
Consignes aux auteurs

Le programme Voltaire : d'une mobilité à l'autre

Lucette Colin

EXPERICE – EA 3971 (Expérience, Ressources culturelles et éducation)

Maître de conférences

Département des sciences de l'éducation

Université de Paris 8

lucettecolin@noos.fr

RÉSUMÉ. . Depuis 2002, le programme Voltaire propose des échanges individuels de longue durée à des lycéens français et allemands de 15-16 ans. Il s'inscrit dans un paradigme éducatif valorisant l'immersion dans une autre langue et une autre culture, la mobilité internationale comme porteurs d'apprentissages. À partir d'un accompagnement scientifique de ce programme, cet article interroge le soutien pour le moins ambigu de l'institution scolaire -en particulier française et souligne sa difficulté de reconnaître et valoriser les acquis de cette expérience qui apparaît pourtant particulièrement complexe pour des jeunes de cet âge confrontés à des canaux d'apprentissage spécifiques.

MOTS-CLÉS : Échanges internationaux. Mobilité et apprentissage. Entrée dans la vie adulte

1. Introduction

« Aucun apprentissage n'évite le voyage. Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur. Pars : sors. Sors du ventre de ta mère, du berceau, de l'ombre portée par la maison du père et des paysages juvéniles.(...) Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance.(...) *Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérité, les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse à l'autre* ». Michel Serres, *Le tiers instruit*.

La sagesse populaire le dit aussi à sa façon : Les voyages forment la jeunesse. Cet adage qui se présente comme un allant de soi questionnable s'étaye en fait sur toute une tradition éducative : comme *le Grand Tour*, qui désignait au XVIII^e siècle le voyage effectué par les jeunes gens de bonne famille, le plus souvent avec un précepteur, et dont la finalité éducative ne dissociait pas la transformation de soi, l'entrée dans la vie « adulte » (au sens de G. Lapassade¹) de la découverte du monde et des mondes. La construction européenne, la mondialisation et les nouvelles exigences en matière de formation, la nécessité de ré-interroger le rôle de l'éducation au regard de la composition plurielle de nos sociétés (pluriethniques, pluriculturels, multilingues) et des résurgences de la xénophobie, du racisme, de la montée des extrémismes et des phénomènes d'ethnisation actualisent l'importance des enjeux des échanges internationaux en matière éducative. La question de la mobilité ou de son absence est d'autant plus aiguë que la mobilité apparaît, au-delà d'un facteur d'employabilité et d'insertion professionnelle soutenu par le monde économique, comme un facteur d'apprentissage essentiel : apprentissage linguistique, interculturel, ouverture vers les autres, connaissances des différents pays mais aussi adaptabilité à des milieux non familiers et aux transformations. D'où la mise en avant d'un capital « mobilité ». La démocratisation de l'enseignement s'accompagne d'une démocratisation des dispositifs privilégiant cette expérience de la mobilité. En cela, le programme Voltaire est exemplaire en matière de nouveau dispositif s'appuyant sur ce paradigme éducatif. Le programme Voltaire, qui a démarré en 2002, propose des échanges individuels de longue durée à des jeunes lycéens français et allemands de 15 -16 ans. Cet échange dure un an : le jeune Français part d'abord en Allemagne où il va être accueilli dans la famille de son partenaire (partenaire désigné par l'OFAJ à partir d'un examen des candidatures) et ce, durant six mois. Ce temps correspond au deuxième semestre de l'année de seconde (février à juillet). Durant

¹ Lapassade G., 1997, *L'entrée dans la vie*, Paris, Anthropos

cette période, le jeune Français intègre le lycée de son partenaire. À partir du mois d'août, et jusqu'en janvier, 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.

Le caractère novateur de ce programme (longue durée et réciprocité des échanges) a conduit l'OFAJ qui soutient ce programme à demander à une équipe de chercheurs français et allemands² un accompagnement scientifique (Cf. Méthodologie in Annexe 1). Accompagnement centré sur une question de recherche –commande : « L'immersion dans une autre culture, dans une autre langue : quels effets sur la mobilité et l'identité ?³ ». Après avoir analysé les effets les plus importants de la spécificité de ce programme (longue durée et échange), quelques points retiendront plus spécifiquement notre attention : l'implication de l'institution scolaire en particulier dans son rapport à cette mobilité qu'elle est sensée porter ; les acquis en matière de formation que ce soit en termes d'apprentissages formels ou informels et la reconnaissance pour le moins ambiguë de ces acquis, en particulier au sein de l'institution scolaire française.

2. Premiers éléments d'analyse de la structure du programme:

2. 1. De la longue durée et de ses effets

La question de la longue durée (puisque le programme implique le jeune durant toute une année) est essentielle, en particulier pour des jeunes de cet âge. Ayant très souvent participés à des échanges scolaires traditionnels qui sont de courte durée, les jeunes Voltaire insistent eux-mêmes sur la spécificité de cette temporalité qui les conduit à une appropriation de compétences qui seraient non seulement plus poussées, mais surtout spécifiques. La longue durée colore de manière particulière le vécu de l'expérience : diversité des ressentis⁴,

² A savoir : H. Herkens, H. Nicklas, V. Saupé pour le côté allemand et G. Brougère , M. Perrefort et moi-même pour le côté français.

³ Les résultats de la première phase de cette recherche ont été publiés sous ce titre en 2006 : *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre, Textes de travail n°23*, OFaj/DFJW (222 pages).

⁴ « *J'aurais jamais pensé les premiers mois que j'allais pleurer en partant. Je ne rêvais que d'une seule chose : rentrer chez moi. Pourtant il ne s'est rien passé de particulier, d'extraordinaire, ce sont des petites choses qu'on ne voit pas tout de suite, on ne sent pas compte que c'est important...c'est qu'on change...* »

conscientisation de moments, voire de caps franchis⁵, exigence aiguë de devoir résoudre les difficultés rencontrées pour se maintenir dans le dispositif⁶, nécessité aussi d'une adaptation minimum qui conduit à une conscientisation de ses ressources personnelles⁷, gestion particulière de sentiments de solitude, d'éloignement, d'isolement⁸, confrontation à une quotidienneté ordinaire qui rompt avec les représentations courantes des séjours à l'étranger⁹. Ce dernier point concerne également les familles. Si ces dernières peuvent effectivement prévoir des choses extraordinaires pour un court séjour, en faire plus que dans leurs routines quotidiennes : restaurants, sorties, ambiance de fête, tensions et problèmes rangés au placard, cela ne saurait être la donne pour une si longue période. Cette spécificité, les familles la découvrent souvent en situation et réajustent alors leur accueil : de nombreux parents nous ont dit s'être calmé sur le fait d'organiser systématiquement des week-ends bien remplis. Si la fatigue du lundi est parfois mise en avant, ou la conscientisation justement de cette longue durée, c'est l'indifférence du jeune, son peu d'enthousiasme qui sert parfois d'excuses à ce changement de cap. Par contre, certains aménagements peuvent difficilement être revus : et si dormir sur le clic clac du salon peut se concevoir facilement pour une

⁵ « *L'adaptation était finie, j'avais vu la différence et maintenant c'était parti, c'était la vie de tous les jours quoi. Tout ce qui m'avait apparu différent, enfin toutes les différences, ben maintenant ça devenait le quotidien quoi.* »

« *Au départ bon comme l'accent français était bien vu, je faisais pas trop attention, et puis après, je me suis dit... j'avais franchement honte... et je me suis dit, je vais gommer cet accent (répété 3 fois), parce que quand j'achète un journal ou que j'achète quelque chose, je veux pas que... qu'on entende que je suis Français(...)* ».

⁶ « *Je me suis dit, si t'arrives pas à te faire des relations (avec des élèves de la classe), tu n'arriveras pas à tenir jusqu'au bout. Je me suis dit, vas y, lances toi, ici t'as pas le choix.* »

⁷ « *C'est une décision de jeune (de partir) qui demande un engagement et des responsabilités d'adulte en fait, c'est le jeune qui décide et après l'adulte doit se construire pour prendre les choses en main. Avant, j'avais pas eu l'occasion de prendre une décision qui implique plein de choses qu'on ne peut pas prévoir avant, qui implique tant de changements...* » ; « *Je me suis découverte, c'était moi qui pouvait faire cela...* »

⁸ « *Quand je pense à ma famille, je pense à la famille que j'ai laissée, mais eux aussi ils ont peut-être changé. Dans notre tête, on a laissé les gens où ils étaient. S'imaginer qu'ils ont changé c'est difficile* », « *Ma meilleure amie a fêté son anniversaire en France avec tous les amis et c'est vrai que j'ai eu un petit serrement de cœur* », « *La famille a été habituée de vivre avec un de moins, ça fait peur* ».

« *Même au bout de quatre mois tu restes plus fragile, même si t'as déjà repris des habitudes (...)* Il faut être fou pour faire cela. »

⁹ « *C'était un moment où ils (parents de la famille du correspondant) étaient très fatigués, complètement stressés ; ils voulaient vendre la maison....* ». « *Il y avait la petite sœur sur les toilettes et ma corré dans la douche et ça m'a fait le choc de ma vie et j'ai tout de suite refermé la porte (...)* ». « *Mais moi, le père, il se promenait à poil dans la maison* ». « *Donner mon petit linge à laver, on ne pense pas à ces petites choses là avant, mais c'est gênant* ».

dizaine de jours, six mois de ce traitement ne laisse personne indifférent¹⁰, d'autant plus si le jeune accueilli ne semble pas prendre conscience des conséquences de cette faveur qui lui est octroyée.

Cette immersion longue engage des apprentissages qui sont légitimement regardés par les jeunes comme spécifiques. C'est d'abord un sentiment général unanime « d'avoir mûri », « d'avoir grandi ». Non sans humour, un jeune nous disait qu'il faudrait présenter le programme Voltaire 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 pour un mineur, espace d'autonomie 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 qui vient brouiller les repères coutumiers et sécurisants, implique ici -et contrairement justement à des séjours courts ou à l'expérience touristique- 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. Les jeunes vivent en effet un processus d'acculturation-contre-acculturation qui leur permet d'éprouver et d'expérimenter dialectiquement un sentiment d'ouverture-fermeture aux autres, d'exclusion-inclusion, de mobilité-immobilité, de découverte de la différence et d'identité, de repli et de mimétisme, d'idéalisation et de rejet etc. interrogeant un tant soi peu l'ethnocentrisme et le sociocentrisme du regard de tout à chacun.

Ces apprentissages se jouent sans guide, de façon autonome, même en ce qui concerne l'apprentissage de la langue étrangère¹¹, dans les interactions avec la famille d'accueil, avec le partenaire qui ne correspond pas toujours aux rêves et aux attentes, avec les amis étrangers et de la même nationalité avec lesquels se développe un travail réflexif d'interprétation enrichi par le cadre collectif¹². 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

¹⁰ « *J'en avais marre d'ouvrir le canapé tous les soirs, qu'est-ce que j'étais heureuse qu'elle parte et de retrouver ma chambre* ».

¹¹ Marion Perrefort montre bien dans sa contribution (*L'immersion dans la langue et la culture de l'autre*, opus cité) que ceci engage un rapport spécifique à la langue étrangère (découverte de la complexité du vécu linguistique, des conduites conversationnelles etc) et qui les conduit *in fine* à découvrir l'allemand.

¹² Si cette tendance à se retrouver dans une tribu nationale (lorsque la situation le permettait : plusieurs Voltaire dans le même lycée ou dans la même ville) est un frein à l'expérience d'immersion (économie des coûts de communication), elle a aussi permis un processus d'intégration qui n'aurait pas été, pour certains jeunes, possible.

mobilisée dans le quotidien. Comme un jeune le faisait remarquer : « *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* ». Si les places prises sont liées aux attentes et demandes 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 » qui s'étaye sur ce sentiment de la longue durée. 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 tout à fait étonnante. Ce dont ils témoignent¹³ n'est pas si éloigné des récits d'ethnologues négociant l'accès à leur terrain et se confrontant à cette question du dosage de leur participation (plus ou moins grande participation, plus ou moins grande extériorité). Ce souci d'adaptation ou parfois d'accommodement (« *Il y a des choses que je ne peux pas accepter, je m'intègre pas, mais je m'accommode.*») les conduit massivement à accepter plus de choses (qu'en France, que dans leur famille), à devenir « plus tolérants », à devenir « diplomate », à « faire avec la différence ». 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. Tout cela dans un contexte d'attentes très fortes, du lycée, de la famille, du groupe des pairs où l'image de soi et les enjeux narcissiques sont importants : assumer cette décision personnelle de partir.

2. 2. *La spécificité de l'échange*

La particularité de ce programme par rapport à d'autres programmes de longue durée (proposés par exemple par l'AFS) est que cette longue durée intègre un échange, ce qui implique que le jeune joue un double rôle dont l'ordre varie selon qu'il est Français ou allemand. Cette asymétrie structurelle du programme a eu des effets beaucoup plus importants que l'on ne se l'imaginait au départ, effets sur le deuxième temps et qui ont complexifié le moment du retour du jeune Français et de l'accueil du jeune Allemand en France.

La famille allemande qui reçoit dans le premier temps de l'échange ne dispose que du dossier de présentation du jeune Français, auxquels s'ajoutent des éléments tirés des échanges téléphoniques et épistolaires ayant souvent lieu avant le départ. Même si certaines projections peuvent avoir lieu (certains jeunes nous ont dit avoir détesté d'emblée leur correspondant rien qu'en découvrant la photo !!), le jeune reste inconnu et est à découvrir. Par contre, la famille française reçoit le jeune Allemand après l'expérience d'immersion de leur enfant en Allemagne. Une histoire est déjà établie ; le jeune Allemand est considéré comme déjà bien connu ; il a été parlé, décrit, voire labellisé par le jeune Français. La réciprocité de l'échange se joue également à partir d'un premier accueil qui a été commenté,

¹³ Que nous devons entendre en termes d'apprentissage particulier et original

jugé, évalué. Ce pré-jugé établi par le jeune et par le parent est déterminant. Recevoir « normalement » le jeune Allemand dans le cas où des difficultés, voire des conflits, ont eu lieu durant l'accueil du jeune Français en Allemagne est problématique. Les parents français disent leur inquiétude et l'on assiste dans la grande majorité des cas à une dégradation des relations.

Un autre élément essentiel vient du fait que l'accueil du jeune Allemand se joue au moment du retour du jeune Français. Or ce retour est complexe. Les jeunes sont souvent en proie à un processus de deuil, deuil de leur séjour en Allemagne et d'un quotidien extra-ordinaire, deuil d'avoir été ce qu'ils ont été en termes de regrets irréparables (j'ai été trop timide, trop collé à mon partenaire) ou de nostalgie (« *Ma vie à Berlin me manque* »). Processus de deuil alors qu'ils doivent se replonger dans un quotidien qui apparaît alors autant familier qu'étranger. Certains retrouvent avec plaisir le cocon familial, le cercle des amis et ressentent un sentiment de réassurance dans la retrouvaille des routines. Ces six mois apportent parfois des surprises¹⁴ qui impliquent des réajustements complexes : ainsi la sœur cadette qui a pris une place dans la famille qu'elle n'avait pas auparavant ou la meilleure amie qui a maintenant une autre amie. D'autres veulent que soit reconnu dans toute son ampleur le moment qu'ils ont vécu ailleurs et qui les a profondément transformés. Ceci engendre parfois des tensions en particulier avec le milieu familial¹⁵ quand cela touche l'autonomie et l'indépendance qui été prise de fait. Plus problématique encore nous semble être le retour au lycée. Alors que le départ plaçait le jeune dans une marginalisation positive, le retour le place dans une marginalisation négative puisqu'il lui est demandé de se réadapter de lui-même sans problèmes et de montrer seulement les progrès faits en langue allemande . Ce retour se joue devant le regard d'un témoin impliqué dans ces changements de façon particulière. Le retour du jeune Allemand et sa réinsertion dans le milieu scolaire et familial se joue par contre en dehors du regard du partenaire. On peut d'ailleurs noter que de nombreux jeunes Français sont rentrés chez eux avant la venue de leur partenaire allemand. Cette transgression massive par rapport au règlement institué du programme (des jeunes Français et de leurs parents) est une réponse conscientisée à ce problème. De nombreux jeunes, leurs parents regrettent aussi de ne pas l'avoir fait dans l'après-coup pour permettre un temps de retrouvailles nécessaire (« *il faut atterrir* ») , pour avoir du temps pour raconter sans témoin.

¹⁴ « *J'ai perdu mon autorité d'aînée, un certain respect qu'ils me portaient. Cela ne reviendra jamais, j'ai perdu cela.* »

¹⁵ « *On est en train de lui faire comprendre qu'elle fait encore partie de la famille et qu'elle n'a pas encore l'âge de prendre ses vacances sans nous* » (mère au retour de sa fille). « *Ils ne se rendent pas compte quand ils ne veulent pas que je sorte, que j'ai passé des nuits entières dehors et qu'ils n'étaient pas là pour surveiller quoi que ce soit. Pourquoi maintenant, ils ne me feraient pas confiance ? Ils ne savent pas quoi répondre quand je leur dis cela.* »

Enfin recevoir dans la dernière phase de l'échange implique qu'il n'y ait plus d'enjeu de réciprocité à venir alors que la famille allemande reçoit l'enfant Français en sachant que leur enfant va être reçu à son tour. Ce dernier point me semble aussi essentiel particulièrement en cas de conflits entre les jeunes, dans la manière surtout de les appréhender et de rechercher (ou non) une résolution possible¹⁶. Par contre, recevoir dans un deuxième temps permet de bénéficier d'un savoir tiré de l'expérience de leur enfant. Ainsi beaucoup de parents Français expliquent qu'ils ont évité dans les premiers temps d'assaillir de paroles le jeune, sachant que ce dernier devait être fatigué le soir. Le désir de s'isoler est dit être compris comme certaines transgressions dues à l'absence des parents (type *percing*). Telle mère me dit qu'elle a cherché un club d'athlétisme pour la correspondante allemande (qui est très sportive contrairement à sa fille) avant même qu'elle n'arrive en France pour éviter qu'elle ne s'ennuie comme cela est arrivé à sa fille en Allemagne qui avait perdu ses repères de nombreuses activités artistiques fortement investies. Contrairement aux familles allemandes qui considéraient que les rencontres entre jeunes Français étaient un non-sens par rapport au programme Voltaire, les familles françaises sont favorables aux rencontres des Allemands entre eux, reprenant les arguments des jeunes : besoin de se retrouver, de se soutenir, de vider son sac, fatigue par rapport à la langue étrangère ... Nous pensons aussi que ces rencontres entre allemands représentent un avantage qui est celui de libérer un temps pour le Jeune Français, temps qu'il peut ainsi consacrer aux devoirs. Ce regard complaisant rend compte parfois d'une stratégie de pression scolaire de la part des parents¹⁷.

Le fait qu'il y ait échange implique une réciprocité réelle certaine, mais cette réciprocité fait fonctionner au niveau imaginaire un principe d'équivalence qui est totalement illusoire ou qui, pris à la lettre, produit des effets pervers. Ce système d'équivalence ne devrait pas résister à un déséquilibre de situation (ville/campagne par exemple) ou à un déséquilibre économique entre les familles. Nous avons un exemple extrême où pour rendre les sorties, une famille française modeste a décidé que chacun devait faire des sacrifices, les frères et sœurs arrêtant par exemple leurs activités extrascolaires. Cette situation cachée à la jeune Allemande (« *on aurait eu trop la honte* ») a certainement contribué à la détérioration des relations entre les deux jeunes. Dans certaines situations, cette mise en avant de l'équivalence semble désamorcer des conflits : puisque l'on a la possibilité de rendre la pareille : « *J'ai dit à ma fille, ne t'en fais pas avec cela, cela sera pareil quand elle viendra* (interdiction de téléphoner à la famille) ». Le problème est que le principe d'équivalence devient en cas de conflits une loi du talion. Cette demande d'équivalence de la part de certains jeunes s'étayant sur le mécanisme

¹⁶ « *Je me suis dit, y'a vraiment rien à faire* (pour améliorer la situation), *mais il ne reste plus que deux mois, ce n'est pas si long*. (mère française) »

¹⁷ Ce qui est inobservable en ce qui concerne le retour du jeune Allemand.

psychologique d'identification projective peut produire des situations totalement invivables pour les parents. Ils se trouvent pris entre une demande dite d'égalité de leur enfant (et considérée comme une preuve de solidarité et d'amour) et des usages et pratiques qu'ils réprouvent totalement : Par exemple, interdiction faite par la jeune Française à ses frères et sœurs de parler avec la jeune allemande pour qu'elle vive la même situation d'isolement, cette dernière n'ayant pas de frères et sœurs. Cette loi du talion se joue aussi au sein du groupe des amis : « *Elle (la correspondante allemande) a vu comme cela ce que cela faisait de se retrouver seule avec une corres et son petit copain, ma copine (complice /dispositif mis en place) m'a dit que j'avais bien eu raison* » La prise en compte du contexte et l'exigence d'interpréter cette équivalence en fonction du contexte nous semble aller de pair avec une conscientisation de la diversité et la construction d'un moment interculturel.

3. Le lycée français : une reconnaissance pour le moins ambiguë des bienfaits de la mobilité.

L'institution scolaire soutient pourtant de fait ce projet. C'est elle qui participe même à sa mise en place : publicité, classement des candidatures envoyées au Rectorat, acceptation de l'absence de lycéens de seconde durant cinq mois de scolarité, assurance donnée au jeune et à la famille, (suivant des modalités propres à chaque lycée) du passage dans la classe supérieure malgré les 6 mois d'absence, accueil du correspondant allemand dans les classes l'année suivante. Ce soutien est lié principalement aux bienfaits d'une immersion en matière d'apprentissage linguistique, mais cette immersion est entendue comme le sont souvent les séjours à l'étranger, à savoir comme une parenthèse dans le cursus scolaire.

Les ethnographes de l'école ont proposé le concept de stratégie pour décrire le mode d'adaptation des enseignants comme des élèves aux contraintes de l'institution scolaire. Les stratégies dites « de survie » et plus précisément de « colonisation » nous intéressent plus particulièrement ici du fait qu'elles trouvent un moyen d'expression privilégié dans tout dispositif permettant aux acteurs de sortir de l'école. Le colonisateur ou le colon « accepte que l'école pourvoie à son environnement social de base (...) et s'emploie à y établir pour lui-même une existence convenable en maximalisant toutes les gratifications disponibles qu'il peut entrevoir, que celles-ci soient officiellement permises ou prohibées »¹⁸. Il use d'une stratégie dite douce dans le sens où il n'attaque pas frontalement l'autorité magistrale ; ce n'est pas un rebelle ; il sait utiliser et jouer des possibilités institutionnelles qui se présentent à lui résoudre quitte à développer des excès de zèle dans la participation, à aller au-delà des intentions mises par l'institution ; il se définit essentiellement par « son opportunisme polymorphe ». G. Lapassade¹⁹, P. Berthier²⁰, soulignent à ce sujet que la distinction goffmanienne entre ajustements primaires et ajustements secondaires complète cette approche. Si l'ajustement primaire rend compte d'une soumission et d'une adéquation aux rôles proposés par l'organisation, par l'ajustement secondaire, l'acteur trouve des voies pour se dégager des rôles prescrits et se tirer d'affaire au mieux de ses intérêts. Somme toute, ces séjours à l'étranger permettraient aux jeunes tout en satisfaisant apparemment à des exigences formelles, de « fuguer hors du carcan symbolique de l'institution²¹ », institution scolaire à laquelle il nous faudrait rajouter l'institution familiale.

¹⁸ J. Wakeford cité par P. Berthier, *L'ethnographie de l'école. Éloge critique.*, Anthropos, 1996, p. 86.

¹⁹ Cf. G. Lapassade, *Microsociologie de la vie scolaire*, Anthropos, 1998, chapitre IV.

²⁰ P. Berthier, op. cité p. 87

²¹ Cette « fugue » se joue également avec la complicité de l'école qui préfère finalement, dit Lapassade, « cette stratégie de la démerde » (coping) aux stratégies dites de déstabilisation moins sournoises, mais plus difficiles à gérer.

Si l'on se penche sur les motivations des jeunes Voltaire, force est de constater que la motivation d'apprentissage de la langue allemande qui se double très souvent d'un apprentissage de la culture allemande, le souhait d'exercer un métier qui soit « en rapport avec les langues » de travailler plus tard dans l'international, dans le franco-allemand ne sont pas suffisants pour mobiliser les jeunes à s'engager dans un tel projet. En effet, les jeunes mettent en avant une envie de partir, « de partir de chez soi », de partir de son lycée », « de bouger », « de couper », « de changer de cadre », « de faire autre chose ». Beaucoup mettent en avant un sentiment d'ennui au lycée ou lié « à une petite vie ». Ceci ne signifie absolument pas que ces jeunes ont des problèmes familiaux, scolaires, sociaux. Ce sont globalement de bons élèves, voir excellents et de « bons » enfants, dans le sens où ils ne posent pas de problèmes à leurs parents ; nous avons affaire à des jeunes adolescents bien intégrés, étrangers à la galère. Ils sont cependant animés par une « envie de changer », « de connaître autre chose », « de voir autre chose » : « une autre culture, d'autres gens, créer des liens », « une autre famille ». « Le côté aventure », « le côté prendre un risque » de ce programme Voltaire, de « vivre cette expérience particulière ». arrive à point nommé et répond à une demande qui mobilise encore plus qu'elle ne motive et que les jeunes ont parfois du mal d'expliquer à eux-mêmes. Nous avons un exemple caricatural d'un jeune surdoué exprimant nettement son rejet du système éducatif et expliquant que ces séjours²² représentent une échappatoire nécessaire à son équilibre ; ses parents soutiennent d'autant plus cette stratégie de survie que le contrat passé est que pour avoir l'autorisation de partir, leur fils doit avoir des résultats scolaires excellents, ce à quoi il s'emploie d'ailleurs. D'autres jeunes mettent en avant qu'il était temps de partir pour éviter des pentes glissantes, certains penchants perçus comme dangereux. Plusieurs entretiens approfondis mettent l'accent sur la résolution d'un questionnement personnel, d'une énigme personnelle, d'une réponse à une question qui n'arrivait même pas à se poser en tant que telle en France, sur une cicatrisation d'un évènement qui bloquait sans que « l'on s'en rende compte » ; « partir » permet de poursuivre son chemin, de s'autoriser à « grandir » et ce, d'ailleurs, quel que soit le vécu de l'expérience d'immersion qui peut être plus ou moins « bon », plus ou moins « facile ». Problématique d'autant plus cruciale dans ce temps de l'adolescence.

²² Ce jeune en question s'est organisé son programme Voltaire « personnel » en Russie pour l'année suivant le programme Voltaire en Allemagne.

Si l'importance donnée à chaque registre varie suivant les sujets, chacun insistant plus ou moins sur l'un d'entre eux, chaque registre semble être cependant une nécessité pour franchir le cap. Il est clair comme nous le disions que la motivation linguistique ne peut à elle seule suffire pour trouver « génial, d'être 6 mois à l'étranger » d'où l'importance du troisième registre. En même temps les jeunes souhaitent aussi avoir une base linguistique suffisante mais dans un souci de : « cela aurait été un autre pays, je n'y serais pas allée parce que je ne parle pas assez bien la langue, en allemand ça va, je me débrouille bien » ; « ça aurait été l'Angleterre ou l'Espagne (je serais aussi partie), parce que je parle aussi ces langues-là.... ». 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 » qui se double parfois pour quelques-uns d'un sentiment anti-américain, beaucoup d'entre eux déclarent que le pays, in fine, importe peu, c'est l'Allemagne, mais cela aurait pu être un autre pays si l'opportunité s'était présentée ; ce qui fait sens et mobilise, c'est « de passer 6 mois à l'étranger ».

Si des acteurs du système éducatif sont sensibles à ce type de motivations, la polarisation sur le programme scolaire et le souci de protéger la scolarité du jeune semble prédominer. Les bienfaits psychologiques ou en matière éducative d'une telle expérience ne sauraient être que la cerise sur le gâteau. Le proviseur d'un lycée international nous précisait par exemple qu'il décourageait les jeunes qui désiraient par le biais du programme Voltaire fuir le cocon 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 le cocon familial ne signifie en aucune sorte que le jeune par exemple n'investisse pas également et de manière forte la langue allemande, qu'il n'ait même quelque ambition par rapport à l'Abibac.

Le programme Voltaire semble être un analyseur du rapport que les enseignants français entretiennent à leur discipline, du rapport qu'ils entretiennent à leur métier et à l'institution scolaire française qui est la voie obligée de l'acquisition du savoir de leur discipline. Autrement dit, nous disent les jeunes, « ils pensent qu'on est en vacances et qu'on ne peut rien apprendre dans un lycée allemand », « ils n'acceptent pas qu'on parte », « ils veulent à tout prix qu'on suive les cours, qu'on apprenne ça justement » ou ils perçoivent le fait de partir comme un signe de « fainéantise » ou comme une stratégie de « démerde » pour passer (facilement) en 1^{ère} S. Les jeunes présentent leur professeur d'allemand comme les ayant soutenus, encouragés, aidés ; la plupart corrigent la lettre de motivation, s'occupent de sa traduction, voire se mettent quelque peu à l'écrire. Certains professeurs d'autres langues sont présentés comme globalement hostiles, vivant même pour certains cette immersion en Allemagne comme bloquant l'apprentissage d'autres langues ou venant du moins le perturber fortement. Les professeurs de matière littéraire dans leur globalité soutiennent alors que les professeurs de matière scientifique sont globalement plus hostiles. Cette dichotomie a des répercussions très concrètes, le passage en 1^{ère} S pose globalement plus de problèmes qu'en 1^{ère} L ou est parfois soumis à des conditions : faire les contrôles, examens avant la rentrée ou test dans certaines matières, inscription au CNED pendant les vacances, signature d'un contrat où l'élève s'engage à écrire à la classe, à renvoyer ses devoirs etc. Les entretiens avec les enseignants confirment l'interprétation des jeunes. Les professeurs scientifiques qui peuvent imaginer que le jeune puisse acquérir des connaissances mathématiques dans un lycée allemand, ou qui s'interrogent sur l'enseignement des mathématiques en Allemagne ou qui « avouent » qu'un dispositif de rattrapage en début de 1^{ère} S serait largement suffisant pour une remise à niveau satisfaisante des élèves apparaissent comme des exceptions rares. Le soutien massif des professeurs d'histoire-géographie s'étaye aussi sur le fait que le programme de 1^{ère} ne dépend pas des acquis de 2^{ème} et qu'ils peuvent se permettre, comme certains le disent, de prendre en compte la richesse d'une telle expérience . En ce qui concerne les professeurs d'autre langue, nous n'avons pas retrouvé cette hostilité dont nous ont parlé les jeunes, les bienfaits d'une expérience d'immersion vont de soi, encore faudrait-il qu'elle puisse être proposée pour toutes les langues.

Certes, les sections européennes mettent en avant une autre logique dans la mesure où ce programme concrétise l'orientation de l'établissement qui se trouve de ce fait valorisé, impliquant parfois l'établissement à combattre les réticences des parents (on trouve des exemples de classes où les candidatures sont massives : 14 élèves partants par exemple). Cela ne signifie pas que les problèmes posés ne sont pas non plus présents comme le révèle en creux l'adaptation « parfaite » au programme Voltaire : « notre prof de maths a mis les bouchées doubles, on avait pratiquement fini le programme avant de partir ». Dans le même ordre d'idée, les jeunes signalent une sélection préalable de certains établissements empêchant des élèves volontaires de présenter leur candidature du fait de leurs résultats scolaires insuffisants. Les professeurs de langue soulignaient dans un lycée international que la valeur accordée à l'enseignement des maths et de physique en S se matérialisant dans les coefficients aux examens balaye même dans leur établissement la valeur accordée à l'expérience Voltaire ; on retrouve là le problème d'un détournement de la prophétie des lycées internationaux qui sont utilisés in fine avec la complicité des parents comme une stratégie possible dans le système français d'être dans un bon lycée.

L'élève idéal des échanges Voltaire du point de vue de l'institution scolaire serait un élève bon en allemand, mature, extraverti, ayant une grande capacité de travail personnel pour compenser le handicap en connaissances scolaires auquel il va être assurément confronté ; il doit être capable de travailler seul lors de sa période d'immersion et donc garder un lien étroit avec l'institution scolaire française²³ et mettre les bouchées doubles à son retour. Car le lycéen français reste lycéen français c'est-à-dire que hors des murs de l'institution scolaire française, il semble qu'il ne puisse rien apprendre. Cette main mise du lycée français est aussi un frein au vécu de l'immersion souvent mal compris par les familles allemandes car ce phénomène est beaucoup moins présent en Allemagne.

²³ Les élèves allemands ne vivent absolument pas cette main mise de leur lycée d'origine. Ce qui ne signifie pas que l'on retrouve des réticences de certains enseignants, en particulier des matières scientifiques, mais de façon beaucoup moins évidente.

Certains jeunes en arrivent d'ailleurs à dire que participer à un tel programme implique une prise de risque au niveau scolaire. Ceci a contribué à rendre le retour difficile. Certains jeunes ont accepté de redoubler parfois leur classe de seconde (nous avons quelques cas, décision prise au moment de leur inscription). Les parents s'ils disent parfois accepter ce risque en raison de l'intérêt majeur de cette expérience, se montrent finalement assez ambigus ; cette expérience ne doit pas remettre en cause un itinéraire scolaire dit normal. Une mère résumait cela parfaitement : « *Vous savez, le problème c'est que les parents ont envie de tout ; moi, je voulais qu'elle fasse des progrès en allemand ; je souhaitais qu'elle vive une expérience personnelle qui allait l'enrichir, mais je voulais aussi qu'elle ne perde rien au niveau scolaire et je voulais qu'elle se montre capable de résoudre les difficultés qui allaient surgir. On demande tout à nos enfants* ». Nous retrouvons une caractéristique sociologique des élèves Voltaire : les jeunes Voltaire ne sont pas des héritiers, mais font partie des classes moyennes montantes (avec une origine internationale assez importante des parents et des grands-parents) soucieuses d'ascension sociale et qui trouvent dans ce type de dispositif une voie possible de distinction, une filière élitiste non-investie par les héritiers.

4. Les acquis en matière de formation : quelle reconnaissance ?

Nous pourrions dans un premier temps nous contenter d'opposer ce qui relève de l'expérience scolaire à ce qui relève de l'expérience non scolaire avec ses modes de socialité familiale, amicale, collant en cela à certains discours des jeunes qui opposent le monde de l'école et ses savoirs au monde de la vie, de la vraie vie et ses « vrais » savoirs. Le premier monde engagerait une problématique cognitive alors que le deuxième engagerait une problématique socio-identitaire. L'investissement des progrès en allemand devient le seul apprentissage mesurable où élèves/personnes et institution scolaire peuvent se retrouver. Dans les entretiens avec les jeunes, c'est ce deuxième monde qui apparaît comme essentiel et qui inclut d'ailleurs ce nouveau rapport à la langue étrangère ; même si l'intégration dans le lycée allemand occupe une place prépondérante, elle est plus parlée dans un registre de trouver sa place que dans un registre cognitif bien que les jeunes soient extrêmement curieux du fonctionnement institutionnel du lycée allemand (ou du lycée français pour les jeunes Allemands), de la relation pédagogique allemande, du type d'enseignement. La plupart des élèves (à l'exception de certains affectés dans les nouveaux Länder) sont très sensibles aux différences de culture scolaire avec la France. Le lycée est en effet l'institution qui souligne pour les jeunes la différence évidente de culture entre la France et l'Allemagne (parce que plus dans l'explicite), alors la différence familiale n'est pas référée à la culture allemande, mais à la particularité de cette famille.

Cependant, les jeunes n'opèrent pas une dissociation entre la personne qu'ils sont et l'élève qu'ils sont d'autant plus qu'ils vivent une expérience d'élève dans le pays étranger. Définir leur expérience comme un bon temps de vacances dénie donc l'expérience Voltaire qu'ils vivent, et ce d'autant plus dramatiquement lorsqu'ils sont confrontés à de grandes difficultés : « *mais ils ne se rendent vraiment pas compte de ce que c'est, de ce que j'ai vécu !* (sanglots) ». Si vacance il y a, c'est une vacance dans le sens d'un moment de mise à l'écart de la vie sociale et affective et qui correspond aussi à une rupture avec les liens sociaux connus, routiniers et sécurisants. L'institution familiale est beaucoup plus présente à la réalité de l'expérience que ne l'est l'institution scolaire et ce, même si pour les jeunes Voltaire, la réintégration dans la famille pose parfois problème. La famille, grâce à l'affection parentale, apparaît pour nos deux populations comme entendant plus et reconnaissant les enjeux de cette expérience, les difficultés, les obstacles surmontés, les apprentissages qui ont eu lieu et les changements intervenus. En même temps l'écoute des familles a ses limites ; l'accompagnement nécessaire de l'élaboration de cette expérience également. D'où l'investissement²⁴ par les jeunes des dispositifs de recherche que ce soient les questionnaires, les entretiens de groupe, les entretiens individuels. Il y a donc comme un paradoxe de voir qu'un projet scolaire se dissocie du lieu scolaire (ce qui renvoie à la dissociation coutumière entre l'élève et la personne) et soit renvoyé *in fine* à l'hétérogénéité des milieux familiaux et des situations familiales. Ceci impose de penser des dispositifs répondant à des besoins éducatifs et pédagogiques, au sens du pédagogue dans la paidea, c'est-à-dire de l'esclave accompagnant l'élève à l'école que l'institution scolaire ne peut pas (ne veut pas) assumer. Cela signifie que l'école est incapable de porter et d'accompagner cette prophétie éducative en matière de mobilité, qu'elle soit géographique ou psychologique (permettant une labilité identificatoire). Cette dernière mobilité est essentielle (même si c'est la plus problématique), car c'est elle seule qui permet, non pas d'inscrire l'expérience comme un accident, une parenthèse, une péripétie dans la biographie, mais de l'intégrer au contraire dans son histoire personnelle et devenir ainsi production de soi et ouverture vers d'autres projets, vers le futur ; le « je » qu'il est et qu'il sera n'est plus identique au « je » d'autrefois. Les expériences de mobilité se joueront donc toujours à la périphérie du système, malgré l'institution scolaire, voire contre l'institution scolaire. Le suivi à long terme relativise plus que fortement la crise que semble vivre l'institution scolaire dans l'accueil de ces nouveaux lycéens « mobiles ». Nous pouvons déjà dire que ceux-ci se saisissent malgré l'institution scolaire de l'expérience de mobilité qui leur est offerte comme une chance dans leur construction subjective, cultivant ce

²⁴ Cet investissement a surpris le groupe de chercheurs par son ampleur. Dans les regroupements, nous avons été ainsi confrontés à des demandes de jeunes de bénéficier d'un entretien individuel. Voir annexe méthodologique.

capital « mobilité » dans leur formation tout au long de la vie. C'est une nouvelle génération avec de nouvelles valeurs à laquelle nous sommes peut-être confrontés.

Pour conclure, nous dirons que l'expérience Voltaire est un miroir grossissant du traitement des séjours à l'étranger au sein de l'institution scolaire française, qu'ils soient de longue ou de courte durée : problème de l'accompagnement de cette expérience, problème de la non-reconnaissance ou de la non-validation par l'institution scolaire des séjours à l'étranger, au sens où l'on parle actuellement de reconnaissance et de validation des acquis en formation. L'examen des progrès linguistiques dans un registre scolaire nous semblent en effet rabattre l'expérience socio-identitaire incomparable que vivent les jeunes. Face au constat d'un Lapassade que nos sociétés contemporaines n'offrent plus de dispositifs d'entrée dans la vie adulte comme pouvaient le permettre les rites de passage, nous faisons l'hypothèse que le programme Voltaire, par le déplacement à l'étranger qu'il produit, extrait le jeune de son contexte familial et correspond à un moment de transition, à une forme donc de « marginalisation » (au sens de Lapassade dans *L'entrée dans la vie*) qui peut être lu comme un rite de passage, un rite d'initiation, un voyage analytique (déconstruction reconstruction) pour entrer grâce à ce détour par l'étranger dans ce qui lui est le plus intérieur.

5. Annexe : Méthodologie de la recherche

Un recueil de données systématiques été effectué depuis 2002 auprès des acteurs impliqués dans ce programme : élèves, parents, professeurs et/ou tuteurs, et ce, du côté français et du côté allemand. Nous bénéficions de plusieurs questionnaires, un questionnaire adressé aux élèves français, deux mois après leur arrivée en Allemagne, et un autre six mois après la fin du programme, un questionnaire adressé aux élèves allemands deux mois après leur arrivée en France, et un autre six mois après leur retour, un questionnaire adressé aux parents français et allemands après le programme d'échanges. Les derniers questionnaires ont été pensés à partir des premières données ressortant des entretiens. C'est Hans Merkens qui s'est chargé de l'analyse de la partie statistiquement exploitable de ces questionnaires. Cette approche quantitative nous a permise de disposer d'un regard représentatif et non seulement compréhensif que nous donnaient les méthodes qualitatives qui ont été privilégiées sous deux formes : entretiens individuels, entretiens de groupe, et ce, sur chaque population, et à différentes phases du programme.

En ce qui me concerne, j'ai d'abord effectué des entretiens individuels des jeunes Français (choisis au hasard) durant leur séjour en Allemagne, puis durant leur

retour et l'accueil de leur partenaire allemand puis après le programme. Des entretiens « sur place » avec les enseignants des lycées concernés ont été réalisés. En ce qui concerne les parents, j'ai effectué les entretiens individuels avec les parents Français au moment où ils recevaient le jeune Allemand. Un entretien de groupe animé avec Gilles Brougère a été aussi mis en place dans une ville qui bénéficiait de nombreux cas Voltaire. Par ailleurs, trois dispositifs de rencontre ont été mis en place. Une première rencontre à Berlin a réuni une vingtaine de participants volontaires (« couples Voltaire » franco-allemands) pendant deux jours et demi au cours du troisième mois de l'échange. Le même dispositif a été mis en place à Paris avec les mêmes participants deux mois après l'arrivée des jeunes Allemands en France. Des entretiens en groupe national et binational ont pu ainsi être menés ainsi que des discussions collectives à partir de certaines thématiques, par exemple le film *L'auberge espagnole*. Alors que je ne pensais pas mener des entretiens individuels dans le cadre de ces dispositifs, j'ai été confrontée à une demande forte des participants. Ceci nous renvoie à l'utilisation du dispositif de recherche par les acteurs, trouvant dans les entretiens un soutien pour élaborer cette expérience. Nous expliquons ainsi l'accueil plus que positif des jeunes et de leurs parents (plus de 70% de réponses au questionnaire, demande sur de multiples questionnaires des parents de rencontrer un chercheur, très peu de refus/entretiens individuels chez les jeunes, investissement qui perdure dans le suivi à long terme) auquel il faut peut-être rajouter un sentiment de vivre quelque chose d'exceptionnel, de faire partie d'une tribu, voire d'une élite et de vouloir en témoigner. Il est certain aussi que certaines demandes d'entretiens et leur déroulement peuvent interroger les limites entre la conduite d'un entretien de recherche d'orientation clinique et celle d'un entretien clinique classique, c'est-à-dire thérapeutique. On touche là à l'implication du chercheur et ma formation psychanalytique a été extrêmement sollicitée dans ce rapport aux jeunes. Cette particularité s'est posée encore plus lorsque mes entretiens ont été ciblés. En effet, si les entretiens ont d'abord été réalisés de façon aléatoire ou à partir de jeunes volontaires, Les entretiens ont par la suite été ciblés en fonction de questions de recherche. Personnellement, j'ai été conduite à me spécialiser sur des entretiens avec les cas dit « difficiles » par l'OFAJ (arrêt du programme, changement de famille, conflits...). Ces cas posaient question à l'institution bien que finalement ils représentent 30% de la population, ce qui correspond aux statistiques habituelles des séjours de longue durée sans échange. Même si les cas dit difficiles recourent une diversité de situations et de problématiques, ils étaient particulièrement intéressants pour éclairer en creux les apprentissages qui se jouent dans ce type d'expériences et cerner de façon plus claire la place que donnent les jeunes à ces échanges dans leur biographisation. Par ailleurs, le suivi à long terme nous montre que certaines situations très conflictuelles ont produit des effets bien plus formateurs en matière de mobilité par exemple que des échanges lisses et sans histoires. Le dernier dispositif de rencontre a concerné les tuteurs Allemands et Français : une vingtaine de volontaires pour travailler trois jours sur ce programme, sur leur place, et leur rôle dans ce programme par rapport à l'institution, aux familles et aux élèves. Comme dernières données, nous disposons également de

documents tels que les dossiers de candidature, les rapports des jeunes envoyés à la fin du programme à l'Ofaj qui se devaient d'être regardés en prenant en compte le biais produit par les destinataire institutionnel. Par ailleurs, nous avons invité les jeunes qui le souhaitaient à tenir un journal qu'ils nous ont remis. Actuellement la recherche s'oriente sur les effets à long terme et nous travaillons sur les premières cohortes : entretiens individuels et de groupe où nous avons introduit des sosies (personne choisie par les jeunes comme représentant leur sosie mais n'ayant pas participé à un échange de longue durée), bilans de compétences, passation de l'échelle de sensibilité interculturelle de Bennett, mise en place d'un dispositif d'écriture biographique. Ces dernières données sont en cours de traitement et ne sont pas directement prises en compte dans cet article.