul quale acquisiscono il pieno controllo giudiziario, finanziario e militare, in cambio di un solenne giuramento di fedeltà, anche militare, nei confronti dell'imperatore, sancito dal peso simbolico conferito a delle parole espresse in nome di Dio. Questi territori, tendenzialmente autosufficienti, hanno al loro centro il castello, vero e proprio cuore pulsante della vita sociale dell'epoca, nel quale dimora un vassallo, che ha come compito la protezione dei propri sudditi, in particolare i contadini, ormai considerati servi dei vassalli, allenandosi ai valori di lealtà, coraggio e saggezza, che lo rendono un buon cavaliere, come raccontato in modo dettagliato dallo storico Georges Duby nell'*avventura di un cavaliere medievale*.

Carlo Magno è costretto a indirizzarsi verso il *vassallaggio* perché la struttura centralizzata dell'Impero romano è stata sì sgretolata dalle successive invasioni delle popolazioni barbariche, a loro volta spinte dall'arrivo dalla steppa eurasiatica degli Unni, alla ricerca di condizioni migliori per esercitare il loro ancora primitivo nomadismo; ma nei fatti era già ampiamente indebolita dalla sua incapacità d'intraprendere uno sviluppo adeguato alla sua sempre più grande potenza. Il successo dell'Impero romano richiedeva, infatti, una burocrazia e un esercito sempre più imponenti, in grado di gestire e difendere un vastissimo territorio continuamente minacciato, che risucchiava a sua volta delle risorse fiscali sempre maggiori. Questo mentre l'agricoltura, che restava immancabilmente la principale fonte di ricchezze, non riusciva, come spiega accuratamente Peter Heather nella sua recente *caduta dell'Impero romano – una nuova storia*, a progredire a sufficienza per la sua debole produttività, legata in particolare all'assenza di novità tecnologiche, impoverendo così progressivamente i proprietari terrieri, quelli cioè che avevano sviluppato e diretto le città romane fin dalla nascita dell'impero, sempre più spremuti da una pressione fiscale esacerbante. L'incapacità congenita della società romana di progredire tecnicamente, come invece saprà fare in modo costante il mondo moderno, è intimamente legata al facile e massiccio accesso alla manodopera schiavistica, quasi gratuita, che popolava le ampie campagne imperiali. Essa non spingeva certamente i proprietari terrieri, per di più maggiormente interessati alle diatribe e alle attrazioni cittadine che non all'evolversi delle coltivazioni in campagna, a realizzare quei costosi e rischiosi ma tanto necessari investimenti produttivi, come aveva già indicato quarant'anni fa Moses Finley nel suo studio sull'*Economia Antica*.

Ora, con il collasso dell'Impero romano, crolla anche il suo edificio sociale ed economico, costruito sulle fragili e inumane fondamenta del *legame schiavistico*. Non essendo stato in grado di innestare quella dinamica di progresso divenuta in qualche modo indispensabile per la sua sopravvivenza, ha aperto un'inevitabile fase di regresso, caratterizzata da una grande instabilità, nella quale è poi emersa la figura positiva di Carlo Magno. Una volta giunto al potere, però, pur ricostruendo formalmente un impero – che dividerà tra i suoi figli maschi alla morte sopraggiunta nell'anno 814 d.C. –, nella sostanza non poteva far altro che andare avanti, verso il Medioevo, l'Età del mezzo, che, attraverso il *legame feudale*, basato su un profondo rapporto di fedeltà, reso possibile dall'onnipresenza del cristianesimo, preparerà progressivamente il terreno all'emergere del mondo contemporaneo, costruito questa volta attorno al *legame salariale*.

Nel tragitto di Carlo Magno, lo abbiamo visto, s'intrecciano continuamente degli elementi di progresso e regresso storico, che permettono proprio in questo modo lo snodarsi sempre incerto del processo di civilizzazione, di così difficile comprensione, anche per il sovrapporsi continuo di piani di lettura diversi, che ci conducono a combinare dinamica politica, culturale, sociale ed economica, in una complessa ma affascinante visione d'assieme del divenire storico. Non è più, come in prima media, lo studio della culla della nostra civiltà, ma quello della sua lenta e contraddittoria ma altrettanto inesorabile crescita, degna di allievi che sono ormai giunti in seconda media, che oscillano tra i 12 e i 13 anni.

Disquisendo dei possibili passi avanti e indietro dell'umanità, si consuma rapidamente il primo semestre di seconda media. Paolo e i suoi compagni lasciano alle loro spalle l'Alto Medioevo, quello che termina attorno al simbolico Anno Mille, dove, tra pregiudizi e paure, l'Europa ha realmente temuto che fosse arrivato il biblico Giudizio universale. Ogni avvenimento negativo era interpretato come un segno dell'avvento del momento nel quale i *buoni* e i *cattivi* sarebbero stati definitivamente separati, indirizzati da Gesù con un giglio verso l'eterno *Paradiso* o con una spada verso il terribile *Inferno*, come raffigurato nel polittico realizzato nel Quattrocento dal pittore fiammingo Rogier van der Weyden e conservato nell'ospedale dei poveri di Beaume in Borgogna. Una volta superate queste paure, si apre il Basso Medioevo, che condurrà il Vecchio continente in un progressivo anche se a tratti incerto climax ascendente verso la scoperta dell'America nel 1492.

All'interno di questo mezzo millennio prendono forma i primi stati nazionali, come la Francia e l'Inghilterra, ma anche, alle nostre latitudini, la Svizzera. E allora con Paolo, sempre euforico quando può raccontare con comprensibile

fierezza le vicissitudini di suo cugino con la maglia della nazionale rossocrociata di hockey, affronto questo delicato passaggio storico, attraverso la figura leggendaria di Guglielmo Tell. Questa volta le discussioni portano alla realizzazione di un *PowerPoint*, di supporto al racconto del ragazzo, che ha comunque nella scioltezza d'esposizione, come nella capacità di riprodurre precisamente il logico concatenamento degli avvenimenti, le sue qualità scolastiche principali, almeno in questa materia. Una presentazione che condurrà, qualche mese dopo, in una calda giornata di maggio, a una trasferta della classe 2F in Svizzera interna, a visitare i luoghi di Guglielmo Tell e dell'emergenza elvetica, in modo da coglierne l'atmosfera del tutto particolare: tra boschi, laghi e innevate cime montuose.

Intanto Paolo presenta alla classe «Guglielmo Tell – l'eroe della nostra Svizzera». La biografia appare subito azzeccata, anche se, come spesso tendono a fare gli allievi alle prime armi, le *slides* sono troppo dense d'informazioni, forse per paura di non ricordarsele tutte, diventando più una sorta di riassunto proiettato dal *beamer*, che un supporto visivo – magari con delle sintetiche espressioni ben costruite, accompagnate da alcune accattivanti immagini – a una parola che dovrebbe comunque restare regina. Scopriamo così che «Tell nacque a Bürglen, nel Canton Uri, a ridosso del massiccio del San Gottardo.» La morfologia del territorio, in questo caso, è fondamentale. L'eroe elvetico cresce in un ambiente segnato, qualche decennio prima, in un periodo di ripresa degli scambi commerciali, dall'apertura di un passaggio attraverso questo massiccio dedicato a San Godehardus, un vescovo tedesco vissuto attorno all'Anno Mille, diventato non a caso il patrono dei mercanti. Un passo che permette di dar luce a un'asse privilegiata tra il nord dell'Europa, diventato con Carlo Magno il cuore dello sviluppo continentale, e il bacino mediterraneo, che mantiene nei porti di Genova e Venezia due località di grande prestigio. E dal villaggio di Bürglen, dove i ragazzi visiteranno il piccolo museo dedicato al suo più illustre abitante, questo scenario alpino appare in tutto il suo fascino: con il massiccio del Gottardo a sinistra, il capoluogo regionale di Altdorf poco sotto e, più in là, verso destra, il Lago dei Quattro Cantoni, che porta al praticello del Grütli, simbolo dell'emergenza elvetica.

«Tell, padre di famiglia – prosegue spedito Paolo – cacciatore e abile nell'uso della balestra, un giorno del 1307 si recò in compagnia di suo figlio nel vicino capoluogo di Altdorf, dove, attraversando la piazza principale, ignorò di riverire il cappello imperiale, fatto issare in cima a un'asta dal balivo Gessler, il rappresentante locale della potente famiglia degli Asburgo.» Il celebre scrittore elvetico Max Frisch ha immaginato nel suo *Guglielmo Tell per la scuola* la reazione stizzita del balivo, nel momento in cui ha ricevuto la notizia del gesto irriverente: «un tale non aveva salutato il cappello in cima al palo! Sospirò, come faceva quasi sempre quando si toglieva gli stivali, e si fece ripetere la notizia: Un tale, poco fa, ecc. Al cavaliere grassoccio la cosa non piacque neanche un po'.» Gessler capisce subito, infatti, da consumato diplomatico, che quello sfacciato lo sta provocando, rischiando di far esplodere un clima sociale già surriscaldato, almeno dal 1291, quando dei rappresentanti di Uri, Svitto e Untervaldo hanno firmato un *Patto federale*, proprio sul praticello del Grütli, dove gli allievi potranno consumare il loro pranzo al sacco, sotto lo sventolio della bandiera svizzera. I cantoni forestali, detti *Waldstätten*, si ripromettono così «di prestarsi reciproco aiuto, consiglio e appoggio» nei confronti del temuto Sacro Romano Impero Germanico, erede dell'impero di Carlo Magno, che dal nord della Germania scende giù fino al centro dell'Italia, attraversando le alpi elvetiche, in modo da poter difendere la fragile autonomia ottenuta negli anni precedenti e magari conquistare progressivamente la desiderata indipendenza attraverso il controllo, sin da subito, degli introiti provenienti dai dazi doganali posti sugli ingenti traffici che attraversano il passo del San Gottardo. Come per entrare in comunione con questa volontà di libertà dal grande vicino del nord, Paolo, al termine del pranzo, estrarrà dallo zaino il suo immancabile coltellino svizzero e inciderà sfacciatamente ma con abilità sulla corteccia di un albero in un batter d'occhio, prima che me ne potessi accorgere, il nome della classe: «2F».

«Il giorno dopo – riprende con enfasi Paolo – Tell fu convocato nella piazza di Altdorf, dove, davanti a un folto pubblico, dovette giustificare il suo comportamento. Il balivo gli impose allora la famosa prova della mela, posta sulla testa del figlio, in modo da poter essere colpita da una freccia scagliata dalla balestra del padre.» Il gesto di sfida all'autorità imperiale rischia così di essere pagato dall'incolpevole figlio, che diventa l'esitante protagonista di una vicenda ben più grande di lui, come ha messo in musica con ironia Davide Van De Sfroos, nel ritornello della canzone, eletta da Paolo a inno della sua presentazione, dedicata proprio al figlio Gualtiero: «Dai papà, dai papà, proviamo almeno con l'anguria… col melone… col pompelmo…» Il tiro di Guglielmo, comunque, riesce perfettamente, come illustra l'imponente statua che i ragazzi potranno ammirare, realizzata proprio in quella piazza, con il figlio che guarda ammirato, dal basso verso l'alto, il padre dal portamento fiero. Mostrandoci così che la sfida al balivo rappresenta un enorme gesto d'affetto di un padre verso suo figlio, nell'intento di offrirgli, attraverso una prova di abilità e coraggio, il prezioso bene della libertà.

«Nel caso in cui qualcosa fosse andato storto – precisa poi Paolo preoccupato –, Guglielmo aveva nascosto un'altra freccia sotto la sua giacca, da tirare questa volta contro il balivo, che, resosene conto, lo fece arrestare e portare in barca, sul Lago dei Quattro Cantoni, verso la prigione. Durante il viaggio, però, si scatenò un'improvvisa tempesta e i carcerieri decisero di liberare il prigioniero, che era anche un abile timoniere. Una volta accostati a riva, Tell riuscì a saltar fuori dall'imbarcazione, che spinse subito con decisione verso il largo, allontanando i suoi attoniti carcerieri.» Il luogo di questa memorabile fuga diventerà la *Tellsplatte*, dove sorge oggi una cappella in suo onore, che i ragazzi scorgeranno dal battello che da Flüelen li porterà fino al Grütli.

«Qualche giorno dopo – termina Paolo –, sulla strada che dal San Gottardo conduceva fino a Zurigo, Tell uccise il perfido Gessler.» Inizia così, secondo la leggenda, una rivolta che porta i confederati a conquistare l'indipendenza, in particolare attraverso le vittorie militari nella battaglia del Morgarten, del 1315, raffigurata sulla facciata del municipio di Svitto – che gli allievi potranno ammirare al termine di un'intensa camminata dalla stazione fino su nel centro della pittoresca cittadina –, e in quella di Sempach, poco lontano, dove i confederati, già estesi alle città di Lucerna, Zurigo, Zugo e Berna, come alla comunità rurale di Glarona, uccidono niente di meno che il duca Leopoldo III d'Asburgo. In un esercizio preparato per un manuale di Matematica dell'Ottocento, Stefano Franscini, padre della scuola ticinese e futuro Consigliere federale, ha così voluto evidenziare l'importanza di questi avvenimenti per la storia elvetica: «Guglielmo Tell uccise il tiranno Gessler nel 1307. I confederati guadagnarono 79 anni dopo la famosa battaglia di Sempach, nella quale fu morto un arciduca d'Austria. Vorrei sapere in qual anno sia accaduta essa battaglia.» Chiaro?

Come la ciliegia su una torta, la presentazione di Paolo si trasforma in un breve *sketch* preparato per la trasmissione televisiva *S-quot*, alla quale la classe partecipa con un genuino entusiasmo. Alla fine del racconto, su un azzeccato suggerimento della conduttrice Carla Norgauer, il figlio di Tell, interpretato naturalmente da Paolo, afferma sorridendo: «noi, però, la mela… mangiamola!» Dandole poi un energico morso, anch'esso liberatorio.

Qualche mese dopo, la 2F porta a termine la seconda media. Paolo prosegue la sua esperienza scolastica a Cadenazzo, nella 3E, ridefinita, com'è tradizione nella nostra sede scolastica. Dei suoi compagni di classe ritrova a settembre soltanto Dani e Carine; gli altri sono tutti volti nuovi, con i quali, però, rapidamente, riesce a entrare in sintonia, riconquistando quel ruolo di riferimento intellettuale del gruppo che sembra piacergli sempre di più, anche se i tanti piccoli gesti d'indisciplina continuano a macchiare il suo tragitto scolastico.

Lo s'intravvede dai primi istanti di lezione, il nuovo gruppo, del quale sono stato nominato docente di classe, è impegnativo. Uno stimolo in più per affinare lo stile, le modalità e i contenuti dell'insegnamento. Anche per questo cerco di partire forte, al massimo. A Storia, iniziamo… dalla fine, o quasi, dal capitolo consacrato alla Rivoluzione industriale. In terza media, infatti, il programma prevede di affrontare l'Età moderna, caratterizzata da un intreccio di molteplici cambiamenti, che dalla scoperta dell'America nel 1492 portano l'Europa fino alle soglie del mondo contemporaneo, il nostro per intenderci. Esso si apre, come abbiamo già visto, con il felice binomio tra la Rivoluzione francese del 1789, che porta alla fondamentale apparizione politica dei «diritti dell'uomo e del cittadino» e, appunto, la Rivoluzione industriale, lanciata due decenni prima dal perfezionamento della macchina a vapore da parte dell'ingegnere britannico James Watt. Un'innovazione capace di mettere a disposizione una potenza energetica prima assolutamente impensabile, che contribuisce a conferire all'economia inglese il ruolo di guida dello sviluppo europeo, considerando che, come afferma finemente Carlo M. Cipolla in *Uomini, tecniche, economie*, «il vapore è cittadino inglese». Un'età, perciò, di profondi cambiamenti, un po' come quella che vivono gli allievi, alle prese con gli inizi di una profonda trasformazione fisica e psicologica, che li porta, attraverso il periodo dell'adolescenza, a entrare nel mondo degli adulti. Ancora una volta, la *grande storia* del nostro passato può entrare in eco con *la piccola storia* individuale dei singoli ragazzi.

Mantenendo in Paolo il punto di riferimento su cui costruire le lezioni, pur senza restare con lui un'ora in più ogni settimana, anche perché già lo vedo durante il corso facoltativo d'introduzione all'economia, che segue in terza come in quarta, affronto gli inizi del mondo industriale, appoggiandomi sulla realtà elvetica, che si è affacciata a questo nuovo modo di produrre le ricchezze molto presto, subito dopo il formidabile apripista britannico. In più, approfitto delle problematiche emerse in queste lezioni, apprezzate dai ragazzi, per dare un filo conduttore alla passeggiata scolastica di due giorni d'inizio terza media, che ha il delicato compito di porre le basi alla costruzione dell'importante gruppo-classe.

E così, in compagnia della collega Grazia Polti, insegnante di Tedesco degli allievi, spesso i più difficili, che frequentano il *corso base*, meno approfondito e intenso rispetto al *corso attitudinale*, la classe parte con uno spazioso pullman alla volta della Svizzera orientale prima e centrale dopo. All'ultimo minuto si aggiunge alla comitiva anche l'entusiasta Matteo, un ragazzo irrequieto della scuola speciale, tifosissimo del Milan, integrato per seguire, con qualche laborioso successo, le lezioni settimanali di Storia. Il primo giorno ha un intenso sfondo autobiografico, portandoci da Vaduz, la capitale del Liechtenstein, visitata solo di sfuggita, fino a Heiden, un'incantevole località collinare con un'imperdibile vista sul Lago di Costanza, dove ci aspetta sorridente Edith Gschwend, insegnante pensionata e sorella di mia madre. Ci mostra fiera la statua dedicata a Henry Dunant, morto esattamente un secolo prima, nel 1910, proprio in questa tranquilla località appenzellese, e diventato famoso per aver fondato la Croce Rossa, forse il miglior simbolo della neutralità elvetica, espressione di un piccolo paese che vuole difendere con originalità il suo posto nella grande arena delle potenze internazionali. Premiato per primo con il Premio Nobel per la Pace, Dunant era rimasto letteralmente scioccato dal tragico abbandono, visto in prima persona, dei militari feriti durante la cruenta battaglia di Solferino del 24 giugno 1859 tra l'esercito franco-piemontese, lanciato alla conquista della tardiva indipendenza italiana, e quello austriaco, intento a difendere i suoi possedimenti nella penisola.

Dopo aver doverosamente ringraziato la gentile signora, che non ha mancato di offrire a ognuno di noi un gustoso *Nussgifpel*, il pullman della 3E si trasferisce poco sopra il paesino di Waldkirch, attorno a San Gallo, dove, in mezzo agli abeti del Tannenberg, a un'altezza di circa 1000 metri, un disponibile guardaboschi ci guida alla visita del bosco che era

di mio nonno materno e che, da qualche anno, ho avuto l'onore di ereditare. La visita permette di capire meglio come in queste zone il rapporto con la natura sia qualcosa di particolarmente intenso, tanto forte da spingere delle persone a dedicare parte del loro tempo libero a curare, a volte come se fosse un giardino, una striscia di bosco, proprio come faceva mio nonno.

Alla fine del pomeriggio la comitiva torna sul Lago di Costanza, alloggiando nell'affascinante, forse troppo, albergo Rebstock, ampiamente decorato in legno, sul Rorschacherberg. Paolo, proprio lui, mentre i ragazzi si cambiano per la cena, ha la pessima idea di mostrare ai suoi compagni il suo nuovo accendino, nascosto in una tasca della borsa, scatenando però il sensibilissimo allarme, che risuona in tutto l'edificio, facendo giustamente infuriare il direttore. Dopo le doverose scuse, cosciente di aver confermato ai suoi occhi i persistenti pregiudizi verso i ticinesi, prendo Paolo e lo porto di peso in un'altra stanza, vicino a quelle occupate dagli insegnanti, in modo da tenerlo sotto controllo e separarlo, durante la notte, dai compagni e quindi, soprattutto, dai guai.

Il giorno seguente, di buon'ora, il pullman si sposta verso la vicina San Gallo, dove, con un po' di libertà, i ragazzi possono girare tra i sempre apprezzati negozi del centro pedonale, poco sotto il monastero fondato nel VII secolo d.C. dall'omonimo monaco irlandese, e attorno alla centralissima statua dell'umanista Joachim von Watt, detto Vadianus, sindaco riformatore nella prima metà del Cinquecento; non prima, però, di aver visitato, tutti assieme, il locale Museo storico, originale per i ben assortiti oggetti che fanno rivivere la lunga stagione della produzione tessile, così importante per la regione durante l'Ottocento. In seguito, si riparte verso la Svizzera centrale, verso Uster, ultima meta del viaggio, terza località più importante del Canton Zurigo, dove gli allievi possono incamminarsi a gruppetti, dotati di una cartina geografica del posto e di un fascicolo con una lista di domande alle quali rispondere, in un impegnativo *percorso didattico* di circa due ore, che sfiancherà più di uno, alla scoperta della tipica struttura urbanistica di una cittadina industriale elvetica del XIX secolo.

Costeggiando il tranquillo ruscello Aabach, apprezzato rifornimento energetico per i diversi mulini ad acqua, ai ragazzi appaiono progressivamente una serie di fabbriche tessili, con le loro tradizionali ciminiere e, fieramente esposti nei piazzali, alcuni imponenti macchinari, destinati ad aumentare la produttività del lavoro, già accresciuta da un'attenta divisione dei compiti, come aveva teorizzato il padre dell'economia, Adam Smith, nella sua *Ricchezza delle nazioni* del 1776. Accanto agli stabilimenti, in bella vista, appaiono le lussuose abitazioni degli imprenditori, come l'affascinante «Villa am Aabach», circondata dal verde, e poi, poco più lontano, per non perdere inutilmente tempo, ma anche per mostrare l'apprezzata unità d'intenti, si affacciano le casette a schiera dei lavoratori, come l'originale «Eisenbahnzug», con i suoi numerosi piccoli orticelli destinati al tempo libero dei dipendenti.

Il tragitto termina presso la «Filatura di Oberuster», considerato lo stabilimento più famoso della storia svizzera, dove, il 22 novembre del 1832, alcuni tessitori furiosi per l'installazione di telai meccanici, rei di togliere il lavoro ai dipendenti, appiccano un devastante incendio, ispirandosi alle gesta disperate dell'operaio inglese Ned Ludd di qualche decennio prima. Se i responsabili sono arrestati e condannati, la loro azione contribuisce certamente alla maturazione del movimento operaio svizzero che, sulla scia dei paesi limitrofi, impone progressivamente l'idea di definire delle regole che restringono le possibilità di utilizzo dei dipendenti, dando rispetto e dignità al mondo operaio. La *Legge federale sulle fabbriche*, adottata nel 1877, comunque ben quarantacinque anni dopo i fatti di Uster, ne rappresenta un'illustrazione rilevante, limitando il tempo di lavoro giornaliero degli operai a undici ore, rifiutando il lavoro notturno e domenicale alle donne e impedendo il lavoro in fabbrica ai bambini sotto i quattordici anni. Dopo aver cercato invano di distruggere i macchinari, intimamente legati al processo d'industrializzazione, sperando in questo modo di bloccarne l'affermazione storica, il mondo del lavoro, con maggiore successo, si è in seguito battuto per imporre delle regole volte a umanizzarne la piena espressione storica, in Svizzera, come d'altronde in tutta l'Europa.

Sicuramente affaticati, certamente un po' più uniti, ma anche, almeno per i più lucidi, coscienti delle difficoltà che ci aspettano nei prossimi due anni, rientriamo in Ticino attraverso la galleria stradale del San Gottardo, aperta esattamente un secolo dopo la galleria ferroviaria che, dal lontano 1882, ha fortemente avvicinato il nostro cantone al resto del paese, portandoci proprio dalla Svizzera centrale un po' di Rivoluzione industriale, o, per dirla con le parole di oggi, di modernità. Questo attraverso i numerosi turisti, ben lieti di venire a rilassarsi nella *Sonnenstube der Schweiz*, che permettono di sviluppare un ampio settore alberghiero e, più in là, le numerose offerte culturali e artistiche a loro destinate. O ancora, con le *Officine di riparazioni delle ferrovie* a Bellinzona, che in pochi anni arrivano a impiegare più di 500 operai, diventando un simbolo della capitale cantonale, tanto da scatenare, di fronte all'odierna concreta minaccia di un suo possibile smantellamento, un'impressionante mobilitazione della società civile in sostegno allo sciopero operaio, sintetizzata forse al meglio nello striscione appeso sul muso di una locomotiva, con la scritta «Giù le mani da mio papà». Il papà, ancora una volta lui; commovente! Certo, ci si potrebbe anche chiedere: se le Officine sono il papà, chi potrebbe esserne il figlio o… la figlia?

I due giorni in Svizzera orientale e centrale ci confermano ancora una volta il semplice ma efficace teorema che «la storia non si svolge solo nel tempo, ma anche nello spazio», come ha ricordato recentemente il professor Karl Schlögel, nel suo *Leggere il tempo nello spazio*. Una conclusione che dovrebbe incoraggiare i docenti di Storia e Geografia a

moltiplicare i momenti di collaborazione, in modo da rafforzare vicendevolmente il proprio insegnamento, rendendolo allo stesso tempo più concreto e approfondito, interessando così ancor di più gli allievi, in modo da poter ambire a ottenere l'adeguato spazio orario all'interno del polo umanista, costruito attorno all'Italiano, che, assieme alla dimensione matematico-scientifica, dovrebbe costituire il nocciolo duro dell'insegnamento alla scuola media.

Questa nuova realtà economica e sociale incentrata sulla *fabbrica* e costruita attorno al *legame salariale*, marginalizza sempre di più quella precedente, localizzata nel *castello* e basata sul *legame feudale*. Essa può, però, esprimersi pienamente soltanto grazie alla Rivoluzione francese, che trasforma profondamente la politica e la cultura a livello europeo, portando quella *Liberté* che sprona il datore di lavoro a investire in una nuova impresa e il dipendente a sfruttare le sue capacità fisiche e intellettuali, certo, come i termini stessi indicano, non esattamente su un piede di parità; ma anche quell'*Egalité* che offre lo spazio per un intervento regolatore dello Stato, in grado di mettere dei limiti alla forza potenzialmente dirompente della nuova macchina industriale; e, infine, quella *Fraternité* che permette l'emergenza di una visione del mondo centrata sulla nazione, capace di dare una certa coerenza ai necessari sacrifici individuali e all'indispensabile solidarietà tra le varie categorie sociali, entrambi fondamentali per permettere lo sviluppo di una vera e propria comunità.

Questi principi, in Svizzera, li porta il generale Napoleone Bonaparte, invadendo il territorio elvetico, sconfiggendo militarmente la fragile resistenza bernese e fondando nel 1798 la *Repubblica Elvetica*, sul modello dello stato centralizzato francese, che pone anche un termine alla dominazione dei cantoni sovrani svizzeri-tedeschi sui baliaggi ticinesi. Solo cinque anni dopo, però, nel 1803, ormai promosso Primo Console, Napoleone deve arrendersi all'evidenza, d'altronde da lui stesso colta, che «la natura ha voluto il vostro Stato federativo, volerla sconfiggere non può essere da uomo saggio», promulgando l'Atto di Mediazione, che, pur mantenendo i nuovi principi, concede alla Svizzera un ordinamento di tipo federale, all'interno di una *Confederazione di Stati*.

Nasce così la Repubblica del Canton Ticino, uno dei diciannove cantoni indipendenti – come ricordo fissando un esterrefatto Paolo. Non, quindi, sulla scia della generosa rivolta dei leventinesi – che lo fa sobbalzare sulla sedia, toccato in un punto identitario molto sensibile –, del 1755, il cui apice è stato l'arresto del landfogto urano, poi però terminata con la drammatica decapitazione nella piazza di Faido dei tre maggiori responsabili. Bensì, per la volontà del futuro *Imperatore Francese* – proprio quella lingua seconda che Paolo non ha mai voluto studiare con serietà, non mancando di giustificarsi con una certa avversione verso la mentalità che essa trasmette – come spiega chiaramente padre Callisto Caldelari nel suo *Napoleone e il Ticino*, lasciandoci un indubbio debito psicologico, che forse non è così estraneo alla creazione a metà degli anni 1970 della nostra *Scuola media unica*, considerata a ragione da Gianni Ghisla un *Sonderfall prezioso* all'interno del panorama scolastico elvetico, e invece, aggiungerei, così vicina al *Collège unique* transalpino, al quale non ha sicuramente mancato di guardare con attenzione Franco Lepori, il principale artefice di questo nuovo grado scolastico.

Nell'evoluzione turbolenta e intrecciata del divenire storico, l'Inghilterra e la Francia danno quindi un apporto decisivo all'emergenza della contemporaneità europea. L'Italia e la Spagna, lo avevamo visto in precedenza, restano invece in qualche modo prigioniere del loro glorioso passato, subendo sulla difensiva la dinamica in corso più che riuscendo effettivamente a modellarla, almeno nelle sue grandi linee. Tra i grandi paesi del Vecchio continente, resta la Germania, che per lungo tempo ha definito il quadro istituzionale predominante, attraverso il Sacro Romano Impero Germanico, estintosi solamente nel 1806, qualche mese dopo la sconfitta militare nell'intensa battaglia di Austerlitz contro Napoleone, ancora una volta lui. Proprio questa longevità ha mantenuto saldo nel suo territorio il *legame feudale*, protetto dalla figura centrale dell'Imperatore, rallentando però l'ascesa di quelle categorie sociali che hanno nel *legame salariale* il loro indiscutibile orizzonte. In questo modo prende forma, come spiega lo storico Heinrich August Winkler nella sua recente *Grande storia della Germania – Un lungo cammino verso Occidente*, quel ritardo tedesco alla base della fuga in avanti autoritaria incarnata da Otto von Bismarck, vero e proprio pilota dell'unificazione nazionale realizzata soltanto nel 1871, sulla scia delle vittorie militari contro l'Austria e la Francia, che proclama il re di Prussia Guglielmo il Grande nuovo Imperatore di Germania, trasformando così, alle soglie del Novecento, il *ritardo tedesco* in una complicata *questione tedesca* all'interno dell'Europa.

Ed è proprio la *questione tedesca* a occupare, in un modo o nell'altro, la ribalta del programma di quarta media, centrato sul Novecento, che ha nella *Giornata della memoria* il suo epicentro. Una problematica certo complicata, per di più all'interno di un mondo sempre più complesso, affrontato però da allievi più grandi, e non solo fisicamente, per certi versi più strutturati nel pensiero e sicuramente più elaborati nell'atteggiamento, come d'altronde nel modo originale di mettere in valore il loro aspetto, il *look* come amano dire, così incredibilmente importante ai loro occhi, e, sempre di più, non solo ai loro. Cerco di rendere accessibile questa reale complessità facendo emergere, subito all'inizio, nel capitolo dedicato alle intricate *Cause della Prima guerra mondiale*, quattro grandi conflitti, che ci accompagnano durante tutto l'anno, fino alla problematica finale intitolata *Spunti per capire il mondo di oggi*.

Completando un originale schema di sintesi, composto di figure ovali, ampie frecce e rettangoli tratteggiati, i ragazzi individuano, in primo luogo, un *conflitto economico*, tra un'Inghilterra egemone sempre più alle corde, una Germania

sfidante e degli Stati Uniti che diventano il terzo vincente incomodo; in seguito, un *conflitto politico*, tra una moderna democrazia e un rinnovato autoritarismo che, in forme diverse, ne frena l'espansione; poi, un *conflitto sociale*, caratterizzato da successi alterni tra un omogeneizzante spirito nazionalistico e un unificante ideale solidale; e, per finire, un *conflitto culturale*, tra una generale dinamica di progresso civilizzatore e dei momenti, anche violenti, di regresso verso un primitivo, o quasi, stato animalesco.

In questo modo diventa possibile inserire i *singoli avvenimenti*, pur limandone inevitabilmente le ricche sfumature, all'interno di una serie di *dinamiche storiche*, in grado di rendere intelligibile il nostro recente passato e offrire una chiave di lettura capace di porsi nel presente e scorgere *alcuni possibili* del futuro prossimo, che costituirà l'inevitabile terreno sul quale i ragazzi dovranno, nel bene come nel male, costruire con responsabilità il loro tragitto personale. Così, ad esempio, la nascita nel 1922 a Londra dell'autorevole società radiotelevisiva BBC, la *British Broadcasting Corporation*, rappresenta un elemento di sicuro *progresso*, permettendo di diffondere a un pubblico sempre più vasto, prima solo attraverso la radio, poi, già dalla seconda metà degli anni Trenta, anche via televisione, il ricco patrimonio culturale britannico, e diventando uno straordinario strumento d'accesso popolare all'informazione, come non mai in precedenza. O l'introduzione a tappe in Europa del suffragio femminile, in modo particolare al termine dei due conflitti mondiali (in Germania e Gran Bretagna dopo il Primo, in Francia e Italia dopo il Secondo), costituisce un indiscutibile fattore di *democratizzazione* della vita politica, rendendo concreta quell'*Egalité* espressa dalla Rivoluzione francese e rivendicata per decenni dalle *suffragettes*, ma concessa anche come dovuto riconoscimento per il ruolo pubblico assunto dalle donne durante questi drammatici anni di guerra. O ancora, la struggente opposizione tra i volti immortalati nelle fotografie scattate all'inizio della Grande guerra, nell'estate del 1914, dove si vedono tanti giovani sorridenti, colti dal fuoco *nazionalista*, pronti ad andare, credendo per pochi mesi, al fronte militare; e quelle realizzate alla fine del conflitto, nell'autunno del 1918, dove questi stessi giovani, logorati da un'infinita guerra di trincea, partecipano a delle manifestazioni che reclamano più *solidarietà*, attraverso la fine delle ostilità e un miglioramento delle condizioni di vita.

Dei ragionamenti storici che ci conducono al capitolo consacrato alla *Seconda guerra mondiale*, considerata da Enzo Traverso l'ultimo atto di un doloroso periodo definito *A ferro e fuoco – La guerra civile europea 1914-1945*. Nel corso di questi tre decenni, infatti, si alternano guerre e rivoluzioni, che alla fine portano due grandi superpotenze mondiali a influenzare il corso degli avvenimenti sul Vecchio continente, che mai come in quegli anni sembra meritare quest'appellativo, come afferma un altro storico italiano, Massimo L. Salvadori, nel suo *Il Novecento*. E così, da un lato, gli Stati Uniti acquisiscono dopo il conflitto quella *leadership* che gli permette di guidare la ridefinizione delle relazioni economiche con i paesi dell'Europa occidentale, permettendo comunque loro, e non è poco, una rapida *ripartenza*, per usare una formula cara ad Arrigo Sacchi, l'allenatore di un Milan stellare, capace di vincere tra il 1987 e il 1991 uno Scudetto, due Coppe campioni e due Coppe intercontinentali. Mentre d'altra parte, l'Unione Sovietica ingloba nel suo mantello autoritario quelli orientali, subordinandoli fortemente e costringendoli alla fine a ribellarsi, proprio negli anni dei grandi trionfi calcistici del Milan, per ritrovare finalmente la via di uno sviluppo autonomo.

Questa vera e propria sconfitta di un intero continente ha certamente nella *Shoah* il suo simbolo più allucinante, con lo sterminio del popolo ebraico progettato dal regime nazista attraverso la *soluzione finale* e poi realizzato sistematicamente nei *campi di concentramento*, portando all'annientamento di circa sei milioni di persone. Un fatto storico unico, che costituisce l'inevitabile punto di riferimento per elaborare una *Giornata della memoria* in ricordo delle vittime di oppressioni o discriminazioni intollerabili, come indicato qualche anno fa nella rivista *Scuola Ticinese* dagli esperti per l'insegnamento della Storia Angelo Airoldi, Rosario Talarico e Gianni Tavarini. Nella nostra sede scolastica, ogni anno, le lezioni di un mercoledì mattina d'inizio primavera vengono così elaborate da un gruppo di docenti di Storia e Italiano, che si accordano su cinque postazioni, visitate a turno dalle cinque classi di quarta media. Paolo sembra gradire l'idea – lui che, qualche mese prima, si è tinto di biondo i capelli dal tipico taglio militare, assumendo in qualche modo su di sé la *questione tedesca* –, seguendo le attività proposte con l'abituale curiosità intellettuale, lasciandosi onestamente trasportare nel cuore dei drammi del Novecento e trascinando con sé la complicata classe 4E, comunque ben contenta di veder scombussolato l'abituale ripetitivo piano orario.

Si parte con un'intensa testimonianza di Primo Levi, l'autore del romanzo *Se questo è un uomo*, che racconta a un giornalista della RAI, la *Radiotelevisione italiana*, la sua drammatica esperienza nel *Lager* di Auschwitz, dov'è stato internato nel febbraio del 1944, diventando il *numero 174.517*. È rimasto rinchiuso in questo *campo della morte* fino all'arrivo dell'Armata Rossa, nel gennaio del 1945, riuscendo a essere, grazie alle sue ricercate competenze chimiche, uno dei venti sopravvissuti, fra i 650 ebrei arrivati in treno con lui l'anno precedente. Completando una scheda con delle domande molto precise, i ragazzi possono rendersi conto del carattere profondamente inumano di un regime che ha fatto della discriminazione razziale, e non solo di questa, il suo credo, negando non unicamente, come si proponeva esplicitamente, i principi illuministici alla base della Rivoluzione francese e di quel Napoleone che ha affossato il Sacro Romano Impero Germanico, bensì i valori umani alla base della nostra stessa civiltà.

In seguito, già ben scosso, il gruppo si sposta in un'altra aula, dove riceve un plico di fogli estratti dal romanzo *L'amico ritrovato* dello scrittore tedesco Fred Uhlman, ambientato nella Stoccarda dell'inizio degli anni Trenta. Due adolescenti, Hans e Konradin, sviluppano un'amicizia, come tante. I genitori di Konradin, però, diventano filonazisti e Hans, di

religione ebraica, non è più un ospite gradito in casa, facendo inclinare il rapporto tra i due ragazzi. Di fronte all'aggravarsi della situazione, Hans è mandato dai famigliari a vivere a New York, dove può terminare liberamente la sua formazione. Un giorno, però, quand'è ormai adulto, riceve una lettera dal vecchio liceo tedesco per una raccolta di fondi e scopre che alcuni compagni particolarmente aggressivi nei suoi confronti sono morti in guerra, mentre Konradin è stato addirittura giustiziato, perché coinvolto nel fallito attentato ad Adolf Hitler dell'estate del 1944, lasciando al *Führer* ancora qualche mese di vita, prima del suicidio nel suo bunker di Berlino, con le truppe alleate ormai alle porte. La discussione, questa volta a ruota libera, evidenzia come un'ideologia discriminatoria possa inclinare un'innocente amicizia tra ragazzi, togliendo però l'innocenza a Konradin, che sente su di sé il peso morale della rottura, spingendolo a ritrovare l'amico, cioè in qualche modo l'umanità persa, fino a scontrarsi con il regime nazista e quindi, nella dinamica storica, con il tentativo di risolvere la *questione tedesca* attraverso l'autoritario progetto d'ispirazione prussiana che, tra le due guerre, ha assunto la mostruosa forma del totalitarismo nazista, analizzato da Hannah Arendt nelle sue *Origini del totalitarismo*.

Tramortita, la classe si avvia verso l'Aula magna, dove assiste alla proiezione di due spezzoni di film. Il primo è estratto da *L'isola in Via degli Uccelli*, del regista Soren Kragh-Jakobson, mentre il secondo proviene dal celebre *Il pianista* di Roman Polanski. Durante venticinque intensi minuti gli allievi sono catapultati nella Varsavia occupata dai tedeschi, tra le quotidiane discriminazioni razziali, dove il dodicenne Alex e il giovane pianista Wladislaw cercano semplicemente di sopravvivere alla morsa nazista. Il primo, costruendo tra i ruderi deserti di un palazzo bombardato una sorta di capanna, ispirata a quella realizzata da *Robinson Crusoe*, il suo avventuriero preferito; il secondo, isolandosi in un appartamento di fortuna messogli a disposizione da alcuni resistenti polacchi, che apprezzano il suo talento musicale, da dove osserva impotente la disperata ma coraggiosa rivolta del Ghetto ebraico nella primavera del 1943. Al termine della visione i ragazzi sono invitati a paragonare per iscritto le emozioni provate dai due protagonisti, ascoltando in sottofondo *La solitudine* sentimentale, più vicina alla loro realtà quotidiana, intonata melodicamente da Laura Pausini, e poi a leggere le loro riflessioni ad alta voce ai compagni. Ne emerge un'immagine molto cupa dell'essere umano discriminato dal regime nazista, che può certo sopravvivere a un destino apparentemente crudele, in particolare grazie a una *cultura* che, in modi diversi, si rivela una vera e propria ancora di salvezza, ma al prezzo di un'estenuante *solitudine*.

A questo punto, psicologicamente provati, Paolo e i suoi compagni si dirigono verso l'aula di musica, dove possono ascoltare tre canzoni, approfittando del buon impianto d'amplificazione, mentre leggono le loro parole che scorrono illuminate, proiettate su una parete da un *beamer*. Senza interruzioni, risuonano tra le mura della classe le note della triste *Auschwitz* interpretata da Francesco Guccini, seguita dalla dolorosa *Unica Superstite* del gruppo Modena City Ramblers (MCR) e, per finire, il più ritmato canto popolare *Bella ciao*, l'inno della Resistenza italiana, in una versione moderna realizzata ancora dai MCR, con alcuni accenti tipici del loro *combat folk*. Al termine dell'ascolto, gli allievi paragonano le musiche e le parole delle tre canzoni, mettendo l'accento su quello che le accomuna e quello, invece, che le differenzia. Indicano, in particolare, la persistenza della questione della morte e il carattere almeno un po' più gioioso dell'inno partigiano, simbolo di un'Europa popolare che, pur nell'effettiva impotenza di una sfida militare tra forze impari, ha comunque saputo mantenere alta la propria dignità, rifiutando di soccombere al flagello nazista.

Ed è forse proprio questo stesso carattere gioioso nella dignità che, dai *Ragazzi della Nord*, attraverso le colonie estive integrate di *Comunità familiare*, mi ha portato durante gli studi accademici a combinare la riflessione intellettuale con l'impegno politico, in particolare, già allora, per una formazione più democratica, al fianco dell'allora segretario dell'associazione studentesca dell'Università di Losanna, Pierre-Yves Maillard, diventato poi rapidamente Consigliere di Stato vodese, e di tante amiche e tanti amici d'allora dei gruppi giovanili *Regards Critiques* e *Alternative Solidaire*, con i quali abbiamo anche realizzato un'apprezzata analisi sull'evoluzione del sistema scolastico elvetico dal titolo premonitore *Quand le marché fait école*, pubblicato nel 1996 dalle alternative *Éditions d'en bas* di Losanna.

Intanto, su un tono finalmente più positivo, i ragazzi della 4E terminano la mattinata in Aula d'informatica, dove, a coppie, davanti a un computer, seguono un percorso proposto loro dai docenti attraverso i siti internet di alcune *Organizzazioni Non Governative*, in modo da poter gettare uno sguardo su delle vittime odierne di discriminazioni legate al pensiero, all'etnia, alla religione, alla razza o al sesso. Terminano l'attività, negli ultimi minuti prima del fatidico suono dell'ormai atteso campanello di fine mattinata, osservando la famosa *Bandiera della Pace* con i suoi colori dell'arcobaleno, ascoltando la celebre canzone di John Lennon dall'azzeccato titolo *Give Peace a Chance* e disegnando, ognuno a modo suo, con i contenuti, le forme e i colori preferiti, la propria idea di un'odierna bandiera della *Pace*.

Se Paolo è stato convinto da questo intenso percorso didattico, sinceramente, non lo so; sicuramente lo ha seguito con attenzione, ponendo delle domande pertinenti e proponendo delle riflessioni costruttive. Con altrettanta certezza, attraverso il supplizio dell'umiliante sconfitta militare, materializzata dalla distruzione fisica di tante città nei bombardamenti alleati alla fine del conflitto, la popolazione tedesca, attraverso i suoi successivi gruppi dirigenti, ha definitivamente rinunciato a risolvere la *reale questione tedesca* con l'*illusorio orizzonte autoritario* d'ispirazione prussiana. Su queste basi, nel dopoguerra, ha lentamente preso forma l'attuale *sfida europea*, che mira a sciogliere progressivamente la *questione tedesca* all'interno di un *orizzonte democratico*, che possa rilanciare il Vecchio continente, ringiovanendolo attraverso la creazione di una *superpatria*, come l'ha definita Fernand Braudel, senza usare mezzi termini, nei *Tempi della Storia*, pubblicati già venticinque anni fa.

Ed è proprio l'emergenza della *sfida europea* a essere una questione centrale durante le ultime lezioni di Storia, portandoci alle soglie del mondo odierno, da una Comunità Economica Europea di sei membri a un'Unione Europea di ben ventisette. Attraverso la visione di un breve video realizzato durante un mio soggiorno tra Bruxelles (sede della Commissione europea), Francoforte (della Banca centrale europea) e Strasburgo (del Parlamento europeo), l'osservazione di alcune fotografie, lo studio di certi grafici, la lettura di qualche scritto, gli allievi sono spronati, in particolare, a cogliere lo sviluppo di questa dinamica storica, che conosce indubbiamente con la nascita dell'*Euro*, inizio gennaio del 2002, un formidabile passo in avanti.

La moneta unica costituisce, infatti, un potente vettore per creare dei veri e propri mercati di dimensione europea, che, a loro volta, conducono a selezionare gli attori economici più meritevoli di conquistarne alcune ambite fette, indipendentemente dalla loro origine nazionale, *diffondendoli* nella nuova arricchente realtà continentale, mentre gli stati ai quali fanno riferimento, anche quello tedesco, tendono appunto a *sciogliersi*. Le attuali politiche d'austerità, attuate all'unisono dai governi per rispettare i criteri di convergenza iscritti nei Trattati europei, non fanno che accelerare drammaticamente quest'evoluzione, mostrandone in qualche modo l'urgenza storica. Questa logica prettamente economica richiede, per fortuna, proprio per potersi affermare, una rapida evoluzione verso l'integrazione politica, in grado di realizzare le istituzioni sociali indispensabili a un moderno *agire comune*. Il quale, però, può essere definito soltanto all'interno di una dinamica culturale capace di dare effettiva concretezza all'*orizzonte democratico*, che dalla scuola, come da tante altre esperienze socioprofessionali, muove i suoi primi passi, seppure ancora con una certa timidezza. Al termine di questo impressionante processo innovativo, per ritmi come per profondità, portatore nell'immediato di drammatici scombussolamenti individuali e collettivi, l'Europa può ambire a ritrovare quell'«egemonia culturale» – per dirla con la penetrante formula elaborata da Antonio Gramsci nei *Quaderni del carcere* fascista, dov'era stato rinchiuso – in grado di permetterle di guidare un mondo sempre più globalizzato verso un'uscita dalla profonda crisi nella quale si trova da ormai più di un trentennio.

Per Paolo, però, tutto questo è *troppo*. Forse per la prima volta dall'inizio delle scuole medie sento che su una questione storica non c'è, che non segue, che per lui tutto questo, appunto, è troppo grande. Non tanto, come d'altronde accade spesso, per delle difficoltà cognitive; bensì per lo stato dell'evoluzione del suo tragitto individuale. La sua ricerca identitaria, così centrale nell'interesse da lui riposto in questa materia, l'ha condotto verso suo padre e, più in là, verso l'ammirato nonno paterno. Dopo mille esitazioni, d'altronde, Paolo ha deciso d'iniziare un apprendistato di selvicoltore, proprio nell'adorata Leventina, la valle di suo nonno. Andare oltre, ragionare sul progetto europeo, sulle ripercussioni per il divenire svizzero e ticinese, o per il futuro della scuola, non costituisce al momento una sua esigenza. E questo è giusto rispettarlo.

Ciò nonostante, la *sfida europea* è ben posta, per la *società* come per la nostra *scuola*.

conclusione

osare il cambiamento

Un altro anno scolastico è passato. Per Paolo e i suoi compagni, le scuole medie sono ormai riposte nell'album dei ricordi, magari già ricoperto da un sottile strato di polvere. Per me, invece, è semplicemente terminato un nuovo giro, che, sommato ai precedenti, porta a dieci le stagioni di fatiche, ma anche di grandi soddisfazioni, nell'insegnamento ticinese. Le travi portanti, a questo punto, sono ben piantate. Una dopo l'altra, le abbiamo allineate assieme: seguendo innanzitutto i variegati tragitti scolastici di Jenny, Lary & Jair; poi quello di Carlos, a cavallo tra l'Europa e l'America latina di ieri e oggi; seguito dalle simpatiche vicissitudini della 2F di Vira Gambarogno; prima di addentrarci nell'esperienza d'orientamento scolastico e professionale degli assistenti Tami, Ale & Oscar; che ci hanno portato, per finire, al viaggio storico attraverso tutti i quattro anni e tantissimi secoli dell'intuitivo Paolo.

Una dopo l'altra, queste travi permettono di conferire una certa stabilità alla passerella che, dalle *verità* che imprigionano, quelle della *prosetta* di Fabio Pusterla dalla quale siamo partiti, ci conducono alle *speranze*, sempre più *ragionate*, che rilanciano. Una volta montate, una accanto all'altra, permettono finalmente di scorgere i lineamenti di un impegnativo percorso di *trasformazione democratica* della nostra affascinante società, costituito da estenuanti sentieri e da aspri pendii, ancora tutti, sia ben chiaro, da intraprendere.

Questi lineamenti, lo abbiamo visto, sono emersi dalle molteplici provocazioni fatte dagli allievi, dalle loro numerose intuizioni, dalle loro incisive osservazioni, come dagli innumerevoli gesti che hanno compiuto quotidianamente. Attraverso le loro azioni, nel bene come nel male, essi hanno offerto quegli spunti iniziali dai quali il docente ha potuto elaborare i suoi atti d'insegnamento, che, se effettivamente azzeccati, hanno permesso progressivamente di costruire quel rapporto di fiducia così fondamentale per creare un vero e proprio apprendimento, che resta – e come potrebbe essere altrimenti? – l'insostituibile approdo dell'insegnamento.

Abbiamo così potuto intravvedere l'importanza di *ricostruire una collettività*, sulle ceneri delle illusioni novecentesche, come sulle macerie dello sfrenato individualismo imperante. Abbiamo scorto la centralità di un *orizzonte democratico*, risultato di una sintesi in divenire tra i principi del cristianesimo, del liberalismo e del socialismo, che hanno contribuito, ognuno a suo modo, a costruire il nostro pensiero contemporaneo. Abbiamo focalizzato la fecondità di una *progettualità tecnologica*, che fa proprie le affascinanti innovazioni di questi ultimi decenni, conferendo loro quella profondità in grado di ridare valore alla politica, intesa nel suo significato più nobile di capacità di migliorare i rapporti umani. Abbiamo indicato le potenzialità insite nel poter *scegliere il proprio futuro*, che trasforma i contenuti scolastici in una formidabile leva per accrescere la libertà individuale, in un mondo del lavoro certo più competitivo, ma anche dalle maggiori possibilità professionali per ognuno. Abbiamo, infine, messo in evidenza la necessità di *cogliere la sfida europea*, frutto di un lungo cammino storico, diventata oggi una vera e propria necessità per il nostro continente, capace di offrire un quadro all'interno del quale realizzare una trasformazione democratica, ma allo stesso tempo portatrice di sfide identitarie e innovative monumentali.

Cinque lineamenti dai tratti ormai ben costituiti, che sono continuamente affinati dalle molteplici relazioni in costante evoluzione con le singole classi. Durante quest'ultimo anno scolastico, perciò, hanno preso delle forme ancor più nitide e precise.

Come in un buon libro *giallo*, partiamo dal finale, dall'ultimo giorno di scuola. È un venerdì mattina di metà giugno. Ci troviamo nell'aula della 1F di Vira Gambarogno, la *mia* classe, con la quale ho iniziato un nuovo ciclo, dopo aver portato a termine quello con la 4E. Impazienti, i ragazzi ricevono dalle mani del direttore i loro risultati scolastici, che possono nel complesso ammirare con una certa fierezza, frutto di un anno scolastico di buona qualità. Poi, come da tradizione, riordinano l'aula, puliscono i banchi e tolgono dalle pareti i mille fogli e foglietti che hanno contribuito ad abbellire lo spazio di lavoro. A questo punto, eccezionalmente, si dirigono verso l'ampia sala della mensa, dove raggiungono i loro compagni già seduti, trepidanti, pronti ad assaporare uno spettacolo inedito, per finire con *gioia* l'anno scolastico.

In un primo tempo, si esibiscono con talento gli allievi della 2E, in una rappresentazione teatrale dedicata all'importante questione dell'integrazione tra allievi diversi, messa in scena con brio da Marinella Pawlowsky del *Teatro Azzurro*, la cui figlia, tra l'altro, aveva animato con stile qualche anno prima uno dei tanti convegni organizzati dalla *Città dei Mestieri*. In seguito, dopo aver trasformato in un batter d'occhio la sala da teatro a cinema, grazie all'aiuto dell'infaticabile bidello Salvo, si proietta *I bulli sbullati*, un vero e proprio film di diciotto minuti realizzato dalla 1F. Girato nel corso di un pomeriggio di qualche settimana prima, il video è stato pazientemente costruito a tappe durante l'intero anno scolastico, partendo da una sceneggiatura selezionata dai ragazzi tra i temi scritti nel mese di novembre. Si è imposto l'elaborato proposto da Giaele, che ha conquistato i compagni raccontando come una classe unita riesce a

bloccare un gruppo di bulli intenti a ricattare un ragazzo per ottenere da lui dei soldi, poi spesi senza ritegno in birra e sigarette.

Nei mesi successivi, i ragazzi si appropriano progressivamente della sceneggiatura, definendo i protagonisti, discutendo delle loro battute, come dei vari aspetti della scenografia, dei costumi, o ancora del modo di girare le riprese con la videocamera rigorosamente in alta definizione. La vicenda s'incarna così sempre di più nelle effettive dinamiche della classe: alcuni furbetti interpretano i bulli prepotenti, delle allieve attente allo star bene del gruppo assumono il ruolo delle investigatrici alla ricerca dei colpevoli, un ragazzo sensibile diventa il ricattato dall'occhio blu, che non osa raccontare l'accaduto perché in passato, quando ha confidato a un compagno una sua debolezza sentimentale, è stato tradito, addolorando profondamente la prescelta dalle espressioni malinconiche. Il tutto inserito in una vita scolastica che segue l'evolversi della vicenda. Se prima, quando ognuno pensava solo a se stesso, la classe seguiva distratta la lezione di grammatica dedicata al *pronome*; poi, una volta sfidati con successo i bulli grazie alla forza conferita dall'unità, il gruppo si mostra attento e desideroso d'imparare, ponendo a raffica delle domande pertinenti, con il docente finalmente anche lui sorridente. Un lungo applauso accoglie i titoli di coda, con il ragazzo ricattato che, una volta liberato dalla pressione dei bulli, trova il coraggio di esprimere i propri sentimenti, apprezzati dalla compagna, con la quale si allontana tenendola romanticamente per mano, in un finale ambientato nelle belle scenografie proposte dal borgo vecchio di Vira Gambarogno, prima nei vicoli sopra al porto e poi attorno alla piccola cascata del *pozzone* poco distante.

Questo bel momento conviviale chiude l'anno scolastico, con il gradito apprezzamento degli allievi delle altre classi, come d'altronde anche dei docenti presenti, con la soddisfazione di aver realizzato un bel lavoro, immortalato in un DVD consegnato dai ragazzi con fierezza ai loro genitori; ma anche, da parte mia, con la consapevolezza di aver messo a fuoco alcune problematiche sulle quali bisognerà cercare di agire in seconda media, dopo il merito periodo di riposo e recupero estivo.

Qualche settimana prima, questa volta in un'aula della sede di Cadenazzo, Chiara D. e Diana, le mie assistenti della 3A nel corso del secondo semestre, presentano con disinvoltura le *slides* di un curato *PowerPoint* che descrive i giovani protagonisti di un racconto *fantasy* scritto da loro nei mesi precedenti. Le ragazze Ronnie e Lauren, con Daniel, Fred, Jason, Lucas e Simon, assieme al fedele cagnolino Fidus, compongono un affiatato gruppo di adolescenti, ognuno con le proprie caratteristiche, che si completano a vicenda, come gli indispensabili pezzi di un unico puzzle. Sono la *Jump Gang*, che non si accontenta di una monotona vita di *routine*, ma vuole svelare i misteri che la circondano, per andare a scoprire anche quello che non potrebbe.

Nasce così il racconto *La porta oltre il giardino*, non senza un'allusione al *giardino incantato* di Italo Calvino, affrontato in classe in passato. Lo leggiamo assieme, ad alta voce, tutti attenti. Inizia così: «Era una fredda mattina di febbraio. Ronnie Black se ne stava seduta sul pavimento meditando sul da farsi. Doveva trovare un piano per entrare in un giardino misterioso.» Immenso e sempre in perfetto stato, questo vero e proprio parco era temuto da tutti, perché, si diceva, chi vi era entrato non era più riuscito a uscirne vivo. «Così – prosegue il racconto – tutti ne avevano paura e si tenevano a distanza di sicurezza. Tutti tranne la *Jump Gang*.»

I ragazzi della *Jump Gang*, infatti, con astuzia, coraggio e un pizzico di magia, riescono a entrarvi, fino ad arrivare a varcare a un certo momento una porta che li conduce in un mondo fantastico, che ricorda vagamente quello del *Mago di Oz* raccontato da Victor Fleming. Una volta giunti al centro di questo favoloso ambiente, mentre il cielo si oscura minacciosamente, incontrano la terribile *Ombra nera*, che tiene prigionieri tutti quelli che hanno osato avvicinarsi, trasformandoli uno dopo l'altro in cibo per il suo padrone, il perfido signor *Windsnap*, che, nutrendosene, diventa immortale, proprio come gli dei. Il gruppo però non si lascia scoraggiare e osa sfidare la potente *Ombra nera*, riuscendo alla fine a dissolverla, unendo le proprie mani fino a formare un cerchio che, per magia, fa apparire un meraviglioso arcobaleno, la cui intensa luce variopinta annienta l'*Ombra* e, con essa, il recinto di protezione del giardino. Esso si trasforma allora in un elegante parco pubblico, finalmente accessibile a tutti, mentre il mondo fantastico resta l'appannaggio dei soli ragazzi, che vi possono accedere congiungendo le mani, in modo da sprigionare nuovamente il magico arcobaleno, frutto del loro forte legame d'amicizia.

La settimana seguente, appoggiandosi sulle conclusioni emerse dalle risposte alle domande formulate per *capire* il testo, i ragazzi si accordano nell'approfondire la questione delle piccole ingiustizie quotidiane, realizzando, come d'abitudine, delle scenette che offrono l'opportunità d'*interpretare* il racconto. Questa volta, però, su proposta delle assistenti, accettata quasi d'obbligo, visto l'ampio lavoro da loro realizzato, le scenette non sono svolte tra le mura dell'aula, bensì in un parchetto vicino alla scuola, che ricorda almeno un po' il giardino del signor *Windsnap*. Agendo con astuzia, coraggio e un tocco di magia, esattamente come la *Jump Gang*, i gruppi di ragazzi, tra i quali emerge l'originale *Sssilenziosa Gang*, smascherano un vile ladro di giacchettini e allontanano dei ragazzacci che si sono appropriati con arroganza delle panchine destinate a essere usate da tutti. Gli allievi esprimono in questo modo un elementare senso di giustizia nei confronti degli atteggiamenti prepotenti, che non rispettano quella *civilité* tanto cara a Philippe Zarifian, un sociologo francese dalle origini armene, autore un decennio fa dell'opera *Emergenza di un Popolo Mondo*.

Facciamo un nuovo passo indietro, per tornare a un martedì mattina del mese di gennaio, dove, dalle otto in punto, si succedono ai microfoni di un'attenta Aula magna, riempita da un centinaio di ragazzi di quarta, alcuni sportivi di prestigio attivi nel nostro cantone, come il giocatore di hockey Hnat Domenichelli, il pugile Ruby Belge, l'allenatore Davide Morandi, i calciatori Bruno Martignoni e Mirko Facchinetti, o ancora la giovanissima ippica Gillian Benzoni. Uno dopo l'altro, raccontano il loro tragitto: i loro sogni da ragazzi, gli allenamenti quotidiani, le loro attuali ambizioni, la disciplina di vita richiesta e, infine, le difficoltà da superare per riuscire nei rispettivi ambiti sportivi. Ne emerge un quadretto rappresentativo del mondo dello sport, e probabilmente non solo di questo, che evidenzia allo stesso tempo l'affascinante vita quotidiana degli sportivi d'élite e l'aurea di prestigio che li circonda, ma anche i sacrifici necessari per essere competitivi e le incognite che pesano continuamente sul loro futuro, per i rischi di contrarre degli infortuni, come per la difficoltà di ottenere continuamente dei risultati apprezzati.

Anche questo convegno della *Città dei Mestieri* è introdotto da un video realizzato dai ragazzi. In questo modo esprimono il loro punto di vista sul tema che fa da collante ai singoli interventi: *Quale avvenire per lo sport ticinese?* E gli allievi s'immaginano la palestra della nostra centralissima scuola media trasformata in un luogo d'incontro di giovani provenienti dalle varie sedi scolastiche del cantone, ognuno con le proprie particolarità, un po' come i ragazzi della *Jump Gang.* Abbiamo Lara, proveniente da Locarno, la città del festival del film; Leo da Mendrisio, con il suo tipico borgo vecchio; Sijei da Lugano, con la sua inimitabile Via Nassa; Lara da Bellinzona, con i suoi castelli illuminati di notte; e Valentina, dalle piste di snowboard sulle cime innevate attorno ad Ambrì. Assieme si allenano in varie discipline sportive, mostrate una dopo l'altra nella palestra di Cadenazzo, *x un team Ticino*, come indica il titolo del video, seguendo il ritmo benaugurante della canzone *Unbreakable*, che ha portato il gruppo musicale nostrano dei *Sinplus* fino a Baku, in Azerbaigian, a rappresentare la Svizzera all'*Eurovision Song Contest* del 2012.

Una mattinata apprezzata da tutti, frutto della capacità propositiva di Elisa, una delle mie assistenti di quest'anno per organizzare le attività della *Città dei Mestieri*, assieme a Josip e Valentina. All'inizio dell'estate precedente, infatti, quando i tre ragazzi sono stati prescelti per l'anno scolastico a venire, ho dato loro il compito di familiarizzarsi con le varie attività previste e di provare a immaginarne una nuova. Ed Elisa ha preso sul serio l'impegno, proponendo al rientro in settembre un momento di riflessione proprio sullo sport. La proposta, accolta con entusiasmo da tutti, si è aggiunta al tradizionale convegno, che quest'anno ha affrontato *le fide delle nuove tecnologie*, dando la parola a degli invitati di sicuro stimolo per i ragazzi, come il dottor Luca Ceriani, dell'Istituto Oncologico della Svizzera Italiana, che ha parlato del rapporto tra medicina e tecnologia, o il professor Luca Gambardella, della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, che ha sviluppato le potenzialità della robotica. Due ambiti sicuramente rilevanti per il nostro prossimo avvenire, dov'è possibile intraprendere dei soddisfacenti percorsi professionali, a patto di curare con i dovuti continui esercizi le proprie capacità in Matematica, così fondamentali in tanti settori economici.

Per terminare, andiamo ancora una volta a ritroso, ritornando fino al mese di ottobre e spostandoci nuovamente nella sottosede di Vira Gambarogno, dove gli allievi della 2E e quelli della 2F, con i quali avanzo in parallelo, stanno affrontando a Storia gli ultimi sforzi dedicati al capitolo sulla *Decadenza di Roma*. Per finire in modo originale ed efficace il percorso didattico intrapreso, propongo loro di suddividersi in gruppi e mettere a fuoco, attraverso la realizzazione di una scenetta, un aspetto che gli sembra importante nel crollo dell'Impero romano. Le varie rappresentazioni sono filmate, in modo da permettere in seguito la costruzione di un video, che immortala, anche per gli allievi degli anni seguenti, le riflessioni proposte, con la parola, con le gesta e con tutto il corpo.

I ragazzi delle due classi, anche questa volta, stanno al gioco. A dire il vero lo faranno durante tutto l'anno scolastico, proponendo, tra l'altro, delle presentazioni dai contenuti a dir poco stupefacenti, spesso poi ripresi attraverso dei giochi di società costruiti da loro, attorno a delle domande realizzate partendo dai temi esposti prima ai compagni. Terminando per di più regolarmente l'attività con un momento ricreativo, nel quale tutti, anche il maestro, possono gustarsi un delizioso dolce, magari con delle decorazioni ispirate dalla questione presentata, accompagnato da un'apprezzata bibita.

Anche le scenette richieste si rivelano soddisfacenti, con gli allievi che rappresentano un mondo in declino, fatto di strade rovinate, acquedotti malcurati, edifici traballanti e città tendenti a restringersi. Un gruppo prova ad andare oltre, non accontentandosi semplicemente di elencare una serie di effetti negativi, ma provando a raffigurare chi non rinuncia al futuro, chi prova a ripartire, pur abbandonando una città ormai pericolante, per ricostruire un nuovo villaggio. E allora mette in scena delle persone che vanno a lavorare nei campi, aggiustano le strade, mangiano tutti assieme una cena finalmente abbondante e si coricano stanchi dopo un'intensa giornata di lavoro e coscienti dei tanti impegni previsti l'indomani.

Ecco! In un mondo incerto come quello odierno, all'interno di una crisi globale, dove ai *rischi* di decadenza si affiancano le *potenzialità* di un rilancio, lo *spirito* proposto dai ragazzi in questa scenetta può offrirci una guida preziosa per costruire il futuro, nell'ambito della scuola e, ancora una volta, non solo in quello. A patto, però, di suffragarlo con delle adeguate conoscenze scientifiche sui contorni del tragitto che intendiamo costruire, in modo da renderlo ben solido e, perché no, meritatamente proficuo. Confidando, comunque, che la sintesi dei contrari, in questo caso tra *rischi* e

potenzialità, propria al movimento dialettico assunto da Wilhelm Friedrich Hegel nelle sue fondamentali *Lezioni sulla filosofia della storia*, tenute negli anni 1820 nell'appena costituita Humboldt-Universität di Berlino, conduca l'essere umano – prima ragazzo e poi adulto – a conquistare più *libertà*, perché in grado di assumere più *responsabilità*, e quindi a diventare, in qualche modo, almeno un po' *migliore*, sempre più a immagine e somiglianza di Dio.

Ed è così che ogni giorno, nei fatti, *anchora spero di meglio*.