

LES SÉJOURS LINGUISTIQUES : DISPOSITIF DE FORMATION ET/OU TOURISME SUBVENTIONNE ?

Lucette Colin

Université Paris 8, Vincennes à Saint-Denis
EXPERICE
3, rue de la Liberté
F-93430 Saint-Denis
lucettecolin@noos.fr

Mots-clés : Mobilité, altérité, apprentissages, quotidien, entrée dans la vie.

Résumé. Perçus comme un moyen privilégié d'apprentissage linguistique dans le cadre de pratiques communicatives, les séjours à l'étranger font désormais partie de ces dispositifs routiniers dans le parcours scolaire, après avoir été réservé aux milieux sociaux privilégiés comme l'était le Tour. Si ces dispositifs de mobilité garantissent des apprentissages spécifiques, ils sont surtout l'objet d'un soupçon, du fait que les jeunes en feraient un usage non cultivé, investissant la désintégration de la forme scolaire pour vivre un temps de vacances et développant au mieux des « compétences de consommateur-touriste » (Byram). Ce soupçon renvoie aussi à la difficulté de formaliser des apprentissages convoqués dans cette confrontation du sujet à une altérité exponentielle (géographique, linguistique, culturelle, symbolique) dans un espace-temps d'autonomie temporaire et qui seraient a contrario limités dans un maintien de forme scolaire.

1. Le terrain de recherche

Nous travaillons depuis une vingtaine d'années pour le bureau de la recherche de l'OFAJ, où nous avons accompagné scientifiquement¹ différents dispositifs de séjours à l'étranger s'adressant à des enfants et des jeunes dans le cadre scolaire ou du travail social.

Le premier programme a consisté en des observations participantes de classes de nature franco-allemandes pour des élèves de primaire et de collège. Conçus comme une sensibilisation à la culture et à la langue de l'autre par les enseignants, ces séjours de 7 à 10 jours étaient organisés en tiers lieu, une année en France, une année en Allemagne. Le dernier programme a privilégié la régularité des échanges en impliquant plusieurs années de suite les mêmes élèves du primaire et du collège situés du côté français en ZEP, avec le maintien d'une équipe pédagogique plus ou moins stable d'enseignants aidés par une équipe d'animateurs. Nous avons également participé à l'accompagnement scientifique du programme Voltaire² (Brougère & alii, 2006). Ce programme a la spécificité de proposer une immersion longue (6 mois) dans le cadre d'échanges individuels à de jeunes Français et Allemands de 15-16 ans. Le jeune Français part en Allemagne où il va être accueilli durant son année de Seconde, de février à juillet, dans la famille de son partenaire, intégrant le lycée de ce dernier (partenaire désigné par l'OFAJ à partir d'un examen des

¹ Dans le cadre systématique d'une équipe de recherche composée de chercheurs français et allemands du champ des Sciences Humaines et de l'Éducation.

² La première phase a consisté à recueillir des données auprès des parents, élèves, enseignants : questionnaires, entretiens individuels, de groupe, analyse des documents (dossiers de candidature), journaux de bord tenus par certains élèves. Les questionnaires et les entretiens ont été réalisés à des phases différentes pour les élèves : pendant l'immersion et au retour. La deuxième phase de 3 ans a été centrée sur le rapport à l'expérience dans l'après-coup (3 et 4 ans après) ; toutes les données ne sont pas encore exploitées : entretiens, échelle de sensibilité interculturelle de Bennett, bilans de savoirs. Nous avons travaillé avec un groupe de sosies n'ayant pas participé à l'expérience Voltaire pour bénéficier d'une sorte de groupe témoin.

candidatures qui suit le circuit préalable du lycée et du rectorat). À partir du mois d'août, et jusqu'en janvier (année de Première), c'est le retour en France en compagnie du partenaire allemand qui, à son tour, va être reçu par la famille française et être intégré dans le lycée français du partenaire. Enfin, nous avons participé à l'observation participante d'un programme de formation intitulé « Médiateur Jeunesse » encadré par une équipe de formateurs et de traducteurs qui s'adressait *a contrario* à des jeunes non germanistes proposés et accompagnés dans ce programme par des professionnels de l'animation et du travail social qui les suivaient durant l'année. Ces jeunes provenaient de quartiers dit « difficiles » et se sont avérés être majoritairement des jeunes avec arrière fond migratoire, effet de la répartition spatiale des groupes sociaux dans l'espace urbain avec le phénomène de surreprésentation des populations immigrées dans certains quartiers. Ce voyage en France ou en Allemagne était pour eux une première. En dehors de la finalité institutionnelle de motiver des jeunes à devenir des médiateurs (au sens d'appuis) pour des échanges futurs, le programme implique des jeunes qui, au niveau de leur curriculum scolaire, n'ont pas bénéficié de séjours à l'étranger. Le « Tout ça, c'était pas pour nous » exprime un sentiment d'exclusion de certaines formes de mobilités regardées comme des privilèges et qui concerneraient une population spécifique : les élèves des « bonnes » filières.

Si chaque programme avait sa spécificité dont rendait compte la commande de recherche, ce qui nous intéresse ici c'est que tous ces dispositifs mettent en jeu une *mobilité* qui serait *support d'apprentissages spécifiques* dans le cadre d'une rencontre avec l'ailleurs, avec l'autre. Apprendre, mais autrement que dans la forme traditionnelle d'enseignement, convoquant des apprentissages dits non-formels (activité proposée visant des apprentissages) et informels qui accompagneraient donc la situation en elle-même ou les activités proposées ou des pratiques nouvelles. C'est ce qui nous intéresse dans nos deux premiers programmes qui impliquent une *rupture* plus ou moins grande avec la forme scolaire traditionnelle au sens de Vincent (1980), mais restent néanmoins des projets scolaires se déroulant durant l'année scolaire. Si cette altération de la forme scolaire ne signifie pas l'éradication de formes d'apprentissage, rappelons que la forme scolaire n'est pas protégée d'apprentissages signifiants, relevant de l'informel, se jouant dans l'ombre des apprentissages programmés, et parfois en contradiction, pendant la récréation, mais aussi en classe renvoyant à ce qui est nommé « curriculum caché ». « Si ces apprentissages ont toujours existé, c'est à la manière d'un iceberg, (car) la majeure partie est immergée et invisible », ce qui soulève pour D. Schugurensky ces quatre défis : « conceptuel, méthodologique, de reconnaissance, et pédagogique » (Schugurensky, 2007, 13). Ces défis mettent au travail les questions et les soupçons que posent ces séjours en matière d'apprentissage. Leur variété, découpe différentes modalités de voyager, « d'habiter » la mobilité (Lefebvre, 1974, Urry, 2000) et l'on peut aussi se demander si elle influence sur le potentiel formateur, réintroduisant par là même une hiérarchisation des mobilités. Il semble que la réponse ne puisse qu'être affirmative et il faudrait aller voir de plus près ces figures de l'être en déplacement – utilisées parfois de manière métaphorique – en sciences humaines et sociales, dans la littérature, dans la philosophie. Figures de l'être en déplacement qui n'impliquent pas les mêmes opérations, qui ne convoquent pas le même rapport au temps, à l'espace, au milieu, au social, aux objets, aux autres, à soi-même, qui dessinent des imaginaires différents, bref qui habitent une mobilité spécifique ou non : le flâneur, le promeneur, le nomade, le marcheur, mais aussi le randonneur, l'aventurier, le fugeur, l'exilé, le migrant, le pèlerin, le vagabond, le routard et pourquoi pas le routier... La liste semble infinie. Terminons par le « voyage » (c'est-à-dire le touriste) proposé par J. Lacarrière, qui, contrairement au voyageur, ne pense plus parce qu'on agit à sa place.

La prophétie pédagogique est pourtant semblable dans les différents dispositifs de séjours internationaux presque comme un allant de soi (on apprend). Dans notre terrain, les variantes ne sont pas anodines : en matière de temporalité, dans le rapport au quotidien, « banal » pour les jeunes Voltaire ou extra-ordinaire – ou du moins construit – pour les autres acteurs, mais faisant toujours rupture avec le quotidien ordinaire. L'immersion dans le tissu institutionnel et donc dans la vie sociale est aussi à noter : institution scolaire et/ou familiale et/ou centre de vacances, voire hôtel. Enfin, les deux premiers projets contrairement au dernier concernent des mineurs.

2. Des apprentissages en jeu aux soupçons quant à leur réalité

La mobilité internationale apparaît comme un facteur d'apprentissages essentiels dans le contexte de mondialisation et de composition plurielle de nos sociétés. L'apprentissage linguistique est le plus évident et une valeur sûre. La compétence linguistique portée par le formel ne suffit pas à cette perspective d'une communication en situation qui implique une compétence communicationnelle, laquelle repose « sur la capacité à repérer le culturel et sa diversité dans les échanges langagiers » (Abdallah-Preteuille, 1999, 96). La question de la culture est de fait réintroduite. Certains parlent d'apprentissage culturel dans le sens ethnologique : appréhender, reconnaître et respecter la diversité culturelle. D'autres, d'apprentissage interculturel où l'accent sera mis sur les échanges, sur la rencontre avec l'autre et la capacité de gérer les interactions culturelles. Cette mobilité rentre dans une démarche plus globale d'apprentissages où favoriser l'ouverture vers l'autre est toujours sous-jacent, développer la capacité de s'adapter à des milieux non familiers et d'en supporter les transformations, permettant ainsi d'éradiquer préjugés, xénophobie d'où l'articulation fréquente avec des projets d'éducation à la citoyenneté. Subsiste également l'apprentissage culturel dans le sens de civilisationnel – connaître les pays, leur histoire, leurs monuments, leurs œuvres artistiques – formule courante des projets scolaires, prisonniers d'une « vision académique du voyage ». (Pugibet, 2004, 188) Au-delà de certaines perspectives qui nous maintiennent encore dans un registre fonctionnaliste, les échanges internationaux s'inscrivent désormais dans une perspective d'éducation de la personne, « qui vise une meilleure connaissance de l'homme par l'homme » (Abdallah-Preteuille, 1999, 97), de formation à l'altérité. On le savait : les voyages forment la jeunesse. Néanmoins, tous ces dispositifs de mobilité sont entachés d'un zeste de soupçon en matière d'apprentissages. Un des problèmes est que ces séjours engagent des pratiques et des discours encore très diversifiés dus au flou des notions comme celle de pédagogie interculturelle. La prophétie éducative perçue comme maximaliste confronte les praticiens à la difficulté d'articuler une stratégie éducative dans le temps accordé qui puisse y répondre. Défi donc pédagogique d'autant plus qu'il s'agirait de mettre en place une « situation riche qui créerait des apprentissages informels pertinents »? (Schugurenky, 2007.) Les représentations prégnantes comme celle de prêter *a priori* des effets immédiats et totalement idéalisés, à la rencontre des cultures, parce que le contact avec l'autre suffirait à éradiquer le regard formaté, médiatisé, voire les préjugés ne peuvent que conduire à la déception quant aux résultats escomptés, ce qui alimente derechef ce soupçon. Car « voyager ce n'est pas parcourir le monde pour le voir d'un regard possiblement neuf », voyager, c'est d'abord « vérifier un texte antérieur sur le monde. » (Pasquali, 1995, 85) Les recherches menées ont montré que les rencontres peuvent nourrir les préjugés réciproques qui deviennent simplement des post-jugés légitimés par le fait de l'avoir vérifié, d'où d'ailleurs le piège de maintenir les dispositifs dans une temporalité courte ou de les ficeler par une canalisation des activités, des discours, pour qu'ils apportent la preuve des bienfaits de la rencontre internationale. Dans un échange, les enseignants avaient ainsi interdit aux élèves d'utiliser le terme d'Allemand pour celui dit « plus gentil » de camarade. La prégnance idéologique, moralisante, militante y est pour beaucoup et conduit à naviguer d'une chosification et naturalisation de l'approche de la culture dans une fabrique de stéréotypes positifs en s'extasiant par exemple devant certains traits dit culturels de l'autre à la négation des cultures : on est tous pareil. Il s'agirait donc de ne pas se laisser bernier par les cartes postales d'expériences internationales qui produisent l'illusion d'un cosmopolitisme authentique. Le désenclavement de ces dispositifs du tissu local, de la réalité sociale et culturelle renforcerait ce phénomène. Une des rencontres du programme « Médiateurs Jeunesse » avait ainsi produit un groupe en fusion s'auto-piégeant dans un « sentiment océanique », un loveboat selon l'expression d'un formateur. D'autant que les sorties du centre privilégient les visites culturelles, les hauts lieux qui permettent un « regard lecturé » selon l'expression de J. Chesneaux (1999, 230) et découpe « un monde monumental et inhabité » (Barthes, 1957, 123). Se rejoue là la référence au séjour touristique traditionnel tout en se différenciant de « celui qui bronze idiot », tourisme culturel oblige.

Un autre problème est que voyager ne serait pas donné à tout le monde et le jeune serait naturellement « cet idiot du voyage » (Urbain, 2008). C'est le symptôme *À nous les petites anglaises !* (Colin, 2009) du nom de ce film grand public où deux jeunes, après leur échec au bac,

sont envoyés par leurs parents pour un séjour linguistique en Angleterre. Après le désespoir d'être privés de leurs vacances touristiques à Saint Trop (« see, sand et sun », les 3S qui illustreraient les attentes du touriste et auxquels s'est joint un 4^e S, sex, remplaçant sand, grâce à Gainsbourg ou au film *Les Bronzés* : Equipe MIT, 2002, 30), les deux jeunes se consolent très vite. A défaut de sun, ils auront au moins du sexe, représentations des anglaises oblige ainsi qu'un imaginaire du temps non contraint, libéré, d'un déplacement qui transporte, porteur ainsi de tous les possibles. Dans *Mes premiers voyages*, Lili Souris³ part en voiture : « Vroum, vroum. C'est vrombissant de partir en voiture ! » puis en avion, en moto, en bateau, en train et enfin « sur son cheval blanc avec son prince charmant ». Cette représentation du voyage mêle la mobilité réelle avec ses moyens de locomotion porteurs d'un vécu corporel plaisant, voire excitant et la mobilité imaginaire qui engage une rencontre de l'autre soutenue par les pulsions sexuelles.

Les dispositifs proposés dans le cadre scolaire ne semblent pas plus protégés de ce qui apparaît au premier abord comme des déviations. « C'était tout simplement pour eux un bon moment de vacances ! » : cette remarque amère d'un professeur résume un problème récurrent. Les élèves corroborent au premier abord le sentiment de l'enseignante. Interrogés quant à l'intérêt que peuvent trouver des élèves à participer à un voyage à l'étranger, les élèves répondent sans équivoque « pour s'amuser » et « pour ne pas travailler ». Le peu de motivations des enfants du primaire à décrire pour un travail d'expression les activités lors du séjour – dont ils avaient parfois quelques difficultés à se souvenir spontanément – irait aussi dans ce sens, puisque l'oubli faisait rupture avec les discussions non stop, qu'ils pouvaient avoir avec leurs pairs quant au vécu « qui était super » de leur séjour. Dans cette ZEP, le problème ne concerne pas seulement les sens que les élèves donnent à ce voyage qui se devrait d'être investi autrement, mais également les difficultés de réadaptation après le séjour dans la vie scolaire : difficultés à reprendre un rythme de travail, excitation des élèves, manque de concentration. Et que dire des Voltaires dont les résultats scolaires en allemand arrivent pour certains – cas exceptionnels – à être décevants lors du retour au lycée faisant douter les enseignants d'une implication sérieuse des jeunes (« ils ont pris du bon temps »), alors qu'ils mettent en avant une expérience existentielle sans pareil. Ou enfin de ce médiateur rejetant en bloc le séjour auquel il a participé parce que « la ville est un trou » (Hanovre !), « oubliant » en passant les activités de formation mises en place et suivies, « et si c'est pas Berlin (1^{er} séjour) car là au moins y'a des choses à voir, [il] ne foutera plus jamais les pieds dans ce pays de bâtards ».

On retrouverait ici l'opposition classique école/vacances. Somme toute, les jeunes détourneraient à leur profit ces séjours (la stratégie de la colonisation de Goffman, 1968) et pourraient en faire un usage non scolaire, non cultivé. Cette fugue « hors du carcan symbolique de l'institution scolaire » (Lapassade, 1998, 38) leur permettrait de développer plus facilement que dans le cadre strictement scolaire leur « perspective » (au sens de la phénoménologie sociale) intrinséquement liée à la définition même qu'ils se font d'un tel séjour : un moment de détente, de loisirs, de défoulement. Cette vision correspond à une forme sociale connue et il n'est pas aberrant que les jeunes partent avec des repères d'expériences coutumières. Mais elle produit un certain malaise qui nous semble lié à la « touristophobie. » (Équipe MIT, 2002) Les stigmates attachés à la figure du touriste « simple consommateur de mobilités, d'espaces, de lieux » (Urbain, 2008) selon la réputation que lui prête le sens commun non sans mépris rencontrent une représentation usuelle de la jeunesse dans son rapport au monde, au savoir. On comprend aussi cette interpellation agacée des enseignants (« ça suffit les touristes ! ») devant le tableau des « minettes », tartinées de crème à bronzer, serviettes de bain et lunettes de soleil neuves à la main, décidées à occuper le temps libre par un bain de soleil, alors que le temps est mauvais et qu'elles ont visiblement bien froid.

D'où ce souci de canalisation éducative. Dans le programme « Médiateurs Jeunesse », les moments de travail et de loisirs sont clairement délimités. Même si les premiers empruntent une pédagogie non scolaire à base de jeux dits interculturels (palette de plus en plus importante), il s'agit de maintenir un cadre, de faire respecter certaines règles : arriver à l'heure même quand on a envie de dormir, suivre toute l'activité sans sortir pour aller fumer ou « parce que la tête éclate » ou « parce qu'il fait trop beau dehors et que c'est inhumain », respecter le temps de la traduction sans parler, règles qui disparaissent ou s'assouplissent durant les activités loisirs. Nous avons aussi

³ Supplément à la Revue *Popie* des Éditions Bayard jeunesse

observé dans le 1^{er} programme une tendance, d'années en années, à alourdir de plus en plus les séjours de visites culturelles avec la découverte du milieu physique. La conception usuelle de ce qu'il convient de mettre en œuvre quand on reçoit chez soi un étranger n'est pas étrangère à ce processus. La pression de rendre la pareille — et si possible encore mieux, politesse oblige — a produit cette inflation, alors que dans le vécu du séjour, quand il était organisé par les autres, le rythme imposé était considéré comme insupportable et dommageable en matière d'échanges entre les jeunes. Cette manière de gérer un séjour comporte de fait de nombreux avantages. Ces visites touristiques engagent des pratiques sociales codées et familières pour les acteurs (voyage en bus, chansons qui occupent les enfants et créent une dynamique de communication canalisée, visites bénéficiant de personnes ressources au niveau local...). Elles symbolisent cette culture cultivée et reflètent peut-être la conception de vacances intelligentes pour les enseignants. Certains enfants sont d'ailleurs familiers avec cette pratique et s'y adaptent immédiatement ; ils sauront photographier ce qui doit l'être et ne pas se fixer sur la grimace même marrante de la copine prise sous tous les angles, recréant ainsi une division entre les bons et les mauvais élèves. Elles facilitent une canalisation des élèves dans le sens où les interactions entre pairs, les initiatives individuelles peuvent être réduites ou se jouent à la marge. Elles éradiquent la conflictualité toujours possible entre les groupes. Elles sont très occupationnelles en matière de temps et permettent aussi d'être plus à l'aise avec le temps libre de la journée accordé aux enfants. Elles permettent une exploitation pédagogique facile au retour et s'agrémentent de preuves (documents, photos). Elles font sens pour les collègues, pour les parents qui retrouveront dans les photos, dans les textes, des lieux qu'ils connaissent, ont vus à la télé ou rêveraient de connaître parce qu'elles représentent notre tableau de l'autre (Viard, 2000, 82). Plus il y en a, plus le rapport qualité prix devient meilleur. Elles donnent une représentation de l'autre pays valorisée en tant que telle et permet de barrer les désagréments, tensions qui peuvent subvenir dans le quotidien avec ses partenaires.

Cette canalisation éducative réserve parfois des surprises. Ainsi « l'effet Luther » décrit par Rémi Hess (1985) : Alors qu'un groupe de Français traîne les pieds lors d'une visite organisée de la ville, prétexte à une leçon historique, la maison de Luther attire tout d'un coup l'attention aiguë de ces jeunes qui arrêtent de chahuter à la surprise des adultes. L'enseignant s'interroge même sur la diversité religieuse qui est ici exposée et qu'il ne prendrait pas assez en compte dans sa pédagogie. *In fine*, Rémi Hess découvre que c'est la maison du footballeur Lothar Matheus qu'ils ont découvert avec ravissement sans être dérangé par toutes les explications quant à Luther. Si le malentendu linguistique ouvre la porte aux préoccupations de ces garçons passionnés par le football et qui nous feront au retour un diagnostic très complet sur la manière de jouer des élèves allemands symbolisant pour eux *La* différence, le détournement est parfois plus direct. Certains enfants ne ramènent pas leur cassette préparée en classe avec enregistrement des chansons en allemand, lorsqu'ils l'emportent à la maison, pour s'exercer. Un enfant nous dira qu'il a enregistré ses chansons préférées (« pas des chansons de bébé »), indiquant ainsi un sentiment de régression que peuvent avoir les enfants dans ce qui leur est proposé comme texte de l'autre. En ce qui concerne les jeux interculturels, nous constatons que certains médiateurs jeunesse ne comprennent pas le sens de ces jeux : le jeu de cartes reste un jeu et la préoccupation est de savoir s'ils ont ou non gagné. Les participants passent de table en table et sont confrontés à des règles de jeu diverses (symbolisant la diversité culturelle) et réagissent ainsi que ceux qui sont restés atablés et qui accueillent ce nouveau venu sensé jouer comme eux. Gagner n'a donc plus de sens ici, c'est même impossible. Ces activités étaient pourtant suivies d'un travail de réflexion et d'analyse animé par les formateurs. En matière d'animation linguistique, les chercheurs eux-mêmes constateront qu'ils n'ont absolument pas retenu certains termes comme celui en arabe de « salade de fruits » du nom de ce jeu si prisé. Notre côté « mauvais élève » n'aura pas que des effets négatifs puisqu'il rassurera les médiateurs jeunesse sur leurs propres difficultés, nous facilitant ainsi l'accès au terrain.

La question reste de savoir si la dissolution de la forme scolaire favorise des ajustements secondaires au sens de Goffman, ou si elle les révèle plus facilement, sans sous-estimer ici l'effet du dispositif de recherche. Pour les Voltaire, il n'y a pas cette canalisation, mais une socialisation obligatoire avec ses moments sociaux : le lycée, la famille, les loisirs, qui convoquent des pratiques, des activités : la toilette, les courses, la sortie du dimanche... Reste à savoir en quoi cette socialisation diffère de ce qui se serait joué sur place et auquel il est difficile de répondre.

Cette fugue se joue aussi par rapport à l'institution familiale. La classe transplantée permet de « quitter sa famille », « d'être sans ses parents », de pouvoir expérimenter aussi une quotidienneté extra-ordinaire avec ses ami(e)s. Interrogés sur les moments agréables qu'ils ont vécu, les jeunes citent la vie en collectivité ou plus exactement vivre avec ses ami(e)s. Ce sont aussi des moments impliquant une transgression par rapport aux habitudes, par rapport à la vie quotidienne comme « ne pas travailler (référence à l'école), faire presque ce que l'on voulait, se coucher tard, pouvoir parler le soir avec sa copine ». Le voyage est cité avec ses préparatifs auxquels les enfants participent ou assistent : faire la valise, marquer ses vêtements, acheter de nouveaux objets quelque peu mythiques pour certains (effet d'entrée dans une communauté dont ils étaient exclus) comme la trousse de toilette, ou les chemises de nuit – parce que celles de la maison ne sauraient être celles d'une vie publique : « Y'avait des tâches qui partent pas et puis maman m'a dit : elle est trop courte, ça fait pas propre, vu ton âge ». Le différentiel entre les enfants qui ont une pratique du voyage (importance ici des colonies de vacances) et ceux qui n'en ont pas est visible. Si acheter des souvenirs est cité par des enfants comme un moment agréable, c'est du fait, comme précisé, qu'on les avait laissés seuls pour cette activité. Les moments désagréables, concernent aussi la vie en collectivité « extra scolaire », à part les conflits possibles avec l'équipe enseignante. À quelques exceptions près, les activités dirigées avec intention éducative ne sont pas citées comme agréables ou désagréables. Elles sont là, un point c'est tout et inhérentes pour les jeunes à un projet sinon scolaire, du moins conscientisé comme éducatif, quand il n'est pas pensé en opposition avec le temps scolaire dans les murs de l'école. Le séjour découpe *in fine* une division entre le temps de l'école et « la vraie vie ». Le signifiant « vacances » qui rendrait compte de qu'ils ont vécu nous semble donc plus complexe et nous nous demandons, s'il ne s'adresse à ceux qui sont restés dans les murs de l'école, qui n'ont justement pas eu l'occasion d'expérimenter cette fugue.

Si l'on suppose néanmoins que les collégiens ont pris ce voyage uniquement comme un temps de vacances, on est obligé de considérer qu'ils suivent en cela, le sentiment de bon nombre de leurs professeurs. Ce voyage est en effet perçu par ces derniers comme une parenthèse dans la temporalité scolaire, c'est du moins ce qu'ils disent aux élèves. Parenthèse, parce que certaines fonctions de l'école ne seraient plus tenues : apprentissages, savoirs pré-délimités, rapport particulier au travail, contraintes adaptatrices à l'institution. Les élèves décrivent à la perfection comment ils ont été confrontés à leur retour à ce type de phrases : « vous vous croyez encore en vacances ? », « c'est bien beau de s'être amusé, mais il va falloir rattraper le programme », « une semaine de cours en moins, ça se sent » etc. Un contrôle de biologie, le jour de la rentrée, portant sur des notions étudiées lors de l'absence d'un quart de la classe partie en Allemagne devient la preuve que les élèves en question ne veulent pas se remettre au travail ; les résultats pas très bons le prouvent !

Il est vrai aussi que les apprentissages mis en avant sont disparates. Les enfants du primaire citent des visites et des activités d'exploration organisées par le staff et l'effet du travail fait en classe se fait sentir dans l'élaboration qui en est donnée. Mais les fillettes nous citent aussi et massivement comme apprentissage le fait d'avoir appris à laver seules leurs petites culottes, apprentissage déroutant si l'on n'entend pas cette nouvelle activité comme symbolique de la transformation de soi touchant le corps et l'intime, une autonomie nouvelle. Ou encore cet apprentissage embarrassant pour le milieu scolaire : des mots en allemand appris par ce garçon, surpassant tous ses pairs en quantité et en originalité, mais centrés sur l'injure et les gros mots. Ce registre de compétences souligne le paradoxe auquel est confrontée l'institution scolaire qui fournit une situation expérientielle source d'apprentissages, mais dont la direction donnée aux apprentissages ne peut prendre en compte l'expérience elle-même, du moins dans une certaine conception de sa mission. On peut se demander si l'énervement des enfants au retour en classe n'est pas lié à cette vacance en matière d'élaboration de l'expérience qui reste à la charge des familles, des pairs, d'où aussi ce sentiment de vacances.

3. Investir les dispositifs de mobilité : une marginalisation pour entrer dans la vie ?

Le défi méthodologique rend compte du difficile travail de mise à jour des apprentissages informels. Et pourtant comme le disait un jeune Voltaire, « le plus grand danger de ce programme en fait – et on a souvent envie de dire stop – (...), c'est la saturation, la saturation de

l'apprentissage. C'est un peu comme si on était en cours, du moment où on se lève jusqu'au moment où on se couche ». Le paradoxe est que peu d'apprentissages sont intentionnels et conscients (« apprentissages auto-dirigés »), si ce n'est l'apprentissage linguistique, une connaissance *in vivo* du pays et de ses habitants. Ces apprentissages renvoient aux motivations conscientes mises en avant par les jeunes pour participer à ce projet et qui s'avèrent être celles qui sont légitimées au sein de l'institution scolaire. En dehors de cela, la plupart des apprentissages apparaissent comme occasionnels (un nouveau sport par exemple) ou fortuits et sont alors difficilement formalisables par le sujet, si ce n'est dans des formules comme « je ne suis plus le même », « y'aura un avant et un après Voltaire ». L'investissement exceptionnel du dispositif de recherche nous semble lié à cette demande de donner sens à ce changement profond lié à des apprentissages diversifiés tacites, mais qui ne peuvent pas être atteints directement et liés à des problèmes rencontrés dans le quotidien et à des mécanismes de désidentifications questionnant. Les entretiens sont investis voire détournés pour une élaboration de ce vécu construisant le chercheur comme supposé savoir les secrets de ce vécu qui se joue quand on passe les frontières : « Madame, que pensez vous de l'homosexualité ? » me demande de manière inopinée une jeune au cours d'un entretien. Or ces apprentissages répondent à ce qui a mobilisé ces bons élèves, bons enfants à partir. La motivation d'être bilingue, d'avoir un métier dans l'international et « où le programme Voltaire sera un plus dans le CV » ne suffisent pas à se lancer dans ce qui est perçu comme une aventure héroïque. Leurs pairs sosies le confirment : ils auraient été incapables à cet âge de faire ce pas de par une conscientisation de la temporalité de ce programme et de la marginalisation qui lui est inhérente.

Il y a donc quelque chose qui est plus de l'ordre de la mobilisation que de la motivation : une envie de bouger, de changer de cadre, de vivre autre chose, un désir de rupture avec tout ou avec un quotidien dit ennuyeux, en particulier le vécu scolaire, une nécessité de cicatrifier certains événements ou de se protéger par rapport à des pentes glissantes liées aux réseaux usuels. Il s'agit aussi d'en finir avec un malaise, une simple insatisfaction diffuse et dont la portée énigmatique sert justement de support pulsionnel à ce désir de changer, de connaître autre chose : une autre culture, famille, d'autres gens, créer des liens. Le côté aventure de ce programme arrive à point nommé et permet de poursuivre son chemin, de s'autoriser à grandir, voire de ne pas céder sur son symptôme et de se faire entendre⁴, et ce que le vécu de l'expérience soit plus ou moins bon, plus ou moins facile. Ce détour par l'étranger, par une autre langue doit être entendu comme un voyage d'apprentissage au sens du roman d'apprentissage qui permet de travailler, au sens freudien du terme, sa construction identitaire. À ce niveau, si certains jeunes expriment « un amour pour l'Allemagne », beaucoup d'entre eux déclarent que le pays *in fine* importe peu, cela aurait pu être un autre pays si l'opportunité s'était présentée avec une base d'acquis linguistiques. Ce qui mobilise, c'est « de passer six mois à l'étranger ». On saisit en quoi ce moment est l'occasion d'expériences symbolisant l'entrée dans le monde adulte, problématique cruciale dans ce temps de l'adolescence et qui pourra se vivre grâce à cet espace d'autonomie exceptionnelle pour un mineur éloigné de sa famille, de son lycée, de ses pairs.

Dans ce Grand Tour, ce serait en fait soi-même que l'on chercherait. Nous toucherions là à une contradiction : la personne ne serait que centrifuge pour mieux être centripète. Face au constat d'un Georges Lapassade que nos sociétés contemporaines n'offrent plus de dispositifs d'entrée dans la vie adulte comme le permettaient les rites de passage, cette recherche nous conduit à conclure que le déplacement à l'étranger extrait le jeune de son contexte familial et correspond à un moment de transition, à une forme donc de « marginalisation » (Lapassade, 1963) qui peut être lue comme un rite de passage conçu comme un voyage (déconstruction reconstruction) pour entrer grâce à ce détour par l'étranger dans ce qui lui est le plus intérieur.

Cette mobilisation est le lit d'un malentendu. Si des acteurs du système éducatif sont sensibles à ce type de motivations, la polarisation sur le programme scolaire, le souci de protéger la scolarité du jeune semblent prédominer. Les bienfaits psychologiques ou éducatifs d'une telle expérience ne sauraient être que la cerise sur le gâteau. Le proviseur d'un lycée international nous précisait ainsi qu'il décourageait les jeunes qui désiraient par le biais du programme Voltaire fuir le cocon

⁴ Nous expliquons ainsi le nombre assez surprenant de jeunes filles présentant une anorexie mentale qui « se révèle » à l'étranger

familial. Avec Voltaire, « on ne fuit pas sa famille, on ne fuit pas son établissement, on construit quelque chose ». Le problème est que les jeunes ne se situent pas dans de telles antinomies ; fuir son établissement ne signifie pas que le jeune par exemple n'investisse pas également et de manière forte la langue allemande, qu'il n'ait quelque ambition par rapport à l'Abibac. Le retour aiguëra ce malentendu du fait que l'évaluation positive de l'expérience semble se réduire dans le lieu scolaire aux progrès attestés en langue allemande et par la capacité de maintenir son niveau de performance dans les autres matières malgré les six mois s'absence.

Cette dimension n'est pas si massive en ce qui concerne les séjours courts où les jeunes bénéficient d'un encadrement d'adultes qui amortit cette confrontation à l'altérité, en fournissant un étayage continu, en guidant la socialisation, la découverte. Même dans les temps libres, l'enfant reste sous leur responsabilité, sous leur regard. Cependant – et c'est le défi conceptuel du lien établi entre mobilité et apprentissages – si les échanges internationaux impliquent une expérience attisée de la mobilité, cette mobilité est une autre façon de dire que le sujet est confronté dans les opérations qu'il implique son déplacement à une altérité exponentielle : géographique, linguistique, culturelle, symbolique. « La figure du sujet mobile, c'est un sujet passeur de frontières. » (Colin, 2008, 61) Or si « aucun apprentissage n'évite le voyage », c'est parce qu'il n'y a « pas d'apprentissage sans exposition dangereuse à l'autre » nous rappelle M. Serres (1992, 28), ce que Berman (1984) nomme « l'épreuve de l'étranger » ou Derrida, « la question de l'étranger » qui était autant une question de l'étranger qu'une question adressée à l'étranger. « Comme si l'étranger était l'être en question (...). Mais aussi celui qui, posant la première question me met en question. » (Derrida, 1997, 11). Cette expérience de l'altérité est donc corrélative d'une expérience de décentrement de soi à soi. La sortie de son monde qui engage le sujet dans d'autres formes sociales, culturelles situe autant l'étranger dans l'autre que l'étranger en soi. Nous rejoignons ici Urbain situant la pratique du voyage comme une aventure symbolique, « une histoire d'un sujet qui se transforme ». (2008, 247) à son rythme, rajouterons nous. L'importance des recherches de l'équipe MIT est entre autres, d'avoir établi les compétences cachées que peut développer le simple touriste, et acquises le plus souvent *par paliers* : compétences pour se déplacer, développement de stratégies, d'un sens de l'organisation, transfert de connaissances, capacité de se positionner dans un réseau complexe et articulé, capacité à regarder les lieux, à les comparer, conscientisation de leurs valeurs qui peut aller jusqu'à un souci de les protéger, *repousser son horizon personnel d'altérité*, avec la capacité de se dégager progressivement d'un encadrement. « La première fois que je suis allée faire un tour (hors du centre) avec M. (sans éducateur), je sais pas comment t'expliquer cela, ça battait là dedans (montre son cœur). En rentrant, je me sentais bien, j'étais (long silence), je me sentais légère, j'avais l'impression de vivre fort, pourtant c'était pas grand chose, hein, sortir dans la rue, chercher un kebab, mais tu vois c'est pas rien quand même. » nous raconte ainsi une médiatrise jeunesse. Les travaux psychanalytiques soulignent que le changement de soi à soi se conjugue obligatoirement avec la permanence, du fait que le sujet est à la recherche d'un rapport de continuité entre passé, présent et futur (anticipé) et qu'il doit en être assuré pour ne pas être et se sentir hors histoire. Cette approche nous oblige à penser l'apprentissage comme autant de désapprentissage. Cette confrontation à l'altérité qui engage donc la construction identitaire et la labilité identificatoire engage des temporalités diversifiées avec des moments de stagnation, de régression, qui implique un suivi à long terme pour mesurer les effets de tels programmes chez les participants.

4. L'importance d'un quotidien éprouvé dans la longue durée

La longue durée du programme Voltaire est essentielle, en particulier pour des jeunes de cet âge. Ayant très souvent participé à des échanges traditionnels de courte durée, les jeunes insistent sur la spécificité de cette temporalité qui les conduit à une appropriation de compétences qui seraient spécifiques. La longue durée colore de manière particulière le vécu de l'expérience : diversité des ressentis, conscientisation de moments, voire de caps franchis, exigence aiguë de devoir résoudre les difficultés rencontrées pour se maintenir dans le dispositif, nécessité aussi d'une adaptation minimum qui conduit à une conscientisation de ses ressources personnelles, gestion particulière de sentiments de solitude, d'éloignement, d'isolement, confrontation à une quotidienneté banale qui rompt avec les expériences antérieures à l'étranger. Si les familles peuvent effectivement

prévoir des choses extraordinaires pour un court séjour, en faire plus qu'habituellement : restaurants, sorties, tensions familiales maîtrisées, cela ne saurait être la donne pour une si longue période. Cette spécificité, les familles la découvrent souvent en situation.

Non sans humour, un jeune nous disait qu'il faudrait présenter ce programme comme une prise à très haute dose d'hormones de croissances. Ce sentiment d'accélération est dû à l'émergence d'un espace d'autonomie exceptionnel et particulier puisqu'il se joue dans un monde et une langue qui sont étrangers. La vie quotidienne, parce qu'elle place le jeune dans un décentrement continu brouille les repères coutumiers et sécurisants. Cette confrontation à des règles, conventions, formes sociales et culturelles autres du fait qu'elles sont le plus souvent implicites conduit à des malentendus, des incompréhensions, voire des conflits qui nécessitent pour dépasser un sentiment d'incertitude un recul réflexif permanent et une sensibilité à l'altérité rarement aussi mobilisée dans le quotidien. Si les places prises sont liées aux attentes des jeunes, elles dépendent également des attentes des familles, du correspondant, auxquelles les jeunes sont plus que sensibles du fait d'une véritable « stratégie de survie » inhérente à ce sentiment de la longue durée. Ceci implique de développer des capacités d'adaptation spécifiques qui impliquent pour trouver sa place, des prises de décision, des modes d'expression inédits, une prise de responsabilités exceptionnelle. Beaucoup de jeunes développent un souci de compréhension des dynamiques familiales, des situations sociales auxquelles ils sont confrontés et une finesse d'analyse les conduisant à une capacité d'ajustement étonnante. Ce souci d'adaptation ou parfois d'accommodement les conduit massivement à accepter plus de choses (qu'en France, que dans leur famille), à devenir « plus tolérants », à devenir « diplomate ». Ceci est parfois vécu comme un contrôle permanent de soi-même qui peut sembler usant à la longue, mais qui s'accompagne d'une faculté d'observation et d'analyse de soi et de l'autre rarement aussi sollicitée.

Ce dont ils témoignent et que nous entendons comme des apprentissages fait écho aux récits d'ethnologues négociant l'accès à leur terrain en observant et se confrontant à cette question du dosage de leur participation. Selon les jeunes, selon les familles, nous retrouverons différents modes de participation allant de la place à l'invité au « going native » avec une progression possible durant le séjour où le jeune d'une participation périphérique devient peu à peu un membre à part entière. Cette participation quelle qu'elle soit convoque des apprentissages. Tout cela dans un contexte d'attentes très fortes, du lycée, de la famille, des pairs où l'image de soi et les enjeux narcissiques sont importants : assumer cette décision de partir alors que les jeunes ressentent la non reconnaissance de leur expérimentation, du décalage des représentations de leur vécu. « C'est que, loin d'être un simple cas d'étrangeté théorique qui nécessiterait une simple estimation rationnelle de la pertinence de ces faits et gestes, l'étranger bat en brèche, sans même le faire exprès, par sa propre assurance envers son monde de la vie, notre propre quotidienneté, (...) mon propre empayement dans le monde natal. » (Bégout, 2005, 420) Ces apprentissages se jouent sans guide même en ce qui concerne l'apprentissage linguistique, dans les interactions avec la famille d'accueil, avec le partenaire qui ne correspond pas toujours aux attentes, avec les amis étrangers et de même nationalité avec lesquels se développe un travail réflexif d'interprétation et qui s'avère être l'appui essentiel.

Si Schugurensky souligne qu'apprendre par socialisation est généralement un processus inconscient, il lui semble possible que « des processus de conscience rétrospectives » peuvent aussi avoir lieu. Il donne deux exemples (2007, 16) qui nous intéressent particulièrement : le fait de parler de l'expérience avec une autre personne, par exemple un chercheur, et l'exposition à un milieu social différent qui peut amener une personne à reconnaître qu'elle a des préjugés qui sont le fruit d'une socialisation antérieure. Le premier exemple rend compte précisément de notre expérience d'autant plus que nous avons bénéficié d'un temps de recherche dans l'après-coup. Le deuxième exemple convoque justement une expérience de mobilité. Nous dirons que le décentrement spécifique que la mobilité implique, particulièrement dans l'expérimentation du quotidien, permet en effet au sujet d'être disponible tout autrement à son mode de subjectivation.

5. En conclusion

Comparés au programme Voltaire dans ce qu'il convoque en termes d'expérience, les programmes classiques pourraient évoquer le « Club Méd ». Nous pensons que ces no man's land sont des

espaces d'expérience (« domaine dans lequel un sujet vit et éprouve les expériences nouvelles »), espaces intermédiaires ou domaines intermédiaires dans une orientation winnicottienne, qui est, certes, un domaine de l'illusion (on serait ici en Frallemagne), mais qui, en tant que troisième voie, permet d'attendre, permet de s'essayer des deux côtés. Côté extérieur, il s'agit d'essayer d'apprécier ce monde étranger, d'y voir ce qu'il est nécessaire de développer pour y survivre. Côté intérieur, il s'agit de gérer l'ambivalence pulsionnelle qui est inexorablement attachée à l'appréhension de l'inconnu, de l'autre dans son altérité et qui pourra se manifester dans cet espace parce que protégé, car rien ne tire vraiment à conséquences dans la réalité. Encore ne faut-il pas sous-estimer la charge de conflictualité et d'instabilité que la rencontre avec l'autre produit chez les sujets nécessitant d'inscrire les apprentissages sur le long terme, instituant le pédagogue comme un « guide » (Serres, 1992, 28) attentif au « moment pédagogique » (Hess, 2009) quelles que soient les situations et les formes d'apprendre et qui permet au sujet « d'habiter la mobilité ».

6. Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF
- Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Paris : Gallimard.
- Brogère, G., Colin, L., Merckens, H., Nicklas, H., Saupe, V., Perrefort, M. (2006). *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre. Textes de travail*, 23. Paris-Berlin : DFJW-OFAJ.
- Chesneaux, J. (1999). *L'art du voyage*. Paris : Bayard.
- Colin L. (2008). Passer les frontières : une éducation tout au long de la vie. In L. Colin & J. L. Le Grand. *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Anthropos, 61-77.
- Colin, L. (2009). Les séjours à l'étranger : apprendre malgré l'institution scolaire ? In G. Brogère G. & A.-L. Ulmann. *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, 81-91.
- Goffman, E. (1968). *Asiles*. Paris : Minuit.
- Derrida, J. & Durfoumantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calmann-Lévy.
- Hess, R. (1985). L'effet Luther. *Cahiers pédagogiques*, 235.
- Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Economica/Anthropos.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris : Economica/Anthropos.
- Lapassade, G. (1963). *L'entrée dans la vie*. 3^e édition. Paris : Economica/Anthropos, 1997.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. 4^e édition. Paris : Anthropos, 2000.
- Équipe Mit (2002). *Tourismes I. Lieux communs*. Paris : Belin
- Pasquali, A. (1994). *Le tour des horizons. Critique et récits des voyages*. Paris : Klincksieck.
- Pugibet, V. (2004). *Se former à l'altérité par le voyage dès l'école*. Paris : L'Harmattan
- Schugurensky, D. (2007). *Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel*. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 13-27.
- Serres, M. (1992). *Le tiers instruit*. Paris : Gallimard.
- Urbain, J.-D. (2008). *L'idiot du voyage. Histoire de touristes*. Paris : Payot.
- Urry, J. (2005). *Sociologie des mobilités. Une nouvelle frontière pour la sociologie ?*. Paris : Armand Colin
- Viard, J. (2000). *Court traité sur les vacances, les voyages et l'hospitalité des lieux*. La Tour d'Aigues : L'Aube
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon : PUL.