

# Le Volontariat Franco-Allemand

## Entre engagement et interculturalité



Numéro

**31** 2019

Textes de travail



Kenneth Horvath, Gabriele Weigand, Birte Egloff,  
Augustin Mutuale, Delphine Leroy, Gérald Schlemminger

# Le Volontariat Franco-Allemand

Entre engagement  
et interculturalité



## Auteurs

**Regina Bedersdorfer**, études en sciences de l'éducation, est assistante académique à la Graduate School de la Pädagogische Hochschule Heidelberg. Ses travaux et ses recherches sont axés sur la recherche universitaire et la promotion de jeunes scientifiques. Elle travaille actuellement sur sa thèse dans laquelle elle traite des « conditions pour les études doctorales en sciences de l'éducation », compte tenu de l'importance croissante observée de la phase doctorale et de l'introduction de programmes doctoraux structurés.

**Birte Egloff**, docteure en sciences de l'éducation, est conseillère académique au département de l'éducation de la Goethe-Universität Frankfurt am Main. En tant que directrice, elle est responsable des études et de l'enseignement au bureau du doyen du département. Son enseignement et son travail se concentrent sur la recherche biographique, l'alphabétisation/éducation de base, l'éducation des adultes et l'interface entre les domaines universitaire et professionnel. Elle coopère avec l'OFAJ depuis près de dix ans.

**Andreas Hensel**, études en sciences de l'éducation, était assistant de recherche à l'Institut des sciences de l'éducation à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Ses recherches et ses travaux portent sur les inégalités scolaires, l'antiracisme et sur les formations interculturelles tenant compte de la diversité. Il travaille actuellement pour le parti DIE LINKE.

**Kenneth Horvath**, est docteur, maître-assistant au séminaire sociologique de la Universität Luzern. Son travail se concentre sur l'interaction entre l'éducation et l'inégalité d'une part, et sur les méthodes et méthodologies de la recherche éducative et sociale d'autre part. Il effectue actuellement des recherches sur les classifications pédagogiques dans le contexte des sociétés migrantes.

**Delphine Leroy**, est anthropologue, maîtresse de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8 (laboratoire Experice). Ses recherches portent sur les phénomènes de transformation, d'hybridation et de devenir auteur de sa vie à travers de nouveaux apprentissages et expériences qu'éprouvent les personnes au fil de leur expérience migratoire. Elle est actuellement engagée dans des programmes de recherche-action qui s'appuient sur la valorisation du plurilinguisme comme vecteur de compétences, d'habilités sociales et d'apprentissages insus des enfants comme des adultes.

**Augustin Mutuale**, est professeur et directeur du cycle d'étude doctoral à la Faculté d'Éducation de l'Institut Catholique de Paris. Ses objets d'études sont la relation en éducation, la recherche en sciences humaines et sociales et les écritures impliquées. Actuellement, il travaille sur l'éducation inclusive et la communauté académique.

**Gérald Schlemminger**, est professeur à l'Institut pour le plurilinguisme à la Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Il est directeur du département de français, directeur du Centre de recherche en bilinguisme et directeur adjoint de l'Institut des langues vivantes. Son travail et ses recherches portent sur les biographies interculturelles, l'apprentissage accompagné d'une langue et l'éducation nouvelle. Pour ses projets actuels, il s'intéresse à la didactique universitaire selon les aspects de la pédagogie réformée (avec l'Université de Paris 8) ainsi qu'au programme personnalisé de développement des talents.

**Gabriele Weigand**, est professeure en sciences de l'éducation à la Pädagogische Hochschule Karlsruhe et coordinatrice du projet national de recherche et de développement, « Leistung macht Schule » (LemaS), financé par le ministère allemand pour l'Éducation et la Recherche. Son travail et ses recherches portent sur l'anthropologie personnelle et la pédagogie ; la recherche biographique, la recherche sur les élèves talentueux et le développement scolaire, la pédagogie interculturelle et institutionnelle. Elle participe à divers projets de l'OFAJ depuis plus de 20 ans.

**Jasmin Christin Zuber**, études en sciences de l'éducation, est assistante de recherche à l'Institut des sciences de l'éducation de la Pädagogische Hochschule Karlsruhe et coordinatrice du projet sur le développement scolaire « Leistung macht Schule » (LemaS) financé par le ministère allemand pour l'Éducation et la Recherche. Dans sa thèse de doctorat, elle étudie le thème de la douance à l'âge adulte.



# Sommaire

*Kenneth Horvath & Gabriele Weigand*

## **1. Entre engagement et interculturalité – le Volontariat Franco-Allemand**

1

*Kenneth Horvath, Augustin Mutuale & Gabriele Weigand*

## **2. Le Service Civique en tant que projet interculturel, social et politique**

9

- 2.1 Le Service Civique : qu'est-ce que c'est ? 9
- 2.2 Le VFA : qu'est-ce que c'est ? Brève présentation en sept points 13
- 2.3 L'heuristique directrice du « projet » 14
- 2.4 Le VFA en tant que projet politique 15
  - 2.4.1 Le VFA en tant que projet politique, vu sous l'angle des sciences sociales 15
  - 2.4.2 Le VFA en tant que projet politique dans une perspective philosophique 20
  - 2.4.3 Le VFA en tant que projet politique, social et biographique complexe 23

## **3. Le Volontariat Franco-Allemand comme projet de recherche**

27

- 3.1 Organisation et conception du projet de recherche : quels axes thématiques et quelles méthodes de recherche  
(*Birte Egloff & Kenneth Horvath*) 27
  - Introduction 27
  - 3.1.1 Des projets biographiques dans une structure multidimensionnelle : le contexte de notre problématique 28
  - 3.1.2 Stratégie de recherche : accès et méthodes qualitatives et quantitatives 30

3.1.3 Structure du groupe de chercheur.se.s et la coopération pendant le projet : la recherche comme pratique sociale	35
3.1.4 Quelles questions restent en suspens ?	41
3.2 Le VFA en chiffres ( <i>Kenneth Horvath</i> )	44
3.2.1 Description générale de l'échantillon des personnes interrogées	44
3.2.2 Origines sociales et capital culturel	44
3.2.3 Situation personnelle avant le VFA	47
3.2.4 Raisons motivant un volontariat	48
3.2.5 Pendant le volontariat	49
3.2.6 Approfondissement des compétences interculturelles et sociales	50
3.2.7 Définitions d'interculturalité	51
3.2.8 Progrès linguistiques	52
3.2.9 Les traces laissées par le VFA	54
3.2.10 Grandes lignes et premières perspectives : synthèse des résultats de l'enquête	54

## **4. Le Volontariat Franco-Allemand comme projet biographique**

57

4.1 Le sens de l'engagement : la question de la motivation dans le Volontariat Franco-Allemand ( <i>Augustin Mutuale</i> )	57
Résumé	57
4.1.1 De l'intérêt	58
4.1.2 Ailleurs où je suis	60
4.1.3 Les militants	62
4.1.4 Citoyenneté, interculturel et écorelationnalité	65
4.2 Moments de l'« interculturel » dans les biographies d'anciennes participantes du Volontariat Franco-Allemand ( <i>Regina Bedersdorfer</i> )	69
Résumé	69
4.2.1 Introduction	69
4.2.2 Problématique de recherche	71
4.2.3 La « théorie des moments » d'Henri Lefebvre	72
4.2.4 Moments interculturels pendant l'année de Volontariat Franco-Allemand	73
4.2.5 Étude biographique	75
4.2.6 Moments interculturels dans les biographies de trois anciennes volontaires	76

4.2.7 Réflexion sur une année de volontariat interculturel	83
4.3 Schémas d'actions interculturelles chez les volontaires du programme du Volontariat Franco-Allemand ( <i>Andreas Hensel</i> )	88
Résumé	88
4.3.1 Introduction	88
4.3.2 Cadre théorique de l'analyse	90
4.3.3 Approche méthodique	92
4.3.4 Résultats	94
4.3.5 Nécessité de la problématisation des situations interculturelles	105
4.4 Volontaires du Volontariat Franco-Allemand et rapports aux langues : à la rencontre de l'« Autre » ( <i>Delphine Leroy &amp; Gérald Schlemminger</i> )	108
4.4.1 La langue – objet de recherche et de transformation	108
4.4.2 La langue comme « alibi » à la transformation	111
4.4.3 « Trouver sa place dans tout ce mélange de langues »	128
4.5 Le mal du pays : un sentiment inhérent aux phases de passage ( <i>Birte Egloff</i> )	130
4.5.1 Introduction	130
4.5.2 Qu'est-ce que le mal du pays ?	133
4.5.3 « Est-ce que je ne vais pas me sentir perdu dans un pays étranger et une langue étrangère ? » – les dimensions du mal du pays dans le contexte du VFA	137
4.5.4 « Le sens caché de tout voyage est d'avoir le mal du pays »	147
4.6 Accompagner et être accompagné.e dans l'expérience du déplacement ( <i>Delphine Leroy</i> )	152
Résumé	152
4.6.1 Introduction	152
4.6.2 L'expérience du volontariat : une bulle à partager	155
4.6.3 « L'accompagnement comme art de mouvements solidaires »	159
4.6.4 Professionnel.le.s de l'accompagnement : postures et dilemmes	164
4.7 Profession : l'interculturel. Une pratique pédagogique professionnelle ? ( <i>Jasmin Christin Zuber</i> )	172
Résumé	172
4.7.1 Introduction	172
4.7.2 Références théoriques	173
4.7.3 Sélection des interviews d'expert.e.s et démarche méthodique	175
4.7.4 Résultats de l'évaluation des interviews d'expert.e.s	176
4.7.5 Comment l'OFAJ peut soutenir la professionnalisation des biographies professionnelles	182

4.8 Évaluation des effets de l'expérience interculturelle. Pour une tenue du journal du moment interculturel ( <i>Augustin Mutuale</i> )	185
4.8.1 Pour introduire	185
4.8.2 Du concept à l'expérience	186
4.8.3 Le journal	190
4.8.4 Ouverture	196

*Gabriele Weigand*

<b>5. 10 ans de Volontariat Franco-Allemand Bilan et perspectives : le Service Civique en tant que projet d'avenir ?</b>	199
5.1 Introduction	199
5.2 Bilan et perspectives : les thèmes essentiels	200
5.2.1 Volontaire : amitié sans frontières. Une meilleure visibilité et mise en réseau du VFA, vers l'extérieur et à l'intérieur	201
5.2.2 Les conditions au sein des structures d'accueil du VFA et le rôle des volontaires	205
5.2.3 « Comme si l'horizon des possibles s'était agrandi ». Comment améliorer la reconnaissance et mettre en valeur l'importance biographique (professionnelle) du Volontariat Franco-Allemand	210
5.2.4 « Je voudrais faire partie d'un mouvement de jeunes ! ». La dimension sociopolitique du VFA	214
5.3 Conclusions et perspectives	216

Kenneth Horvath & Gabriele Weigand

# 1 Entre engagement et interculturalité – le Volontariat Franco-Allemand

En 2017, le Volontariat Franco-Allemand (VFA) fêtait les dix ans de sa création. Cet anniversaire marqua également le coup d'envoi du projet de recherche interdisciplinaire franco-allemand duquel est né cet ouvrage. Pendant plus de deux ans, des expert.e.s français.es et allemand.e.s issu.e.s des domaines des sciences de l'éducation et des sciences sociales se sont penché.e.s sur les prérequis, les conditions cadres et les effets du VFA. Rapidement, le groupe de recherche n'a pu que constater l'aspect multidimensionnel du projet et la diversité de sa portée. Le VFA est né de la volonté des deux pays d'offrir à des jeunes cette possibilité spécifique d'engagement citoyen, et de l'associer à un échange et une activité dans le pays de l'autre. Mais, il s'agissait, également, par là de répondre par une politique sociale et éducative aux émeutes et à la tendance à la précarisation, en particulier dans les banlieues françaises. Le Volontariat Franco-Allemand se distingue, entre autres, par la manière dont il allie l'idée de l'engagement civique et celle du dialogue interculturel. En effet, dans une époque agitée qui voit ressurgir dans toute l'Europe des tendances à la polarisation politique et sociale qui sont exacerbées par les résurgences nationalistes, la question du sens et du potentiel de cette combinaison d'idées sociopolitiques a une toute nouvelle portée.

En étroite coopération avec l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), l'équipe de recherche a pu observer, selon différentes approches, la structure globale complexe de ce projet. Une enquête a été réalisée auprès de tou.te.s ceux.celles qui avaient jusqu'alors participé au volontariat. Nous avons assisté aux séminaires d'accompagnement, avons réalisé des entretiens individuels avec les différent.e.s acteur.trice.s et organisé des discussions de groupe avec les volontaires actuellement en poste. Peu à peu, l'équipe a pu ainsi avoir un aperçu différencié de cette organisation sociale qui a grandi au fil des années et qui dispose de structures qui lui sont propres, d'une dynamique particulière et qui se distingue, en outre,

par des coopérations et rapports diversifiés entre les différents domaines et personnes impliquées.

Il s'est très vite avéré que le VFA ne constitue pas un seul projet, mais qu'il en inclut plusieurs à la fois. Pour les volontaires, il représente un projet biographique qui, évidemment, est intégré de manière très différenciée dans les parcours et le cadre de vie, mais qui, en général, est accompagné d'un ensemble type de questions, de défis et d'attentes. Vu depuis la perspective de ceux.celles qui depuis plusieurs années, et même dans certains cas des décennies, mettent en œuvre des initiatives interculturelles dans le contexte franco-allemand, le VFA est également un projet lié à des objectifs et des tâches qui, en certains points, recoupent ceux des volontaires. Pour les organisations impliquées aussi, le VFA constitue encore un autre projet dont le format spécifique les mène à s'adapter à de nouveaux contextes d'action et leur permet d'élargir leurs horizons. Et pour finir, le VFA est également un projet politique au sein duquel s'expriment une volonté et des stratégies d'action spécifiques.

Analyser les concordances et les tensions qui existent entre ces différents projets contribue à déchiffrer la situation actuelle et à réfléchir aux besoins structurels du VFA à l'avenir. C'est cet aspect multidimensionnel qui nous a décidés à choisir le « projet » comme heuristique conductrice de cet ouvrage. L'approche est centrée sur le VFA comme projet biographique des acteur.trice.s principaux.les : les volontaires, les formateur.trice.s, mais aussi les personnes impliquées auprès des lieux de mission. Au cours des différents chapitres, ces projets biographiques seront mis en rapport, de manière plus ou moins explicite ou implicite, avec les volontés d'action politiques et les défis que pose la réalisation du projet, aussi bien au niveau du contenu que de l'organisation. Les deux idées d'engagement et d'interculturalité sont présentes tout au long de ce recueil comme fils directeurs. Elles s'expriment de différentes manières dans les attentes, les expériences et les témoignages. Mais, surtout, elles agissent tels des liens, des ponts entre les biographies, les institutions et la politique, aidant à dépeindre une image globale du projet du VFA.

## Concernant les différents chapitres

Le recueil débute par un bref chapitre introductif de *Kenneth Horvath*, *Augustin Mutuale* & *Gabriele Weigand* dans lequel le VFA et le projet politique, qui a été à l'origine de sa création, sont présentés (« *Le service civique en tant que projet interculturel, social et politique* »).

Puis suit une présentation générale du projet de recherche sur le VFA : dans un premier chapitre est exposée l'approche méthodique (*Birte Egloff & Kenneth Horvath* : « *Organisation et conception du projet de recherche : quels axes thématiques et quelles méthodes de recherche* ») et dans un deuxième chapitre sont présentés les résultats clés de l'enquête par questionnaire auquel ont participé plusieurs centaines d'ancien.ne.s et d'actuel.le.s volontaires au printemps 2017 (*Kenneth Horvath* : « *Le VFA en chiffres* »). La plus grande partie du livre est consacrée au VFA comme projet biographique : en se basant sur des documents de recherche empirique et de nature très diverse, nous donnerons un aperçu des grands axes thématiques tels que les attentes, les transitions, les formes d'accompagnement et les traces que le VFA laisse dans la biographie, mais aussi des différentes représentations de l'interculturalité.

Cette partie dédiée au VFA comme projet biographique sera introduite par une contribution d'*Augustin Mutuale* dans laquelle il s'interroge sur le sens de l'engagement (« *Le sens de l'engagement : la question de la motivation dans le Volontariat Franco-Allemand* »). Dans l'ensemble, les objectifs du VFA sont clairement définis : renforcer les compétences sociales des volontaires, approfondir la culture générale et acquérir des compétences interculturelles, linguistiques et professionnelles. En revanche, les différentes motivations qui poussent les jeunes à faire un volontariat sont bien plus floues. Une autre question tout aussi intéressante est de savoir quels sont les objectifs que les volontaires associent à leur choix et quel sens ils en tirent. Ce chapitre tente d'apporter des réponses à ces questions et aborde en guise d'exemple une motivation sociale et existentielle : celle de découvrir une autre culture. Cette forme d'engagement est appelée ici « citoyenneté interculturelle dans une écorelativité ». Il s'agit ici aussi de la dialectique entre la « (re)connaissance » et l'« intentionnalité » ou « tenir compte » et « rendre compte ».

Le chapitre suivant de *Regina Bedersdorfer* se penche sur le fait que le VFA ne doit pas uniquement servir la société, mais tout d'abord être utile aux jeunes volontaires. Les gouvernements français et allemand ainsi que l'Office franco-allemand pour la Jeunesse partent du principe, qu'au cours de leur année de volontariat passée dans le pays partenaire, les participant.e.s vont, entre autres, acquérir des compétences interculturelles. Mais quelles traces interculturelles les expériences vécues pendant le Volontariat Franco-Allemand laissent-elles dans les vies des ancien.ne.s volontaires ? Cette question qui constitue l'élément central du chapitre « Moments de l'interculturel' dans les biographies d'ancien.ne.s participant.e.s du Volontariat Franco-Allemand » sera abordée à l'aide de la

« théorie des moments » d'Henri Lefebvre. Trois ancien.ne.s volontaires allemand.e.s décrivent dans des interviews biographiques leur vie *avant*, *pendant* et *après* l'année de volontariat, témoignant ainsi, au-delà d'un simple échange franco-allemand, d'expériences interculturelles très différentes.

Dans son article intitulé « *Schémas d'actions interculturelles chez les volontaires du programme du Volontariat Franco-Allemand* », *Andreas Hensel* observe les situations interculturelles des volontaires pendant le Service Civique et élabore, à partir de ces observations, une théorie de l'action interculturelle dans laquelle l'interculturalité est considérée comme un phénomène dynamique qui est le produit d'expériences (inter)culturelles ainsi que de schémas de pensée, d'action et de perception habituels. On découvre ici, auprès des volontaires, des schémas d'action qui semblent autant être sensibles aux aspects interculturels que relever de l'essentialisme culturel. Ces actions sont l'expression de constructions culturelles de savoirs spécifiques qui génèrent des modes de perception et d'action, et sont constitutives de toute situation interculturelle. L'action interculturelle est influencée par des schémas habituels et inconscients de pratiques qui vont assigner un aspect constructif ou déconstructif aux expériences interculturelles vécues. Le travail pédagogique fait autour du Volontariat Franco-Allemand doit donc se baser sur les expériences des jeunes volontaires, les soumettre à l'analyse et en tirer des éléments mettant en valeur les aspects culturels communs.

*Delphine Leroy & Gérald Schlemminger* analysent les effets du VFA sur la langue. Dans leur chapitre « *Volontaires du Volontariat Franco-Allemand et rapports aux langues : à la rencontre de l'Autre* », ils considèrent la langue comme une ressource en constante évolution. À partir d'interviews avec d'ancien.ne.s et d'actuel.le.s volontaires, ainsi que des réponses données aux questions ouvertes de l'enquête, ils ont cherché à comprendre quelle importance revêt la deuxième langue pour les volontaires et dans quelle mesure elle peut contribuer à générer d'autres attitudes ou perceptions vis-à-vis de stéréotypes. Dans ce contexte, il s'agit aussi de savoir si le plurilinguisme peut conduire à une identité inter ou transculturelle.

Il va sans dire qu'une année passée à l'étranger peut occasionner de nombreux sentiments ambivalents. Lorsqu'on est jeune, prendre de nouveaux chemins et affronter l'inconnu demande du courage. Il n'est donc pas étonnant que, dans ce contexte, les volontaires thématisent également leur peur et leurs craintes. Dans son chapitre « *Le mal du pays : un sentiment inhérent aux phases de passage* », *Birte Egloff* se demande pourquoi le VFA semble être un lieu où un sentiment tel que le mal du pays

a une si grande place. Après avoir replacé ce sentiment dans son contexte historique et scientifique, et tenté d'en définir les grandes caractéristiques, elle se penche sur les défis spécifiques auxquels les jeunes adultes sont confrontés pendant le VFA, période liminaire entre la jeunesse et l'âge adulte, ainsi que sur le VFA comme moratoire qui ouvre de nombreuses opportunités d'action, mais qui est également accompagné de sentiments ambivalents que les volontaires n'osent pas aborder. Elle propose d'ancrer plus profondément le thème du mal du pays dans le travail réflexif sur l'année de volontariat.

Faisant écho à ce thème, le chapitre suivant de *Delphine Leroy* intitulé « *Accompagner et être accompagné.e dans l'expérience du déplacement* » s'intéresse aux quatre séminaires d'accompagnement proposés pendant le VFA que l'on peut trouver également dans d'autres organisations de volontariat. La décision de partir à l'étranger et de faire l'expérience d'un Service Civique franco-allemand est portée par la symbolique romantique et politique de l'initiation. Or, confronté à la solitude et aux changements d'habitudes, les volontaires se voient contraint.e.s de se redéfinir au sein d'un processus qui n'est pas toujours simple. L'échange et le partage pendant les séminaires sont porteurs de sens et accompagnent le groupe dans une perspective de solidarité et d'appartenance. En se fondant sur des interviews menées en français pendant deux de ces séminaires, on va s'interroger sur ce type d'accompagnement et sur ce que signifie être accompagné.e. Les volontaires ont tou.te.s salué les séminaires et leur fonction accompagnatrice. Mais quelle contribution spécifique apportent-ils ? Que signifie le concept « d'accompagnement » pour ceux.celles qui sont accompagné.e.s ?

Dans son chapitre « Profession : l'interculturel. Une pratique pédagogique professionnelle ? », *Jasmin Christin Zuber* analyse dans quelle mesure la pratique des formateur.trice.s dans les séminaires d'accompagnement peut être comprise comme une pratique pédagogique professionnelle. Elle cherche à dégager les éléments spécifiques de la pratique de la formation interculturelle dans la perspective du professionnalisme pédagogique en s'appuyant sur des théories et concepts de la profession issus de la sociologie et des sciences de l'éducation. Afin de mieux comprendre la logique propre à cette pratique et celle de sa professionnalisation, les entretiens d'expert.e.s réalisés avec les formateur.trice.s de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) ont été analysés par la méthode de la *Grounded Theory*, ou théorie ancrée. Au cours de l'analyse, on saisit comment se constitue « l'être formateur.trice » dans ce contexte spécifique, quel rôle joue l'introduction informelle fait pour chaque nouveau.elle formateur.trice

par sa propre équipe ainsi que celui de l'introduction formelle par l'OFAJ, mais aussi comment les formateur.trice.s légitiment leur pratique (pédagogique) dans les séminaires d'accompagnement. Pour finir, il sera montré comment l'OFAJ peut apporter son soutien pour améliorer la professionnalisation au niveau individuel et collectif.

La valeur d'une expérience interculturelle peut être mesurée dans l'évaluation de ses effets, comme l'explique *Augustin Mutuale* dans le chapitre intitulé « Évaluation des effets de l'expérience interculturelle. Pour une tenue du journal du moment interculturel ». Comment peut-on saisir cette expérience unique qui, en même temps, est marquée par des facteurs très différents ? Pour lui, la méthode qui semble la plus appropriée est celle de l'entretien biographique, qui a été utilisée pendant les deux ans de la phase de recherche du projet. L'analyse de plusieurs entretiens a permis d'en arriver à la conclusion qu'il aurait été profitable aux jeunes qu'il.elle.s aient eu à disposition pendant leur immersion dans la culture de l'autre un outil ou moyen qui les aide à retracer de manière immédiate leur parcours. L'auteur propose pour cela de tenir un journal sur toute la durée du volontariat car il permet de pouvoir analyser les effets des expériences interculturelles non pas d'après des principes scientifiques ou des règles générales, mais selon l'idée du sens partagé. Le journal permet un procédé exact lors duquel on n'écrit pas une vérité vérifiable, mais où l'on travaille la question de la signification commune.

Et pour finir, le dernier texte de ce recueil demande si le VFA est un projet d'avenir (« *Dix ans de Volontariat Franco-Allemand. Bilan et perspectives : le Service Civique en tant que projet d'avenir ?* »). Pour répondre à cette problématique, *Gabriele Weigand* analyse un important corpus de documents mis à disposition et élaborés par la méthode du « Forum Ouvert » dans le cadre de la célébration du 10<sup>e</sup> anniversaire du VFA par les ancien.ne.s volontaires et ceux.celles actuellement en poste présents lors de la manifestation<sup>1</sup>. À cette occasion, les volontaires ont eu l'occasion de prendre la parole et, au vu du succès du VFA, de témoigner de leurs expériences ainsi que de développer de nombreuses idées et propositions d'amélioration dont l'auteure a donné une représentation systématique.

<sup>1</sup> Les festivités à l'occasion des dix ans du VFA ont été célébrées les 5 et 6 octobre 2017 dans la Salle des congrès de Saarebruck, en présence des deux Secrétaires généraux de l'époque, Béatrice Angrand et Markus Ingenlath, des chef.fe.s et membres du Bureau 3 « Formation professionnelle, échanges universitaires et volontariat » et du secteur « Recherche et évaluation », mais aussi de nombreuses personnalités politiques des deux pays.

Au nom des membres français et allemands de l'équipe de recherche, nous souhaiterions ici remercier tou.te.s les volontaires qui ont participé au projet, toutes les personnes ayant aidé à réaliser les interviews et les enquêtes. Nous voudrions également remercier les étudiant.e.s qui sont venu.e.s apporter leur soutien lors des différentes phases de ce projet, et dont certain.e.s ont également rédigé une contribution dans la présente publication ; ce que d'autres n'ont pu faire à cause de leur situation privée ou professionnelle. Nous souhaitons aussi exprimer notre reconnaissance envers les responsables des séminaires, les formateur.trice.s qui nous ont accueilli.e.s dans leurs séminaires et nous ont donné toute leur confiance. Un grand merci également au Bureau *Formation professionnelle, échanges universitaires et volontariat* à Paris et son chef de bureau, Karl Boudjema, ainsi qu'à ses collègues pour le précieux soutien qu'il.elle.s ont apporté à notre projet de recherche. Il.elle.s nous ont livré à tout moment les informations requises et ont établi le contact avec les volontaires ayant réalisé un VFA ces dix dernières années. Nous remercions tout particulièrement le Bureau *Formation interculturelle* de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse de son soutien actif et de l'excellente coopération. Elisabeth Berger et Anya Reichmann ont accompagné en continu et ont soutenu avec bienveillance notre projet tout le long de sa durée. Pour finir, nous souhaiterions également exprimer notre reconnaissance pour le soutien financier du secteur « Recherche et évaluation » sans lequel ce projet de recherche sur les dix ans du Volontariat Franco-Allemand n'aurait jamais vu le jour. Il a en effet permis la tenue des réunions de l'équipe franco-allemande en France et en Allemagne, les trajets pour réaliser les interviews, pour se rendre aux séminaires et, enfin, la publication des résultats de la recherche dans les deux langues.



## 2 Le Service Civique en tant que projet interculturel, social et politique

### 2.1 Le Service Civique : qu'est-ce que c'est ?

Le Service Civique a été créé en France, à l'initiative de Martin Hirsch par une loi du 10 mars 2010. Il s'agissait de promouvoir un engagement volontaire de citoyenneté au service de l'intérêt général. Ce dispositif est ouvert à tou.te.s les jeunes de 16 à 25 ans (avec une extension jusqu'à l'âge de 30 ans pour les jeunes en situation de handicap), sans condition de diplôme préalable. Seuls sont pris en compte les savoirs-être ainsi que la motivation. Pour ces jeunes, il s'agit d'accomplir une mission d'intérêt général dans l'un des neuf domaines d'intervention : solidarité, santé, intervention d'urgence en situations de crise, développement international et action humanitaire, environnement, mémoire et citoyenneté, éducation pour tous, culture et loisirs, sport.

En Allemagne, les services de volontariat réglementés par la loi tel qu'on les connaît aujourd'hui existent depuis plus de 50 ans. Le cadre légal du Service Volontaire Social (*Freiwilliges Soziales Jahr, FSJ*) a été créé dès 1964.

De nombreux programmes de services volontaires destinés aux jeunes ont vu le jour, comme par exemple le Service Volontaire Écologique (*Freiwilliges Ökologisches Jahr, FÖJ*), le Service Volontaire Culturel (*Freiwilliges Soziales Jahr in der Kultur*), ou le Service Volontaire Fédéral (*Bundesfreiwilligendienst, BFD*).

Au niveau international, que ce soit dans le contexte européen (*Europäisches Freiwilliges Jahr, EFD*) ou autre (par exemple, mondial ou transculturel), des programmes de services de volontariat ont également été créés. Aujourd'hui, les participant.e.s, souvent non qualifié.e.s ou disposant d'autres qualifications, ont la possibilité de travailler dans les domaines de l'action sociale, de la culture, de l'écologie, ou encore du sport et des loisirs (voir Bibisidis *et al.*, 2015 : V).

Ils se distinguent du bénévolat classique en raison des conditions « cadres » dont ils bénéficient, accompagnées d'une réglementation formelle et obligatoire, d'un temps de travail hebdomadaire représentant au moins 50 % du temps de travail légal, d'une durée minimum de trois mois ainsi que d'un accompagnement pédagogique des volontaires (voir Fischer, 2011 : 1).

Le thème des services volontaires a connu un regain d'intérêt en Allemagne au début du XXI<sup>e</sup> siècle. Ces dernières années, les demandes concernant les places de service volontaire ont particulièrement augmenté. Durant l'année 2008/2009, environ 45 000 participant.e.s ont pris part aux programmes de service volontaire (voir Jakob, 2014 : 5). Près de cinq ans plus tard, environ 7 % de la population en âge de faire un service volontaire en Allemagne a réalisé une année de volontariat (env. 70 000 personnes de moins de 27 ans). Cela ne concerne pas la totalité de la population, mais néanmoins une grande partie. C'est désormais devenu un chapitre de la biographie des jeunes (voir Rauschenbach, 2015 : 210).

En France, la situation est similaire : on assiste à un intérêt toujours croissant des jeunes pour le volontariat. Depuis l'introduction du Service Civique en 2010, mais surtout depuis 2015, le nombre des volontaires augmente de façon continue. Tandis qu'en 2010, l'année d'introduction, 6 000 jeunes ont réalisé une année de volontariat, on n'en comptait pas moins de 63 000 en 2016, avec une tendance à la hausse. Au total, entre 2010 et 2016, plus de 182 000 jeunes ont effectué un service volontaire.

Le Volontariat Franco-Allemand (VFA) se situe dans le contexte de ces différents programmes. Il a la particularité d'être un échange binational proposé à des jeunes venu.e.s d'Allemagne et de France âgé.e.s entre 18 et 25 ans, et qui, en règle générale, partent vivre et travailler un an dans l'autre pays – caractéristique qui le rend unique. Au cours des dix premières années qui suivirent sa création, le nombre de volontaires participant.e.s qui se sont engagé.e.s auprès d'institutions et d'associations dans le pays partenaire pour une durée allant de 10 à 12 mois, n'a cessé d'augmenter. La première année le projet a comptabilisé 18 participant.e.s. En septembre 2017, pas moins de 450 jeunes commençaient leur service de volontariat. Qu'ils.elles soient étudiant.e.s, demandeur.deuse.s d'emploi, ou encore que ce soit directement après une formation, des études, le bac ou bien à l'issue d'une première expérience professionnelle : tou.te.s les jeunes peuvent réaliser un volontariat dans le pays partenaire et s'engager dans l'un de ces domaines : social, culturel, écologique, sportif, éducatif (auprès des écoles et des universités), auprès d'une collectivité territoriale ou à l'OFAJ. Comparé aux autres services civiques, le VFA fait partie des

petits formats. Au total, au cours des dix années de son existence, environ 2 000 volontaires y ont pris part.

Outre l'importance des services de volontariat pour la société civile et l'engagement citoyen, les domaines du VFA sont expressément appelés des « lieux d'apprentissage » qui proposent aux jeunes des opportunités d'apprentissage (Jakob, 2014 : 5). Cette perspective renvoie à la question de savoir qui retire le plus de bénéfices des services de volontariat. En particulier dans les contextes internationaux, les volontariats déploient leurs effets non pas uniquement auprès des lieux de mission, mais principalement chez les jeunes volontaires (voir Fischer, 2011 : 1). Il en est également ainsi avec le VFA.

Selon le site gouvernemental, il est présenté comme « la possibilité de vivre de *nouvelles expériences* et [vous] ouvrir à d'autres horizons en effectuant une *mission au service de la collectivité* ». Par son engagement, le jeune a l'occasion de recevoir et de transmettre le sens de valeurs républicaines ainsi que de contribuer au renforcement du lien social. En effet, il s'agit de promouvoir une étape de la vie au cours de laquelle le jeune « prend conscience de la diversité de notre société en côtoyant des volontaires, des professionnels, des bénévoles, des citoyens, issus de toutes origines sociales et culturelles ». Ce dispositif offre aussi aux jeunes l'opportunité de développer ou d'acquérir de nouvelles compétences.

Le VFA est basé sur la coopération entre une organisation allemande et sa partenaire française ; toutes deux devant être actives dans le domaine social, culturel, sportif, écologique, scolaire, universitaire ou au niveau des collectivités locales (voir DFJW/OFAJ, 2017).

Les domaines scolaires et universitaires sont venus s'ajouter au programme en 2012 et dépendent directement de la responsabilité de l'OFAJ.

Les deux organisations envoient un.e ou plusieurs volontaire(s) pour une durée de 12 mois dans le pays partenaire ou bien une organisation partenaire, et accueillent en contrepartie le même nombre de volontaires de l'autre pays. Par conséquent, chaque année, le même nombre de volontaires allemand.e.s et français.e.s participe. Le.la volontaire allemand.e et français.e appartenant à la même coopération de partenariat forment un tandem. Les volontaires participant.e.s sont assuré.e.s dans le pays d'envoi (avec une assurance complémentaire du pays d'accueil) et perçoivent une indemnité ainsi qu'une aide supplémentaire en espèces ou en nature. Le VFA débute en septembre. Le temps de travail hebdomadaire est d'environ 35 heures.

Le VFA a pour vocation d'intensifier la mobilité entre l'Allemagne et la France et d'élargir l'acquisition des compétences linguistiques et culturelles

du pays partenaire. Il offre aux volontaires la possibilité de réaliser de nombreuses expériences d'apprentissage et de qualification diversifiées. Pour les lieux de mission, il constitue autant un enrichissement qu'un véritable challenge.

Dans le cadre des lieux de mission et de service où sont envoyé.e.s les volontaires, ils.elles vont vivre des expériences (interculturelles) d'apprentissage qui sont accompagnées et suivies par l'OFAJ sur le plan pédagogique et didactique dans le cadre d'un cycle de séminaires répartis tout au long de l'année de volontariat, en complément de l'encadrement sur le lieu de mission.

Pendant quatre séminaires, les volontaires sont soutenu.e.s par des formateur.trice.s dans ce processus d'apprentissage, essentiellement au niveau de l'acquisition linguistique, mais aussi pour intensifier la responsabilité civique ainsi que le développement personnel et interculturel.

Au niveau de l'apprentissage interculturel, le volontariat doit permettre des expériences qui « conduisent à un enrichissement culturel et à un regard bilatéral sur la propre réalité et pratique » (Müller, Perrin & Schröer, 2009 : 5). De là, l'idée qu'une « pratique de coopération interculturelle approfondie et durable » (*ibid.*) se développe.

En outre, les volontaires ont l'opportunité d'élargir ou d'approfondir d'autres compétences et de « développer, par leur séjour à l'étranger, des compétences clés au niveau personnel, social et interculturel et acquérir une expérience professionnelle » (*ibid.*) qui vont favoriser un développement personnel dans le sens « d'une plus grande ouverture, tolérance et permettre de trouver après le service de meilleurs débouchés de qualification » (*ibid.*).

Outre ces compétences clés personnelles et interculturelles, ils.elles acquièrent également au cours de leur service des expériences professionnelles. De plus, les jeunes ne sont pas les seuls à profiter de l'échange : en acceptant des volontaires, les organisations partenaires reçoivent un autre regard sur leur pratique. Elles reçoivent un soutien dans leurs activités, élargissent leur engagement et peuvent s'enrichir au niveau culturel. La plus-value du programme s'étend donc à plusieurs niveaux (Fresse & Schröer, 2011).

## 2.2 Le VFA : qu'est-ce que c'est ? Brève présentation en sept points

- VFA a été lancé en 2007, comme une initiative bilatérale entre la France et l'Allemagne. C'est autant complexe qu'inhabituel à de nombreux égards.
- Sur le plan purement formel, le VFA représente un format spécial de Service Civique (en France) ou de volontariat (en Allemagne). Il s'adresse à des jeunes âgés entre 18 et 25 ans.
- La principale spécificité de cette année « d'engagement citoyen » est qu'elle est fondée sur un échange symétrique entre l'Allemagne et la France. Le VFA est organisé en tandems : les organismes envoient un.e volontaire et en accueillent un.e de l'autre pays en contrepartie.
- L'année de VFA peut s'effectuer dans différents domaines : action sociale, culture, écologie, sport, collectivités locales, OFAJ, écoles et établissements d'enseignement supérieur. Les activités concrètes sur le lieu de mission varient en fonction du domaine choisi.
- À première vue, l'organisation est relativement complexe. Elle comprend : les instances politiques, l'OFAJ, les organismes responsables, les lieux de mission et les volontaires.
- Les séminaires d'accompagnement, obligatoires pour tou.te.s les participant.e.s, constituent l'un des éléments essentiels du VFA. Actuellement, quatre séminaires ont lieu par an, en alternance en France et en Allemagne, le premier en septembre et le dernier vers juin/août. Les séminaires, dirigés par des formateur.trice.s spécialement recruté.e.s par l'OFAJ, servent, d'une part, à former aux compétences clés, et, d'autre part, à échanger les expériences et à se soutenir mutuellement.
- La coordination du VFA est assurée par l'OFAJ, qui s'occupe notamment de faire le lien entre les directives politiques et administratives, les organismes organisateurs, les lieux de mission, les volontaires ainsi que les formateur.trice.s. De par les directives et les conditions cadres spécifiques, le processus de candidature et de sélection est très complexe. Actuellement, près de 450 jeunes et jeunes adultes réalisent chaque année un VFA. Comparé aux premiers temps du programme, cela représente une nette augmentation.

### 2.3 L'heuristique directrice du « projet »

Le terme « projet » est dérivé du mot latin *proicere*, qui signifie « jeter en avant », projeter. Dans ce sens, un projet est une ébauche, un plan que l'on cherche à réaliser dans un cadre temporel et spatial délimité.

En général, on initie un projet lorsque l'on cherche à résoudre une question ou un problème spécifique. Il s'agit moins d'atteindre un objectif clairement défini que d'un processus ouvert qui s'adapte aux changements en fonction des situations.

De nombreux.ses acteur.trice.s sont impliqué.e.s dans la conception et la mise en œuvre du VFA. Chacun apporte ses propres perspectives, intentions et attentes dans la structure globale du VFA. Pour les volontaires, le VFA représente principalement une étape dans leur projet de vie et leur biographie professionnelle. Cette étape peut être choisie pour différentes raisons : outre l'acquisition de la langue et l'expérience à l'étranger, la qualification professionnelle et la création d'un nouveau réseau social peuvent également jouer un rôle. Pour les structures d'accueil, le travail avec les volontaires signifie qu'il faut définir une activité utile et sensée pour les jeunes et les intégrer dans les processus et les structures en place. L'OFAJ est essentiellement chargé de construire des réseaux binationaux ainsi qu'un dialogue interculturel. Il est également responsable de la coordination entre toutes les personnes et organismes concernés, de la réalisation pratique du programme ainsi que de la mise en œuvre des diverses directives et réglementations. Du point de vue de la politique, le VFA est un moyen spécifique de réagir aux évolutions sociales et de les appréhender grâce à des stratégies d'action concrètes.

En d'autres termes : le VFA est un phénomène social très différencié doté d'une complexité à plusieurs niveaux qui prend vie et est vécu dans l'interaction entre les biographies individuelles, les structures d'organisation, les programmes pédagogiques et les évolutions politiques.

Le VFA est ainsi le résultat de différents projets qui se recoupent les uns les autres. Le recueil se fonde sur l'image du « projet » comme heuristique directrice. Une heuristique est une figure de pensée et d'argumentation qui permet une réflexion structurée et créative, sur un thème précis. L'heuristique d'un projet permet de canaliser le regard sur la manière dont les acteur.trice.s définissent des problèmes et objectifs et développent des stratégies. Cependant, l'attention se porte aussi sur les ruptures entre les différents projets qui ne doivent pas nécessairement avoir les mêmes objectifs, mais aussi sur les tensions qui peuvent se créer entre les objectifs visés et les effets réels. Des ambivalences peuvent apparaître entre,

par exemple, le projet politique et le projet individuel du VFA. Celles-ci peuvent également se révéler utiles et permettre de comprendre pourquoi, dans la réalité sociale, certains schémas apparaissent ou non, et comment, même avec les meilleures intentions, des effets indésirables peuvent voir le jour. Mais surtout, ce que doit faire l'heuristique du projet, c'est d'aider à penser simultanément tous les aspects qui, spécialement du point de vue du.de la volontaire, constituent le VFA et cette année de Service Civique.

Nous allons nous concentrer sur les perspectives politiques concernant le VFA. L'heuristique directrice du projet conduit aux questions suivantes : quels défis doivent ou devraient être résolus avec le VFA ? Comment ce défi a-t-il été défini exactement ? Quelle stratégie a été et est proposée pour résoudre ces défis ? Pourquoi voit-on dans le VFA une mesure adéquate pour répondre à ces défis ? Le VFA en tant que projet politique a-t-il atteint ses objectifs ? Quels effets développe-t-il, et par quels chemins ?

## 2.4 Le VFA en tant que projet politique

Le VFA peut être défini comme un projet politique sur plusieurs niveaux. Nous recourrons ici à deux perspectives centrales : l'une repose sur une position issue des sciences sociales, l'autre argumente dans une tradition philosophico-anthropologique.

À la différence d'un point de vue sociologique qui cherche à mettre au jour les rapports sociaux actuels, la perspective philosophico-anthropologique vise à l'intégration normative du VFA comme projet sociopolitique global. L'aspect central qui relie les deux points de vue repose sur l'objectif affiché de la participation sociale et de la cohésion sociale au sein d'un État.

### 2.4.1 Le VFA en tant que projet politique, vu sous l'angle des sciences sociales

De nombreux éléments essentiels du VFA sont le résultat d'une action et d'une démarche politique.

Dès les années 1980, certaines organisations, très actives dans le domaine, avaient déjà exprimé l'idée de créer cette forme particulière d'échange franco-allemand. Mais, ce n'est que lorsque la politique a com-

mencé à définir le cadre légal et à relier l'idée à une intention civique plus globale que les ambitions ont pu être réalisées.

Quel a été le facteur déclencheur qui a permis la création du VFA au niveau politique ? À quels buts politiques répond-il ? Quels sont les principes exprimés dans la conception politique du VFA ? En quoi consiste exactement l'élément franco-allemand du VFA et où en voit-on la plus-value ? Nous allons répondre dans cette partie de manière succincte à ces interrogations - une analyse plus poussée dépasserait le cadre du présent recueil. Les grandes lignes du projet politique du VFA livrent déjà des indices importants concernant la réflexion et l'analyse de résultats et d'expériences qui seront développées dans les autres chapitres.

Pour retracer les raisons qui ont conduit à la création du VFA, on doit comprendre deux démarches différentes. En Allemagne, le volontariat s'inscrit dans la longue tradition du service civil et jout, depuis l'abolition du service civil et militaire obligatoire, d'un franc succès. En France, on se trouve inévitablement confronté aux émeutes répétées qui ont eu lieu dans les banlieues dans la première moitié des années 2000. Même s'il serait réducteur de dire que ces crises en seraient le seul motif, le VFA reste néanmoins étroitement lié, en France, à la politique sociale et d'intégration<sup>1</sup>.

L'aspect intéressant ici est de voir la manière dont la politique a défini cette situation comme un problème auquel le VFA pouvait apporter une réponse adéquate. Pour l'essentiel, la politique a diagnostiqué un manque d'intégration sociale chez les jeunes marginalisés. Nicolas Sarkozy résuma en 2007 la problématique comme suit : « Ce nouveau creuset de la citoyenneté sera un instrument de mixité sociale, qui permettra de faire se côtoyer des jeunes qui sans lui n'auraient jamais eu la chance de se rencontrer » (Nicolas Sarkozy, 2009). L'objectif principal était, comme formulé par la volonté politique, de créer une cohésion sociale, de transmettre les valeurs républicaines, de permettre la rencontre de jeunes Français.es issu.e.s de différents milieux sociaux et d'améliorer les perspectives d'avenir et de travail (Schröer & Perrin, s. d. : 56).

Le moyen d'y parvenir serait l'engagement citoyen. L'idée de créer une cohésion sociale par l'engagement et d'améliorer les chances individuelles correspond tout à fait à l'esprit politique qui caractérisait les années 2000, qui misait sur la responsabilisation ainsi que sur les modèles de gestion citoyenne. Toutefois, les causes et les effets de telles approches sont très controversées dans les sciences sociales, surtout lorsqu'on leur alloue la fonction de résoudre des problèmes sociaux structureaux.

<sup>1</sup> <https://www.ofaj.org/media/programmes/dossier-de-presse-vfa.pdf>

Si l'on considère le VFA comme une forme spécifique d'un tel programme, on constate une structure particulière de participation qui vise à atteindre les jeunes issu.e.s de milieux défavorisés et à leur permettre de s'engager par l'intermédiaire des services civiques.

En Allemagne, le discours politique a différé au niveau de certains points qui ne sont pas importants dans le cadre de ce recueil. Globalement, les définitions politiques des problèmes et les stratégies d'action étaient assez similaires. C'est ainsi que le 7<sup>e</sup> Conseil des ministres franco-allemands a affirmé, d'un commun accord, en octobre 2006 que le but d'un programme de volontariat binational serait de créer des « perspectives d'intégration et d'égalité des chances »<sup>2</sup>.

Dans le cas du VFA, l'objectif de la promotion de l'engagement citoyen est associé à un autre champ politique : l'intensification du projet de paix du partenariat franco-allemand dans le contexte de l'Europe d'après-guerre. Ce lien trouve son expression tout d'abord dans la structure binationale du programme, mais aussi dans l'intention « programmatique » de promouvoir l'expérience et l'échange interculturel. L'association spécifique d'engagement et d'interculturalité teinte le cœur du discours politique qui a lieu tout autour du VFA. Cette combinaison influence, de diverses manières, le quotidien du VFA.

Les séminaires d'accompagnement auxquels les participant.e.s doivent assister au cours de leur année de volontariat reflètent clairement le principe de réciprocité et de double objectif de promotion de l'engagement citoyen et de l'interculturalité. Le VFA prévoit dans son organisation l'envoi et l'accueil par deux associations d'un.e jeune, renforçant de cette manière leur regard bilatéral. Au cours des quatre séminaires de formation que tou.te.s les participant.e.s suivent ensemble, sont créés des tandems franco-allemands qui s'entraident mutuellement dans l'apprentissage linguistique et ont la possibilité d'échanger de manière intense.

Ces trois aspects - le principe de réciprocité, l'engagement citoyen et l'interculturalité - sont vécus de façon combinée dans le quotidien du VFA. Ils sont cependant perçus à des degrés différents tant au niveau des lieux de mission et des organisations qu'au niveau individuel des volontaires. Ils peuvent également entrer dans une situation de tension les uns envers les autres. D'une manière générale, la composante interculturelle du projet exige une grande symétrie et un traitement équivalent des volontaires allemand.e.s et français.e. Les structures en place gérant l'organisation nationale de l'engagement citoyen impliquent des différenciations.

Ces tensions s'expriment d'autant plus nettement dès lors que l'on

<sup>2</sup> <https://www.france-allemande.fr/7eme-Conseil-des-ministres-franco,960.html>

passage de la définition des problèmes et des stratégies politiques et abstraits à la réalisation concrète du projet, ainsi qu'aux conditions juridiques concrètes dans lesquelles le VFA doit s'intégrer. C'est alors que la complexité du projet politique, jusqu'à lors uniquement conçu à un niveau abstrait, devient réellement tangible.

En Allemagne et en France, le VFA doit être adapté parallèlement aux systèmes en place dans chaque pays. Cela peut avoir un impact sur l'organisation structurelle du programme ; par exemple par rapport au nombre de journées de formation, au montant de l'indemnisation ou à la réglementation des allocations au logement. Pour ces questions, le VFA respecte les règlements en vigueur en Allemagne et en France concernant le service volontaire, et s'intègre ainsi dans les systèmes des deux pays.

En Allemagne, il s'agit du Service volontaire jeune international (*Internationaler Jugendfreiwilligendienst, IJFD*). Du côté français, c'est actuellement le Service Civique qui définit le cadre juridique général du VFA. Le Service Civique est issu en 2010 du service civil, qui avait lui-même été créé au début des années 2000, lors de la suppression du service militaire obligatoire, et qui représente une forme non obligatoire de service citoyen<sup>3</sup>. Pour sa réalisation, un ensemble de dispositions doit être respecté ; ce qui montre que le fondement juridique du projet du VFA n'est pas une question triviale.

Dès le début, un rôle clé a été alloué à l'OFAJ dans la réalisation de ce projet politique, et l'Office franco-allemand pour la Jeunesse a su rapidement s'adapter à sa nouvelle fonction. Jusqu'alors, il était responsable du soutien financier destiné aux jeunes pour la participation à des programmes franco-allemands similaires.

L'OFAJ a été chargé de la conception et de la mise en place d'un projet complexe. La réalisation de l'idée abstraite, qui était de concilier dans un programme de volontariat binational « engagement » et « interculturalité », était liée à de nombreux défis.

L'exemple des tandems l'a montré : le projet a souvent dû être réadapté et de nombreux compromis ont été nécessaires. L'idée initiale était de créer des tandems au niveau individuel, pour créer un échange intense entre un.e volontaire français.e et un.e allemand.e, qui devaient alors faire leur service ensemble en France et en Allemagne sur une durée de six mois. Dans la pratique, cela s'est révélé impossible. En revanche, le principe d'un tandem au niveau de l'organisme organisateur a pu être imposé : un organisme français et un organisme allemand échangent des volontaires au même moment.

<sup>3</sup> <https://www.service-civique.gouv.fr/page/le-service-civique-depuis-2010>

En retracer l'implémentation concrète et les obstacles qui l'ont accompagnée peut aider à comprendre pourquoi certains objectifs politiques peuvent être atteints ou non. Les chapitres suivants vont se pencher sur un autre type de ruptures et de tensions qui se situent au niveau du cadre discursif du projet politique. À y regarder de plus près, les concepts politiques d'engagement et, plus spécialement encore, d'interculturalité, nécessitent à bien des égards une plus ample définition. Pour le projet global du VFA, c'est-à-dire la somme des projets biographique, politique, social et interculturel, cela est essentiel. Un concept tel que l'interculturalité sert par exemple de notion subordonnée, bien que différent.e.s acteur.trice.s y voient et y associent quelque chose de différent en fonction du contexte. Dans les séminaires d'accompagnement, par exemple, on utilise régulièrement un concept d'interculturalité qui se fonde sur une définition de la culture prise au sens le plus large possible et qui se comprend comme un phénomène dynamique et non existentiel. Cela correspond aux approches actuellement en usage dans les débats sur la pédagogie et les sciences sociales, mais cela ne coïncide pas nécessairement avec les concepts d'interculturalité qui marquent les discours politiques officiels.

Même dans le discours politique, deux notions d'interculturalité existent en parallèle ; ce qui n'est pas sans conséquence sur la réussite des objectifs politiques fixés. D'un côté, on trouve un concept d'interculturalité compris au sens d'un échange entre des communautés nationales qui sont culturellement distinctes. Il s'agit là du concept d'interculturalité du projet de paix européen dont émane l'idée fondamentale de souveraineté nationale. Ce concept est fondateur de l'idée globale du VFA. De l'autre côté, avec les arguments de participation mis en avant dès le début, il est implicitement fait référence à un deuxième discours sur l'interculturalité qui se focalise plus sur les questions, en rapport avec les inégalités sociales, d'appartenance et de participation dans les contextes post-migratoires des décennies d'après-guerre. Dans ces discussions, les jeunes marginalisés des banlieues deviennent l'objet de débats pédagogiques et sociopédagogiques, dans un contraste marquant par rapport au concept politique officiel d'interculturalité, qui évoque plutôt une élite à orientation cosmopolite.

La question qui se pose ici est la suivante : comment accorder ces deux problématiques de l'interculturalité dans la pratique du VFA ?

#### 2.4.2 Le VFA en tant que projet politique dans une perspective philosophique

Le Service Civique vient répondre au besoin d'une politique publique destinée à tou.te.s ; dite « de cohésion nationale, porteuse d'un vivre ensemble positif et régénéré ».

Ce vivre ensemble se situe dans la « polis » avec son histoire, son organisation et son ambition. Face à la crise et à la crainte d'un individualisme où chacun cherche à faire une loi qui soit la sienne au risque de perdre le sens d'un « nous » organisé ou politique, il est du devoir de chaque génération de répondre à cette sommation signifiée par Walter Benjamin :

*Il y a un rendez-vous mystérieux entre les générations défuntes et celle dont nous faisons partie nous-mêmes. Nous avons été attendus sur terre. Car il nous est dévolu à nous comme à chaque équipe qui nous précéda, une parcelle du pouvoir messianique. Le passé la réclame, a droit sur elle. Pas moyen d'éluider la sommation. (Benjamin, 1991 : 433-434)*

Depuis Platon, et d'une façon générale avec les Grecs, c'est la Cité qui apparaît comme l'éducatrice première ; celle en tout cas par laquelle la Loi et la Morale sont possibles. L'individualisme représente le risque d'une sorte de « texte premier » séparé de ce qui, culturellement et historiquement, le fonde et ferait croire à la possibilité d'une pensée qui ne s'origine pas dans une société concrète mais seulement dans des relations et des interactions. Le récit de Protagoras, en discussion avec Socrate, autour de la création de l'homme et, en particulier, des rôles d'Épiméthée et de Prométhée, délivre un message selon lequel la puissance de créer (le feu) ne suffit pas, il faut l'organiser dans la « polis ». D'où un engagement civique qui entraîne la citoyenneté.

Le civisme, ou le sens civique, est un engagement public à la différence, par exemple, de la civilité qui relève du respect des autres dans les rapports privés. Le civisme est médiatisé par le respect, l'attachement et le dévouement à la collectivité avec ses conventions, ses principes et ses lois. Ce respect de la chose publique requiert, de la part de celui qu'on appellera le citoyen, « une conscience politique » et suppose la connaissance de ses droits et de ses devoirs vis-à-vis de la collectivité.

Le Service Civique a pour mission de faire acquérir l'esprit citoyen aux jeunes. La couverture de présentation du rapport de François Chèreque met en avant le triptyque « Liberté, Égalité, citoyenneté ». Ce triptyque

« Liberté, égalité, citoyenneté, un Service Civique pour tous, une utopie pour demain qui peut devenir réalité » (Cherèque, 2014 : 36) fait penser à une vision qui se veut projet de par son ambition à lui conférer une réalité.

La notion de *liberté* met l'accent sur le fait que ne sera un véritable citoyen que celui qui est libre. Cette idée politique appelle d'abord la liberté de chaque individu à se réaliser. Comme le propose Christian Arnsperger, « nous devrions remettre à l'honneur la dimension de l'existence humaine comme expérimentation, comme quête de soi, d'une liberté. » (Arnsperger, 2011 : p. 76). Ce qui est proche de la *Bildung*, c'est bien cette liberté, qui consiste à se réaliser dans toutes les dimensions de la personne, qui fonde un individu libre qui choisit le « général » pour s'y engager et s'épanouir.

La liberté se discute d'abord comme un fait individuel. Même si la liberté engage l'autre, *l'égalité* est fondamentalement liée à l'autre. C'est un concept qui ne peut se penser sans comparaison. Le rapport de François Cherèque stipule que « le service civique n'est pas réservé aux jeunes formés et qualifiés capables de construire un projet et originaires des beaux quartiers, mais il s'adresse à toutes et à tous, quels que soient ses origines sociales, spatiales, culturelles ou son niveau de formation. La loi, dès le début, a demandé à l'ASC de respecter une réelle mixité chez les jeunes engagés, d'en faire la maison de toutes et tous » (Cherèque, 2014 : 32).

L'égalité est la conception théorique d'une nation qui se veut paritaire. Si, sur le plan politique, cela peut se réaliser (par exemple lors d'un scrutin où lors d'un vote, chaque voix se vaut), elle est moins représentée dans le cadre des conditions de vie. Les différentes règles de la vie ne s'appliquent pas d'une manière identique à tout le monde : impôts, loisirs, statuts, etc.

Il y a une contradiction politique et une contradiction sociologique qui fait que des rencontres sont improbables entre certains milieux. Le Service militaire obligatoire, comme le signale le rapport,

*est regretté par nombre de nos concitoyens car il représentait bien, à tort ou à raison, ce sentiment d'unité nationale et de moment de mixité sociale. Le service civique pour le plus grand nombre peut combler cette frustration. (ibid. : 36)*

Le Service Civique, qui va remplacer le service militaire, demeure dans la pratique le seul lieu où la réalité sociologique est la moins éloignée de la réalité politique.

Nous pouvons formuler l'idée selon laquelle l'idée politique du Service Civique est une réponse à : Comment construire une possibilité de rencontres à l'intérieur du système politique dans une égalité de situation totale ?

On trouvera dans le cadre des différents témoignages des rencontres improbables où le traitement indemnitaire égale encore l'incompétence partagée. Il y a, comme au service militaire, une incompétence partagée (on n'est pas au départ un soldat meilleur qu'un autre) par tous les engagés qui se retrouvent à effectuer des tâches qui ne sont pas codifiées dans le système social ; par exemple, nettoyer une rivière, réparer les monuments ... Chacun est dans une forme d'innocence en dehors des spécialistes de l'écologie.

Tout le monde apprend des autres et de l'expérience.

*En permettant à des jeunes d'origines aussi diverses d'agir collectivement au service de l'intérêt général donc de la nation, le service civique réconcilie la France avec sa jeunesse et construit l'unité de demain. Les missions confiées à l'agence du service civique dans le cadre d'une montée en nombre importante de jeunes volontaires doivent respecter cette exigence de la loi et éviter que l'on confonde le service civique avec une politique de plus pour la jeunesse dans une période de crise économique et de grand chômage. Le service civique doit perdurer au-delà des conjonctures sociales et économiques et s'inscrire dans la durée comme élément important du socle de la cohésion nationale. (ibid. : 32)*

Ces jeunes ne sortiront pas indemnes de ce dispositif. Selon le rapport, la majorité des anciens affirmera être devenue plus sensible à la politique, l'Europe et à l'engagement social et civique.

Concernant l'importance des différents comportements civiques, une grande majorité des anciens volontaires l'estime importante. Selon le rapport, ils se montrent globalement plus sensibles à cette question que l'échantillon miroir.

*Ils s'intéressent davantage au monde qui les entoure, qu'il s'agisse de politique (56 % vs. 49 %) ou d'actualité (89 % vs. 82 %). Ils expriment également un besoin plus fort d'aider les autres (89 % vs. 83 %) et sont plus confiants dans leur capacité à agir, notamment là où ils habitent (80 % vs. 62 %). Ils jugent également plus importantes des valeurs comme le don, l'entraide et le bénévolat – ce qui se traduit par une plus grande envie de rendre service à leurs proches et voisins (96 % vs. 89 %) – et de participer à des associations (84% vs. 64%). Les jeunes volontaires font donc preuve d'un altruisme qui ne se limite pas à la sphère de proximité stricto sensu, même s'ils privilégient l'engagement local. (ibid. : 60)*

L'objectif politique *citoyen* du Service Civique est celui de la cohésion sociale et du renforcement du parcours positif du jeune dans sa vie personnelle et dans ses projets de vie ainsi que celui de la cohésion sociale dans le cadre de rencontres humaines dans l'esprit de ce que propose Gabriele Weigand :

*Il s'agit en même temps aussi bien des relations fondamentales entre les êtres humains que des différents domaines de responsabilité vis-à-vis de soi-même, tout comme la responsabilité sociale vis-à-vis d'autrui, de la société et la responsabilité éthique vis-à-vis de l'humanité. (Weigand, 2017 : 331)*

Nous allons voir en quoi ce projet politique se développe dans le cadre du dispositif de l'OFAJ qui a comme ambition l'amitié entre deux peuples, la relation interculturelle, le développement personnel et l'engagement social.

#### 2.4.3 Le VFA en tant que projet politique, social et biographique complexe

Pour une meilleure compréhension et une réflexion approfondie sur le VFA, il est indispensable de voir le Service Civique comme un projet politique, social et biographique complexe, qui combine différents objectifs et principes.

Ainsi, par exemple, se pose la question de savoir comment faire coïncider la conception politique et sociale du VFA avec les perspectives et projets biographiques que les volontaires poursuivent en réalisant un Service Civique. Tandis qu'au niveau des motifs personnels des volontaires, les compétences linguistiques et la découverte de nouveaux horizons auront plus de poids pour certain.e.s, d'autres auront des objectifs plus proches de ceux souhaités par la politique, comme par exemple l'expérience professionnelle ou l'intérêt pour certains champs professionnels.

Mais surtout, la véritable question est la suivante : Quel public « cible » le VFA atteint-il réellement ? Et ce public, tel qu'imaginé par la politique, ressemble-t-il aux jeunes qui ont choisi de faire un VFA ? Quelles expériences biographiques les volontaires réalisent-ils.elles et quelles dimensions sociales et politiques y sont-elles liées ? Ces questionnements, mais d'autres encore, vont ponctuer les différents chapitres de ce recueil et seront résumés en guise de conclusion dans le chapitre de fin.

## Références bibliographiques

- Arnsperger, C. (2011) : *L'homme économique et le sens de la vie : Petit traité d'alter-économie*, Paris : Textuel.
- Benjamin, W. (1991) : « Sur le concept de l'histoire », in : *Écrits français*, Paris : Gallimard.
- Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (2015) : « Vorwort », in : Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (dir.) : *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*, Wiesbaden : Springer VS, V-IX.
- Cherèque, F. (2014) : *Liberté, égalité, citoyenneté : un Service Civique pour tous. Rapport sur l'avenir du Service Civique*. <https://www.servicecivique.gouv.fr/uploads/content/files/4600034348c2f621f2b6dc095d4f5ec1beb2b00b.pdf> [consulté le 14/06/2019].
- DFJW/OFAJ. (2017) : *Référentiel pédagogique du cycle de formation du Volontariat Franco-Allemand*. Document interne.
- Fischer, J. (2011) : *Freiwilligendienste und ihre Wirkung – vom Nutzen des Engagements*. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*, 48/2011, pp. 54-62.
- Fresse, L. & Schröer, R. (2011) : *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms « Deutsch-französischer Freiwilligendienst »*. Endbericht, Bruxelles : BBJ Service gmbH.
- Jakob, G. (2014) : *Ein Blick zurück in die Geschichte der Freiwilligendienste*. [http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2014/04/NL06\\_Gastbeitrag\\_Jakob.pdf](http://www.b-b-e.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2014/04/NL06_Gastbeitrag_Jakob.pdf) [consulté le 04/04/2018].
- Müller, J., Perrin, M. & Schröer, R. (2009) : *Évaluation du programme pilote de « Volontariat Franco Allemand »*. *Premier rapport d'évaluation pour la période 01.09.2007 – 10.02.2008*, Berlin : BBJ Servis gmbH.
- Rauschenbach, T. (2015) : « Bildung in Jugendfreiwilligendiensten », in : Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (dir.) : *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*, Wiesbaden: Springer VS, pp. 209-224.
- Sarkozy, N. (2009) : *Agir pour la jeunesse* [discours], Avignon (Gard), mardi 29 septembre 2009. <http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/User-Files/Files/Discours%20PR%20Agir%20pour%20la%20jeunesse.pdf> [consulté le 14/06/2019].

- Schröer, R. & Perrin M. (s.d.) : *Évaluation du programme pilote de « Volontariat Franco Allemand »*. Deuxième rapport d'évaluation pour la période 10.02.2008 – 20.12.2008, Berlin : BBJ Servis gGmbH.
- Weigand, G. (2017) : « Postface : Pour l'école de la personne. », in : Mutuale, A. : *Jeux épistémologiques et enjeux éthiques. Des débats scolaires*, Paris: Ed. Petra, pp. 303-322.



# 3 Le Volontariat Franco-Allemand comme projet de recherche

## 3.1 Organisation et conception du projet de recherche : quels axes thématiques et quelles méthodes de recherche

*Birte Egloff & Kenneth Horvath*

### Introduction

Le projet de recherche qui a donné lieu à la présente publication est axé autour d'une question fondamentale : quels sont les impacts lorsque de jeunes allemand.e.s et français.e.s décident de partir passer un an de leur vie en France ou en Allemagne pour y faire un volontariat dans une institution culturelle, pédagogique ou écologique ? C'est à cette question qu'une équipe de chercheur.se.s et d'étudiant.e.s d'universités et d'instituts allemands et français s'est attachée à répondre dans le cadre d'un projet qui a duré près de deux ans et demi (de mars 2016 à août 2019), en tenant compte de différentes perspectives<sup>1</sup>.

Nous souhaitons décrire ici nos approches méthodiques et offrir ainsi un aperçu de la pratique de recherche de notre équipe. Notre but est de présenter la démarche qui nous a permis d'obtenir les résultats documentés dans ce texte de travail, d'ouvrir l'accès à une discussion spécifique, et indirectement aussi de donner des impulsions pour encourager de plus amples recherches sur cette thématique complexe. Comment avons-nous donc procédé pour traiter la question formulée au début de nos recherches ?

<sup>1</sup> À ce projet qui a eu lieu de mars 2016 à juin 2018 ont contribué : Gabriele Weigand, Gérald Schlemminger, Regina Bedersdorfer, Andreas Hensel, Nathalie Schindwein, Jasmin Zuber (tou.te.s issu.e.s de la Pädagogische Hochschule (PH) de Karlsruhe), Kenneth Horvath (Université de Lucerne), Delphine Leroy, Alice Pourchet (toutes deux de l'Université Paris 8), Augustin Mutuale (Institut Catholique de Paris (ICP)), Birte Egloff, Selina Tschida (Université Goethe Francfort/Main).

### 3.1.1 Des projets biographiques dans une structure multidimensionnelle : le contexte de notre problématique

L'évènement qui a donné lieu à la recherche et la réflexion sur la « plus-value » et les « effets » du Volontariat Franco-Allemand (VFA), comme le formulait l'énoncé de l'appel à candidatures de recherche, a été la célébration de ses 10 années d'existence. Lancé en 2007 sous forme de projet pilote, le VFA a connu une évolution positive et compte aujourd'hui à son actif plus de 1 500 participant.e.s, un total de 45 organisations partenaires ainsi que 450 lieux de mission<sup>2</sup>. Bien sûr, il n'aurait pas été possible d'étudier de manière exhaustive tous les effets éventuels et réels d'un phénomène social aussi complexe. Nous avons donc décidé de nous concentrer sur les biographies des volontaires, en tenant compte de leurs rapports aux autres acteur.trice.s, institutions et processus. Néanmoins, les volontaires, de jeunes gens âgés entre 18 et 25 ans, demeurent le groupe central à observer dans la structure du VFA, puisque c'est eux.elles qui donnent vie au concept et qui l'emplissent de leurs biographies individuelles et de leurs actions. La manière dont ils le font, les motivations qui les habitent, les attentes avec lesquelles il.elle.s commencent leur année de volontariat et aussi l'impact que cela va avoir sur leur future vie privée et leur parcours professionnel : tous ces questionnements sont ceux que nous avons retenus au micro-niveau du VFA.

Pour mieux comprendre les aspects biographiques et évaluer les implications de nos résultats, il est nécessaire de tenir compte de trois dimensions :

- **Dimension politique** : à ce niveau d'observation, qui est d'une certaine manière le plus « éminent », le VFA devient un phénomène sociétal, et se trouve alors lié à des objectifs de plus grande envergure, qui résonnent dans des mots clés tels que « engagement citoyen », « rencontre interculturelle », « intégration européenne », « participation sociale » et « tolérance ». Vu sous un angle politique, le VFA est entouré de grandes attentes, que l'on retrouve dans les programmes officiels, les déclarations politiques, documentations, sites Internet ou dans les discussions et entretiens menés avec les organisateur.trice.s et responsables du programme. Étudier « l'efficacité » à ce niveau se traduirait par vouloir savoir dans quelle

<sup>2</sup> Ces chiffres sont extraits du dossier de presse paru en 2017 à l'occasion des 10 ans du VFA (voir <https://www.ofaj.org/media/programmes/dossier-de-presse-vfa.pdf> [consulté la dernière fois le 20/08/2018]).

mesure le VFA atteint ou peut atteindre dans la pratique les objectifs politiques et civiques qu'on lui alloue, ou dans quelle mesure un programme comme le VFA est effectivement en mesure d'accomplir de tels buts et de traiter avec succès ces « grands » thèmes. Observer le VFA sous cette perspective est certainement très intéressant pour la politique ; cependant, elle n'aura qu'une valeur corrélative dans notre questionnement de recherche et servira de cadre contextuel, ce pour quoi notre équipe a été très attentive aux phénomènes de contraste et de rupture. Ainsi, on a pu constater d'importants décalages entre la dimension biographique et la perspective politique, par exemple en ce qui concerne l'idée du rôle du VFA vis-à-vis de l'engagement citoyen ou de l'acquisition de compétences interculturelles. Une analyse tenant compte des deux dimensions en parallèle permet d'ouvrir le regard sur une multitude d'opportunités d'apprentissage. De plus, les objectifs politiques alloués au VFA encouragent à s'intéresser à la structure et aux origines socioculturelles du groupe formé par les volontaires (concernant ce sujet, voir les descriptions générales sur le Service Civique dans Bibisidis *et al.* 2015).

- **Dimension organisationnelle** : elle englobe les institutions organisatrices impliquées qui couvrent les différents domaines (établissements scolaires, universités et écoles supérieures, domaine social, domaine écologique, domaine culturel, domaine sportif, les collectivités territoriales et l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ)) ainsi que les lieux de mission à proprement parlé où les volontaires réalisent leur service. Toutes ces instances, ou « organismes d'envoi et d'accueil », sont chargées de l'organisation des services civiques en Allemagne et en France, et en gèrent le cadre général sur place. Elles encadrent les volontaires pour toutes les questions d'organisation et servent d'interlocuteur pendant la mission à l'étranger. Le VFA travaille selon le principe de la *réciprocité*, ce qui signifie que les volontaires français.e.s et allemand.e.s sont envoyé.e.s sur la même période dans le pays partenaire. Les organismes d'envoi et d'accueil doivent donc s'appuyer sur des partenaires de coopération dans les deux pays, qui sont réunis dans un organe fédérateur, le comité de pilotage, qui prend en charge les tâches d'organisation et d'application. Du point de vue de la recherche, ce niveau de structure peut être intéressant dans la mesure où il permet de comprendre comment les institutions et les organismes impliqués traitent les attentes et objectifs fixés par la politique, les mettent en œuvre au niveau

opérationnel, mais aussi quelles sont leurs expériences au moment de l'organisation pratique du Service Civique et au cours des processus de décision et de discussion, et enfin, quelles possibilités d'évolution le VFA donne aux participant.e.s. Dans ce texte de travail, ces questions et d'autres qui ont un rapport avec l'aspect organisationnel du programme vont souvent revenir, sous diverses formes, dans les résultats et conclusions, à travers les biographies et les narrations des volontaires.

- **Dimension structurelle du programme** : le VFA est organisé et encadré au niveau pédagogique pour répondre à sa mission de programme proposé spécifiquement aux jeunes adultes, à un moment charnière de leur vie, avant l'autonomie. Le programme propose 25 journées de formation aux volontaires allemand.e.s et français.e.s, par groupes qui restent identiques, réparties sur quatre blocs de séminaires qui ont lieu juste avant le début de la mission, pendant et à la fin. Ils sont animés par une équipe de quatre formateur.trice.s franco-allemand.e.s, souvent d'ancien.ne.s volontaires. Les thèmes piliers des séminaires d'accompagnement sont : « soutien pédagogique », « activités interculturelles », « travail linguistique », « dynamique de groupe » et « organisation ». Dans les analyses empiriques, de nombreuses questions pertinentes liées à l'aspect structurel jouent un rôle prédominant, par exemple : comment les séminaires sont-ils organisés ? Comment travaillent les formateur.trice.s avec les volontaires sur une période aussi longue ? Comment les volontaires perçoivent-ils les séminaires ? Quel rôle jouent-ils dans la réussite du Service Civique ?

### 3.1.2 Stratégie de recherche : accès et méthodes qualitatives et quantitatives

Pour répondre à la pluralité et à la complexité de notre projet de recherche, plusieurs méthodes ont été combinées (concernant la triangulation, voir Schründer-Lenzen 2010). Outre une enquête par questionnaire qui a été envoyée à tou.te.s les volontaires ayant participé entre 2007 et 2016, différentes méthodes qualitatives ont été employées, en particulier des observations participantes, des entretiens avec les acteur.trice.s centraux.ales, des entretiens individuels avec des volontaires ainsi que des discussions de groupe. Pour soutenir l'analyse de ces différents types de

données du corpus, nous nous sommes appuyés sur différents documents ainsi que sur la littérature scientifique. Nous allons décrire de manière détaillée dans la partie suivante les différentes composantes de notre plan de recherche.

### Entretiens avec les acteur.trice.s centraux.ales et les expert.e.s

Pour la conception du questionnaire de l'enquête et pour l'organisation adéquate des composantes qualitatives du projet, nous avons fait appel au savoir d'expert.e.s. La première étape fondamentale a donc été de mener des entretiens semi-directifs avec différents acteur.trice.s travaillant pour le VFA (voir Meuser/Nagel 2018). Les entretiens les plus précieux se sont avérés être ceux menés avec les représentant.e.s de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ). Nous avons en outre réalisé des interviews avec des formateur.trice.s et, en amont, de premiers entretiens préparatoires avec d'ancien.ne.s volontaires du VFA. Ces derniers avaient une fonction différente et une autre structure que les entretiens individuels qui ont eu lieu dans une phase plus tardive du projet. Ils ont en effet servi à donner, en début de recherche, une première orientation et à identifier les aspects et processus pertinents. Les entretiens avec les acteur.trice.s important.e.s ont été pour la plupart réalisés au début de la recherche. Lors d'une phase plus avancée du projet, des entretiens approfondis et complémentaires ont été répétés avec les acteur.trice.s, ce qui s'est avéré judicieux et fructueux. Tous les entretiens ont été répertoriés, et certains transcrits. Les résultats des recherches issus des entretiens ont été présentés et discutés lors des réunions de l'équipe pour en clarifier au niveau collectif la signification pour la structure de notre projet et l'interprétation d'autres données.

### Enquête par questionnaire

L'un des éléments clés de nos travaux a été l'enquête par questionnaire que nous avons menée auprès de tou.te.s les volontaires ayant commencé leur VFA avant 2016 (et qui au moment de l'enquête l'avaient pour la plupart déjà terminé). Cette enquête a rempli plusieurs fonctions au sein du projet : d'une part, elle a permis de se faire une idée plus concrète de notre groupe cible. D'autre part, certaines questions spécifiques ont exigé une approche quantitative, principalement celles concernant la structure sociale du groupe des volontaires et celles des effets de sélection non désirée qui agissent avant l'inscription au VFA.

L'enquête a été menée en ligne. Sa structure suivait dans les grandes lignes le déroulement chronologique du volontariat : les questions portaient d'abord sur la situation *avant*, puis les expériences *pendant*, pour finir sur l'évaluation et les effets *après* le VFA. Les thématiques abordées dans le questionnaire concernaient la situation socioéconomique des personnes interrogées, leurs parcours scolaires et éducatifs et expériences professionnelles, les raisons les ayant motivé.e.s à réaliser un volontariat dans le contexte franco-allemand, les différentes expériences qu'il.elle.s ont pu faire pendant le VFA, aussi bien sur leur lieu de mission que pendant leur temps libre, ainsi que l'empreinte que le VFA a pu laisser.

L'enquête s'est déroulée au printemps 2016. Au total, 324 volontaires, à la fois ancien.ne.s et encore actif.ve.s au moment de l'enquête, ont répondu aux questions. Outre le taux de réponse très élevé pour ce genre d'enquête en ligne, on remarque à travers les réponses le grand engagement que les volontaires y ont consacré. Cela nous a permis d'obtenir des réponses très étayées et approfondies aux questions ouvertes, qui ont constitué dans la suite du projet une référence importante pour l'organisation et l'analyse des composantes qualitatives. En général, l'engagement avec lequel les volontaires ont répondu peut être interprété à la fois comme le signe d'un certain lien et d'une identification au VFA, et comme un besoin fondamental de donner un retour argumenté sur l'année de volontariat.

Le chapitre 4 présente une sélection des résultats issus de l'enquête. L'un des plus importants constats est que les volontaires du VFA proviennent majoritairement de contextes socioéconomiques favorisés et disposent de diplômes relativement élevés. Cela vient confirmer ce qui avait déjà été souvent constaté dans d'autres contextes concernant la participation aux services civiques et l'engagement citoyen (voir par ex. Stemmer 2009, p. 9 et suiv. ; Simonson & Hameister 2017). Cette tendance est plus prononcée en Allemagne qu'en France, mais, quoi qu'il en soit, elle implique une remise en question de l'organisation future du programme, dans la mesure où celui-ci vise officiellement et explicitement l'intégration des jeunes et des jeunes adultes marginalisés.

### Observation participante

Les entretiens avec les acteur.trice.s principaux.ales ont clairement mis en avant le rôle central des séminaires d'accompagnement pédagogique dans le « phénomène global du VFA » (concernant *l'accompagnement* comme pratique pédagogique ou pratique professionnelle clé, voir Nittel

& Meyer 2017, p. 1066 et suiv.). Même si avec les années, les séminaires ont beaucoup évolué, leur fonction est restée la même : offrir aux volontaires un espace pour échanger leurs expériences, et leur transmettre des compétences clés pour qu'ils puissent accomplir au mieux leurs tâches professionnelles dans des contextes interculturels. Ces séminaires sont organisés par des formateur.trice.s (souvent d'ancien.ne.s volontaires qui sont restés actif.ve.s au sein du VFA), ils sont répartis par bloc de plusieurs jours au début, pendant et à la fin de l'année de volontariat. Les réponses aux questions correspondantes dans notre enquête ont montré à quel point ces séminaires sont importants pour les volontaires.

Pour nos recherches, les séminaires d'accompagnement offraient également un cadre idéal pour entrer en contact avec les formateur.trice.s, ou « Teamer » en allemand (les entretiens et discussions de groupe que nous allons décrire ci-après ont tous pu être réalisés pendant les séminaires). Mais surtout, les séminaires nous ont permis de reconstruire le degré d'interdépendance entre les contenus et objectifs pédagogiques d'un côté et les expériences quotidiennes des volontaires de l'autre. C'est cette interaction entre ambitions politiques et expérience professionnelle qui font aussi bien l'attrait que la complexité du VFA. De ce point de vue, les séminaires jouent un rôle de médiation entre les dimensions politique et biographique.

Pour ces raisons, nous avons décidé de réaliser des observations participantes au cours de certains séminaires d'accompagnement. La participation s'est faite de manière ouverte et en accord avec les formateur.trice.s responsables. Les observations ouvertes et non standardisées ont été mises par écrit sous forme de protocoles et de mémos pour être analysées plus tard en groupe lors des réunions (concernant l'observation participante, voir par ex. Egloff 2012).

### Entretiens individuels avec des volontaires

Le VFA regroupe des personnes aux projets biographiques hétérogènes et pluriels. Pour les identifier et les documenter de manière adéquate, nous avons réalisé des entretiens individuels avec quelques volontaires sélectionnés, en allemand ou en français. Les volontaires interviewés réalisaient leur VFA dans différents domaines (universités, culture, écologie, écoles, domaine social). L'échantillon couvre également différentes constellations biographiques, autant au niveau professionnel qu'éducatif, et comprend à la fois des volontaires tout juste sorti.e.s de l'école, de jeunes diplômé.e.s ou des volontaires possédant déjà une expérience professionnelle.

Leurs durées, leurs contenus et les situations dans lesquelles les entretiens ont eu lieu ont été très variables puisqu'il a fallu se tenir aux conditions sur place et aux dispositions et attentes individuelles des volontaires interviewé.e.s (voir Helfferich 2011, p. 119 et suiv.). Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits. Les passages clés ont été traduits pendant les discussions entre chercheur.euse.s, et interprétés conjointement dans un échange franco-allemand. Cela nous a permis de dégager d'importantes idées et perspectives, et les interviews nous ont permis de saisir la signification des transitions ou du rôle joué par les différentes formes d'accompagnement à cette période charnière de la vie des volontaires. Les entretiens nous ont également permis de reconstruire les différentes notions d'interculturalité que peuvent avoir les volontaires.

### Discussions de groupe

Outre les entretiens individuels, les séminaires d'accompagnement ont également donné l'occasion de mener des discussions de groupe avec les volontaires. Comparées aux entretiens individuels, les discussions de groupe sont le cadre d'un travail discursif commun entre tou.te.s les participant.e.s de la discussion sur un thème précis (voir Schäffer 2018). Nous nous sommes alors intéressés aux modèles d'interprétation et aux approches d'un problème qui sont partagés au sein du groupe et qui s'expriment au fil de ces discussions. Nous avons pu en dégager de manière encore plus approfondie les différentes notions d'interculturalité que les volontaires mettent en avant. Mais ce que les discussions nous permettent surtout de comprendre, c'est comment sont liées ces notions et approches aux stratégies d'action que les volontaires développent en réaction aux défis quotidiens.

### Contextualisation

Le dernier élément de notre stratégie de recherche se base sur les documents qui ont permis de procéder à une contextualisation systématique. Les rapports d'évaluation issus du lancement du programme du VFA ont joué ici un rôle particulièrement important (voir BBJ 2008 et suiv.) car ils livrent un aperçu détaillé des processus de prise de décision et des premières étapes de l'institutionnalisation du VFA. Nous avons en outre utilisé les descriptions des conditions cadre politiques ainsi que des rapports parus dans les médias sur le Service Civique. Ces documents nous ont aidé à identifier les thèmes importants à aborder dans l'enquête par ques-

tionnaire, à garantir la représentation correcte des processus et structures du VFA et à venir étayer l'analyse des divers documents issus des composantes de la recherche qualitative (concernant l'analyse de documents, voir Hoffmann 2018).

### 3.1.3 Structure du groupe de chercheur.se.s et la coopération pendant le projet : la recherche comme pratique sociale

L'accès multiperspectiviste dépeint au niveau méthodique s'est reflété au niveau social, dans la structure « bigarrée » et la coopération multiforme de notre équipe de recherche. En général, on peut dire que cette structure est constitutive de la recherche dans le contexte de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse, raison pour laquelle nous l'évoquons ici explicitement. Par principe, la recherche pour l'OFAJ amène automatiquement à une coopération entre des chercheur.se.s allemand.e.s et français.e.s, parfois même venu.e.s d'autres pays. À ces projets qui sont en grande partie organisés selon le principe d'apprentissage par l'investigation (voir sur le sujet par ex. Pasternack *et al.* 2017) participent également des étudiant.e.s et des doctorant.e.s des deux pays qui ont ainsi la possibilité de collaborer tout en travaillant sur leur propre mémoire de recherche et d'utiliser pour leur propre dessein les données recueillies pendant le projet de recherche. Ces projets sont généralement ouverts aussi aux personnes intéressées par l'échange franco-allemand ou les événements interculturels.

C'était le cas du projet sur le VFA : des chercheur.se.s, des étudiant.e.s en dernière année ainsi que d'autres personnes intéressées (par ex. une doctorante venue du Mexique, un artiste français qui nous a aidés à concevoir la manière de présenter les résultats de l'enquête et qui a apporté tout à coup une autre vision des choses) ont participé, dans des constellations et des durées variables, mais toujours avec un engagement important, au projet, à l'enquête et aux discussions qui ont eu lieu concernant l'évaluation et la représentation des données. Le projet est caractérisé par un principe d'ouverture qui donne assez de liberté à toutes les perspectives et évolutions au sens de l'échange interculturel (voir Egloff & Stock 2010, p. 37 et suiv.). Le projet en soi présente ainsi de nombreux liens et occasions d'apprentissage et d'éducation interculturels.

Cette constellation offre de nombreuses opportunités d'enrichissement dans la mesure où le regard posé sur les questions, les plans de recherche, sur l'enquête et l'analyse s'en trouve élargi et peut être utilisé de manière

fructueuse pour le processus scientifique. Parallèlement, cette situation implique également certains défis car la pluralité peut parfois ralentir l'avancée et la progression du projet, d'une part à cause des dimensions spatio-géographiques mais aussi du fait que les membres n'avaient pas tous les mêmes connaissances des langues étrangères ou encore qu'il a fallu régulièrement clarifier les concepts et termes utilisés et leurs définitions et sens, qui peuvent diverger en fonction de la socialisation scientifique de chacun, et toujours vérifier leur « compatibilité » mutuelle.

Dans la partie suivante, nous souhaitons dépeindre la constellation sociale du projet ainsi que sa progression dans une intention réflexive, tout en nous intéressant en particulier aux aspects *temporels*, *spatiaux* et *sociaux*. Nous partons du principe que dans le projet, on retrouve plusieurs lignes de différenciation : ce ne sont pas seulement les différences (nationales et) culturelles, par exemple entre les « Allemand.e.s » et les « Français.e.s », ou les autres nationalités participant aux projets qui jouent un véritable rôle dans ce genre de groupes et qui influencent le processus de recherche (voir sur ce thème également Egloff & Stock 2010). Dans cette mesure, un projet de ce genre ne diffère pas tant par rapport à d'autres présentant également de nombreuses lignes de différenciation qui transforment un projet en un espace de possibilités, avec ses aspects positifs et ses défis. Vu de manière plus générale, ces réflexions répondent à une des ambitions essentielles de la recherche en sciences humaines et sociales, à savoir que les chercheur.euse.s observent avec recul leur propre action et la soumettent à la réflexion, pour rendre transparent le contexte dans lequel ont eu lieu le recueil de données et la genèse des résultats, les rendant compréhensibles pour toute personne extérieure (voir par ex. Flick 2017, p. 485 et suiv. ; Breuer/Muckel & Dieris 2019).

### Constellation spatio-temporelle du projet

Chaque projet (de recherche) suit sa propre chronologie et bien qu'il profite d'un cadre temporel, est également soumis à certaines contraintes. Le projet de recherche sur le VFA était limité à un peu moins de deux ans et disposait donc d'un cadre temporel assez serré. Durant cette période, nous avons constitué notre équipe, nous nous sommes informés, aussi bien sur le plan collectif qu'individuel, au sujet des « services civiques », en consultant de nombreux ouvrages dédiés ainsi que plusieurs rapports d'évaluation déjà parus. Nous avons préparé la collecte des informations, mené les enquêtes et les entretiens préliminaires, analysé les premières données que nous avons ensuite préparées pour une présentation finale

dans le cadre de la célébration des 10 ans du VFA en octobre 2017. Les réunions de l'équipe de recherche au complet s'étalaient sur plusieurs jours et avaient lieu alternativement en Allemagne et en France ; elles étaient caractérisées par une ambiance de travail intensif. Ces réunions servaient à discuter de questions théoriques, par exemple concernant l'interculturalité, l'engagement citoyen, la classification de nos problématiques de recherche selon des notions et pensées spécifiques des sciences humaines et sociales et de la pédagogie, mais aussi à clarifier des questions de recherche d'ordre méthodique et pratique : quelles données et informations doivent être recueillies et comment répartir les tâches ? Dans quelle constellation doit se faire la collecte de données (devait-on envoyer des tandems franco-allemands dans les séminaires pédagogiques pour réaliser les entretiens et les observations ? Quels défis pratiques de recherche cela allait-il poser ?) ? Comment entrer dans le terrain de recherche ? Comment concevoir le questionnaire ? Comment atteindre les ancien.ne.s volontaires et actuel.le.s participant.e.s et comment les contacter ? Quelles difficultés peut poser l'enquête et comment les résoudre ? Entre les réunions avaient lieu des rencontres de travail en cercles plus restreints sur les différents sites impliqués (Paris, Karlsruhe, Francfort). C'est là que les données étaient interprétées, qu'on planifiait et préparait les prochaines étapes à accomplir et les réunions suivantes. Ces rencontres peuvent être considérées comme des « communautés locales d'interprétation » (Egloff & Stock 2010, p. 41) qui ont contribué de manière décisive à la progression du projet.

Le temps alloué au projet a été exploité de manière intensive, mais il s'est toujours trouvé dans un rapport de tension entre le temps accordé par les mandataires du projet – qui ont choisi les 10 ans du VFA comme date butoir de présentation des résultats – et les créneaux de disponibilité individuelle des chercheur.euse.s : il a parfois été difficile de trouver une date commune pour les réunions à laquelle tou.te.s ceux.celles souhaitant s'engager dans le projet puissent assister. Y arriver en dépit des obligations professionnelles et privées de chacun.e a constitué l'un des principaux défis du projet.

À l'issue des journées de projet compactes et intenses, il s'agissait également de poursuivre le travail et de ne pas perdre de vue les tâches et étapes convenues une fois de retour dans le quotidien. Nous savions par d'autres projets organisés à l'OFAJ que ces passages du quotidien au projet et du projet vers le quotidien constituent les « points névralgiques » car ils « peuvent faire avancer et progresser, mais aussi ralentir le projet » (Egloff & Stock 2010, p. 40), par exemple parce que malgré

les comptes-rendus des séances de travail, les objectifs convenus n'ont pas toujours pu être réalisés en temps et en heure, que cela soit pour des raisons d'emploi du temps, d'organisation ou autres. À ces moments, le projet a profité de certaines marges, a trouvé des solutions alternatives et fait en sorte que les tâches soient finalement accomplies.

Être rattaché à l'institution de l'OFAJ a constitué un grand avantage parce qu'outre le financement des déplacements, elle a mis à disposition de l'équipe des locaux pour abriter les rencontres. Mais surtout, elle a permis l'accès au terrain de recherche en établissant le contact avec les personnes centrales du VFA ainsi que le contact avec les volontaires et ancien.ne.s volontaires ayant effectué un VFA au cours des dix dernières années. En ce sens, les collaborateur.trice.s de l'OFAJ ont joué un rôle clé (« Gatekeeper ») et ont pris en charge cette partie du projet qui aurait sinon demandé beaucoup de temps.

Parallèlement, l'équipe de recherche a également beaucoup discuté de la question de l'indépendance, dans ce contexte, et du rôle de la « recherche mandatée ». Ces conditions correspondent à ce que l'on peut appeler « la recherche à mi-chemin entre le mandat institutionnel et l'autonomie du projet » (Egloff & Stock 2010, p. 34) et renvoient par exemple aux différences éventuelles entre les concepts théoriques d'interculturalité utilisés par l'OFAJ et l'équipe de recherche (voir *op. cit.*, p. 34 et suiv.). Nous avons également discuté du fait que les (ancien.ne.s) volontaires aient été contacté.e.s par l'OFAJ, et pas par l'équipe de recherche : quelle influence cela aurait-il sur le comportement de réponse ? Dans quelle mesure cela allait-il produire, malgré l'anonymat, des déclarations contraintes par le cadre social ? Comment faire pour l'éviter ? En définitive, il s'agit ici de problèmes généraux liés à la pratique et l'éthique de recherche que l'on rencontre dans de nombreux projets. Même s'il n'est pas toujours possible de les résoudre, il reste du moins important d'en être conscient au moment de l'analyse des données.

### Constellation sociale

Le travail sur un projet se nourrit des personnes qui y participent. À ce niveau aussi, l'équipe est très hétérogène et est caractérisée par la diversité, non pas celle liée à la situation banale que nous ne développerons pas, de différentes personnalités qui doivent composer ensemble pour collaborer sur une durée assez longue, mais nous pensons ici surtout à la diversité des rôles que ces personnes jouent au sein et à l'extérieur du projet, et celle des compétences et expertises qui doivent servir de fondement

scientifique, et des rapports sociaux préexistants ou qui se nouent entre les membres de l'équipe et avec les mandataires de l'étude.

Les membres de l'équipe occupent différentes positions sur le terrain scientifique – il.elle.s sont professeur.e.s d'université, assistant.e.s scientifiques ou étudiant.e.s, depuis plus ou moins longtemps actif.ve.s dans le domaine de la recherche et du travail de projet, il.elle.s apportent donc différentes expériences de socialisations, en fonction d'où il.elle.s font leurs études, enseignent et à quels discours, théories et expériences il.elle.s se réfèrent. Il existe aussi des différences au niveau de la coopération avec l'OFAJ : pour certain.e.s, c'est la première fois, alors que d'autres travaillent depuis de longues années avec l'OFAJ. Cela s'associe aux différentes expertises (par ex. de certaines méthodes de recherche, certains thèmes ou accès théoriques) qui doivent opérer en synergie pour faire progresser le projet. Ces différences peuvent jouer un rôle dans le travail dans la mesure où elles peuvent influencer « les relations au sein du groupe, les rapports hiérarchiques qui peuvent s'établir (ouvertement ou de manière dissimulée), mais aussi la manière dont sont interprétées les réponses des entretiens, les types de lectures qui se créent [...], avec quelles lunettes on perçoit et analyse les données sur la base de quels modèles d'interprétation » (Egloff & Stock 2010, p. 37). L'analyse commune des données et l'interprétation des résultats ont pour objectif de saisir cette polyphonie de manière méthodique et contrôlée, et aussi d'en rendre compte.

Nous allons dépeindre comment ces différences au sein du groupe peuvent influencer sur les structures de communication et de coopération, à l'exemple des stratégies employées face au défi linguistique. Les membres de l'équipe ne parlent ou ne comprennent pas tou.te.s le français et l'allemand ; les niveaux de connaissance des langues sont très différents. Ce qui, au premier regard, peut paraître étrange dans le cadre d'un projet de recherche franco-allemand, puisque pour faire de la recherche ensemble une langue commune est nécessaire, s'est avéré beaucoup moins problématique dans le travail concret. Il y a toujours eu quelqu'un qui a pu traduire les interventions orales dans l'autre langue, et toujours quelqu'un pour le demander lorsque, lors de déclarations plus longues ou de discussions controversées, cela avait été oublié. Ce qui est intéressant ici, c'est le fait qu'à aucun moment, l'équipe n'a eu recours à une langue tierce que tou.te.s maîtrisaient, l'anglais par exemple. Il régnait sur ce sujet une sorte de consensus tacite, ce qui est éventuellement lié au cadre entièrement franco-allemand qui a été pris très au sérieux. Certaines transcriptions d'entretiens ou premiers comptes-rendus d'interprétation ont été

traduits en allemand ou en français pour les rendre accessibles à tou.te.s.

Il subsiste le risque, lors de ces traductions réciproques, que le sens « se perde », parce que certaines déclarations n'ont pas été entièrement traduites, ou n'ont pas pu l'être de manière assez différenciée, ou certaines choses ont été omises. Pour citer Bruns & Zichner (2009), nous ne voyons cependant ici aucune « falsification » ou « défaut méthodique » (*ibid.*, p. 27), mais plutôt « une chance de contrôler ses propres démarches » (*ibid.*) et ainsi « une possibilité [...] au-delà de toutes les indications méthodiques de la recherche qualitative des sciences sociales, de jeter un regard extérieur sur les processus de communication dans les projets de recherche interculturelle empirique » (*ibid.*). À ce niveau, notre projet était en général caractérisé par le respect mutuel et la patience. Même si la traduction (orale) directe a demandé beaucoup de temps et a pu parfois être pesante, personne n'a eu l'impression que cela freinait l'avancée du projet. Au contraire, les chercheur.euse.s de notre équipe déjà actif.ve.s depuis longtemps dans le champ interculturel ont pu témoigner de leurs expériences et expliquer que le ralentissement du rythme dû aux traductions directes peut tout à fait contribuer à gagner en profondeur, ce qui à son tour favorise la compréhension réciproque, même si « comprendre l'autre a toujours ses limites » (Stock/Egloff & Friebertshäuser 2013, p. 114 et suiv.). Néanmoins, les projets de recherche interculturels donnent l'occasion « d'élargir ensemble l'horizon des interprétations en initiant une réflexion sur les limites de la compréhension qui résultent des repères nationaux, culturels et historiques » (*ibid.*, p. 116).

Généralement, les projets de recherche franco-allemands de l'OFAJ sont toujours axés sur la parité des deux partenaires, ce qui était également le cas au début de notre projet. Or, avec le temps, la constellation d'origine a évolué pour différentes raisons (professionnelles, maladie etc.) si bien que la contribution du côté français à ces textes de travail est moins importante. Si l'on suit l'idée que les différences nationales ne sont pas les seules à entrer en ligne de compte dans un projet, mais qu'il existe plusieurs types de différenciations, on constate qu'elles n'ont peut-être pas été de si grande ampleur. Pour conclure, nous pouvons dire que même s'il n'est pas possible de résoudre cette question fondamentale, l'important est d'en avoir conscience.

### 3.1.4 Quelles questions restent en suspens ?

Nous espérons avoir pu donner un aperçu de notre pratique de recherche. En conclusion, nous pouvons dire que notre accès pluriel et notre perspective centralisée sur les participant.e.s nous ont permis de répondre à la problématique de recherche que nous nous étions posée, à savoir le rôle subjectif du VFA. Nos réponses ont rejoint celles d'autres études menées auparavant sur les services civiques, mais ont également pu apporter des conclusions complémentaires ou plus nuancées, par exemple par rapport à la question des « impacts » biographiques. L'un des points essentiels à retenir pour nous est que le VFA, comme d'autres types de services civiques, semble s'adresser plus à certains milieux sociaux et à plus les atteindre que d'autres qui ont moins ou bien pas du tout recours à ces offres de qualification. C'est à ce niveau que l'on constate un décalage avec les buts affichés du programme qui pourraient constituer un enrichissement important pour les groupes marginalisés, grâce aux expériences interculturelles qu'il propose. Il serait intéressant d'en analyser de manière plus approfondie les raisons, qui restent un problème non résolu : comment le VFA peut-il réussir à mieux atteindre les milieux non universitaires ? Dans quelles mesures devrait-on élargir ou adapter les conditions cadre, par exemple l'accompagnement pédagogique sur les lieux de mission ou via les séminaires ? Ces questions seront dignes d'observation à l'avenir.

## Références bibliographiques

- BBJ gGmbH (dir.) (2008 et suiv.): Évaluation du programme pilote de « Volontariat Franco-Allemand ». Premier rapport d'évaluation pour la période 01.09.2007 – 10.02.2008 ; Deuxième rapport d'évaluation pour la période 10.02.2008 – 20.12.2008 ; Troisième rapport d'évaluation pour la période 01.12.2008 – 20.04.2009 ; Quatrième rapport d'évaluation pour la période 01.09.2008 – 01.12.2009 ; Rapport final.
- Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (dir.) (2015) : *Zivil – Gesellschaft – Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*, Wiesbaden : Springer VS.
- Breuer, F., Muckel, P. & Dieris, B. (2019) : *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*, Wiesbaden : VS Verlag.

- Bruns, B. & Zichner, H. (2009) : « Übertragen – Übersetzen – Aushandeln? Wer oder was geht durch Übersetzung verloren, oder kann etwas gewonnen werden? », in : *Social Geography* 4, pp. 25–37.
- Egloff, B. (2012) : « Teilnehmende Beobachtung », in : Schäffer, B. & Dörner, O. (dir.) : *Handbuch qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*, Opladen : Verlag Barbara Budrich, pp. 419-432.
- Egloff, B. & Stock, E. (2010) : « Von (un)sichtbaren Spuren und Standorten. Methodologische Reflexionen über ein deutsch-französisches Biographieforschungsprojekt », in : *Synergies – Pays germanophones*, 3, pp. 27-49.
- Flick, U. (2017) : *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*, Hamburg : Rowohlt Verlag.
- Helfferrich, C. (2011) : *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*, Wiesbaden : VS Verlag.
- Hoffmann, N. (2018) : *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*, Weinheim : Beltz Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2018) : « Experteninterview » in : Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (dir.) : *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen : Verlag Barbara Budrich, pp. 76-78.
- Nittel, D. & Meyer, N. (2017) : « Pädagogische Begleitung : Handlungsform und Systemmerkmal », in : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, pp. 1063-1082.
- Pasternack, P., Wiemer, M., Reiber, K., Wulf, C. & Gess, C. et al. (dir.) (2017) : *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann*, Frankfurt : Campus Verlag.
- Schäffer, B. (2018) : « Gruppendiskussion », in : Bohnsack, R., Geimer, A. & Meuser, M. (dir.) : *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Opladen : Verlag Barbara Budrich, pp. 101-107.
- Schründer-Lenzen, A. (2010) : « Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung », in : Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (dir.) : *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim : Beltz Juventa, pp. 149-158.
- Simonson, J. & Hameister, N. (2017) : « Sozioökonomischer Status und freiwilliges Engagement », in : Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (dir.) : *Freiwilliges Engagement in Deutschland : der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*, Wiesbaden : Springer VS, pp. 439-464.
- Stemmer, P. (2009) : *Freiwilligendienste in Deutschland. Eine Expertise zur aktuellen Landschaft der Inlands- und Auslandsfreiwilligendienste in Deutschland im Auftrag des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung (WZB)*, Freiburg : zze.

Stock, E., Egloff, B. & Friebertshäuser, B. (2013) : « Interkulturelle Spurensuche – methodische Wege zur Analyse deutsch-französischer Biografien », *in* : Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (dir.) : *Interkulturelle Momente in Biografien. Spurensuche im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerks*, coll. Dialogues, N°2, Münster/New-York/München/Berlin : Waxmann, pp. 95-118.

## 3.2 Le VFA en chiffres

*Kenneth Horvath*

Les pages suivantes présentent une sélection des résultats de l'enquête par questionnaire qui a été réalisée au premier semestre 2017 auprès des ancien.ne.s volontaires et des jeunes en cours de mission de VFA à ce moment-là. Au total, 324 personnes ont participé à l'enquête, ce qui correspond à un taux de réponse très élevé pour une enquête en ligne. De nombreuses personnes interrogées ont aussi pris le temps de répondre en détail aux nombreuses questions ouvertes de l'enquête. On peut voir dans cette grande disponibilité et volonté de répondre aux questions, qui se traduisent aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif, le reflet de l'importance que revêt le Service Civique aux yeux des personnes interrogées.

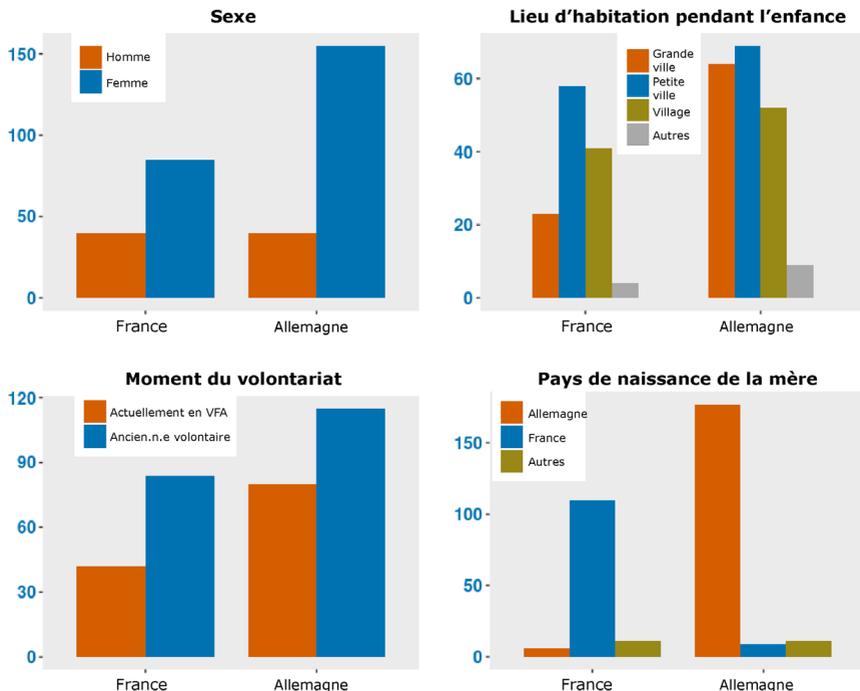
### 3.2.1 Description générale de l'échantillon des personnes interrogées

Parmi les ancien.ne.s et actuel.le.s volontaires, plus d'Allemand.e.s (N=197) que de Français.e.s (N=127) ont participé à notre enquête. Les raisons de cette divergence ne sont pas clairement définies, mais le fait que l'OFAJ ne disposait pas du même nombre d'adresses email des volontaires des deux pays a probablement joué un rôle. Comparé au nombre total des volontaires, les participantes féminines sont en outre surreprésentées. Parmi les personnes interrogées, 122 se trouvaient en mission de volontariat au moment de l'enquête, les autres sont d'ancien.ne.s volontaires.

### 3.2.2 Origines sociales et capital culturel

La majeure partie des participant.e.s est née en France ou en Allemagne, et leurs parents sont également nés en France ou en Allemagne. La différence d'origine régionale entre la partie française et allemande de l'échantillon constitue un élément intéressant : les volontaires allemand.e.s sont plus souvent originaire de grandes villes que les Français.e.s, qui, selon leur propre estimation, proviennent de manière surreprésentée de petites villes. On peut éventuellement y voir un premier signe de divergence au niveau des origines sociales et du cheminement jusqu'au VFA.

Les participant.e.s proviennent majoritairement de familles ayant un capital culturel relativement élevé, c'est la conclusion que l'on tire du

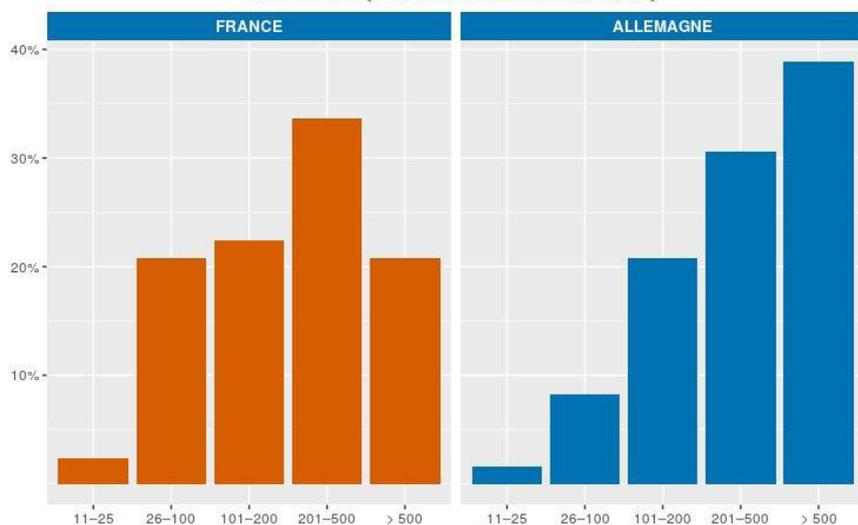


nombre de livres présents au domicile familial où les personnes interrogées ont passé la plus grande partie de leur enfance (indice le plus répandu pour évaluer le « capital culturel »). Cette tendance se confirme également dans les réponses concernant les diplômes des parents : plus de 40 (FR) et même plus de 50 % (DE) des mères sont titulaires d'un diplôme d'études tertiaires (ISCED 5/6)<sup>3</sup>. Les résultats sont similaires pour les pères.

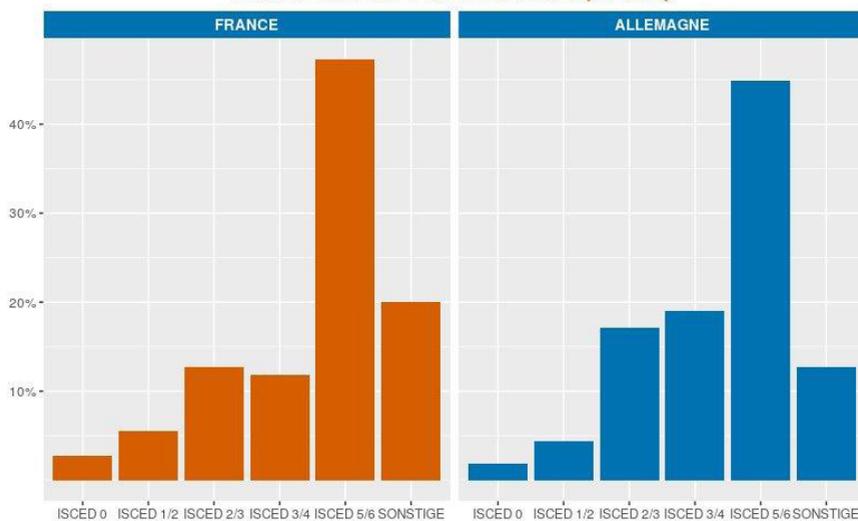
Parallèlement, on remarque à un autre niveau que la composition sociale du groupe des volontaires en Allemagne se distingue de celui des volontaires français.e.s. Du côté allemand, les jeunes sont plutôt issus de contextes sociaux privilégiés et sur ce plan, le groupe est plus homogène que le groupe français.

<sup>3</sup> ISCED (International Standard Classification of Education) est un système de classification fournissant un cadre pour la description statistique complète des systèmes éducatifs nationaux et une méthodologie permettant de traduire les programmes éducatifs nationaux en niveaux d'éducation comparables sur le plan international.

## LIVRES (DOMICILE FAMILIAL)



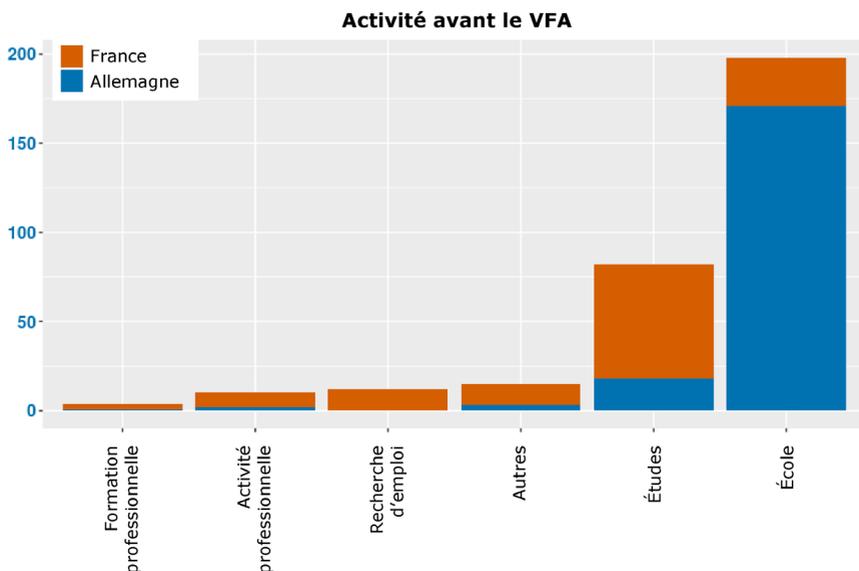
## DIPLOME LE PLUS ÉLEVÉ (PÈRE)

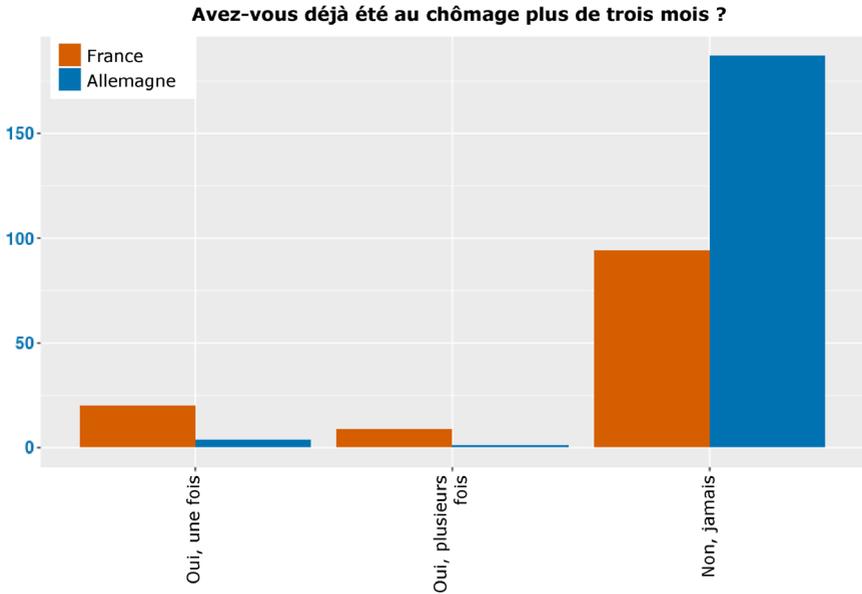


### 3.2.3 Situation personnelle avant le VFA

Comme il était prévisible, la plupart des personnes interrogées ont débuté leur volontariat directement à la fin de leur scolarité. Cela concerne 198 volontaires sur 324. 82 personnes étudiaient à l'université ou dans une école supérieure avant leur volontariat. Un petit groupe travaillait ou était en recherche d'emploi avant son volontariat. On remarque ici de nettes différences entre l'Allemagne et la France : au début du volontariat, les volontaires français.e.s possèdent plus qu'un simple diplôme de fin de scolarité. La situation avant volontariat la plus courante auprès des participant.e.s français.e.s est en effet les études.

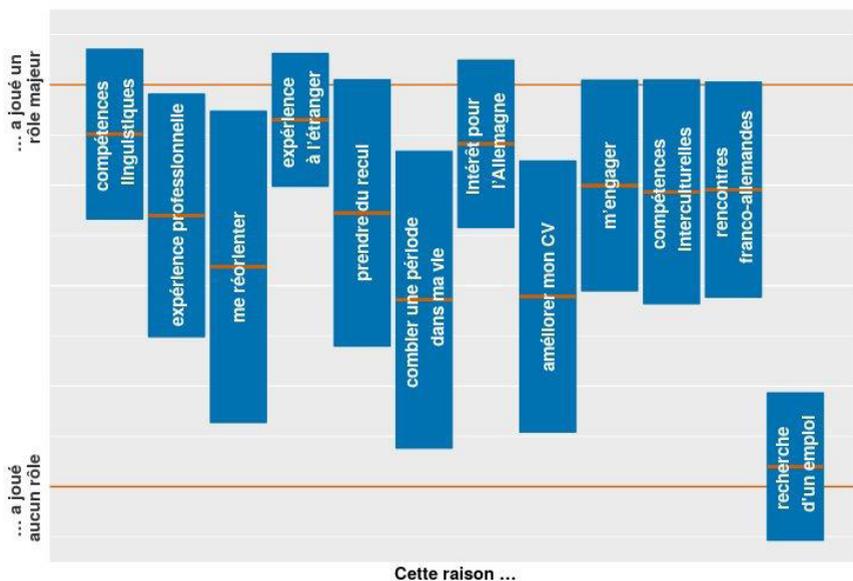
Si l'on observe en particulier le groupe de ceux ayant connu le chômage, on constate deux éléments : premièrement, ce groupe est relativement restreint. Cela correspond à l'origine sociale plutôt privilégiée que l'on a décrite précédemment, et semble montrer que le VFA ne sollicite pas les jeunes ou jeunes adultes rencontrant des problèmes d'intégration sur le marché du travail. Deuxièmement, ce sont une fois encore les volontaires français.e.s qui, dans leur biographie, ont connu des phases de chômage avant (et en partie après également) le VFA.





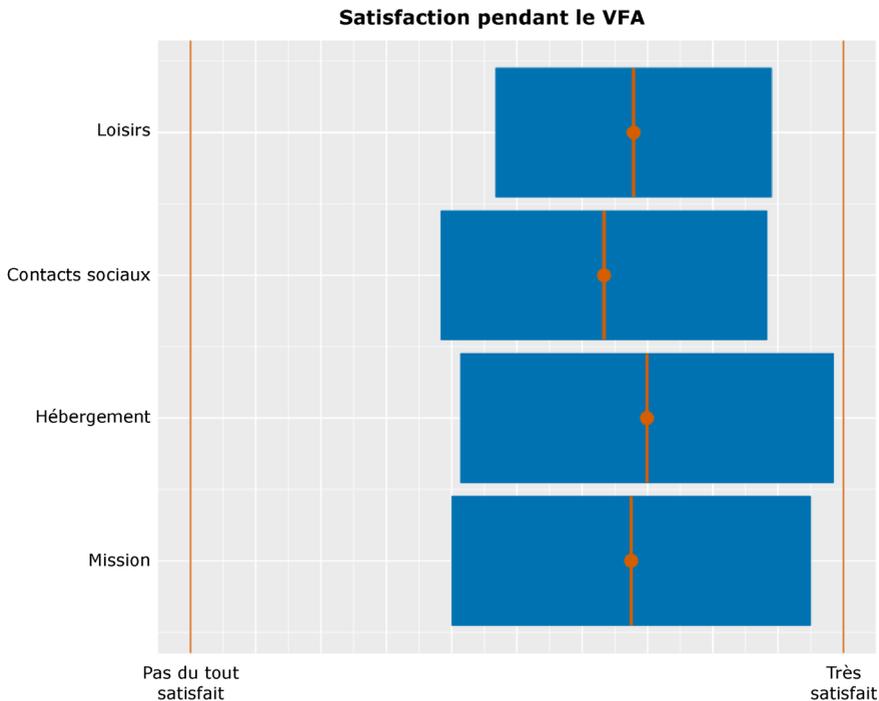
### 3.2.4 Raisons motivant un volontariat

La composition sociale et les situations biographiques types reflètent également les raisons qu'invoquent les volontaires pour expliquer leur décision d'effectuer un VFA. La recherche d'emploi est de loin le motif le moins souvent donné. Trois raisons principales reviennent le plus souvent et sont représentées de manière homogène : améliorer la maîtrise de la langue étrangère, vivre une expérience à l'étranger et l'intérêt pour le pays partenaire. Parmi les raisons les plus invoquées, on retrouve également, mais citées moins souvent : « m'engager », « acquérir des compétences interculturelles » et de manière plus générale, « rencontres franco-allemandes ». Le schéma de réponse s'avère en revanche plus hétérogène en ce qui concerne les aspects tels que la réorientation, combler une lacune dans le CV et améliorer son CV. Alors que certains ont trouvé ces aspects fondamentaux, ils n'avaient aucune importance pour d'autres.



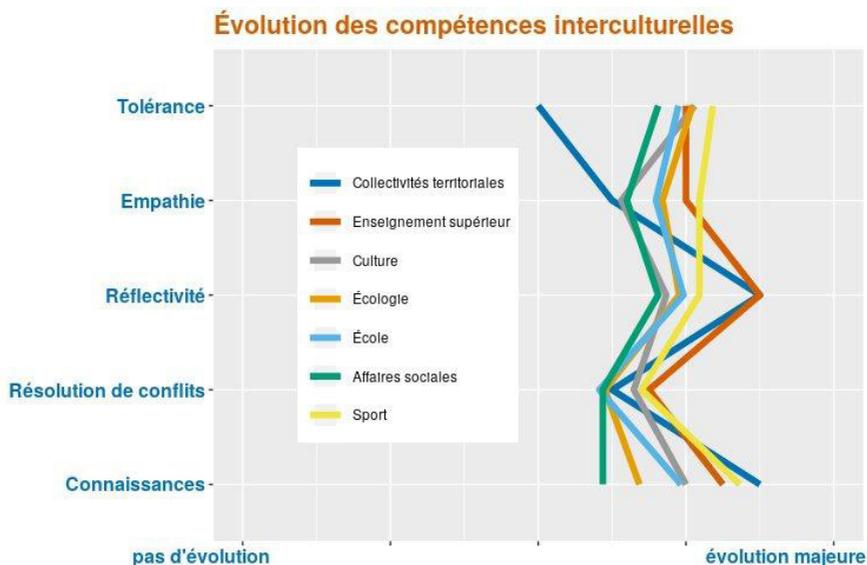
### 3.2.5 Pendant le volontariat

Le volontariat est en soi une expérience plurielle et dense. En plus de la mission professionnelle, il s'agit aussi de s'habituer à une nouvelle situation d'hébergement, de s'exprimer au quotidien dans une nouvelle langue, de nouer des contacts sociaux et d'organiser son temps libre et ses loisirs. Les expériences dont les (ancien.ne.s) volontaires interrogé.e.s ont fait part sont très hétérogènes : les appréciations concernant les missions, les situations de logement et la vie en dehors du travail divergent énormément, si bien qu'il est impossible d'en dégager une véritable classification. En général, les volontaires se disent satisfait.e.s de l'expérience du VFA à tous les niveaux. Il semble que l'aspect le plus difficile soit de nouer des contacts sociaux, cependant ici aussi, les taux de satisfaction restent majoritairement positifs, et les résultats moins positifs concernaient marginalement les aspects de la mission, du logement et des loisirs.



### 3.2.6 Approfondissement des compétences interculturelles et sociales

Au-delà de proposer une expérience professionnelle, le VFA a explicitement pour objectif l'approfondissement des compétences interculturelles et sociales. C'est aussi le ressenti des volontaires : avec le recul, presque tou.te.s les volontaires constatent d'importantes évolutions au niveau de la tolérance, de l'empathie, des facultés de réflexion, de la gestion des conflits et des connaissances (interculturelles). Les nuances sont ici intéressantes : comparé à la moyenne de tous les volontaires interrogé.e.s, ce sont la tolérance, la capacité générale de réflexion et les connaissances interculturelles qui ont connu le plus de progrès. Le graphique ci-dessous montre les modèles des résultats selon le type de mission. On ne décèle aucun indice de distinction systématique. Ceci s'explique peut-être par le fait que ces progrès sont inhérents à la structure même du programme (y compris le changement de langue et l'expérience à l'étranger), ce en quoi il semble que la réflexion et le débat conscients autour des expé-

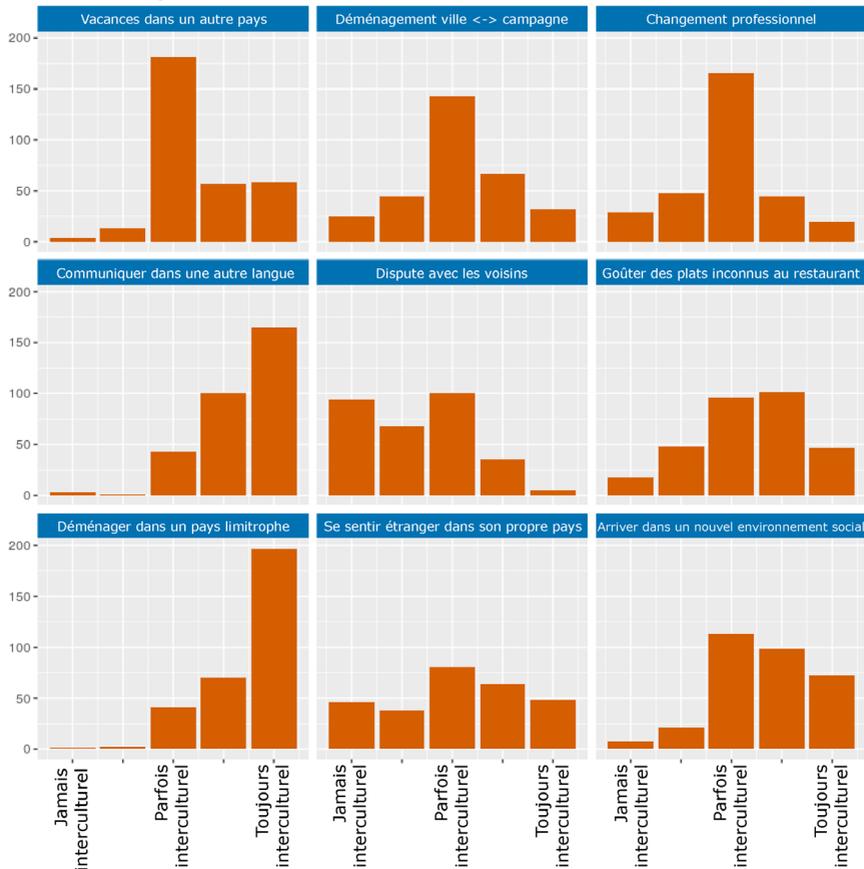


riences vécues et des nouvelles perspectives dans le cadre des séminaires d'encadrement jouent un grand rôle. En suivant cette interprétation, les contextes de travail concrets semblent plutôt ne jouer qu'un rôle secondaire dans l'approfondissement de ces compétences.

### 3.2.7 Définitions d'interculturalité

Que signifie « interculturel » pour les volontaires du VFA ? Lorsqu'on leur demande quelles situations ou activités sont pour eux/elles interculturelles, les volontaires interrogé.e.s donnent le plus souvent deux types de réponse : communiquer dans une langue étrangère et partir vivre dans un autre pays. Le changement entre différents systèmes de références culturelles est beaucoup plus rarement caractérisé d'« interculturel ». Le changement entre espace urbain et rural, les changements professionnels ou l'interaction dans d'autres environnements sociaux sont considérés comme éventuellement, mais pas nécessairement interculturels. Cela vaut aussi pour les vacances à l'étranger. Les querelles entre voisins sont jugées comme pas vraiment interculturelles, par exemple. On constate ici que la notion d'« interculturel » est envisagée par la plupart des volontaires moins par rapport au milieu que par rapport à la langue et au pays.

### Quelles situations et activités sont « interculturelles » ?

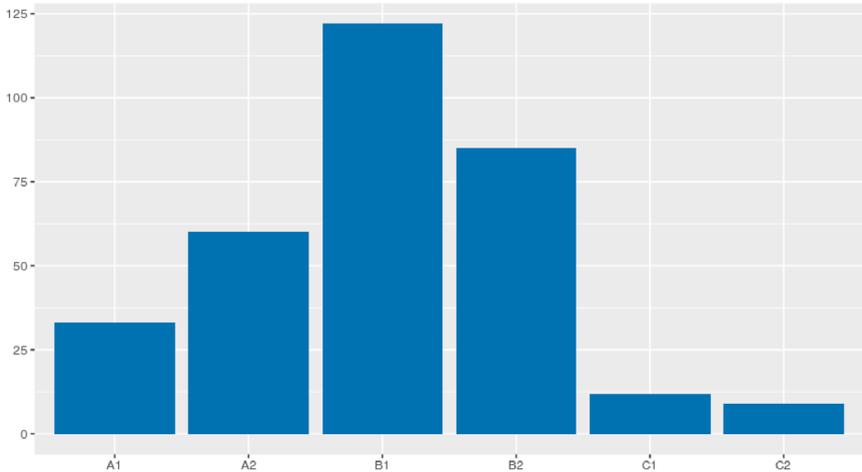


### 3.2.8 Progrès linguistiques

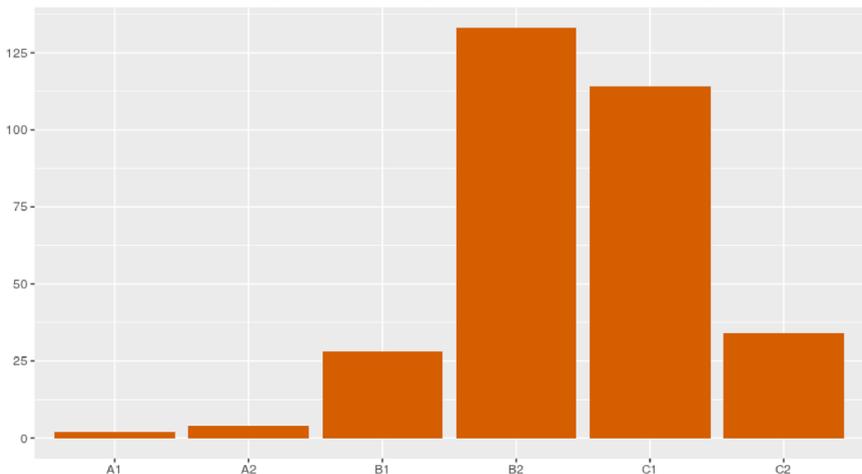
On observe ici une tendance qui s'étire comme un fil conducteur à travers toutes les questions, depuis les raisons pour une participation au VFA jusqu'aux expériences de l'interculturalité et les traces à long terme du volontariat : les volontaires attribuent une importance majeure à l'acquisition linguistique. Pour eux.elles, le VFA est une expérience très positive. Tandis que les volontaires interrogé.e.s évaluaient *a posteriori* leurs

connaissances dans la langue partenaire avant le VFA pour la plupart au niveau B1 ou inférieur, ils.elles estiment leur niveau après VFA bien meilleur et atteignent presque tous B2 ou plus.

### Connaissances linguistiques avant (auto-évaluation)

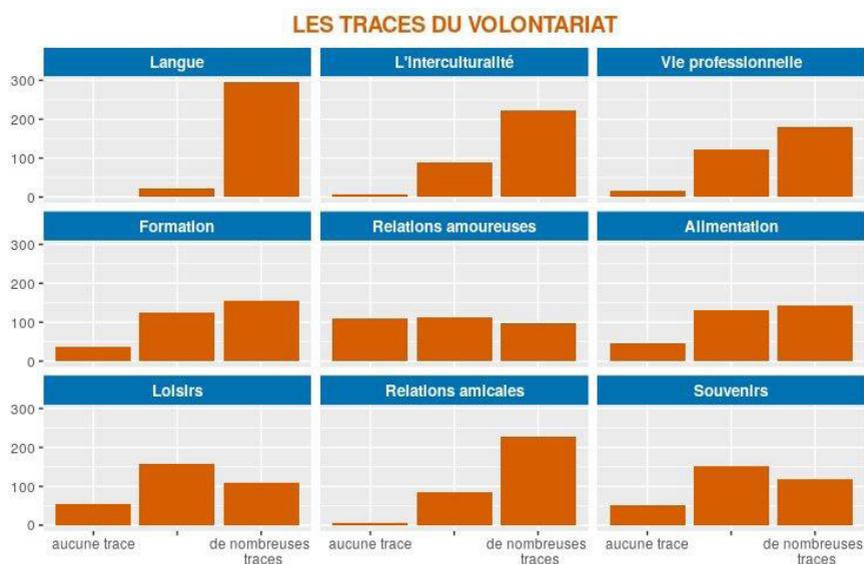


### Connaissances linguistiques après (auto-évaluation)



### 3.2.9 Les traces laissées par le VFA

L'acquisition de la langue étrangère est en même temps la principale trace que le VFA laisse dans la biographie des volontaires. Puis suivent, et cela répond aux objectifs officiels du programme, les compétences interculturelles. Le VFA laisse également des traces au niveau relationnel : plus de 200 volontaires considèrent que sur le plan des amitiés, le VFA leur a légué un grand héritage (pour près de 100 volontaires, cela vaut aussi pour les relations amoureuses). La vie professionnelle est elle aussi concernée : plus de 190 volontaires ont témoigné d'effets durables dans ce domaine.



### 3.2.10 Grandes lignes et premières perspectives : synthèse des résultats de l'enquête

Globalement, les résultats de l'enquête menée auprès des volontaires reflètent la complexité du projet biographique qu'est le Volontariat Franco-Allemand (VFA). Depuis la décision de participer au VFA jusqu'aux traces qu'il a pu laisser à long terme dans les biographies des participant.e.s,

chaque moment est marqué par l'interaction entre les conditions sociales et institutionnelles qui encadrent le volontariat et les parcours individuels de vie. Le VFA constitue une expérience marquante (au sens positif dans la plupart des cas) qui ouvre de nouvelles perspectives aux jeunes alors qu'ils se trouvent en pleine phase de transition, et qui laisse souvent des impressions durables et des effets profonds à différents niveaux.

Les résultats mettent par exemple clairement en relief des différences entre les volontaires allemand.e.s et français.e.s qui, de manière générale, sont le reflet de différences entre les deux systèmes éducatifs et les structures d'insertion à la vie professionnelle. Tandis que pour les volontaires allemand.e.s, le VFA a plutôt tendance à marquer un épisode de transition et d'orientation en fin de parcours scolaire, il est plus nettement considéré par les participant.e.s français.e.s comme une mesure de qualification pour le marché du travail. Ces distinctions sont notamment liées à des différences nettes entre les contextes sociaux : du côté allemand, des contextes urbains et de classe moyenne cultivée, et du côté français, des milieux un peu moins privilégiés et issus de villes plus petites.

L'actuelle composition sociale du groupe des volontaires renvoie d'ores et déjà à l'un des principaux défis de ces prochaines années. Si le VFA souhaite atteindre l'objectif qu'il s'est donné, à savoir de permettre l'accès à la participation des groupes sociaux marginalisés, il est indispensable de travailler à des stratégies d'ouverture sociale. La réussite de cette entreprise va reposer sur le futur travail de recherche et de développement.

Les volontaires se sont appropriés le projet politique du VFA qui est d'encourager l'engagement et l'interculturalité, en le transposant dans leurs propres projets biographiques. Inévitablement, dans ce processus, les priorités et les approches de certains problèmes prennent une autre forme. Par exemple, pour les volontaires, l'acquisition de la langue joue un rôle bien plus essentiel que d'autres aspects qui ont une plus grande importance sur le plan politique. Les conceptions d'interculturalité qui voient le jour dans ce contexte sont très diverses et dépassent à bien des égards les représentations d'un échange au-delà des frontières nationales. Cet élargissement du concept d'interculturalité, qui ne se fait pas obligatoirement de manière consciente, permet également d'analyser systématiquement d'autres schémas de différenciations d'inégalité.



# 4 Le Volontariat Franco-Allemand comme projet biographique

## 4.1 Le sens de l'engagement : la question de la motivation dans le Volontariat Franco-Allemand

*Augustin Mutuale*

### Résumé

Les objectifs du Service Civique dans le cadre de l'OFAJ sont clairement définis : renforcer les compétences sociales des volontaires, être un instrument de la promotion de la culture générale, acquérir des compétences interculturelles, linguistiques et professionnelles. Les volontaires sont censés les connaître quand ils prennent la décision de s'y engager.

Le mot « volontariat » spécifie bien que la dimension civique est un devoir que l'on se donne librement.

Cette capacité de faire un choix n'enlève en rien aux motivations qui se révèlent diverses et peuvent aussi bien être la source de l'effort fourni que la cause de la démobilisation des volontaires au fil du temps. Ceci dit, ces choix, qui peuvent se révéler classiques ou déroutants, s'expliquent par le contexte de cette période de la vie propre à la jeunesse où le sujet est dans un questionnement en lien avec ses préoccupations sociales et existentielles. Le but de cette démarche n'est pas de critiquer ces choix, mais, de les mettre en lumière, et, de les reconnaître tout en accompagnant leur mise en cohérence avec le projet de l'OFAJ. Nous pointerons par exemple une motivation sociale et existentielle qui fait découvrir une autre culture. Nous appellerons cette forme d'engagement : « La citoyenneté interculturelle dans l'écorelationnalité ».

Par cet exercice d'écriture il s'agit de penser la dialectique « reconnaissance » et « intentionnalité » ou bien « prendre en compte » et « rendre compte ».

*Jour et nuit, en un incessant murmure une voix lancinante comme la conscience ressassait interminablement « Quelque chose est caché. Va et trouve-le au-delà des montagnes. Quelque chose de perdu derrière les montagnes. Perdu et qui t'attend. Va ! (Rudyard Kipling, L'explorateur)*

#### 4.1.1 De l'intérêt

Le bénéfice est un rapport archaïque ou primaire à l'autre (Mutuale, 2011). L'autre est objectivé, chosifié dès le premier rapport de l'enfant au monde. L'autre n'existe pas ; c'est-à-dire qu'il n'a pas d'existence au-delà de son intérêt. L'autre est une forme de prolongement de sa membrane qui lui donne satisfaction comme, par exemple, le pouce qu'il suce. L'autre n'est pas une personne en soit mais simplement des morceaux ou des membres : un sein, un siège moelleux, un regard sécurisant ... Même la présence sécurisante de la mère peut être vécue comme l'ombre de soi qui devient invisible et que l'on cherche à retrouver.

La relation ou plutôt le rapport est objectif. C'est un rapport qui apporte un bénéfice de soi à soi. C'est un soi que l'on ne maîtrise pas vraiment encore. C'est simplement une bonne chose parce qu'elle apporte un bénéfice. A défaut, cela ne me sert à rien.

Ce rapport est primordial. Mais, nous ne pouvons pas réduire l'enfant à cela car la présence est déjà une réalité en soi. C'est une question d'enjeu et celui-ci se joue dans le sens de la consommation vers un rapport d'échange, du donner et du recevoir.

Le rituel peut se penser comme une reconnaissance de la société de pouvoir faire partie intégrante, selon les strates, d'un nouveau rapport au monde ainsi que la réalité d'une nouvelle relation à l'autre. L'autre prend de plus en plus de place dans le rapport de soi à soi. Je deviens « moi » avec et par l'autre. Je me rends compte aussi que l'autre n'est pas moi. Il est ailleurs et il a ses ailleurs. Nous entrons ainsi dans l'altérité où l'autre est différent de moi et dans l'intérité où l'on devient un « nous » par le fruit de la rencontre. Nous sommes sur le versant de la rencontre humaine avec ses ouvertures (conflits, promesse, engagement, accueil, incertitudes) et ses sentiments, positifs ou négatifs, vécus.

Le VFA, comme toute institution, doit être intéressant pour l'autre. L'autre doit trouver un intérêt dans cette rencontre en tant qu'attente de ce qu'il est à devenir. D'où par exemple cette interrogation : en quoi le Volontariat Franco-Allemand fait-il avancer intellectuellement, socialement,

moralement et spirituellement ?

« Le principe du service civique est très noble » selon Florence Horden<sup>1</sup>. Les objectifs du Service Civique dans le cadre de l'OFAJ sont clairement définis : renforcer les compétences sociales des volontaires, être un instrument de la promotion de la culture générale, acquérir des compétences interculturelles, linguistiques et professionnelles. Les volontaires sont censés les connaître quand ils prennent la décision de s'y engager.

Le mot volontariat spécifie bien que la dimension civique est un devoir que l'on se donne librement.

*Léa<sup>2</sup> :*

*Par contre, tiens j'y pense : un bénévole du coup, quand il s'inscrit en bénévole pour quelque chose, ça va être pour une mission particulière. Et pas pour un truc, je pense une association qui a des bénévoles à un moment va leur dire, ben voilà là, par exemple on cherche des gens pour aller, je sais pas, ramasser des déchets dans une forêt, un truc bien précis. Et on dit ouais je veux être dedans ou non. Et du coup, on est bénévole si on dit oui, mais on l'est pas si on dit non. Alors que là, volontaire, on y est dans les [faits], on y est, et on choisit si on veut faire ou pas. Je pense. C'est ce qui fait aussi qu'on peut choisir aussi les structures qu'on veut. C'est vraiment, voilà, c'est une démarche individuelle et c'est à nous de vivre en quelque sorte ce qu'on veut vivre. Sans forcément savoir où ça va nous mener mais y'a un côté de, voilà, si t'as envie de créer quelque chose, d'innover sur quelque chose, ça va le faire.*

Cette capacité de faire un choix n'enlève en rien les motivations qui se révèlent diverses et peuvent aussi bien être la source de l'effort fournir que la cause de la démobilité des volontaires au fil du temps. Ceci dit, ces choix, qui peuvent se révéler classiques ou déroutants, s'expliquent par le contexte de cette période de la vie propre à la jeunesse où le sujet est dans un questionnement en lien avec ses préoccupations sociales et existentielles. Le but de cette démarche n'est pas de critiquer ces choix, mais, de les mettre en lumière, et, de les reconnaître en accompagnant leur mise en cohérence avec le projet de l'OFAJ.

<sup>1</sup> Entretien avec Florence Horden en réaction avec le projet de réécriture de ce texte sur le sens de l'engagement des jeunes pour un Service Civique. Florence Horden a été Directrice des Ressources Humaines dans des organismes humanitaires qui ont fait travailler les jeunes dans le cadre de cet engagement.

<sup>2</sup> Les noms de tou.te.s les participant.e.s des groupes de discussions ont été anonymisés.

Il s'agit donc de penser la dialectique « reconnaissance » et « intentionnalité » ou bien « prendre en compte » et « rendre compte ».

#### 4.1.2 Ailleurs où je suis

Habitons le lieu du volontariat avec des extraits de récits de deux volontaires, l'une allemande et l'autre français, dans lesquels ces volontaires donnent sens à leur engagement.

*Seraphina :*

*C'était après mon bac, que (.)<sup>3</sup> où, depuis longtemps déjà quand j'étais à l'école, que je savais que je veux pas toute suite commencer les études mais faire un volontariat, faire quelque chose pour sortir de là où j'habite, pour voir d'autres lieux, pour connaître d'autres personnes. Et (..) je (..) c'était déjà depuis que je suis petite que j'adore le français donc, c'était une bonne décision, [...], je voulais aller, en France et ... Puis j'ai recherché c'qu'on peut faire et on a trouvé le f., un volontariat franco-allemand, écologique, qui me parlait beaucoup. Ben parce que l'écologie, c'est quand même, une (.) une (.), fin' c'est super important c'est euh, on a des types humains qui sont très sympas, euh, très... intéressants et, ca m'a intéressé beaucoup. Et donc j'ai trouvé le volontariat sur internet, sur le site OFAJ je crois... ou c'était ma mère.*

*Andoni :*

*Et j'ai refait une première en médecine et j'ai pas réussi. Et à partir de là, j'avais vraiment pas envie de refaire une première année pour la troisième fois donc j'ai cherché quelque chose qui change un peu, et*

<sup>3</sup> La transcription a été réalisée selon les règles de TiQ (voir Bohnsack, 2014, p. 253). Pour une meilleure lisibilité, les passages ont été simplifiés. Les signes de transcriptions sont les suivants :

(.)	pause pouvant durer jusqu'à une seconde
<u>non</u>	accentué
beaucoup-	mot interrompu
M=oui	prononciation liée
no:n	prononciation allongée, le nombre de « : » correspond à l'allongement de la prononciation
( )	incompréhensible
((souple))	remarque concernant des comportements ou événements non verbaux
@non@	prononcé en riant
@(.)@	éclat de rire

*comme je ne savais vraiment pas ce qu'est ce que j'aurais vraiment envie de faire par la suite, je suis tombé un peu par hasard sur le volontariat, je l'ai demandé à côté de ma licence en me disant bon après tout y'a quand même une chance que ça passe, et finalement pendant l'entretien ça s'est bien passé et j'ai trouvé ça cool d'avoir cette possibilité parce que ça permet de faire quelque chose de concret. Et sortir un peu du cadre des études, et ça m'intéressait particulièrement aussi parce que j'ai un peu de famille en Allemagne et mon père est allemand et pourtant j'ai jamais vraiment pris le temps d'apprendre l'allemand, il m'a pas appris l'allemand non plus. Et à partir de là j'étais vraiment motivé [...] pour apprendre l'allemand.*

Pour Andoni, le sens de l'engagement ne vient pas d'un projet mais d'une réaction à une situation subie après des échecs au niveau de l'université. Sa décision est d'arrêter de s'acharner sur ce qui ne marche pas. Ne sachant pas dans quoi s'engager pour la suite, il découvre le volontariat et renoue ainsi avec la dimension filiale de ses origines<sup>4</sup>.

Il convient de signaler que cette démarche de volontariat n'est pas quelque chose de commun en France. En effet, il n'existe pas une culture de la pause au niveau des études. Andoni va prendre ce qui lui est offert en se retrouvant à effectuer un travail manuel dans une université. Son intérêt n'est pas tant de se rendre utile que d'apprendre des autres et de lui-même pour avancer dans sa vie.

Ainsi, pour beaucoup de jeunes français, l'expérience du volontariat dans le cadre d'une « carrière » d'étudiant ne fait pas partie de leur *curriculum*. Cela va se révéler un choix par défaut ce qui n'empêchera pas pour autant au volontaire de se donner à fond.

Cela révèle le malaise que peut avoir le dénommé, Michel Polnareff (M.P.)<sup>5</sup>, avec le terme « engagement » dans l'extrait qui suit :

*I : Donc, voilà nous voilà tous les deux. Toujours face à ce panorama superbe. Et ben voilà, Michel, qu'est ce que tu peux me raconter de ton parcours, par rapport à cette volonté d'engagement ?*

*M.P. : Mmmh... après en fait, mmmh... je trouve que le mot « engagement », déjà il est un peu fort. Fin', c'est comme si on, ouais, je sais pas. Pour moi, c'est plus une opportunité qu'un engagement. C'est plus*

<sup>4</sup> Florence Hodern confirmera lors de notre entretien ces diverses formes de motivation. Par exemple, s'engager par dépit, dans une période d'incertitude personnelle, etc. ou bien pour des causes existentielles.

<sup>5</sup> Les personnes interviewées ont choisi elles-mêmes leurs pseudonymes.

*un cadeau que, fin' j'ai plus l'impression que la société me fait un cadeau. Genre, j'ai le droit de pas travailler tout de suite dans un bureau, et j'ai le droit de faire ça, c'est super. Je le vois plutôt dans ce sens que dans le sens « je m'engage à faire quelque chose ». Même si au final je vais donner mon travail, fin' pas gratuitement mais voilà quoi. Je vais quand même beaucoup travailler pour être assez peu payé. Mais en fait, c'est peut être parce que je suis au début que je pense ça. Mais voilà, je trouve ça, je suis plus content. Et pourquoi je fais ça ? Bah parce que (rires). Mais c'est pas la seule raison, voilà. (.) Et...*

Deux notions semblent s'opposer dans ces deux discours.

D'un côté, l'implication renvoie à la circularité, à la subjectivité de la fusion ou bien encore à l'inconscient faisant face à l'engagement qui se veut une position rationaliste, prétendument lucide ou encore volontariste. L'implication est là, elle m'embarque. Je ne m'implique pas mais je suis impliqué. Tandis que l'engagement se définit comme militant, rationnel, volontariste, etc. Par conséquent, il s'agit de poser une sorte de réalité déterminante de tout acte de compréhension, de connaissance, de ce qui est de l'ordre du volontariat, du souci de la maîtrise.

S'il y a ceux qui s'engagent par « hasard » ou « par opportunité », sans aucun jugement de valeur de notre part, il y en a d'autres qui sont dans un projet ou une vision plus ou moins engagée. Pour eux, le programme de l'OFAJ se révèle être un espace pour se confronter avec leurs convictions. C'est avec un désir d'apprendre et de transformer le monde qu'ils décident de s'impliquer dans ce volontariat.

#### 4.1.3 Les militants

Être militant présuppose un engagement politique. Le monde pour beaucoup de ces jeunes va mal. Il y a les égarements de la raison dans une civilisation qui s'est proclamée comme étant celle de la raison raisonnante. On peut souligner la volonté d'Hannah Arendt qui donne l'injonction de transmettre le monde reçu en héritage. Mais ici le problème est que l'héritage est entaché par du sang comme celui qui était incrusté sur les mains de Lady Macbeth.

Quel héritage offrir aux enfants ? Celui d'un Macbeth ou d'un Richard III moderne ? Après avoir tué le Roi, le premier dit : « Le vin de la vie est versé, désormais il n'y a plus de sérieux dans la vie : tout est futilités ». Après avoir conduit son peuple dans des guerres meurtrières pour sa seule

gloire, l'autre est prêt à abandonner son royaume pour un cheval : « un cheval ! Un cheval ! Mon royaume pour un cheval ».

Quel passé offrir aux enfants aujourd'hui ?

Celui constitué par deux lois. Que l'on se souvienne du destin d'Antigone de la maison Royale de Thèbes, sœur d'Ismène, d'Étéocle et de Polynice en face de son oncle Créon?<sup>6</sup>

Malgré ce qui sera considéré comme étant une trahison de Polynice, Antigone a osé défier le pouvoir de l'État en ensevelissant son frère dans sa terre natale alors que Créon avait décidé le contraire. À la raison d'État, à la loi écrite et à la nouvelle justice instituée par Créon, Antigone a opposé les lois éternelles non écrites du devoir moral, familial et religieux. Qui a raison ?

La force étant du côté de Créon, celui-ci condamna Antigone à la mort. Elle trouva la force de crier aux thébains. « Regardez moi, voyez ce que je souffre pour avoir observé la plus haute loi. » Pour Antigone, sa loi était plus élevée que celle de Créon. Nous ne pensons pas que Créon partageait cette façon de voir. Il ne suspendait pas la loi ancienne mais imposait une autre loi dans l'hypothèse où la cité était bafouée. Le débat est public, les arguments sont compréhensibles de tous et les sophistes peuvent se régaler !

Ce conflit n'est pas différent, dans sa nature économique, de celui du procès de Socrate.

Que l'on soit du côté de Socrate ou bien de celui de son accusateur Méléto, il faut reconnaître que le vote fut démocratique. Sur cinq cents votants, il y eut écart de trente voix en faveur de la condamnation à mort de Socrate (voir Platon, 1950 : 174). Ils se sont appuyés sur la loi et la raison.

Comme le souligne Zorgbibe, dans le drame d'Antigone comme chez Socrate, « c'est l'hésitation entre deux lois, celles des anciens et celles des vivants » (voir Zorgbibe, 2003 : 97), deux visions d'un monde ... sur « quoi » et « comment » enseigner.

Le débat se situe dans le monde éthique.

Comment sortir de cette tragédie entre la dénonciation du passé et l'énonciation du présent ?

Il convient de s'inscrire dans l'annonciation de la promesse selon Kant.

*Un principe de pédagogie que devrait avoir surtout devant les yeux des hommes (et des femmes) qui font des plans d'éducation c'est qu'on ne doit pas élever des enfants d'après un état présent de l'espèce*

<sup>6</sup> Créon (Voir Mutuale, 2017 : 30-32).

*humaine, mais d'après un état meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée que l'on se fait de l'humanité et de son entière éducation.*

Voici ce qu'en dit Super P :

*Donc, j'aimerais plus tard m'engager auprès de jeunes de banlieue des choses comme ça, pour pouvoir les sortir de leur milieu et leur faire rencontrer d'autres choses. Les ouvrir sur d'autres mondes, sur les possibilités qu'ils n'imagineraient pas. Donc euh, cette année en fait, bah j'ai voulu faire un Service Civique du coup. Et j'ai cherché sur internet, au début c'était pas cette mission que je voulais. C'était une mission au Sénégal sur créer un potager bio pour valoriser le travail de la femme. Parce que là aussi c'est une question qui me touche énormément le travail de...enfin ! La condition de la femme. Principalement. En plus de l'écologie (rires). Elle a été prise avant que je fasse mes lettres de motivation. Tant pis. Donc je me suis rabattu un petit peu sur l'Allemagne. Mais c'était quand même, je me suis dit c'est quand même vachement bien parce que du coup je vais vraiment pouvoir apprendre une autre langue, toucher une autre culture qui est juste à côté de nous. Où on a, où beaucoup de gens vont, viennent en Allemagne et touchent cette culture. Mais une grande majorité de français n'ont...connaissent juste l'Allemagne par l'histoire et pas par le peuple qui y vit aujourd'hui et par ce qu'il peut s'y faire aujourd'hui. Parce que l'Allemagne beau, ils sont beaucoup plus évolués et beaucoup plus avancés sur tout ce qui est question d'écologie. Que ce soit au niveau des populations ou aussi au niveau des gouvernements, ils sont très engagés au niveau du gouvernement en Allemagne. Rien que dans, bah, la prise en charge des déchets ou des choses comme ça, c'est beaucoup plus poussé qu'en France. Le tri sélectif et tout. Y'a beaucoup plus d'aides aussi pour les gens qui veulent réaliser des projets. (..)*

Dans ce témoignage, ce n'est pas tant l'attrait du pays ou de la culture d'un autre pays qu'une motivation sociale qui fait découvrir une autre culture.

Nous appellerons cette forme d'engagement : « la citoyenneté inter-culturelle dans l'écorelationnalité ».

#### 4.1.4 Citoyenneté, interculturel et écorelationnalité

Le politique est un engagement pour la communauté. Nous naissons dans un monde ; jeté, déposé ou posé. Quelle que soit la forme de cette entrée, nous faisons partie de ce monde où les autres sont arrivés ou arriveront avant, au même moment ou bien encore après moi.

Il y a toujours l'autre. Nous sommes des êtres de relation et en relation.

La confrontation avec *autrui* est présentée chez Kant comme un critère externe de la vérité qui structure, d'une manière ou d'une autre, la conscience. Le jugement des autres devient la pierre de touche du jugement. Il favorise le passage d'une logique égocentrique à une pensée élargie. *Autrui*, c'est un autre point de vue possible sur le monde. Selon Husserl, *autrui* permet de fonder ensemble un monde objectif commun.

La citoyenneté est pensée d'emblée dans l'espace d'adhésion d'une relation contractuelle s'opérationnalisant dans une responsabilité juridico-morale à la société d'appartenance.

Nous avons ainsi le devoir de servir la patrie. Cette responsabilité contractuelle est au risque d'une fermeture à l'autre car enfermée « dans » et « par » ses territoires ainsi que par la grandiloquence patriotique (Douailler, 2006).

L'approche de la citoyenneté, s'exprimant par la déclaration de Diogène de Sinope « je suis citoyen du monde » (Douailler, 2003), ouvre la possibilité d'un engagement dans une fraternité universelle convoquant chaque particularité à s'y associer. Dans la proximité de Derrida, il s'agit de faire du monde une maison hospitalière.

Cette tentative rend possible une nouvelle forme de citoyenneté, nommée « citoyenneté existentielle » (Wallenhort, 2016), qui consiste en la prise en compte du singulier dans le particulier pour un universel revisité notionnellement et expérimentalement.

Cette citoyenneté s'affirme dans ce qui fait sens à notre vie, dans ce que nous éprouvons comme habitant de ce monde commun en relation avec les autres humains et la nature. Il s'agit de ce que nous nommons l'écorelationnalité, travaillée ici dans sa dimension politique, envisagée comme la courageuse participation à l'avenir du monde commun d'un être conscient de sa finitude.

*Super P :*

*Parce que j'ai vu depuis, depuis que je suis tout petit, en banlieue parisienne, genre aux vacances de Noël, on avait des fois 20 centimètres de neige pendant 10-15 jours. Aujourd'hui si y'a un millimètre*

*de neige pendant une heure, les gens ils sont contents. Donc j'ai vu dans certaines zones dans certaines régions, à petite échelle, sur un court terme, déjà, les changements climatiques à l'œuvre. Et ça c'est quelque chose qui au début m'a attristé mais qui du coup me motive énormément pour me dire, pour m'engager dans cette voie là, dans la protection de l'environnement, dans la protection, je pense aussi sociale. Parce que protéger l'environnement c'est effectivement se protéger soi-même, c'est protéger ceux qui sont autour de nous. Et en me disant, la question que je me pose souvent quand je veux réaliser quelque chose, quand je veux entrer dans une action c'est: qu'est ce qui restera dans 300 ans ? De ce que je vais faire qu'est ce qui va rester dans 300 ans ? Et là on peut se dire, bah soit on oublie la question et on se dit bah, je fais comme au quotidien et toutes façons moi je le verrais pas dans 300 ans quoi, je serais mort. Mes petits-enfants, ils les verront même pas, genre ils seront déjà morts dans 300 ans. Mais mes arrières-arrières-arrières petits-enfants ? Qu'est ce qu'ils auront eux derrière? Est-ce que j'ai envie de leur laisser une ville pleine de béton? Une vie pleine de béton. Une vie pleine de pétrole partout. Pleine de pétrole sur eux, leurs vêtements. Pleine de pétrole dans leurs voitures, sur leurs voitures, dans leurs voitures! Parce que tout est fait à base de pétrole. Donc est ce que je veux, c'est ça, j'veux pas, j'ai pas envie que d'un coup, du jour au lendemain, on redevienne des hommes primitifs. Mais je pense que l'évolution elle peut se faire. Si on a évolué d'un homme primitif à l'homme qu'on est aujourd'hui, on peut aussi évoluer de l'homme qu'on est aujourd'hui à un homme beaucoup plus raisonnable et responsable. Pas responsable dans le sens juste la responsabilité d'homme à homme. La responsabilité d'un être vivant envers le reste du cycle du vivant. Pour que, pour que ça se transmette pour que l'évolution puisse se faire naturellement.*

Cette citoyenneté au monde ne se réalise réellement que chez l'individu ou le sujet ; c'est-à-dire une personne autonome qui s'autorise en tant qu'acteur et auteur en dialogue et en action avec les autres pour protéger et bâtir un monde responsable.

C'est dans l'esprit du nouveau contrat social de Marcel Mauss. Trois obligations : donner, recevoir, rendre (1950 : pp. 205 - 214). L'objectif est de créer des relations qui soient basées sur la dignité et le respect mutuel tout en donnant à chacun la possibilité de recevoir et de donner à son tour, dans le temps, et ce dans une visée de protéger le monde commun.

*Malaika*

*Alors moi ce qui m'amène à être ici, c'est vraiment ce côté de rencontres interculturelles entre deux pays, et d'avoir toutes ses possibilités de discussions, d'ouverture d'esprit sur pleins de thèmes. C'est vraiment ce côté là, effervescence pendant une semaine, là sur les séminaires mais aussi quand j'étais en volontariat du coup, de pouvoir avoir l'opportunité de vivre dans un pays qui n'est pas le mien. Du coup de me faire une expérience, et d'être accompagnée pour ça. Et donc, c'est aussi pour ça, que là maintenant je suis là, c'est pour pouvoir transmettre aussi mon expérience et voir de l'autre côté comment ça se passe, d'être volontaire et d'essayer de les accompagner le mieux possible et de leur voilà, proposer de nouvelles choses aussi. Et écologique parce ça me semble important pour moi de m'impliquer dans ma vie quotidienne et professionnelle dans cette démarche de protection de l'environnement, de faire attention, aussi bien aux gens qu'à la nature. Et donc voilà. Du coup ça me semble cohérent vis-à-vis de ce que je vis en ce moment, personnellement, de faire en tous cas un, d'accompagner, enfin d'avoir participé et d'accompagné dans un VFA écologie.*

Le petit de la femme et de l'homme a inventé son monde dans l'univers pour y survivre et y vivre. C'est un esprit créatif.

La responsabilité est son impératif existentiel où la liberté et la création deviennent réellement fécondes au service d'un monde commun et pas seulement considérées comme opératoires ou efficaces.

Une citoyenneté, nourrie de cette responsable liberté créatrice, devient réellement existentielle parce qu'elle engage l'être humain, pris dans sa globalité, dans le désir et l'avenir de l'humanité en prise avec la tentation de la déshumanisation et ce notamment du fait du transhumanisme et du renfermement dans le communautarisme.

La citoyenneté existentielle dans une écorelationnalité représente le défi dans lequel certains de ces jeunes volontaires s'engagent.

## Bibliographie

- Douailler, S. (2003) : « Le cosmopolitisme cynique », in : Vincent, H. (dir) : *Citoyen du monde : enjeux, responsabilités, concepts*, Paris : L'Harmattan.
- Douailler, S. (2006) : *Le philosophe et le grand nombre. Politiques du texte en fuite*, Paris : Horlieu.

- Mauss, M. (1950) : « Essai sur le don », in : *Sociologie et anthropologie*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Mutuale, A. (2007) : *La question de l'autre avec Søren Kierkegaard. De la différence quantitative à la différence qualitative*, Lyon : ANRT.
- Mutuale, A. (2011) : « De la nécessité du sens et du désir dans une éducation à la citoyenneté européenne », in : Delory-Momberger, C., Gebauer, G., Krüger-Potratz, M., Montandon, C. & Wulf, C. (dir.) : *La citoyenneté européenne. Désirs d'Europe. Regards des marges*, Paris : L'Harmattan.
- Platon (1950) : « Apologie de Socrate », in : *Œuvres complètes de Platon*, texte établi et traduit par Robin. L, Paris : Gallimard.
- Wallenhort, N. (2016) : « De la citoyenneté existentielle à la reconfiguration du politique - Les pratiques écologiques de deux jeunes professionnels », in : *Revue des Sciences Sociales*, n°55, pp. 116-123.
- Zorgbibe, G. (2003) : *Les paradoxes de la loi. Saint-Augustin et Kierkegaard*, Paris : L'Harmattan.

## 4.2 Moments de l'« interculturel » dans les biographies d'anciennes participantes du Volontariat Franco-Allemand

*Regina Bedersdorfer*

### Résumé

Le Volontariat Franco-Allemand ne doit pas profiter qu'à la société civile, mais aussi et surtout aux jeunes volontaires. Les gouvernements en Allemagne et en France ainsi que l'Office franco-allemand pour la Jeunesse supposent que les participant.e.s d'une année de volontariat acquièrent dans le pays partenaire, parmi d'autres, des compétences interculturelles. Or, quelles « traces » interculturelles laissent les expériences vécues pendant le Volontariat Franco-Allemand (VFA) dans la vie des ancien.ne.s volontaires ? C'est à cette question que nous allons tenter de répondre dans l'étude suivante, en nous fondant sur la « théorie des moments » d'Henri Lefebvre. Dans des interviews biographiques, trois anciennes volontaires parlent de leur vie avant, pendant et après l'année de volontariat et témoignent, au-delà du simple échange franco-allemand, d'expériences interculturelles très différentes.

#### 4.2.1 Introduction

*Grâce à leur séjour à l'étranger, les volontaires pourront développer des compétences clés personnelles, sociales et interculturelles et acquérir une expérience dans le monde du travail. Ce processus d'apprentissage, (sur le lieu de mission, dans le travail en tandem et à l'intérieur du groupe binational de volontaires), renforce à son tour l'ouverture et la tolérance des volontaires et multiplie ainsi leurs atouts pour une éventuelle formation ou sur le marché de l'emploi, à l'issue de leur service. (Müller, Perrin & Schröer, 2009, p. 6)*

Ces objectifs ambitieux ont été formulés par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) dans sa conception du Volontariat Franco-Allemand (VFA) et ont été présentés en 2007 au groupe directeur spécialement institué pour accompagner la phase pilote du nouveau programme de volontariat binational (*ibid.*). Ces attentes très élevées vis-à-vis des services civiques et du volontariat sont à replacer dans le contexte du

débat de politique éducative mené depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle, principalement en Allemagne, animé par la question de savoir à qui l'année de volontariat profite le plus. Si le volontariat doit avoir des retombées positives au-delà des simples lieux de mission ou de la société dans son ensemble, il doit surtout profiter aux volontaires (voir Fischer, 2011). Le volontariat doit permettre aux participant.e.s de vivre une expérience « éducative », ce en quoi la plupart des notions d'éducation, dans le cadre du Service Civique, se rejoignent pour se distancer clairement de la pure acquisition de savoir dans des contextes formels. La priorité est donnée au contraire à l'acquisition de compétences, au développement global de la personnalité et à l'apprentissage personnel au sens de tout ce qui favorise les projets de vie. Le volontariat est donc considéré comme un lieu d'apprentissage informel qui initie des processus pouvant induire un changement ou un développement global de la personne (voir Hübner & Maedler, 2015). On attend en particulier des services civiques internationaux que les participant.e.s acquièrent des compétences interculturelles qui vont les rendre à mêmes d'agir dans une société interculturelle. Dans ce contexte, on attribue au VFA un potentiel particulier car il repose sur une étroite coopération binationale (voir Müller, Perrin & Schröer, 2009).

Cependant, les volontariats contribuent-ils réellement au développement d'une attitude interculturelle améliorée ou différenciée et à une pratique correspondante ? Que disent les recherches faites dans le domaine ? Jusqu'à maintenant, les études qui se sont penchées sur ces questions ont été principalement des études quantitatives (par exemple Engels, Leucht & Machalowski, 2008 ; Hoorn, Rindt & Stampfl, 2010 ; Rivière, Caline & Petit, 2016 ou Aram, Engels, Huth, Maur & Wagner, 2015), qui ont constaté chez les volontaires les principaux changements au niveau des compétences interculturelles, mais aussi de celles de communication ou encore sociales et professionnelles. La première question qui se pose lorsque l'on s'intéresse à ces études, c'est celle de la possibilité d'analyser de tels effets. Parmi les effets escomptés d'un Service Civique, on entend le changement d'un état (intérieur) ou d'un comportement par une intervention qui exerce une influence positive. Dans la plupart des études évaluatives qui analysent les changements complexes d'attitudes et de comportements, on constate les limites d'une réflexion basée sur le principe « input-output ». On remarque ici que la recherche a encore beaucoup de progrès à faire dans ce domaine (voir Fischer, 2011)

Il est plus prudent de définir les changements d'état intérieur par la notion d'*outcomes* que par celui d'*outputs* immédiats. En effet, ils sont à situer au niveau des objectifs à long terme qui ne peuvent pas être

directement atteints par la mise en place d'une mesure ni être saisis complètement par l'empirie (voir Bergmüller & Paasch, 2008). Les individus sont capables de se développer dans des contextes de vie très variés dans lesquels divers facteurs interagissent (voir Fischer, 2011). Les phénomènes de la réalité sociale, comme par exemple les processus éducatifs, ne peuvent pas être considérés comme des données objectives, et doivent être définis par l'interprétation. Dans la recherche sociale qualitative, et en particulier dans la recherche biographique, on partage depuis longtemps l'avis, en accord avec les théories éducatives classiques, que les processus éducatifs ne sont pas des événements uniques, mais qu'ils s'étirent sur le long terme, tout au long d'une vie. C'est seulement en tenant compte de la dimension biographique d'un individu qu'il est possible d'opérer une (re)construction interprétative. Les expériences dont une personne ressort changée gagnent en signification lorsqu'on les replace dans le contexte de la biographie globale (voir Koller, 2011). Dans ce chapitre, nous nous appuyons sur ces postulats et adoptons une perspective biographique dans l'étude qualitative menée dans le cadre du projet d'évaluation à grande échelle du VFA. À l'aide de la « théorie des moments » du philosophe français Henri Lefebvre, nous allons dégager, à partir de leurs récits biographiques, les événements, expériences et idées qui restent significatives pour les ancien.ne.s volontaires, même au-delà de l'année de volontariat, et ainsi dépeindre les possibles processus de développement.

#### 4.2.2 Problématique de recherche

L'objectif de cet article est de reconstruire l'impact du VFA en sondant les traces interculturelles dans les récits biographiques d'ancien.ne.s volontaires. L'objet de recherche sont les narrations de jeunes dont le Service Civique remonte déjà à plusieurs mois ou bien quelques années, car c'est justement chez eux qu'il est possible de retrouver ces traces rétrospectivement.

Quelles traces interculturelles laissent les expériences du Volontariat Franco-Allemand dans la vie d'ancien.ne.s volontaires ?

Pour retrouver ces traces, il est nécessaire d'employer une approche analytique appropriée, et donc un angle de vue adéquat. La « théorie des moments » (voir aussi Egloff, Friebertshäuser & Weigand, 2013 ; Hess, Mutuale & Weigand, 2013) constitue un cadre analytique adéquat. Dans son œuvre *Critique de la vie quotidienne*, Lefebvre a longuement décrit la notion de moment. Le « moment » se rapporte ici aux événements vécus,

aux expériences, aux idées et sentiments qui laissent des traces dans la biographie d'un individu, qui y restent et sont identifiables, et qui sont particulièrement significatifs pour l'individu. La personne construit ses moments biographiques en reconstruisant son histoire par la narration (voir Dobel, Hess & Weigand, 2013). Tout comme dans le projet de recherche de l'OFAJ sur les « Moments interculturels dans les biographies franco-allemandes », ce texte part du principe qu'il existe un moment interculturel dans la vie d'une personne. Le but détaillé est par conséquent de (re) construire à partir des narrations biographiques les traces interculturelles que laisse le Service Civique dans la vie d'anciens volontaires, sous formes de moments interculturels.

Nous allons présenter dans un premier temps la « théorie des moments », le « moment interculturel » dans le contexte du VFA ainsi que le concept de recherche utilisé, pour analyser ensuite les traces interculturelles dans les narrations biographiques de trois anciennes volontaires.

#### 4.2.3 La « théorie des moments » d'Henri Lefebvre

La « théorie des moments » constitue le cadre théorique de ce travail qui va nous permettre de partir en quête des traces interculturelles dans les narrations biographiques. Pour Lefebvre, le « moment » fait partie de l'histoire d'un individu (Lefebvre, 1975 : 180) et du processus de son développement personnel. En reprenant Karl Marx et Georg Wilhelm Friedrich Hegel (théorie du mouvement dialectique), il montre que ces processus se font de manière discontinue, particulière, non sans conflits et qu'ils sont marqués par des régressions (*ibid.*). La vie d'une personne est complexe, marquée par des changements et ne se déroule de manière ni uniforme ni linéaire. Les moments apparaissent de manière discontinue tout au long de la vie, et il existe pourtant quelque chose qui reste, au-delà de tous les changements qui peuvent se produire. C'est ce « quelque chose » que l'on appelle ici le moment (*ibid.*). Lefebvre ne renvoie pas à un moment unique dans la vie d'un individu, mais à plusieurs moments. Il parle du moment de l'amour, du jeu, du repos ou de la connaissance, et on ne pourra jamais en dresser une liste exhaustive. Une personne se construit à partir de ces différents moments (voir Dobel, Hess & Weigand, 2013). Lefebvre a lui-même formulé les différentes caractéristiques d'un moment : le « moment » trouve sa source dans le quotidien et en même temps s'en démarque. Il possède sa propre durée et se délimite clairement d'une situation, d'un instant (voir Lefebvre, 1975). En allemand, la différenciation

entre « der Moment » et « das Moment » est significatif : tandis que « der Moment » souligne le caractère de situation, d'instant, donc un évènement unique, « das Moment » est répétitif, peut varier dans le temps, et est important pour l'individu. En français, il n'existe qu'un terme pour les deux sens (voir Dobel, Hess & Weigand, 2013). En outre, les moments peuvent avoir différents niveaux et différentes dimensions. En observant la biographie d'anciens volontaires, on constate que c'est principalement le moment individuel qui joue un rôle dans la vie personnelle des anciens participants. Outre les caractéristiques citées, pour Lefebvre, les contradictions, les ruptures et les obstacles dans la vie sont particulièrement importants dans le développement des individus et de la société (voir Lefebvre, 1975). Il souligne la fécondité du mouvement qui s'opère entre les conflits et les contradictions, ainsi que celle des processus dialectiques entre aliénation, dépassement et nouvelle aliénation, car la pire aliénation, l'aliénation absolue, est l'immobilisme et l'absence de mouvement, « le blocage absolu » (*ibid.*). Une des fonctions importantes d'un moment est de permettre à l'individu de se libérer de l'uniformité du quotidien par l'affirmation de soi et la réflexion (voir Dobel, Hess & Weigand, 2013). Dans cette perspective, « se former » signifie donner une forme et un sens à ses moments (voir Hess & Weigand, 1998). Dans le cadre du VFA, des expériences, des événements et des sentiments de conflit ou de paradoxe dans des situations interculturelles peuvent tout à fait être déclencheurs d'un développement et d'une réflexion.

#### 4.2.4 Moments interculturels pendant l'année de Volontariat Franco-Allemand

Les moments peuvent ainsi se former dans des contextes interculturels au long de la vie des personnes, ce en quoi chacun réalise des expériences différentes et individuelles en fonction des différentes appartenances (par exemple sexe, origine, éducation, religion, âge etc. ; voir Mutuale, 2013). La notion d'interculturalité, qui implique une hiérarchisation et une homogénéisation des groupes, est parfois complétée ou remplacée par d'autres concepts tels que la transculturalité. Les termes de « transculturalité » et d'« identités transculturelles » permettent d'exprimer que les personnes sont de plus en plus marquées par plusieurs cultures. Que ce soit entre différentes identités ou dans les sociétés, il est devenu impossible de définir des contours culturels nets (voir Göhlich, 2006). Étant donné que dans le contexte du VFA, on parle le plus souvent d'interculturalité, c'est

aussi le terme que nous allons employer ici. Cependant, nous ne réduisons pas les rencontres ou contextes interculturels à un contexte national franco-allemand. En effet, les ancien.ne.s volontaires peuvent tout à fait avoir vécu des expériences interculturelles très variées, parmi lesquelles comptent par exemple la rencontre, la communication et l'interaction avec d'autres milieux sociaux (pouvant être caractérisés par le lieu d'habitation, la profession, les revenus, le sexe etc.) et les modes de vie, systèmes de valeur et formes de rapport correspondants (voir Hardil, 2006) avec lesquels les volontaires sont éventuellement confronté.e.s pendant le volontariat. En outre, les volontaires évoluent dans un nouveau champ d'activité, un nouveau travail, dans lequel ils.elles doivent tout d'abord trouver de nouveaux repères. Les représentants d'approches systémiques comme Bernd Schmid parlent de cultures d'organisation et de profession sur le lieu de travail dans lesquelles est créée une autre réalité, de manière plus ou moins consciente (voir Schmid, 2002). De plus, certains volontaires vivent pendant leur Service Civique auprès d'autres familles, parfois avec plusieurs générations, et doivent également donner une structure à la cohabitation. Dans les publications de Baader, Groppe & Götte (2013) et autres ouvrages de recherche historique sur la famille, on parle aussi de cultures propres à chaque famille. Outre les structures étatiques, les rapports intersociété et les particularités spécifiques à chaque milieu, couche sociale et groupe, les familles sont également marquées par les différentes traditions familiales, thèmes spécifiques et formes de cohabitation, rituels, rapports et valeurs (voir Gippert, 2013). Durant un séjour prolongé dans un autre pays, une nouvelle région, dans un nouvel environnement, entourés de personnes issues de différents contextes professionnels, sociaux et sociétaux, les volontaires peuvent vivre des expériences interculturelles totalement inédites et diversifiées qui peuvent les marquer à long terme.

Il ne s'agit pas ici d'un apprentissage de « l'Autre » ou de « l'étranger », il ne s'agit pas non plus de simples évènements dans des contextes interculturels, mais plus particulièrement d'expériences avec l'Autre et, finalement, avec soi-même (voir Hess & Weigand, 2006). Dans l'analyse suivante, nous allons donc nous concentrer plus particulièrement sur les processus de réflexion et les changements que les volontaires ont perçus chez eux et qui ont été initiés par les rencontres et l'échange. Les nouveaux défis, les conflits, les contradictions et les transgressions peuvent aboutir à une remise en question, une comparaison ou une relativisation de ce qui est habituel ; les volontaires peuvent être mené.e.s à corriger certains points de vue et à quitter les sentiers battus. Les évènements agissent d'abord sur la personne et deviennent ainsi des expériences qui

amènent une transformation (voir Dobel, Hess & Weigand, 2013). Dans le chapitre suivant, on suppose ainsi que les expériences interculturelles et les possibilités d'apprentissage sont créées là où les contrariétés, contradictions et résistances apparaissent. Les rapports conflictuels envers ce qui est inhabituel créent la possibilité de la transformation. Lefebvre décrit « l'Autre » tout d'abord comme menaçant et inatteignable, ce qui le rend en même temps séduisant et attirant. En se rapprochant de « l'Autre », en s'approchant de lui, l'individu se libère de son aliénation et découvre cette part de l'Autre et d'inconnu qu'il porte en lui (voir Lefebvre, 1981).

#### 4.2.5 Étude biographique

Dans l'article suivant, nous allons analyser sur la base de narrations autobiographiques comment le volontariat vient s'ordonner dans la biographie générale des individus et à quels moments interculturels les volontaires se rattachent, que ce soit de manière plus ou moins consciente. Les questions ouvertes posées dans les interviews biographiques narratives, inspirées de Fritz Schütze, vont permettre de générer des récits spontanés dans lesquels les personnes interviewées peuvent parler de leur propre mode de vie et biographie dans une trame qu'elles construisent elles-mêmes sans être dérangées par des questions intermédiaires, ni être guidées ou influencées (voir Egloff, Friebertshäuser & Stock, 2013). Les interviews racontent moins une suite d'évènements que des expériences sélectionnées de manière subjective et non chronologique, ainsi que la manière dont la personne interviewée les évalue et les interprète (voir Rosenthal, 2015). Dans la narration rétrospective d'évènements révolus, le point de vue actuel de la narratrice ou du narrateur joue un rôle important car il s'agit là du regard actuel, et donc modifié, sur le passé. La narration offre des informations précieuses sur le vécu, mais surtout sur l'ancrage de la perspective sur le passé vu depuis le présent (voir Küsters, 2006). On obtiendra probablement des résultats différents si l'on réalise l'interview juste après le VFA ou seulement plusieurs années après, en fonction de ce que les volontaires ont vécu et interprété dans l'intervalle.

Pour permettre d'ordonner le VFA dans la continuité biographique d'un avant et après volontariat et pour ne pas trop poser de limites aux narrations, la question introductrice a été formulée de manière la plus large possible :

*Je te/vous demanderai dans un premier temps de me raconter ce que tu faisais/vous faisiez dans la vie avant l'année de volontariat, quelles expériences tu as/vous avez vécues pendant le volontariat et ce qui s'est passé depuis.*

Même si l'interview a été réalisée de la manière la plus ouverte possible, elle reste néanmoins une intervention et une situation d'interaction spécifique liée à un contexte particulier (en particulier à cause de l'enregistrement par appareil audio), ce qui peut influencer les récits (voir Küsters, 2006). Pour cette raison, ce que l'on appelle des « portraits » ont été réalisés pour chaque interview menée dans le cadre de cette recherche. On y documente autant le moment de prise de contact, la situation avant le début de l'enregistrement, l'ambiance, l'atmosphère et les particularités du déroulement de l'interview, les discussions après l'interview ainsi que les premières impressions et idées de la ou des personnes réalisant l'interview, pour mieux comprendre l'ensemble de la situation.

Les interviews ont été évaluées par procédé d'analyse de la structure de la narration selon Schütze (1983), grâce auquel il est possible de (re) construire des structures de sens latentes en se basant sur une analyse par types de texte et un procédé séquentiel (voir Schütze, 1983). À la différence d'argumentations ou d'évaluations, les narrations personnelles sont les plus à mêmes de rendre les événements et expériences biographiques (voir Jakob, 2010). Nous nous inspirons des méthodes de Küsters (2006) et Nohl (2005) pour l'analyse en outre de passages de texte argumentatifs et émettant des jugements de valeur. Par exemple, analyser à quels moments et pourquoi une personne argumente souvent, et comment une personne justifie ses actes peut apporter de nombreuses informations. Les argumentations et jugements de valeur sont pour cela pris en compte avec beaucoup d'intérêt dans les réflexions rétrospectives des expériences vécues pendant le VFA et sur lesquelles les ancien.ne.s volontaires reviennent dans les interviews.

#### 4.2.6 Moments interculturels dans les biographies de trois anciennes volontaires

Pour ce chapitre, trois interviews narratives biographiques ont été réalisées avec trois anciennes volontaires (âgées entre 20 et 25 ans) qui ont passé une année de Service Civique à différents moments et dans des domaines différents. Les interviews ont été sélectionnées d'après un critère : un contact personnel, un lien, devait pouvoir être établi avec les personnes

que nous désirions interviewer. Les responsables de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse ont joué ici le rôle d'intermédiaires ; les volontaires pouvaient en effet les contacter de leur propre initiative s'ils étaient intéressés par l'enquête. Les personnes interviewées sont donc d'anciennes volontaires intéressées par l'interview, et qui manifestèrent d'eux-mêmes leur disponibilité. Les volontaires qui nous ont contactés étaient toutes des jeunes femmes allemandes qui avaient passé leur année de Service Civique en France. L'échantillon englobait ainsi trois anciennes volontaires dont, à leur demande, les noms ont été anonymisés et que nous appellerons pour les besoins de l'enquête Schiller, Frederike et Mo. Schiller représente une volontaire « typique » du VFA, partie faire son Service Civique directement après le bac et qui commence ses études à son retour. Pendant le volontariat, elle se voit confrontée à son avenir professionnel, et cette confrontation va se prolonger après son Service Civique. Pour la suite de l'analyse, nous avons sélectionné un cas, comme le conseille Schütze, assez similaire mais présentant un contraste minimal. L'interview avec Frederike a servi de comparatif minimal, bien qu'il existe également quelques différences entre les deux anciennes volontaires. Tandis que Schiller, dans son interview, thématise principalement son rôle professionnel, il semble que pour Frederike, c'est plutôt la possibilité de s'identifier à un groupe qui était importante. Puis l'interview de Mo a été incluse dans l'analyse pour avoir un contraste maximal. Elle fait partie de ceux qui ont connu de grosses difficultés et d'importantes résistances pendant leur Service Civique, si bien qu'elle a fini par l'abandonner avant terme. Nous allons présenter dans la partie suivante ces anciennes volontaires et les différents moments interculturels qu'elles ont puisés dans le contexte du VFA.

### Schiller – le moment scolaire

Schiller a grandi avec ses parents dans une ville de taille moyenne en Allemagne, où elle fréquente l'école primaire puis le collège et un lycée orienté vers les arts. Elle décrit sa scolarité de manière positive, elle aime aller à l'école et obtient de très bons résultats. Ce qu'elle apprécie particulièrement dans l'institution de l'école, c'est qu'elle définit un cadre réglé qui détermine jusqu'à une certaine mesure le déroulement de ses journées. Lorsqu'on lui demande ce qui lui plaît le plus à l'école, elle répond par exemple :

*Et aussi que tout se passe dans un certain cadre, que je sache à peu près ce qui m'attend. Bien sûr, chaque jour et chaque cours est diffé-*

*rent, et tout, mais au moins, je sais environ comment ça va se passer et la journée est réglée. Et oui, je crois que c'est pour ça que j'aime ça.*

À l'école, Schiller apprend l'espagnol et le français. Vers la fin de sa scolarité, elle découvre finalement par hasard le VFA dans les écoles. La possibilité de travailler dans le milieu scolaire la séduit. Elle décide de postuler et est prise. Après son bac, Schiller commence le VFA dans le domaine scolaire et elle passe son année de volontariat dans une région rurale en France. Elle vit ces douze mois pour la première fois seule, dans une maison. Ses principales tâches sont d'enseigner l'allemand dans un collège et les écoles primaires des environs. L'atmosphère de ces écoles lui rappelle la sienne. En France, dans un premier temps, ses expériences scolaires positives de l'enfance se poursuivent dans son rôle d'enseignante. Puis Schiller aborde cependant les difficultés qu'elle a rencontrées pendant le VFA lorsqu'elle a dû travailler dans une école professionnelle. En temps normal, elle faisait toujours cours accompagnée d'autres enseignants, mais dans cette école professionnelle, elle se voit contrainte de faire classe seule. Dans une classe qui n'est composée que de filles.

*Et ils n'avaient pas réussi à s'organiser, et m'ont, j'étais toute seule avec les élèves – que des FILLES, une classe que de filles [...] Et elles trouvaient ça COMPLÈTEMENT stupide, tout ce que je faisais, elles n'ont pas, elles se sont retournées, ont commencé à lancer des bonbons dans la classe, et ont parlé comme si de rien n'était, et ont voulu me montrer : c'est débile, ce que tu fais, ça nous intéresse pas.*

Cette situation de cours difficile est en contraste direct avec ce que Schiller connaît de sa propre école et des autres écoles où elle a enseigné en France. Sa première réaction est de se distancier de l'école professionnelle et ne plus vouloir y donner cours. Pour Schiller, la culture d'autorité et l'organisation de l'école professionnelle est différente et son témoignage d'expérience d'enseignement est négatif. Ce qu'elle apprécie en général à l'école, ce sont justement ses règles et le cadre fixe. Or, dans cette école, tout est « un peu spontané et très flexible », ce qu'elle juge plutôt négatif. Passées les premières contrariétés et la prise de distance envers les filles de l'école professionnelle, Schiller tente dans la suite de l'interview de se mettre à leur place, de s'en rapprocher pour mieux comprendre les raisons de leur comportement.

*Et environ 9 mois avant le stage, on a fait deux ou trois heures, mais pour elles, c'était déjà y'a longtemps. En deux mots, elles ne savaient*

*pas ce que c'était censé leur apporter en Allemagne, et puis je pense aussi qu'elles ont pensé, oui, dans le stage, elles ont besoin d'autre chose que ce que j'ai fait avec elles.*

Après cette expérience à l'école française, Schiller passe son *bachelor* dans un cursus franco-allemand sans rapport avec l'enseignement, par choix, mais qui ne lui plaît pas autant. Après son premier diplôme de *bachelor*, elle décide cependant d'enchaîner sur un autre *bachelor*, cette fois d'éducation spécialisée en milieu scolaire, parce qu'elle est intéressée par le métier d'enseignante et qu'elle apprécie le travail avec les enfants et les jeunes, marquée par ses expériences en France. À cette période, elle fait un stage dans une école qui est à nouveau à l'opposé de ce qu'elle a elle-même connu à l'école en tant qu'élève, et en tant qu'enseignante au collège et dans les écoles primaires où elle était active en France. Schiller prend conscience que justement dans le domaine de l'éducation spécialisée, elle va devoir se préparer à des situations différentes et dans lesquelles « il sera probablement plus dur d'enseigner ». Les expériences interculturelles qu'elle vit au contact d'une autre culture scolaire à l'école professionnelle en France et à l'école où elle réalise son stage en Allemagne mènent chez elle à une remise en question consciente de son image de l'école pendant l'interview. Avec le recul, elle considère que l'école qu'elle a fréquentée enfant était « un univers protégé ». Ces pensées influencent également le regard qu'elle porte sur son probable futur rôle professionnel. Schiller prend conscience que, à la différence de ce qu'elle pensait juste après le bac, elle sera confrontée dans sa position d'enseignante à des défis très différents.

*Et les enfants viennent d'horizons très différents, et on a affaire à plein de cultures différentes ou aussi à d'autres langues. Et puis aussi à, je sais pas, des problèmes dans la famille, ou avec le système scolaire, l'environnement familial. Ou avec l'enfant. Ce sont des problèmes tellement différents de ce que je connaissais à mon école.*

Tout au long de l'interview, on constate la place importante que tiennent l'école et le « métier d'enseignant » dans la vie de Schiller. Le moment interculturel de l'école ne se forme pas uniquement à travers des événements positifs, mais surtout à travers des confrontations conflictuelles avec son propre rôle et des situations difficiles vécues avec d'autres. Elle en vient à une réflexion sur elle-même et son environnement habituel, et est alors en mesure de s'ouvrir à d'autres perspectives.

## Frederike – le moment de l'appartenance

Frederike grandit auprès de sa famille, elle aussi dans une ville allemande de taille moyenne. Enfant et adolescente, elle fréquente un collège et lycée d'enseignement général. Par sa mère, Frederike entend parler du Volontariat Franco-Allemand dans le domaine écologique en France. Elle est séduite autant par le lieu, la France (de par ses précédentes vacances et son intérêt pour la langue) que par l'activité dans le domaine agricole (de par son père qui travaille dans le secteur agronomique). Elle obtient une place de volontaire dans une petite ferme biodynamique. Dans l'interview de Frederike, outre la vie à la ferme, l'un des thèmes récurrents concerne le séminaire d'accompagnement qui sert à travailler les composantes interculturelles du VFA et à soutenir l'apprentissage interculturel des volontaires (voir par exemple DFJW/OFAJ, 2017). Dans ses narrations et descriptions des séminaires apparaît une nouvelle perspective par rapport au thème de l'interculturalité : Frederike ne témoigne pas de différences culturelles ou de relations conflictuelles entre les volontaires allemands et français. À l'inverse, elle rencontre un groupe de personnes qui partagent les mêmes intérêts que les siens, qui se passionnent pour les thèmes de l'écologie et avec qui elle s'identifie. Pour elle, les partenaires du volontariat représentent l'opposé de ses anciens camarades d'école. Au sein de ce groupe pas très « normal », elle se sent à l'aise.

*Des fous, oui, je crois en fait maintenant que dans mon école, par exemple, après ce que j'ai raconté, ce sont tous des gens normaux, d'une grande banalité, et là, si tu arrives avec un chapeau sur la tête, ou je sais pas, autre chose, alors là, ça serait déjà quelque chose, oh lala, y'a quelqu'un avec un chapeau. J'avais toujours l'impression que, tu sais, que les gens te collent une étiquette. Et là, y'avait des gens tout simplement super drôles, qui (rire) avec qui on s'est rasé la tête, juste comme ça, c'était un soir, on s'est dit, allez, on se fait des coiffures, et hop, ok, tête rasée.*

À d'autres moments de l'interview, on constate que pour Frederike, il se forme entre les volontaires une sorte de sentiment de groupe et d'appartenance, de communauté même, auquel elle attribue une grande valeur. « Et ça, c'était un des points les plus beaux, je crois, du VFA écologique. Ce groupe qu'on formait, avec ceux des séminaires et les volontaires, tous ensemble. » Cette identification avec d'autres qu'elle n'a jamais ressentie à ce degré pendant sa scolarité va se prolonger au-delà du volontariat. Après son Service Civique, Frederike commence un *bachelor* en agrono-

mie et l'a presque terminé au moment de l'interview. Lorsque Frederike décrit son cursus et sa vie d'étudiante, elle compare les personnes qu'elle a connues pendant le volontariat et leur « mentalité » à celles qu'elle côtoie à l'université : par rapport au groupe de volontaires, elle se sent moins bien au sein de ce nouveau groupe. L'ouverture et la spontanéité des volontaires sont, dans ses narrations, en directe opposition avec la « mentalité » des autres étudiant.e.s, qu'elle caractérise de plutôt renfermé.e.s. Au cours de l'interview, le sentiment d'appartenance au groupe auquel s'identifie Frederike – au groupe de séminaire des volontaires – se précise. Selon elle, c'est cette nouvelle expérience de cette dynamique de groupe, dans lequel Frederike se sent acceptée, qui va la rendre plus confiante en elle. D'autre part, les volontaires partagent d'autres valeurs, au-delà de la simple manière de s'habiller et de se présenter aux autres. Par exemple, ils ont une autre définition de ce qui est cool ou pas, au contraire des élèves « normaux » de son école. Dans l'interview, Frederike revient sur le temps où elle était à l'école et son souhait à l'époque de faire partie de ceux qui étaient cool. Après le volontariat, être cool signifie tout autre chose à ses yeux et elle exprime un intérêt bien moins manifeste de vouloir s'intégrer dans une vie qu'elle qualifierait de « normale ». En comparant le groupe des volontaires à d'autres groupes de jeunes du même âge, Frederike prend conscience des appréhensions qu'elle ressentait ou ressent lorsqu'il s'agit de s'adapter à un groupe auquel elle ne peut ou ne veut pas réellement s'identifier.

*Mais je pense que j'attache moins d'importance à ce que les autres pensent de moi et que j'ai gagné en confiance, par là. Bon, je ne suis toujours pas quelqu'un de super confiant en lui-même, mais que [...], oui, que quand on a vu plein d'autres choses, on comprend que y'a plein de choses différentes. Et que t'as pas besoin de ressembler aux dix filles cool de l'école, parce qu'elles sont pas cool. Elles sont peut-être cool, et tout, mais bon, pour moi, ça a toujours un peu été un problème, ce sujet, pourquoi ce sont elles qui sont cool, et moi je suis juste là.*

Mo – le moment de la rupture

Mo a tout juste 20 ans et est la plus jeune parmi les anciennes volontaires interrogées. Elle a grandi avec ses parents et sa sœur cadette dans une ville allemande de taille moyenne. Enfant, Mo fréquente d'abord une école Montessori où elle se plaît très bien. Cela change par la suite, au collège.

Sans avoir de problèmes concrets (par exemple avec d'autres élèves, enseignantes et enseignants ou avec les cours en eux-mêmes), elle ne s'y plaît pas. Elle change d'école en quatrième, ce qui n'améliore pas vraiment la situation. Le programme ne l'intéresse pas. Mo découvre le VFA écologique par un prospectus. Un an après le bac, elle pose sa candidature, puis est invitée à un entretien mais n'est pas prise, sans qu'on lui en nomme la raison. Elle redépose son dossier l'année suivante pour le même Service Civique, cette fois avec succès. Elle part pour une petite exploitation où l'on cultive des légumes biologiques. Avant le début du volontariat, elle apprend déjà que le travail sur place demande d'être « robuste ». En soi, l'idée d'un autre mode de vie avec la nature et au sens de la durabilité écologique lui plaît. Or, les conditions à la ferme vont se révéler intenables pour Mo.

*Et aussi l'hébergement (rire). J'ai vécu dans une caravane qui n'était même pas bien isolée. Et dans la XXX (région en France où a eu lieu la mission), c'est très humide. Ça veut dire que ça a moisi dans ma caravane. C'est tout simplement mauvais pour la santé, quoi. Un de mes pantalons a commencé à moisir, et après ma brosse à dent a commencé à moisir. Et LÀ, je ne trouvais plus ça drôle.*

Pour Mo, le manque de soutien de la part de l'organisation du VFA, ce qu'elle évoque à plusieurs reprises dans l'interview, et de la part de sa cheffe, ainsi que des difficultés et des attentes divergentes vis-à-vis de la vie en commun entre elle et sa cheffe ne vont qu'aggraver la situation.

*Et ça, ça a été tout simplement, je pense, le gros problème de ce lieu, parce que X (cheffe de la ferme) est quelqu'un qui a dit tout de suite qu'on n'a pas besoin de parler des problèmes. Que ça se résout tout seul. Et ça, c'est difficile quand on doit cohabiter avec d'autres.*

À la différence de son « environnement très ouvert d'esprit et adepte d'une communication intense », comme Mo décrit son environnement familial au début de l'interview, elle déplore sur son lieu de mission le manque de communication respectueuse. Elle considère la cheffe de l'exploitation comme principale responsable de la situation. Or, Mo ne rejette pas complètement sa cheffe, en tant que symbole de l'Autre, pendant l'interview. Pendant la discussion, elle parle consciemment des côtés ou comportements positifs qui, comme elle le dit elle-même, « n'ont peut-être pas eu le temps d'être approfondis ». Cependant, il demeure à ses yeux des différences insurmontables, qu'elle appelle « points essentiels »,

qui ont contribué à ce que Mo interrompe son volontariat au bout de six mois. Les différences dans la manière de communiquer et dans la place accordée au dialogue, et les divergences de manières de considérer la vie n'ont pas pu être comblées. Mo témoigne d'un côté des tentatives qu'elle entreprend pour s'adapter et se rapprocher, et de l'autre de sa volonté de ne pas trahir ses propres principes et son bien-être. Bien qu'elle interrompe son service civil, elle tire de ces difficultés et de cette rupture un sentiment global positif, pour elle-même et sa vie. À l'école déjà, Mo pense souvent à quitter l'école, mais y renonce à chaque fois pour des raisons rationnelles. Finalement, les conflits qu'elle rencontre pendant son Service Civique vont pousser Mo à écouter son propre sentiment, malgré les résistances extérieures, et le moment de la rupture devient pour elle un moment de choix en faveur de son bien-être.

*Et quand j'ai pris toutes mes affaires et que je suis arrivée à la gare, je savais, ok, je suis partie, et je me suis sentie tellement soulagée. Et je savais, ok, c'était vraiment la bonne décision. Et que j'avais fait ce qui était bien pour moi au moment où il fallait. Et je pense que ça aussi, cette expérience, ça valait la peine d'être vécu.*

#### 4.2.7 Réflexion sur une année de volontariat interculturel

L'analyse des interviews a permis de (re)construire les différents moments interculturels chez les anciennes volontaires. Pour Schiller et Frederike, les expériences vécues pendant le volontariat, comme la découverte de cultures scolaires similaires et différentes, ou l'appartenance à un nouveau groupe, servent de points de repères pour la comparaison avec les phases avant (leur scolarité) et après (les études). Cela donne lieu à de nouveaux points de vue et des jugements qui ont un impact sur leur propre mode de vie. Les trois anciennes volontaires ont vécu pendant leur année de Service Civique des conflits qu'elles ont surmontés de manière différente. Pour Mo, la solution est synonyme d'abandon prématuré du volontariat. Même si seulement trois interviews ont été réalisées, elles montrent bien à quel point le volontariat laisse des traces interculturelles variées dans la vie des anciennes volontaires. Les éléments interculturels du VFA ne se limitent donc pas à l'échange entre les jeunes allemand.e.s et français.e.s. L'interview de Frederike montre au contraire qu'à l'intérieur des groupes binationaux de volontaires, il existe aussi de larges points communs qui génèrent un moment d'appartenance. Les conflits se situent plutôt au ni-

veau des différences de culture scolaire chez Schiller et des formes de vie commune au sein de l'exploitation où Mo réalise sa mission.

Cependant, ces résultats doivent être remis dans le contexte de l'échantillon des personnes interviewées. Toutes trois viennent de familles privilégiées, ont fréquenté avec succès le lycée général ; Frederike et Schiller ont effectué leur Service Civique après le bac, Mo deux ans plus tard. Cette situation est la plus fréquente auprès des volontaires (surtout auprès des jeunes Allemand.e.s) qui ont postulé à un volontariat (voir aussi le chapitre 3.2, « Le VFA en chiffres », Kenneth Horvath). En outre, les trois jeunes interviewées ont commencé ou poursuivi leurs études directement après leur Service Civique qui ne remontait pas à plus de quatre ans. Hans-Christoph Koller a souligné que les expériences de crise qui sont propres à un âge spécifique et qui accompagnent certains passages d'un statut à un autre dans la biographie peuvent entraîner des changements dans les rapports au monde et à soi-même. Certaines expériences peuvent donc se produire à cause des attentes et des conditions sociales modifiées (voir Koller, 2011). Pour comprendre plus en détail les avantages du VFA pour les volontaires, un échantillon plus large et présentant un plus grand contraste serait nécessaire.

Il serait par exemple important d'interviewer aussi des ancien.ne.s qui ont fait un volontariat pendant une autre phase de leur vie, issus d'horizons sociaux ou aux parcours scolaires différents, dont le volontariat remonte à plus loin encore ou qui se trouvent dans une autre situation de vie au moment de l'interview.

Néanmoins, les anciennes interviewées ont eu, grâce à l'enquête et en témoignant de leurs propres expériences, la possibilité de donner forme et sens à leurs moments interculturels. Dans les interviews, elles construisent de manière plus ou moins consciente leurs moments, que l'on peut appeler dans un certain sens un processus d'apprentissage. La méthode biographique représente donc plus qu'une méthode de recherche ; c'est également un instrument de réflexion pour toutes les personnes impliquées (voir Mutuale, 2013). Schiller, par exemple, opère au cours de l'interview toute une réflexion sur sa période scolaire et ses études en les comparant avec ce qu'elle a vécu en France, et est à même d'en tirer des conclusions pour son avenir professionnel. Mais surtout, toutes les trois ont un point commun : dans leurs narrations biographiques, elles donnent toutes un jugement positif de cette année de volontariat, pour elle-même et leur vie future, indépendamment du fait qu'elles aient réalisé avec succès le VFA ou qu'elles l'aient abandonné avant la fin, comme Mo, qui n'a pas fait son volontariat jusqu'au bout, mais qui souligne néanmoins à la fin de l'interview :

*Même si je ne l'ai pas terminé et que j'ai arrêté avant, je trouve que c'était une super expérience. Et qu'à tous ceux qui me demandent, je dirai en tout cas qu'il faut absolument tenter, si c'est ce qu'on veut. Parce que [...] je pense que ça peut être, ou c'est très, très enrichissant pour tous, en tout cas (rire).*

Il est certain qu'un bon nombre d'ancien.ne.s volontaires lui donneraient raison, et d'autres la contrediraient. Cela montre aussi que les impacts et les traces du volontariat sur les personnes et dans leur vie dépendent jusqu'à un certain degré de la manière dont elles analysent *a posteriori* ces expériences, qu'elles y réfléchissent et les ordonnent. Au final, c'est l'individu qui décide si une expérience « *va devenir une occasion d'apprendre ou rester sans suites* » (Hastedt, 2012 : p. 10). La réflexion autour des expériences vécues constitue donc un élément qui influence de manière importante les impacts du VFA auprès des volontaires, aussi bien durant la mission, dans le cadre des séminaires d'accompagnement, qu'après l'issue du volontariat.

## Bibliographie

- Aram, E., Engels, D., Huth, S., Maur, C. & Wagner, S. (2015) : *Abschlussbericht der gemeinsamen Evaluation des Gesetzes über den Bundesfreiwilligendienst (BFDG) und des Gesetzes zur Förderung der Jugendfreiwilligendienste (JFDG)*, Frankfurt am Main/Offenbach/Köln: INBAS-Sozialforschung ; INBAS Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik; ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik.
- Baader, M., Götte, P. & Groppe, C. (2013) : *Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*, Wiesbaden : Springer VS.
- Bergmüller, C. & Paasch, D. (2008) : « Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Potenziale und Grenzen », in : *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 31, pp. 15-19.
- DFJW/OFAJ. (2017) : *Pädagogischer Leitfaden für den Seminarzyklus des Deutsch-Französischen Freiwilligendienstes*. Document interne.
- Dobel, M., Hess, R. & Weigand, G. (2013) : « La théorie des moments et la construction du moment interculturel », in : Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (dir.) : *Moments interculturels dans la biographie*,

- Paris : Téraèdre, pp. 29-44.
- Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (dir.) (2013) : *Moments interculturels dans la biographie*, Paris : Téraèdre.
- Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Stock, E. (2013) : « Orientations méthodologiques pour l'analyse des biographies franco-allemandes », in : Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (dir.) : *Moments interculturels dans la biographie*, Paris : Téraèdre, pp. 809-115.
- Engels, D., Leucht, M. & Machalowski, G. (2008) : *Evaluation des freiwilligen sozialen Jahres und des freiwilligen ökologischen Jahres*, Wiesbaden : Springer VS.
- Fischer, J. (2011) : « Freiwilligendienste und ihre Wirkung - vom Nutzen des Engagements », in : *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)*. 48/2011, pp. 54-62.
- Gippert, W. (2013) : « Familienkultur oder Kulturgeschichte des Familialen », in : Baader, M., Groppe, C. & Götte P. (dir.) : *Familientradiationen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analyse*, Wiesbaden : Springer VS, pp. 33-52.
- Göhlich, M. (2006) : « Transkulturalität als pädagogische Herausforderung », in : *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik ZEP*, 29(4)/2006, pp. 2-7.
- Hardil, S. (2006) : « Soziale Milieus – eine praxisorientierte Forschungspraxis », in : *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 44-45/2006, pp. 3-9.
- Hastedt, H. (2012) : *Was ist Bildung ? Eine Textanthologie*, Stuttgart : Reclam.
- Hess, R. & Weigand, G. (dir.) (2006) : *Observation participante et intervention dans des rencontres interculturelles*, Paris : Anthropos.
- Hess, R. & Weigand, G. (1998) : *La pratique du journal, écrire au quotidien*, Paris : Anthropos.
- Hess, R., Mutuale, A. & Weigand, G. (dir.) (2013) : *Le moment interculturel dans la biographie*, Paris : Téraèdre.
- Hoorn, A., Rindt, S. & Stampfl, T. (2010) : *Leitfaden zur Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst. Bundesprogramm Freiwilligendienste machen kompetent*, Berlin : Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e.V.
- Hübner, K. & Maedler, J. (2015) : « Prozesse informeller und non-formaler Bildung in Jugendfreiwilligendiensten », in : Bibisidis, T., Eichhorn, J., Klein, A., Perabo, C. & Rindt, S. (dir.) : *Zivil - Gesellschaft - Staat. Freiwilligendienste zwischen staatlicher Steuerung und zivilgesellschaftlicher Gestaltung*, Wiesbaden : Springer VS, pp. 237-248.
- Jakob, G. (2010) : « Biographische Forschung mit dem narrativen Inter-

- view », in : Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (dir.) : *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim/München : Juventa Verlag, pp. 219-234.
- Köhnen, R. & Weigand, G. (2010) : « Interkulturelle Momente in deutsch-französischen Biographien », in : *Synergies. Pays germanophones*. Nr. 3, pp. 51-65.
- Koller, H.-C. (2011) : « Anders werden. Zur Erforschung transformativischer Bildungsprozesse », in : Breinbauer, I. & Weiß, G. (dir.) : *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*, Würzburg: Königshausen & Neumann, pp. 108-123.
- Küsters, I. (2006) : *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lefebvre, H. (1975) : *Kritik des Alltagslebens Band III. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit*, München : Carl Hanser Verlag.
- Müller, J., Perrin, M. & Schröer, R. (2009) : *Evaluation: Begleitung des Pilotprogramms Deutsch-Französischer Freiwilligendienst. 1. Zwischenbericht, Berichtszeitraum 1/9/2007-10/2/2008*, Berlin : BBJ Servis gGmbH.
- Mutuale, A. (2013) : « Le récit de vie : une anthropologie historique et philologique de la personne », in : Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. : *Le moment interculturel dans la biographie*, Paris : Téraèdre, pp. 45-56.
- Nohl, A.-M. (2005) : *Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews*. <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview/> [consulté le 30/05/2017].
- Rivière, E., Caline, G. & Petit, M. (2016) : *Suivi du parcours des jeunes volontaires du Service Civique. Note de synthèse*. <http://www.service-civique.gouv.fr/uploads/content/files/10f443a58917864712945b27c4e3a5a9aa4d7568.pdf> [consulté le 04/04/2017].
- Rosenthal, G. (2015) : *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5., aktualisierte und ergänzte Auflage*, Weinheim/Basel : Beltz Juventa.
- Schmid, B. (2002) : *Organisationskultur und Professionskultur*, Zeitschrift für Veränderung, Lernen, Dialog, 04/2002, pp. 58-67. <http://www.systemische-professionalitaet.de/download/schriften/47-organisations-und-professionskultur.pdf> [consulté le 20/11/2016].
- Schütze, F. (1983) : « Biographieforschung und narratives Interview », in : *Neue Praxis*. 3/1983, pp. 283-293.

### 4.3 Schémas d'actions interculturelles chez les volontaires du programme du Volontariat Franco-Allemand

*Andreas Hensel*

#### Résumé

Le sujet de ce chapitre est l'observation des situations interculturelles vécues par les volontaires pendant leur année de Volontariat Franco-Allemand (VFA). Nous y développons une ébauche de théorie de l'action interculturelle dans laquelle l'interculturalité est saisie comme un phénomène dynamique, qui est lui-même le produit d'expériences (inter)culturelles et de modes de pensée, d'action et de perception habituels. Lors des situations interculturelles se manifestent alors chez les volontaires des schémas d'action qui semblent autant être sensibles aux aspects interculturels que relever de l'essentialisme culturel ; ces actions expriment des constructions culturelles de savoir spécifiques qui génèrent des modes de perception et d'action, et sont constitutives de toute situation interculturelle. L'action interculturelle est influencée par des schémas habituels et inconscients de pratiques qui vont assigner un aspect constructif ou déconstructif aux expériences interculturelles vécues. Le travail pédagogique fait autour du Volontariat Franco-Allemand, ou VFA, doit donc se baser sur les expériences des jeunes volontaires, les soumettre à l'analyse et en tirer des éléments mettant en valeur les aspects culturels communs.

#### 4.3.1 Introduction

*Aussi longtemps que le travail pédagogique n'est pas clairement institué comme pratique spécifique et autonome et que c'est tout un groupe et tout un environnement symboliquement structuré qui exerce, sans agents spécialisés ni moments spécifiés, une action pédagogique anonyme et diffuse, l'essentiel du modus operandi qui définit la maîtrise pratique se transmet dans la pratique, à l'état pratique, sans accéder au niveau du discours. (Bourdieu, 1972, p. 285)*

Dans le contexte de la mondialisation, l'interculturalité est un thème de plus en plus abordé dans les mesures et concepts définis par les politiques éducatives – à l'instar de la décision de l'Office franco-allemand pour la

Jeunesse (OFAJ) de proposer un programme de Volontariat Franco-Allemand (VFA). Le but du VFA est de donner aux jeunes en France et en Allemagne la possibilité d'améliorer leurs compétences linguistiques et interculturelles en les envoyant dans une organisation partenaire de l'autre pays (voir DFJW/OFAJ, 2018). Comme l'OFAJ ne définit pas précisément le concept de compétence interculturelle, nous proposons ici de développer une définition qui servira de base théorique à notre analyse des données empiriques recueillies pendant l'étude. Barmeyer (2012) définit la compétence interculturelle comme l'ensemble des compétences permettant « de comprendre les valeurs, modes de pensée, règles de communication et schémas de comportement faisant partie d'une autre culture pour permettre à chacun lors de situations d'interactions interculturelles d'agir en étant sensible aux aspects culturels, de manière constructive et efficace » (Barmeyer, 2012, p. 86). Pour Barmeyer, les compétences interculturelles rendent les jeunes capables d'agir lors d'interactions ou de situations interculturelles, de les comprendre et de les structurer. Selon Thimmel (2003), ces situations interculturelles se distinguent également par les aspects suivants : « les jeunes [...] s'immergent dans un contexte de sens, d'action et d'apprentissage » dans lequel « ils font l'expérience de la différenciation par la culture, l'ethnicité ou la nationalité [...] par le prisme de la culture et de l'espace de vie, différenciation qui va être soumise à la réflexion et retravaillée dans des processus d'apprentissage formels et/ou informels » (Thimmel, 2003, p. 18). Sur cette base, les processus et les succès d'apprentissage doivent être définis en fonction des expériences vécues et de leur interprétation qui peut avoir lieu de façon autonome, c'est-à-dire réalisée directement par les volontaires eux-mêmes, ou bien dans le cadre d'un travail d'accompagnement, avec les membres de l'équipe de l'OFAJ (voir Mikhail & Rekus, 2013, p. 228 ; voir également le chapitre 4.7 de ce présent ouvrage de Jasmin Christin Zuber). La présente étude se concentre donc sur les expériences des volontaires, comprises comme les produits d'évènements qui génèrent un savoir spécifique qui prend la forme de compétences et d'aptitudes (voir Bruggmann, 2000, p. 39). Dans ce contexte, savoir si les jeunes vont acquérir des compétences (interculturelles) et lesquelles semble dépendre à la fois des évènements vécus et de l'interprétation que vont leur donner les volontaires, mais aussi du savoir et des expériences dont les volontaires disposaient déjà auparavant et qui représentent la base des réactions et interactions (interculturelles). On emploie ici les notions de savoir et expériences au sens de l'*habitus* de Bourdieu (voir Gebauer & Krais, 2014, p. 5). Pour lui, l'*habitus* a une signification primaire, lorsqu'il s'agit « de faire face à des situations

imprévues et sans cesse renouvelées » (Bourdieu, 1972, p. 257). Dans ce qui suit, ce sont les situations interculturelles vécues par les volontaires dans le cadre du VFA que nous allons observer et qui, selon Bourdieu, génèrent des pratiques individuelles qui sont « le produit de la relation dialectique entre une situation et un *habitus* » (p. 261).

Le centre de cette étude repose donc sur l'observation du rapport dialectique entre une situation interculturelle, des expériences (inter)culturelles, et le savoir, c'est-à-dire les modes de pensée, d'action et de perception présentes ou habituelles des volontaires. C'est justement le savoir habituel sous sa forme de pratique (interculturelle) des volontaires qui constitue le focus de l'analyse. Du point de vue méthodique, l'étude a été réalisée à partir de trois groupes de discussion avec des volontaires qui étaient actif.ve.s dans les domaines scolaire, culturel et écologique. L'enquête en elle-même a été précédée d'une réflexion théorique portant sur la définition de la situation interculturelle et qui a servi de fondement à l'analyse. Nous allons la présenter dans la partie suivante. Puis suivra la présentation des premiers résultats issus de l'enquête empirique, qui, pour finir, seront soumis à l'analyse critique.

#### 4.3.2 Cadre théorique de l'analyse

Un concept de culture fondé sur l'aspect de processus, et la théorie de l'*habitus*

D'un point de vue théorique, l'étude s'appuie sur le concept de culture d'Arndt Michael Nohl qui considère la culture comme un processus. Simone Schmitt (2013) soulignait dans un ouvrage édité par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse que ce concept permet de mieux comprendre les rencontres interculturelles. Nous allons en préciser brièvement la pertinence pour l'analyse.

Le concept de culture axé sur l'aspect de processus définit la culture comme « une construction sociale » générée par l'hétérogénéité culturelle des sujets (voir Schmitt, 2013), qui confère aux individus une « appartenance collective » (par exemple l'origine, l'éducation, le genre, le statut social). Ces appartenances collectives s'expriment au niveau empirique dans la présentation de soi et de l'autre (Nohl, 2014, p. 138) lorsque les sujets se présentent en utilisant des symboles qui servent à montrer vers l'extérieur une appartenance collective qui doit être « clairement reconnaissable et identifiable pour le plus grand nombre » (*ibid.*). Ce processus est donc étroitement lié à des « identifications culturelles » (*ibid.*) définies

par rapport à d'autres, mais aussi par rapport à soi-même, qui s'expriment dans les schémas (de valeurs) des sujets (inter)culturels. Cependant, les (re)présentations culturelles ne donnent aucun indice concernant les dispositions d'action de chaque individu puisque, pour reprendre Bourdieu, elles tentent de masquer l'accès aux conditions de genèse des prédispositions d'action pour ne pas en dévoiler le caractère idéologique (Bourdieu, 1972). Les représentations culturelles ne sont donc pas en mesure de refléter dans leur ensemble ni un style de vie pratique ni les conditions de leur genèse car la culture naît d'un mode de vie pratique à situer « au sein d'appartenances collectives », ou, pour reprendre Bourdieu, elle s'y reproduit. Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* paru en 1972, dans lequel Bourdieu donne une analyse de la société kabyle en Algérie, il montre à partir d'exemples tirés de la vie pratique des paysans kabyles que l'habitus est un « principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1972, p. 256). L'habitus y est décrit comme une structure inconsciente d'expérience qui, lors de situations nouvelles, génère une pratique d'actions qui ainsi (re)produit la pratique, mais aussi, au contact de nouvelles expériences, restructure les schémas habituels de pensée, de perception et d'action. La capacité à interagir avec des sujets d'autres cultures est l'expression d'une compétence culturelle qui intériorise les expériences collectives d'un milieu ou d'une classe (Bourdieu, 1972). L'habitus est donc le produit d'expériences socialisantes qui ont été principalement vécues dans un contexte de situations d'apprentissage informel, ce en quoi on entend ici par informel moins un apprentissage conscient et réfléchi, qu'au contraire un apprentissage implicite de dispositions de comportement et d'action qui se fait à un niveau inconscient (Kirchhöfer, 2004, p. 60). Comme les dispositions de comportements et d'action ainsi que leurs évolutions ne sont pas directement perceptibles pour l'individu, les scientifiques ne saisissent pas non plus immédiatement ces formes d'habitus, ce qui explique pourquoi les situations interculturelles sont si complexes à comprendre (*ibid.*, p. 31).

#### La sociologie praxéologique du savoir de Ralf Bohnsack

Pour tenter de dégager une base théorique dans la pratique des volontaires du programme, cette étude analyse les schémas de pensées, d'action et de perception des volontaires, c'est-à-dire leurs formes d'habitus. Pour cela, nous allons nous appuyer sur la sociologie praxéologique du savoir de Ralf Bohnsack, qui ne cherche pas à savoir primairement « *ce qu'est* la réalité sociale dans la perspective de l'acteur, [*mais*] *comment* celle-ci est créée

dans la pratique » (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2001, p. 12). La pratique d'actions renvoie ici à la dimension praxéologique, donc à la pratique de l'action et du social qui s'exprime dans la parole, la représentation et l'argumentation, c'est-à-dire dans l'interaction (voir *ibid.*, p. 13). La sociologie praxéologique du savoir s'emploie à reconstruire les structures qui constituent le fondement de la pratique. Il s'agit donc de comprendre *comment* cette pratique est créée en analysant les caractéristiques qui donnent des informations sur sa genèse. Ces caractéristiques s'expriment sous forme de schémas implicites d'action, de pensée et de perception qui, comme évoqué, se fondent sur un savoir conjonctif propre à la culture de ceux.celles qui agissent, que l'on retrouve sous forme de « structures métaphoriques de sens » (*ibid.*) dans les déclarations des volontaires. C'est ici que l'on saisit la nécessité de se détourner du « quoi », de l'objet, qui, pour Bohnsack et dans le prolongement de Karl Mannheim, explicite principalement « des théories des acteurs *sur* leur pratique » (Bohnsack, 2017, p. 15), pour se poser la question du *comment* de cette pratique. La sociologie praxéologique du savoir peut donc à la fois permettre de saisir le côté subjectif des situations interculturelles, mais aussi de donner des pistes concernant les conditions objectives qui, selon Bourdieu, sont les déclencheurs des schémas subjectifs et inconscients d'actions et de perception. Ces conditions objectives des situations interculturelles sont ainsi perçues de manière inconsciente par les volontaires et décrites sur la base d'expériences des contenus qui ont un sens immanent, et donc ne dépassant pas le cadre de ces expériences. Le sens des expériences habituelles, quant à lui, est à chercher à un niveau inconscient et bien plus profond.

#### 4.3.3 Approche méthodique

Cette approche théorique a débouché sur les questions suivantes qui ont contribué à structurer les données recueillies lors de l'enquête :

- De quoi et de quelle manière les volontaires parlent lorsqu'ils.elles font part à l'oral des situations interculturelles qu'ils.elles ont vécues ?
- Quels schémas ou pratiques de perception, de pensée et d'action y sont exprimés ?
- Retrouve-t-on des pratiques (inter)culturelles communes ou différentes dans les expériences et schémas dont il est question ?

- Comment se manifeste l'interaction entre les conditions subjectives et objectives d'une situation interculturelle et quelles conclusions peut-on en tirer ?

Nous allons dans un premier temps présenter la démarche méthodique utilisée pour l'analyse des données, puis en présenter succinctement les conclusions.

### Enquête et évaluation des données

Comme évoqué en début de chapitre, nous avons choisi pour collecter les données d'analyse le procédé de discussion de groupe. Ces discussions ont été réalisées en trois groupes de 8 à 10 personnes chacun, organisés en fonction du domaine dans lequel les jeunes ont effectué leur volontariat (scolaire, culture et écologie). On a donné un nom à chaque groupe : celui de ceux ayant réalisé leur volontariat dans le domaine scolaire a été baptisé *Mer*, celui du domaine culturel *Forêt* et celui du domaine écologique *Désert*. Les discussions de groupe ont ensuite été analysées selon la méthode documentaire de Ralf Bohnsack, qui est un procédé d'analyse par séquences qui permet de reconstruire le savoir préreflexif et implicite, et ainsi les modes subjectifs de perception, de pensée et d'action, et le savoir fondamental habitué et incorporé (voir Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007, p. 9). La reconstruction de ce savoir et des schémas d'action qui en découlent se fait en étapes successives que nous allons présenter brièvement ci-après.

### Sélection des passages à analyser – comment choisir les expériences décrites par les volontaires

La première étape a consisté à sélectionner les passages intéressants pour l'analyse. Pour cela, nous avons procédé à un séquençage des thèmes en fonction de leur ordre d'apparition pendant les discussions. On a tenu compte de caractéristiques d'interaction relevant autant de la forme que du fond, comme par exemple de passages pendant lesquels on retrouve « une forte densité interactive et métaphorique » (Przyborski, 2004, p. 52), c'est-à-dire dans lesquels l'essence d'événements et de schémas de pratique se manifestent. Outre les passages introductifs pendant lesquels les volontaires parlent des expériences et des situations interculturelles, on a également sélectionné un passage dans lequel est abordée la perception de la ou des culture(s) pendant le volontariat. Ces passages se sont

révélés particulièrement appropriés pour décoder les schémas d'action des volontaires. Puis, l'étape suivante a été de transcrire en détails les passages sélectionnés.

Analyse séquentielle et rapprochements – interprétation et comparaison des contenus et de leur sens

Pour accéder au savoir pratique des volontaires à travers leur récit, les passages transcrits ont été soumis à l'analyse séquentielle. Dans un premier temps, les thèmes principaux et subordonnés abordés dans les passages ont été analysés pour en extraire les contenus de sens objectifs. Ensuite a eu lieu l'explication du contenu documentaire (voir Przyborski, 2004, p. 50). Pour cela, on s'est concentré sur l'analyse des passages descriptifs et narratifs dans lesquels les déclarations et actions des volontaires avaient la signification la plus dense. Dans l'analyse séquentielle, au-delà des expériences et du récit, on s'est également attaché à dégager les argumentations données par les volontaires, ainsi que l'interprétation des schémas d'action, de perception et de pensée qui s'y exprimaient. Il s'agit d'une part d'interpréter la manière dont les volontaires agissent et pensent dans certaines situations, et d'autre part de reconstruire comment, et sur la base de quels schémas pratiques d'habitus cette action et cette pensée sont générées. Au cours de l'étape suivante, ou pendant le processus d'interprétation, on a comparé les schémas ainsi dégagés au cas par cas ou à l'intérieur de chaque groupe, puis de manière transversale pour pouvoir catégoriser différents types de savoir et d'actions.

#### 4.3.4 Résultats

Les schémas de perception, de pensée et d'action des volontaires ainsi révélés dans les étapes de l'analyse ont servi de base à une reconstruction de la situation interculturelle et des pratiques des volontaires sous forme d'une définition de types. La reconstruction et l'interprétation des actions ainsi que la définition de types en résultant vont être présentées dans la partie suivante à l'aide d'extraits des discussions des différents groupes (*Mer, Forêt, Désert*) pour en comprendre le fonctionnement. Les dénominations de la typologie résultent de l'évaluation interprétative et comparative des différentes discussions de groupe, et servent à caractériser le schéma dominant qui est apparu dans chaque groupe.

Groupe *Mer* : une tendance normative et évaluative

Le groupe *Mer*, qui doit son nom à la proximité de la mer au moment des discussions de groupe, était composé de neuf jeunes réalisant leur volontariat dans des écoles primaires, professionnelles et des lycées. La majeure partie des volontaires venait de passer son bac, la moyenne d'âge se situait donc entre 19 et 20 ans. La part de Français.e.s et d'Allemand.e.s était équilibrée.

Dans les passages choisis, les volontaires allemand.e.s témoignent principalement de leurs difficultés à lier contact et à s'intégrer, et de leur stratégie face à cette situation. Ils font part de leurs expériences dans le contexte du quotidien interculturel. Dans la discussion, les jeunes ont essayé d'expliquer les difficultés de contact des volontaires allemand.e.s. On constate alors chez les volontaires allemand.e.s une tendance à la stéréotypisation et au jugement des pratiques des jeunes Français.e.s, comme le montre à titre d'exemple ces déclarations de Max<sup>7</sup> :

*Max : Je leur ai demandé<sup>8</sup>, euh, j'étais sorti une fois avec deux autres, euh, comment par exemple, je pourrai rencontrer plein de gens, c'est simple sinon : je sors avec des amis et on va dans un bar et là, j'entre en contact avec d'autres, que ce soit à cause de l'alcool ou alors,*

*Lena : ((rit à voix basse))*

*Max : Juste parce qu'on est dans la foule, et c'est un bar, alors euh ; alors on m'a dit, ces deux Français avec qui j'étais, ils avaient mon âge aussi, que euh, les Français ou plutôt les Françaises hmm supportent*

<sup>7</sup> Les noms de tous les participant.e.s des groupes de discussions ont été anonymisés.

<sup>8</sup> La transcription a été réalisée selon les règles de TiQ (voir Bohnsack, 2014, p. 253). Pour une meilleure lisibilité, les passages ont été simplifiés. Les signes de transcriptions sont les suivants :

(.)	pause pouvant durer jusqu'à une seconde
<u>non</u>	accentué
beaucoup-	mot interrompu
M=oui	prononciation liée
no:n	prononciation allongée, le nombre de « : » correspond à l'allongement de la prononciation
( )	incompréhensible
((souple))	remarque concernant des comportements ou événements non verbaux
@non@	prononcé en riant
@(. )@	éclat de rire

*pas qu'on les aborde, et que, euh, les Français en général préfèrent rencontrer des gens qui font pareil qu'eux, à l'école ou je sais pas quel hobby, ou euh, dans la rue, quoi.*

Il aborde ici une de ses pratiques habituelles pour faire connaissance de nouvelles personnes, qui, comme il a pu le constater en France, n'est pas bien perçue, ou ne fonctionne pas, voire même que les gens ne « supportent pas ». Pour lui, lier de nouveaux contacts repose sur la convivialité, la détente – grâce à l'alcool – et l'ouverture vers les autres. Cela a lieu plutôt dans un cadre désinstitutionnalisé. Il y oppose l'attitude très renfermée qu'il projette sur les jeunes en France en ce qui concerne les contacts. Dans le récit de Max, l'expérience du contact est négative, ce qu'il explique par le manque d'envie de la part des Français.e.s de nouer contact. Lena, une volontaire allemande, donne raison à Max :

*Lena : N=oui, oui (.) c'est vrai, je trouve qu'en Allemagne euh, on remarque que souvent, quand quelqu'un vient de l'étranger, que beaucoup d'Allemands cherchent le contact et se disent, oui, si je fais sa connaissance, alors je connais quelqu'un qui habite là-bas et je peux lui rendre visite un jour et passer des vacances gratuites ou quelque chose comme ça, et en France, personne pense à ça.*

Lena norme et idéalise le comportement des jeunes Allemand.e.s dans les situations de prise de contact et d'intégration, en le justifiant par l'avantage personnel qu'on peut tirer d'une rencontre. Elle fait une différence entre les pratiques des jeunes en Allemagne et en France sur la base de cette « idée » opportuniste. Pour Lena, le contact en général est positif et lié à un certain avantage qui comporte un profit personnel. Son comportement lors d'une prise de contact est habitué, elle n'en a donc pas de perception consciente, ce qui fait qu'elle rejette les pratiques qui en dévient et qui ne reposent pas sur un avantage personnel. Cet avantage personnel est opposé au comportement des jeunes Français.e.s plutôt renfermé.e.s et exigeant.e.s dans une argumentation de délimitation et de dévaluation, comme l'exprime Eva dans cet exemple :

*Eva : Et je crois qu'au début, c'est très important, la langue et que les Français veulent ne parler que dans leur langue, peut-être aussi parce qu'ils comprennent pas toutes les expressions ou comprennent pas directement des petits trucs familiers et aussi parce que certains n'ont pas la patience.*

Eva parle ici d'un rejet qu'elle a ressenti de la part des jeunes Français.e.s au niveau de la communication orale, décrite comme exigeante et exclusive, dans laquelle elle leur attribue indirectement une certaine arrogance, en décrivant leur manque de patience dans les interactions linguistiques. On retrouve cette tendance à caractériser les jeunes en France de renfermé.e.s et prétentieux.ses dans le témoignage de Lena :

*Lena : Moi aussi, j'ai parlé avec des Français et ils disaient tous que euh, leurs vacances, oui, les vacances qu'ils ont passées avec leurs parents, c'était toujours en France. Alors, en fait, y'a la France et le reste du monde, un peu.*

Elle attribue ici aux jeunes en France une vision très étroite et réduite du monde, et centrée sur la France. Cette image mentale des Français.e.s qui sont amoureux.ses de leur pays et de leur culture qui est exprimée dans ce témoignage compte parmi les stéréotypes les plus courants concernant la France. Elle vient souligner à nouveau le caractère stéréotypique du mode de pensée et de perception qui se manifeste dans ce groupe comme tendance et qui s'est exprimé lors de l'enquête, particulièrement dans les réactions vis-à-vis des pratiques culturelles de prise de contact et de rapports sociaux, considérées comme différentes dans le pays partenaire. On observe une compréhension (inter)culturelle très statique et essentialiste dans laquelle les différences culturelles sont vues par le prisme culturel national et ethnique. La perspective d'une situation interculturelle perçue comme conflictuelle a généré chez les volontaires côté allemand ces schémas d'action très normatifs et essentialistes qui se sont exprimés par une perception culturelle basée sur la divergence, comme par exemple le fait que les jeunes aient toujours souligné les différences culturelles dans les extraits de discussion cités.

Groupe Forêt : une tendance descriptive et rationalisée

Le groupe *Forêt* se compose de onze jeunes âgé.e.s de 18 à 23 ans. Le nom *Forêt* a été choisi de manière similaire que pour le groupe *Mer*. Toutefois ceux.celles qui ont participé au groupe *Forêt* disposent d'un haut niveau d'éducation. Les jeunes ont réalisé leur volontariat dans le domaine culturel, c'est-à-dire dans des centres culturels, théâtres, galeries d'art ou des institutions culturelles franco-allemandes. La répartition entre les volontaires allemand.e.s et français.e.s est aussi ici équilibrée. À la différence du groupe *Mer*, ce groupe semble moins donner de jugements de valeur et moins normaliser le vécu, mais au contraire plus réfléchir à

sa propre origine culturelle et sa propre identité culturelle. La discussion débute par le témoignage des différentes expériences depuis le début de l'année de volontariat :

*Rosa : Le travail est incroyablement intéressant, euh, je peux participer à beaucoup d'évènements culturels et là, on en apprend beaucoup sur sa propre culture, parce que justement, on est à X et on se pose beaucoup de questions sur la culture allemande, et l'image de l'Allemagne à l'étranger, et ça, je n'y pensais pas trop avant, et je trouve ça intéressant aussi, de voir l'image que les gens ont de l'Allemagne ailleurs, à l'étranger.*

Tout d'abord, Rosa affirme ici une identité culturelle nationale et s'y identifie. À ce niveau d'action, cependant, on constate de premières tendances réflexives qui semblent aller dans le sens de la réflexion sur sa propre identité culturelle et d'une attitude critique de Rosa par rapport à celle-ci. Ces prémisses de tendance réflexive s'expriment aussi dans la description d'une autre volontaire allemande :

*Clara : Ce que je veux dire de mes expériences, euh, j'ai l'impression que, je sais pas, je n'ai jamais vécu avant à l'étranger, et j'ai pris conscience pour la première fois de ma nationalité, et que je suis allemande, je l'ai vraiment compris quand je suis arrivée en France, parce que, en fait, ce qu'on voit alors c'est qu'on remarque qu'en Allemagne, personne ne me demande oh, tu viens d'où ? parce que en fait, c'est clair et j'ai pas d'accent en allemand et puis aussi bien sûr, euh, c'était clair qu'en France on m'a demandé souvent, oui, tu viens d'où ? euh, ou alors par exemple, les gens m'ont aussi demandé, ben, oui, ce que les Allemands pensent, et moi, ce que je pense, oui c'est un peu difficile de dire, ce que toute l'Allemagne pense, quoi, sur la politique et les élections en France. Qu'est-ce que pensent les Allemands des élections en France et alors là, je me suis dit, qu'est-ce que tu dis, là ? et c'est là que j'ai pris conscience pour la première fois de ma nationalité, en fait, et qu'on s'en rend compte quand on vit à l'étranger (.) et moi, que j'ai commencé aussi moi-même à me poser des questions sur ce que c'est pour moi, en fait, être allemande, parce qu'on est parfois, on entend alors eh, t'es pas très ponctuelle pour une Allemande et moi, (.) (se racle la gorge) est-ce que je suis très allemande, finalement, ou être très allemand est-ce que ça existe, au final ? et ce sont des questions, je trouve, que je me suis posées parce que, justement, je n'y ai jamais été confrontée avant, d'être étrangère, si on veut, j'ai toujours été une non-étrangère.*

Dans un premier temps, Clara donne une représentation de son lien culturel national qu'elle va cependant commencer, sur le plan de l'action, à remettre en question dans la confrontation à la situation interculturelle. La culture et l'identité objective de « l'être-allemand » sont remises ici presque totalement en question au niveau du langage, au profit de la prise de conscience ainsi générée de sa propre subjectivité, en s'éloignant du caractère objectif. Cette tendance à la subjectivité atteint cependant ses limites lorsque les volontaires sont confronté.e.s à l'histoire allemande, qui appelle alors un schéma habitué de perception et d'action qui renvoie à un espace d'expérience commun, comme on peut le constater ci-après dans une autre citation de Clara :

*Clara : Ce dont j'me suis aussi aperçu, c'est par exemple, je sais pas, moi, parfois j'ai entendu des vannes sur les Allemands, alors ça parle en fait de discrimination, je sais pas, ou alors, ah oui, les Allemands, ils aiment pas les Juifs, et moi, je trouve pas ça agréable.*

Elle se sent concernée par les blagues faites sur l'Allemagne et éprouve une honte profonde qui s'exprime spontanément dans le contexte de la confrontation aux crimes allemands de l'époque nazie. L'espace d'expérience collectif de la culpabilité des Allemand.e.s dans l'Holocauste est partagé par tous les volontaires venus d'Allemagne. Cependant, les volontaires réagissent de manière différente lorsqu'ils.elles sont confronté.e.s à ce sujet pendant leur volontariat, comme le montre l'extrait de discussion suivant :

*Marie : Et, euh, ce que je, enfin depuis que je suis en France, je suis plus consciente de ce que j'ai appris en cours d'histoire, en tant qu'Allemande, et que ces années noires, je les avais aussi en moi parce que je le voyais dans la perspective du je, bien que pour moi, les Français, ces années-là, je dirais, disons, quand on parle de la traite des esclaves, on le perçoit complètement différemment que en fait, on ne regarde pas les aspects plus négatifs de l'identité nationale, ce qui est plus fort pour les Allemands.*

*Clara : Oui, mais bon, bien sûr, je veux dire que l'Holocauste a pas eu lieu en France, faut le voir comme ça aussi ; c'est clair que dans ce cas-là, on a une autre manière de percevoir l'histoire, quand quelque chose d'aussi affreusement grave a lieu dans son pays, je crois.*

*Marie : oui, mais par exemple, y'a eu la traite des esclaves, enfin je veux pas faire de comparaison ou de mélange, mais c'est sûr, c'était tout aussi noir et on le voit pas comme tel, alors, je sais pas, j'ai jamais entendu un Français en parler comme ça, et qu'il dise, houu, ce qui s'est passé, c'était abominable et même aujourd'hui, on devrait en parler, et je le perçois comme mon histoire, ce qui s'est passé, quoi, et chaque nation a son passé, mais pas comme houu, c'est vrai et comment on peut encore aujourd'hui, et est-ce que ça joue encore un rôle, parce que en fait, la richesse de la société, elle s'est aussi fondée là-dessus, c'est comme ça en Allemagne, et c'est comme ça en France, c'est clair.*

En se voyant confrontée à l'histoire allemande, qu'elle considère comme la sienne, Marie est renvoyée à l'Holocauste, dont elle remet la singularité en question par une comparaison avec le passé colonialiste de la France. On observe ici une stratégie de gestion du sentiment de culpabilité se mettre en place au cours de la confrontation qui n'est pas inhabituelle auprès des jeunes générations. Parallèlement, on trouve cependant chez Clara une attitude très consciente envers l'histoire et la culpabilité dans laquelle l'aspect unique de l'Holocauste ainsi que la manière de le considérer sont confirmés. Dans la suite de la discussion, Rosa et Luise perçoivent et réagissent à la confrontation avec l'Holocauste avec beaucoup de honte et de culpabilité.

*Luise : Moi aussi, je l'ai remarqué ; j'étais dans une boulangerie juive à Paris, et euh, j'étais avec ma mère, française donc, et en fait, j'ai préféré me cacher derrière mon identité française, plutôt, et j'ai remarqué, en fait, et euh, c'est quand même assez bizarre comme constatation ; parce que je voulais plutôt me cacher derrière mon identité française et dire, alors, je suis, avec ma mère, on a parlé français, en fait humm, (.) et je trouvais ça presque désagréable de dire aussi, oui, on habite en Allemagne et oui, je suis Allemande aussi ; c'est quand même aussi intéressant, de constater ça, quand on a justement les deux nationalités et qu'on avait le choix, en fait, et de se limiter à une seule nationalité, et alors dire quand même, en fait, si si, je suis Allemande, et c'est vraiment comme ça, on ressent de la honte, et c'est ce que j'ai aussi constaté.*

Le niveau de la représentation ou du lien culturel n'est pas abandonné, mais on y découvre des tendances implicites d'expression de la honte et de la culpabilité qui s'expriment dans des réactions spontanées, comme

ici par la confrontation avec la vie juive. Rosa aussi a été confrontée à l'histoire allemande pendant son année de volontariat :

*Rosa : Moi aussi, bon, ça n'arrive pas maintenant, mais j'étais au théâtre et j'ai accompagné des élèves, et on a regardé la pièce de Bertolt Brecht La résistant ascension d'Arturo Ui, et avant, on nous a prévenus que dans la pièce, y'avait un homme nu, juste pour que les élèves soient prévenus, quoi, et j'étais là à regarder la pièce, et je me disais, le mec tout nu, c'est rien, j'étais tellement choquée par comment ils ont représenté la pièce, et je pensais, moi, je suis là, l'Allemande, assise dans le public, toute petite, super choquée, l'acteur jouait tellement bien, en fait, c'était comme si on avait mis Hitler sur la scène, avec les gestes et (.) et alors, j'étais tellement impressionnée par la pièce, et après, les Français, eh, pourquoi t'étais choquée, à cause de l'homme nu, et moi, je dis alors non justement non ; et pour eux, ils n'arrivaient pas à comprendre pourquoi je, moi, en fait ( ).*

Rosa perçoit cette situation différemment des jeunes Français.e.s du fait qu'elle n'est pas choquée par la vue d'un homme nu, mais au contraire par l'authenticité du rôle et de la honte que cela a pu déclencher chez elle. On a ici un bon exemple de ce que signifie l'espace d'expérience collectif, à savoir une vue résolue sur les choses, ici la pièce de théâtre dans laquelle la perception et la réaction d'une situation s'expriment uniquement dans le contexte des expériences partagées de manière collective, sans avoir été nécessairement vécues personnellement. Les jeunes Français.e.s ne partagent pas l'expérience de la culpabilité collective de l'Holocauste, comme Rosa ici.

La réaction à la confrontation à l'histoire allemande dévoile une tendance descriptive, qui à la fois constate et détaille, a lieu à un niveau réflexif et semble être bien moins habituelle. La situation interculturelle dans son ensemble a surtout été considérée par les volontaires venu.e.s d'Allemagne comme une confrontation avec leur « propre » culture et histoire qui a déclenché comme réactions principales la honte, la culpabilité (collective) et la consternation. Dans ce groupe, on a pu constater une réaction très réfléchie vis-à-vis des conditions objectives de la situation interculturelle, qui contribue à une évaluation bien plus impartiale et moins ethnocentrique des pratiques culturelles. L'aspect rationnel des dispositions habituelles et culturelles dont ont témoigné les volontaires de ce groupe s'exprime dans le schéma réflexif et, dans ce contexte précis, dans la manière de considérer leur propre identité.

Groupe *Désert* : une tendance compréhensive et homologue

Le groupe *Désert* se compose en tout de neuf volontaires âgés de 18 à 25 ans qui ont effectué leur année de volontariat dans des fermes, des musées d'histoire naturelle ou dans des instituts publics ou communaux dans le domaine de l'environnement et de la nature, et qui disposaient d'un niveau d'éducation nettement supérieur ainsi qu'une grande affinité envers les métiers et les activités liés à l'écologie. Ici aussi, le nom du groupe a été choisi pour les mêmes raisons que les autres et la répartition entre les Français.e.s et les Allemand.e.s était également équilibrée. Dans ce groupe, les volontaires témoignent d'une forte tendance à la compréhension envers les situations interculturelles. La compréhension de ce qu'est la culture est ici aussi très différenciée, ce qui s'explique entre autres parce que le focus du séjour repose sur des thèmes écologiques, ce qui a donc relayé au second plan les modes de pensée plus centrés sur la culture nationale, au profit de valeurs et d'idéaux communs, comme en témoignent les transcriptions correspondantes. Dans les passages sélectionnés, les volontaires témoignent des expériences qu'ils ont vécues durant leur année de volontariat et reviennent sur la rencontre d'une nouvelle culture. Élise, une volontaire française, décrit son impression immédiate de l'Allemagne :

*Élise : Pour moi aussi, ça a été un gros choc culturel : mai:s je trouve que quand même, il y a plus de choses alternatives en Allemagne dans les villes, par exemple, avec euh, beaucoup de restaurants véganes, en France, presque pas .) et, euh, les gens sont plus ouverts à tout ça, ou à d'autres choses, aussi par exemple comment les gens se comportent dans la rue, plus de respect en Allemagne qu'en France (.) pour les femmes (.) et euh, sinon, y'avait pas grand-chose de différent.*

Tandis qu'elle suppose une similitude de principes entre la France et l'Allemagne, elle constate aussi quelques différences culturelles. Elle se concentre alors sur des idéaux politico-culturels qui sont importants pour elle, comme le « respect ... pour les femmes » et les « restaurants végans » et les emploie comme des catégories culturelles pertinentes à ses yeux. Émilien a une approche similaire de la culture, ce que l'on comprend lorsqu'il parle du choc culturel qu'il a vécu aux États-Unis, par rapport aux habitudes alimentaires :

*Émilien : Alors moi, par exemple, j'étais aux États-Unis, et là c'était que deux semaines, et c'était un gros choc culturel, en fait, j'ai trouvé*

*ça complètement différent. Je sais pas en fait, la ville, alors comment les gens se nourrissent. Oui, alors la nourriture, la nourriture, c'est ( ) alors, c'est pas grave, mais bon, ils mangent pas vraiment, enfin, c'est complètement différent, comment ils se représentent, euh, ils mangent, en fait, ils ne mangent pas de vrais ( )*

*Élise : Euh de vrais plats ?*

*Jean : Repas*

*Émilien : Oui, oui, de repas, mais ils mangent tout le temps, alors (.) alors, mais je ne sais pas, euh, la discrimination est très forte, euh, avec les noirs, euh (dans les quartiers).*

Le sentiment qu'Émilien décrit ici est un mélange de malaise, d'étrangeté et d'incompréhension pour les habitudes alimentaires aux États-Unis. L'alimentation équilibrée sert dans ce contexte de critère de différenciation et de distinction habituelles qui se manifestent de manière plutôt inconsciente, à la différence du rejet idéalisé et prescriptif du comportement discriminatoire envers la population afro-américaine aux États-Unis. La proximité culturelle avec l'Allemagne est soulignée par le contraste de l'étrangeté culturelle vis-à-vis des États-Unis – ce en quoi l'alimentation symbolise un autre style de vie. C'est justement le style de vie qui est au centre du témoignage d'un volontaire allemand, cité ci-dessous :

*Paul : alors pour moi, c'était pour moi, euh, parce que je suis dans une ferme, quoi, en plus dans un coin plutôt retiré, et oui, euh, mais aussi très alternatif, et c'est tout simplement super, oui, d'avoir un style de vie complètement différent, et oui, et j'apprends plein de choses, parce que avant (.) dans ma vie normale, enfant, ou je sais pas, (.) dans ma famille, je connaissais pas la nourriture bio ou tout ça, et on se pose pas de questions, mais maintenant que, en fait, vraiment, euh, on y pense autrement et puis, on le vit aussi à la ferme, et là on le vit pour de vrai, et en fait, c'est encore mieux, comme ça, de tout voir par soi-même, d'être actif et euh, de participer (.) et c'est pour ça, je pense, que pour ceux qui étaient comme ça dans une ferme, oui, c'était un changement plus grand que pour d'autres, ceux qui sont en ville, parce que aussi, (.) oui.*

Pour Paul, les différences culturelles concernent principalement la différence entre la vie à la campagne et la vie à la ville, ce en quoi se manifestent des habitudes différentes qu'il ne connaissait pas avant et qu'il

est maintenant en mesure de percevoir ; elles ont modifié sa manière de penser et conduit à une adaptation de son comportement à ces nouvelles circonstances. Sa conception de la culture n'est pas axée sur des catégories nationales et culturelles, mais sur une différence culturelle de milieu entre la ville et la campagne, que l'on retrouve aussi dans les déclarations suivantes d'une autre volontaire allemande :

*Maria : j'ai été surprise de manière positive, parce que, euh, ma ferme est directement à côté d'une école Waldorf, et là, comme=en France, y'a pas beaucoup d'écoles Waldorf, les gens de toute la France viennent dans cette région, c'est pour ça qu'ils sont très ouverts et très spirituels et on peut avoir des discussions que je ne pourrais pas avoir maintenant à la maison, parce que la moitié des gens penserait que je suis folle, et là, on vit en toute conscience avec la nature, on va se chercher ses aliments frais dans le jardin, alors ça a été le choc culturel quand je suis rentrée en Allemagne et que j'ai vu le frigo rempli à craquer, avec ça, on aurait pu vivre un mois à la ferme oui c'était comme ça et moi, j'avais l'impression qu'en Allemagne, enfin, je sais pas, je peux pas généraliser et comparer entre une petite ferme en France et, euh, une ville en Allemagne, mais tout ça, ça me semblait tellement superficiel, oui, en fait, j'ai eu l'impression que la vie dans cette ferme en France me correspondait mieux.*

Les points communs et les différences culturelles entre les individus, Maria ne les classe pas par catégories ethniques et nationales, mais surtout en fonction de leurs modes de pensée et d'actions. Elle se concentre ici sur des tendances transculturelles et transnationales en percevant les mélanges culturels indépendamment des frontières nationales et en se sentant mieux dans une ferme en France parce qu'elle se sent acceptée et à sa place dans son mode de pensée et d'action. Cette dernière déclaration permet de décrire plus généralement les tendances de pensée, de perception et d'action communes au groupe *Désert*. Les situations interculturelles décrites déclenchent chez les volontaires des tendances de pensée et de perceptions plutôt homologues qui ont même été mises en pratique dans un rapport très ouvert et très affiné vis-à-vis des nouvelles cultures. Grâce à ce mode de pensée et d'action, les situations interculturelles se sont déroulées dans ce groupe de manière harmonieuse et sans conflit – probablement aussi parce que les volontaires ont choisi consciemment de faire leur Service Civique dans le domaine écologique. L'attitude ouverte vis-à-vis des nouvelles cultures et expériences découvertes pendant l'année de volontariat correspond tout à fait aux idéaux partagés tels que les

droits de la femme et le style de vie écologique, qui s'expriment ici certes de manière prescriptive, mais qui cependant n'ont donné lieu à aucune forme de négation ou de normativité au niveau de l'action culturelle, à la différence du groupe *Mer*. Au contraire, on retrouve au premier plan, chez ce groupe, une tendance à l'ouverture et la compréhension qui se concentre sur les points communs culturels.

#### 4.3.5 Nécessité de la problématisation des situations interculturelles

Ce que l'on retient, c'est que lors de l'année de volontariat, les situations interculturelles sont influencées par un certain nombre de modes de perception et d'action cachés et qui sont l'expression d'un savoir culturel spécifique. Pour acquérir une compétence interculturelle constructive comme elle a été définie en début de chapitre, ce savoir est décisif et sert de fil conducteur. En effet, pour reprendre la citation de Bourdieu présentée au début, l'acquisition de savoir et les modifications de comportement et de mode d'action se font le plus souvent de manière inconsciente, à travers des expériences quotidiennes, et sont soumises à des influences sociales, culturelles et politiques masquées qui agissent sur la perception, la pensée et l'action, et qui en sont en même temps constituantes. En fonction de la manière dont sont vécues les situations interculturelles pendant le volontariat et en fonction du savoir culturel dont disposent les volontaires, peuvent en ressortir des situations interculturelles constructives ou destructives, qui à leur tour peuvent avoir un effet sur la perception individuelle et sur le concept d'interculturalité des volontaires. Cette problématique s'explique en outre du fait que les volontaires ne sont pas capables, le plus souvent, d'engager une réflexion sur les expériences interculturelles ou de les considérer sous un point de vue rationnel, et donc de prendre conscience et de remettre en question leur rôle de récepteur inconscient et de porteur de savoir culturel. Dans ce contexte, il peut s'avérer bénéfique de thématiser les expériences (conflituelles) vécues par les volontaires avec les formatrices et formateurs pendant les séminaires, d'en discuter pour y trouver une conclusion. Cela nécessite un accompagnement étroit pendant l'année de Service Civique qui ne se limiterait pas au simple soutien linguistique, mais qui se concentrerait tout autant sur les compétences interculturelles. Les séminaires d'accompagnement doivent servir à créer des situations et des contextes d'apprentissage dans lesquels les volontaires peuvent discuter de leurs expériences interculturelles concrètes et y réfléchir. Parallèlement, on doit initier chez

les volontaires une réelle confrontation avec le concept et la notion d'interculturalité. Il est important de ne pas faire uniquement ressortir les points communs entre les cultures, mais plutôt de souligner les mélanges et les recoupements entre les différents styles de vie et les pratiques, dans un contexte de mondialisation. En effet, les cultures ne sont pas des unités rigides et fermées, mais sont des constructions dynamiques et modifiables qui ne sont pas réparties par pays, mais qui se mélangent au niveau global et se renouvellent constamment. Le VFA est aussi un cadre dans lequel se forme une culture commune aux volontaires, même s'ils ne le remarquent pas directement. Affiner et favoriser la réflexion sur ce phénomène de mélange des cultures constitue pour ces raisons un élément fondamental du travail pédagogique du VFA.

## Bibliographie

- Barmeyer, C. (2012) : *Taschenlexikon Interkulturalität*, Göttingen : UTB.
- Bohnsack, R. (2017) : *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen/Toronto : Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2014) : *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9<sup>e</sup> éd.), Opladen/Toronto : Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2001) : « Einleitung : Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. », in : Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (éd.) : *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Opladen : Leske + Budrich, pp. 9-28.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. M. (2007) : *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (2<sup>e</sup> éd.), Wiesbaden : VS-Verlag.
- Bohnsack, R., Marotzki, W. & Meuser, M. (2003) : *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*, Opladen : Leske + Budrich.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (éd.) (2010) : *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2<sup>e</sup> éd.), Opladen/Farmington Hills : Verlag Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1972) : *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Genève/Paris : Droz.
- Bruggmann, M. (2000) : *Die Erfahrung älterer Mitarbeiter als Ressource*, Wiesbaden : Deutscher Universitätsverlag.
- DFJW/OFAJ (s.d.) : *Volontariat franco-allemand*. <https://volontariat.ofaj.org/de/devenir-volontaire> [consulté le 23/03/2018].

- Friesenhahn, G. J. & Thimmel, A. (2003) : « Interkulturelle Handlungskompetenz in der internationalen Jugendarbeit. Begriff – Konzepte – Anwendungsbereiche. », in : Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (éd.) : *Forum Jugendarbeit International*, Münster/Westfalen : Votum Verlag, pp. 16-35.
- Gebauer, G. & Kraiss, B. (2014) : *Habitus*, 6<sup>e</sup> édition, Bielefeld : transcript.
- Kirchhöfer, D. (2004) : *Lernkultur Kompetenzentwicklung - Begriffliche Grundlagen*, Berlin. [http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche\\_grundlagen.pdf](http://www.abwf.de/main/publik/content/main/publik/handreichungen/begriffliche_grundlagen.pdf) [consulté le 23/03/2018].
- Knapp, K. & Knapp-Potthoff, A. (1990) : « Interkulturelle Kommunikation », in : *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1, pp. 62-93.
- Mikhail, T. & Rekus, J. (2013) : *Neues schulpädagogisches Wörterbuch* (4<sup>e</sup> éd.), Weinheim : Beltz Juventa.
- Müller, S. & Gelbrich, K. (2004) : *Interkulturelles Marketing*, München : Vahlen.
- Nohl, A.-M. (2014) : *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- Przyborski, A. (2004) : *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*, Wiesbaden : VS-Verlag.
- Schmitt, S. (2013) : « Standards culturels ou appartenance collective ? Critique des concepts théoriques de culture. », in : Egloff, B., Friebertshäuser, B. & Weigand, G. (éd.), *Moments interculturels dans la biographie*, Paris : Téraèdre, pp. 63-80.
- Thimmel, A. (2001) : *Pädagogik der internationalen Jugendarbeit: Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens*, Frankfurt am Main : Wochenschau-Verlag.

## 4.4 Volontaires du Volontariat Franco-Allemand et rapports aux langues : à la rencontre de l'« Autre »

*Delphine Leroy & Gérald Schlemminger*

*« Réussir à se comprendre, à bien comprendre l'autre, et ne pas faire des amalgames ou des quiproquos » (Malaïka)*

### 4.4.1 La langue – objet de recherche et de transformation

*Découvrir une nouvelle langue et culture, élargir son horizon et vivre des expériences professionnelles, personnelles et interculturelles : le Volontariat Franco-Allemand a beaucoup de choses à offrir ! Que ce soit en organisant des animations de promotion de la langue et culture allemande, des manifestations universitaires ou des projets sportifs ou culturels un Volontariat en établissement scolaire ou supérieur à l'embarras du choix pour s'engager et développer de nouvelles compétences [...]. (DFJW/OFAJ, 2018)*

La proposition de candidature de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ) pour le Volontariat Franco-Allemand (VFA), ici sur le terrain éducatif, fait appel aux habituels clichés « des voyages forment la jeunesse », entendant par-là que la découverte d'un autre pays, d'autres façons de vivre et de penser sont utiles à la connaissance et à la formation personnelle et professionnelle (*Bildung/Ausbildung*) des jeunes. L'OFAJ se situe dans la tradition de *L'Encyclopédie* de 1751 qui, dans son article sur le voyage, loue déjà les mérites d'un séjour à l'étranger à savoir l'éducation, l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire, un moyen de faire ses expériences, le dépassement des préjugés.

*[...] Aujourd'hui les voyages dans les états policés de l'Europe (car il ne s'agit point ici des voyages de long cours), sont au jugement des personnes éclairées, une partie des plus importantes de l'éducation dans la jeunesse, & une partie de l'expérience dans les vieillards. Choses égales, toute nation où règne la bonté du gouvernement, & dont la noblesse & les gens aisés voyagent, a des grands avantages sur celle où cette branche de l'éducation n'a pas lieu. Les voyages étendent l'esprit, l'élevent, l'enrichissent de connoissances, & le guérissent des préjugés nationaux. C'est un genre d'étude auquel on ne supplée point*

*par les livres, & par le rapport d'autrui ; il faut soi-même juger des hommes, des lieux, & des objets. Ainsi le principal but qu'on doit se proposer dans ses voyages, est sans contredit d'examiner les mœurs, les coutumes, le génie des autres nations, leur goût dominant, leurs arts, leurs sciences, leurs manufactures & leur commerce [...]. (Boucher d'Argis, A.-G. & Jaucourt, L. de, 1751 : 476-477)*

Dans ce contexte, la langue d'origine (L1) et la nouvelle langue (L2) semblent des facteurs importants de motivation à l'expérience du Volontariat Franco-Allemand et apparaissent explicitement dans les programmes de formation et d'accompagnement de l'OFAJ. Les jeunes évoquent les langues et en parlent fréquemment comme une dimension clé des transformations dont ils font l'épreuve durant leur année de Service Civique.

Lorsqu'il a été évoqué la mise en place d'un questionnaire pour cette étude<sup>9</sup>, le groupe de chercheur.se.s allemand chargé de le réaliser a, bien entendu, élaboré un certain nombre de questions sur cette thématique. Les débats méthodologiques ont alimenté cet aspect quantitatif : certains insistant sur la nécessité de questions ouvertes et émettant des réserves sur une démarche à dominante statistique pour un tel sujet (pour mémoire : biographies) alors que la place du récit et de l'observation appartenait plus à des dispositifs qualitatifs éprouvés (cf. Catani 1982, Ferrarotti 2013, Le Grand 2000 et Beaud 2018) pour rendre compte de parcours et de récits d'expériences, singuliers comme collectifs.

En juillet 2017, le traitement effectué sur les premières réponses a permis de travailler en grand groupe sur plusieurs items du questionnaire dont celui de la langue. Ce moment de travail a révélé une certaine disparité entre les réponses issues de questions plutôt fermées, qui permettaient leur visualisation à travers des graphiques multiformes et le contenu des réponses ouvertes, qui, si elles n'entraient pas toujours en contradiction, apportaient des nuances et des variables tout à fait significatives. Il a donc été décidé de ne pas prendre en compte le premier niveau qui aurait pu prêter à confusion, mais de s'attarder sur des éléments plus discursifs.

Ce texte repose donc sur deux sources de données qui ont été croisées :

- Les entretiens effectués en français (avec des volontaires des deux pays) auprès d'un groupe « écologie » durant deux séminaires auxquels deux chercheuses ont participé à une enquête de type ethnographique (observation participante, entretiens semi-directifs, jour-

<sup>9</sup> En tout, 1390 questionnaires ont été remplis.

nal de recherche). Les participant.e.s ont eux.elles même choisi le pseudonyme utilisé pour les transcriptions. Un entretien a eu lieu en dehors de ces séminaires avec une ancienne participante.

- Les réponses – uniquement ouvertes – concernant la langue, issues du questionnaire mis en ligne à plus de 1400 participant.e.s. Lorsque les réponses étaient en allemand, elles ont été traduites, les versions originales étant indiquées en note de bas de page.

Le discours officiel et institutionnel promeut une posture qui est de faire croire que le séjour à l'étranger est d'entrée bénéfique pour l'itinéraire biographique de la personne impliquée. Tenir un tel discours paraît nécessaire et compréhensible pour justifier l'institution et la politique interculturelle des rencontres et des échanges. Mais notre analyse fait apparaître que la rencontre avec l'autre, l'autre culture, l'autre langue n'est pas aussi simple que nous aurions pu le supposer de prime abord. Elle montre que la réalité est plus complexe que certains propos lénifiants. Si la langue est décrite comme un facteur clé de l'expérience, elle prend des formes et des significations très diversifiées et ne se réduit pas à son acquisition formellement linguistique. Elle est une porte d'entrée à une expérience de l'altérité, envisagée comme telle, pour autant, elle est rarement ce qui la caractérise. Elle sert de point d'appui, de point d'ancrage rassurant à un départ loin de chez soi.

C'est ainsi que la langue ne sera pas ici pensée en terme d'interculturalité, confrontant deux modèles l'un à l'autre, mais bien dans une composition personnelle et continue dont chaque locuteur.trice se nourrit au fil de son expérience. C'est une approche transculturelle qui traversera ce propos, concevant la langue non comme un tout fini mais plutôt comme une succession de possibles et une accumulation de « ressources » (Jullien, 2016). L'écart, prôné dans cette approche, ne cherche pas à s'enfermer dans une finitude statique et immuable mais tient au contraire l'autre en regard et amène à redécouvrir ou reconfigurer (au sens de P. Ricœur) la réalité avec ce qui est perçu comme décalage :

*Il faut apprendre à sortir de soi, à sortir de son entourage, à comprendre ce qu'est l'exigence de l'universel qui relativise les cultures et non l'inverse. Il faut sortir du quant à soi culturaliste et promouvoir l'individu transculturel, celui qui, prenant de l'intérêt à toutes les cultures du monde, ne s'aliène à aucune d'entre elles. (Marc Augé, 2009 : 91)*

Précisons que, compte tenu du niveau de langue en L2 de la majorité des volontaires (d'utilisateur.trice débutant.e A1 à utilisateur.trice indépendant.e B1/B2)<sup>10</sup>, la langue 2 a, pour eux.elles, moins des fonctions gnoséologiques (appropriation de nouvelles connaissances, de conceptualisation des nouvelles notions) et de métacognition (réflexion métadiscursive) que des fonctions référentielles et de représentation mentale de l'autre pays, d'identification.

À partir des interviews menées avec un certain nombre de volontaires et un questionnaire soumis à l'ensemble des volontaires, nous allons étudier les questions suivantes :

- Quelle(s) fonction(s) peut avoir la deuxième langue pour les volontaires ?
- Pour des utilisateurs indépendants, l'usage flexible des deux langues peut-il indiquer une dissociation productive de la personne interrogée ?
- Peut-on prouver, en cas de changement de langue, que l'usage de l'autre langue véhicule d'autres positions, appréciations, stéréotypes, idéologies, etc. ? Une autre formation de sens (symbolisation) a-t-elle lieu le cas échéant ?
- Le plurilinguisme constaté le cas échéant contribue-t-il à l'élaboration d'une « identité interculturelle », transculturelle ou hybride ?
- La question de la langue est-elle thématifiée explicitement par les personnes interrogées ? Le lien entre les significations privées et le système mono ou plurilingue de sens est-il évoqué ?

#### 4.4.2 La langue comme « alibi » à la transformation

*Il y a des frontières naturelles (montagnes, rivières, détroits), des frontières linguistiques, des frontières culturelles ou politiques. La frontière signale d'abord la nécessité d'apprendre pour comprendre. (Marc Augé, 2009 : 15)*

<sup>10</sup> Les résultats de l'autoévaluation des volontaires dans notre questionnaire nous permettent de l'affirmer.

En amont

Un cadre rassurant, voire fascinant

Nombre de jeunes avaient une connaissance préalable (scolaire), sinon un contact (familial) avec l'autre langue : « [...] je ne sais pas si je serais prête à partir carrément dans un endroit où j'ai jamais appris la langue. Ça c'est quand même autre chose » s'interroge Gomi. La langue offre une certaine sécurité à l'expérience du déplacement, lorsqu'elle n'est pas totalement méconnue.

Beaucoup évoquent comme Adoni que « la langue dans le pays étranger... c'est un peu stressant mais y'avait vraiment pas de stress du coup je trouve que mon année a vraiment commencé... (expiration) ». Sa longue respiration est significative : Adoni vient chercher dans le volontariat un espace de ressourcement, après une année de médecine où il n'a pas réussi à surmonter l'angoisse de la compétition, ni le surmenage lié à l'exigence de résultats. L'allemand, langue qu'il côtoie depuis l'enfance, ne présente pas un facteur d'anxiété, mais bien au contraire une certaine proximité. Parfois même l'acquisition peut servir de déclencheur à la mobilité. Dans l'entretien avec les « anciens » volontaires<sup>11</sup>, l'une des jeunes filles allemandes explique : « Donc, j'vais, j'avais décidé de faire les études qui étaient liées avec le français. – Ouais m'engager français. – Donc le français et l'environnement m'ont influencé. »

Pour les Allemands, le pays voisin a parfois quelque chose de rassurant ; on se croit en terrain plus connu, plus proche géographiquement. C'est une aventure qui, si elle se déroulait mal, peut permettre un retour rapide :

*Je voulais vraiment vivre en France et y vivre et améliorer mes compétences linguistiques. De plus, je n'étais pas prêt pour un choc culturel comme celui d'Afrique ou d'Asie et j'ai trouvé rassurant de savoir que vous pouviez retourner en Allemagne au cas où, car ça se trouve juste à côté. (Questionnaire allemand n° 71)<sup>12</sup>*

<sup>11</sup> Il s'agit des volontaires de l'année précédente.

<sup>12</sup> *Ich wollte sehr gerne nach Frankreich und dort leben und meine Sprachkenntnisse vertiefen. Außerdem war ich noch nicht bereit für einen Kulturschock wie den in Afrika oder Asien und ich fand es beruhigend zu wissen, dass man für alle Fälle zurück nach Deutschland kann, weil es direkt nebenan ist. (Questionnaire allemand n° 71).*

*[C'est bien] que je connaisse déjà la langue, cela va faciliter mon arrivée. (Questionnaire allemand n° 72)<sup>13</sup>*

Paradoxalement, la proximité n'enlève en rien la fascination pour l'étrangeté, la différence, éprouvée par de nombreux Allemands, c'est un premier pas « européen » avant de franchir les limites du voisinage « loin dans le monde » :

*Je voulais me lancer dans l'aventure de partir seul à l'étranger pendant un an pour vraiment découvrir la culture du pays et améliorer mes compétences linguistiques. Comme j'ai toujours trouvé la France fascinante en termes de culture, de langue et de variété de la nature, je partais pour moi seulement pour me rendre chez « nos voisins européens » et non pas (encore) loin dans le monde. De plus, je pense que c'est formidable de participer à un programme de l'OFAJ et de promouvoir ainsi l'amitié franco-allemande. (Questionnaire allemand n° 73).<sup>14</sup>*

On pourrait postuler que l'âge relativement jeune des volontaires allemands – comparativement à celui des volontaires français – pourrait renforcer ce besoin de sécurité d'un premier éloignement. Dans ce cas, l'expérience représente un premier pas d'autonomie, dans ce qui est déjà sinon connu ou familier, tout du moins accessible et relié à une histoire personnelle. Ce sentiment est partagé par des Français : « Dès l'âge de 16 ans, j'ai effectué un échange d'un mois en juillet en Allemagne et je suis tombée amoureuse de ce pays et de cette langue [...] (questionnaire français n° 1388) ».

Pour beaucoup, la langue du pays de Service Civique est une langue avec laquelle les jeunes ont tissé une histoire. Cependant quelques exceptions demeurent.

<sup>13</sup> *[Es ist gut,] dass ich die Sprache schon kenne und meine Ankunft somit mir etwas erleichtert werden würde. (Questionnaire allemand n° 72).*

<sup>14</sup> *Ich wollte gerne das Abenteuer wagen, ein Jahr alleine ins Ausland zu gehen, um so wirklich die Kultur des Landes zu entdecken und um meine Sprachkenntnisse zu verbessern. Da ich Frankreich schon immer faszinierend fand in Bezug auf die Kultur, die Sprache und die abwechslungsreiche Natur, ging es für mich also 'nur zu unserem europäischen Nachbarn' und (noch) nicht hinaus in die ganz weite Welt. Ausserdem finde ich es toll, am Programm des DFJW mitzumachen und so die deutsch-französische Freundschaft wertzuschätzen. (Questionnaire allemand n° 73).*

Malgré la langue : « je me suis rabattu un petit peu sur l'Allemagne »

Certains, beaucoup moins nombreux, n'ont pas d'affinités ni de connaissances préalables avec l'autre langue. Pour le « Ch'ti de la forêt », la langue allemande est un hasard. L'envie d'aller ailleurs, de découvrir autre chose a présidé. On peut même dire que c'est justement la non connaissance de la langue allemande qui rend ce choix de destination intéressant à ses yeux, comme une manière de se prouver à lui-même qu'il est capable d'apprendre une langue jusque-là inconnue :

*[...] parce que moi je voulais vraiment partir dans un autre pays, je voulais vraiment découvrir autre chose, me dire je fais un Service Civique, je fais pas un Service Civique par exemple chez moi dans le nord j'ai pas envie de.. voir la même chose. [...] Au début j'avais une petite appréhension parce que [...] je me suis dit bon je connais pas du tout l'allemand, j'ai jamais fait allemand de ma vie, j'ai jamais moi. J'ai fait espagnol j'ai pas fait allemand à l'école, et encore en plus enfin en anglais je me débrouille vraiment pas.. pas bien, donc voilà. Mais je me suis dit tiens franchement j'ai jamais essayé d'apprendre une langue dans un autre pays, si je le fais pas maintenant je vais jamais le faire et je vais jamais avoir la motivation. (Ch'ti de la forêt, extrait de l'interview)*

D'autres, à l'instar du volontaire « Super P » ou de « Kenza », se déterminent par rapport au type d'activité réalisée pendant le Service Civique.

*j'avais envie d'apprendre l'allemand, je ne parlais pas du tout allemand j'avais jamais pris de cours ni de rien du tout, et j'avais envie d'apprendre sur l'agriculture, sur le travail, de découvrir plein de choses en fait, je parlais un peu sans trop vraiment connaître la structure, j'avais pas visité avant, j'avais pas... l'envie de voilà de changer de découvrir autre chose, de plonger un peu dans un truc différent. (Kenza, extrait de l'interview)*

C'est vraiment le sens de l'engagement qui oriente sur la destination. L'Allemagne n'était pas du tout le premier choix de « Super P » :

*Et j'ai cherché sur internet, au début c'était pas cette mission que je voulais. C'était une mission au Sénégal sur créer un potager bio pour valoriser le travail de la femme. [...]. Elle [la mission] a été prise avant que je fasse mes lettres de motivation. Tant pis. Donc je me suis rabattu un petit peu sur l'Allemagne. Mais c'était quand même, je me suis dit*

*c'est quand même vachement bien parce que du coup je vais vraiment pouvoir apprendre une autre langue, toucher une autre culture qui est juste à côté de nous. Où on a, où beaucoup de gens vont, viennent en Allemagne et touchent cette culture. Mais une grande majorité de français n'ont...connaissent juste l'Allemagne par l'histoire et pas par le peuple qui y vit aujourd'hui et par ce qu'il peut s'y faire aujourd'hui. Parce que l'Allemagne, ils sont beaucoup plus évolués et beaucoup plus avancés sur tout ce qui est question d'écologie. Que ce soit au niveau des populations ou aussi au niveau des gouvernements, ils sont très engagés au niveau du gouvernement en Allemagne. (Super P, extrait de l'interview)*

C'est bien la mission et le fait de s'engager qui a de l'importance pour Super P. La langue, il faudra faire avec, et cela apparaît très anecdotique pour lui par rapport à la culture et surtout à la culture environnementale. Super P. interrompra assez rapidement son volontariat et les raisons invoquées (propos de tiers) à son arrêt n'ont pas été la langue mais l'isolement et les modalités de travail. Kenza pour les mêmes raisons (isolement, conditions de travail), n'ira pas jusqu'au bout de l'année. On peut penser que le volontariat en écologie, dans sa relation au travail, à la ferme notamment, peut renforcer ce sentiment de retranchement, qui se manifeste par une communication parfois minimaliste dans le cadre du travail.

*J'ai fait des progrès aussi en allemand avec plus avec l'apiculteur parce que je devais vendre des bougies, en hiver, et du coup j'avais pas le choix il fallait que je parle allemand. Alors qu'à la ferme c'est plus le silence... du fermier quoi (petit rire). (... ) Ouais, ça discute pas trop. C'est la solitude, t'as pas trop d'amis, c'est un milieu un peu rude, on parle pas trop. (M.P., extrait de l'interview)*

Cependant, dans le cas d'un isolement, il y a aussi des inquiétudes qui se manifestent vis-à-vis de la langue « étrangère » et peuvent renforcer ce sentiment d'inconnu : « Craintes : Puis-je gérer le travail au niveau physique ? Ne vais-je pas me sentir perdu dans la terre étrangère avec la langue étrangère ? » (Questionnaire allemand n° 104).<sup>15</sup>

<sup>15</sup> *Befürchtungen: Kann ich die körperliche Arbeit bewältigen? Werde ich mich im fremden Land mit der fremden Sprache nicht verloren fühlen?* (Questionnaire allemand n°104).

Apprendre pour réparer : « J'ai réappris l'Allemand parce que ça faisait longtemps que j'en avais pas fait mine de rien »<sup>16</sup>

Adoni se sert de l'expérience du volontariat en deuxième lieu pour apprendre la langue. Son apprentissage devient un facteur de renforcement important, comme une chance de réaliser ce dont il n'avait pas pris le soin ou le temps de faire auparavant. Pour autant - et c'est important de le souligner - la langue n'apparaît pas dans son discours comme le premier motif du choix au départ à l'étranger :

*[...] j'ai trouvé ça cool d'avoir cette possibilité parce que ça permet de faire quelque chose de concret. Et sortir un peu du cadre des études, et ça m'intéressait particulièrement aussi parce que j'ai un peu de famille en Allemagne et mon père est Allemand et pourtant j'ai jamais vraiment pris le temps d'apprendre l'allemand, il m'a pas appris l'allemand non plus. Et à partir de là, j'étais vraiment motivé - pour apprendre l'allemand. (Adoni, extrait de l'interview)*

Apprendre l'allemand pour Adoni, c'est rejoindre une forme de culture familiale, c'est cultiver une partie biographique jusque-là en jachère ou délaissée. Il se déplace géographiquement et se rapproche ainsi de sa filiation paternelle.

Pour M.P., la réparation se situe dans la distorsion des attendus concernant son niveau de langue allemande par rapport au contexte local d'habitation - il habite et est né dans une région frontalière - doublée d'une expérience scolaire décevante : « Et le franco-allemand. Ben, j'ai, je fais de l'allemand depuis que je suis au CE2, et j'habite en Alsace. Et je suis nul en allemand donc, c'est pas normal. ».

Dans les deux cas, la langue allemande est pensée comme un apprentissage qui aurait dû être réussi et aisé grâce aux contextes facilitants (familiaux ou géographiques). Or, il n'y a pas eu le succès attendu. On peut alors penser que le Volontariat Franco-Allemand devient la chance de surmonter ce qui est vécu en termes de manque, une revanche vis-à-vis d'un élément de soi, jugé comme peu flatteur « je suis nul ». L'apprentissage de l'allemand - sitôt imaginé comme réussi - devient alors un moyen de réparer ce qui précédemment n'avait pas abouti.

<sup>16</sup> Entretien de Léa (groupe des « anciens »).

Le contact de la langue comme facteur de motivation : « Alors advint le grand intérêt pour la langue française »<sup>17</sup>

Pour autant, si une certaine familiarité avec la langue peut présider à l'élection d'un type de volontariat, le système scolaire ne paraît pas en mesure d'offrir un apprentissage linguistique abouti. Le volontariat permet alors de compenser des lacunes ou des manques notoires relevés par les jeunes eux-mêmes.

*Après mes études, je voulais m'impliquer écologiquement et acquérir de l'expérience dans d'autres pays européens. De plus, j'avais appris le français à l'école pendant sept ans mais je ne pensais pas vraiment pouvoir utiliser la langue. Dans un service volontaire franco-allemand, je pouvais combiner tout cela. (questionnaire allemand n° 56)*<sup>18</sup>

L'enseignement des langues n'a effectivement pas bonne presse. « J'ai étudié l'allemand avant de faire le volontariat mais je n'étais pas capable de sortir une phrase en allemand, parce que j'avais aucune motivation pour travailler l'allemand et après les profs étaient pas géniaux [...] » (Alice, extrait de l'interview). Le séjour à l'étranger est alors considéré comme terrain d'application de compétences acquises ou d'expérimentation linguistique.

Cependant, derrière l'apprentissage linguistique se joue toute une palette d'apprentissages dont il est difficile, même dans l'après-coup de sérier les effets. S'il est certain que l'expérience a permis de progresser personnellement, « d'apprendre de nous-mêmes », dit Léa ci-dessous, il demeure compliqué de poser concrètement la complexité et l'imbrication de certains apprentissages. La langue est alors ce qui paraît le plus facile et le plus évident à expliquer.

*Bien sûr, on avait tous évoqué le fait d'apprendre la langue, la langue de l'autre, ça c'était sûr. Je pense ouais, plus dans un sens large, de découvrir l'autre culture, d'apprendre des choses par rapport à cette culture [...] peut-être, plus dans le sens large, de prendre un peu de*

<sup>17</sup> *Dann kam aber das große Interesse an der französischen Sprache. (Questionnaire allemand n° 54).*

<sup>18</sup> *Ich wollte mich nach dem Abitur ökologisch engagieren und gleichzeitig Erfahrungen im europäischen Ausland sammeln. Zudem hatte ich sieben Jahre lang in der Schule Französisch gelernt aber nicht wirklich das Gefühl, die Sprache anwenden zu können. In einem deutsch-französischen Freiwilligendienst konnte ich all das kombinieren. (Questionnaire allemand n° 56).*

*tout ce qu'on allait vivre et d'apprendre des choses, de ressortir des choses de ça. Moi je m'attendais à prendre des choses un peu plus, fin' j'ai appris des choses un peu techniques sur l'environnement, la culture allemande, des choses comme ça, mais j'ai aussi appris beaucoup appris de moi-même. [...] Je pense qu'on a tous appris de nous-mêmes. Mais je sais pas si tout le monde en est vraiment conscient, mais moi j'ai vraiment senti que j'avais évolué cette année-là. (Léa, extrait de l'interview)*

Avec les langues : situations de volontariats diversifiées, modalités d'apprentissages personnalisés

*Apprendre une langue en sus de sa langue maternelle, en pénétrer la syntaxe, c'est s'ouvrir une seconde fenêtre sur le paysage de l'être. C'est échapper ne serait-ce que partiellement au confinement de l'apparente évidence, de la pauvreté intolérante d'une lunette à un seul foyer et monochrome, si corrosive précisément parce que l'on n'en a pas conscience. (George Steiner, 2002 : 114)*

Les difficultés dans l'agir : quitter, être isolé, s'adapter

Dans la pluralité des expériences, le sentiment d'isolement est ce qui semble caractériser le mieux la difficulté principale éprouvée par les volontaires. La solitude n'est pas uniquement un rapport numérique aux interactions sociales mais également une manière d'agir, d'être et de s'impliquer dans la communauté. La maîtrise - ou manque de maîtrise - de la langue est en lien direct avec le rôle et la place que l'on peut y avoir.

Chaque jeune va trouver le moyen qui lui correspond pour améliorer sa connaissance de la langue tels que des cours en autoformation (type méthode *Assimil*), sur des sites internet, des livres, des cours collectifs, des activités (sportives, sociales) avec les personnes de la localité, le mode de vie. En effet, plusieurs volontaires évoquent la colocation comme élément pour contrecarrer la solitude mais également comme un dispositif tout à fait conscient d'apprentissage linguistique. Adoni explique les différentes manières qu'il a eu d'apprendre.

*Disons qu'il y a tellement de monde autour de moi avec mes coloc, avec les gens du travail mais surtout avec mes coloc, je parle tout le temps avec eux et j'ai souvent envie de travailler ma grammaire, je me dis « ah faudrait quand même que je le fasse si je faisais ça et qu'en plus je parle avec mes colocs ça serait génial », je pourrais vraiment*

*progresser, mais bon je le fais pas, j'ai quand même par fainéantise je le fais pas vraiment, et je trouve assez intéressant parce que y'a un deuxième colocataire qui s'appelle Jean et qui est aussi un volontaire de la structure, et qui est en coloc avec moi, et avant d'aller en coloc avec moi, c'est à dire y'a une place qui s'est libérée et à partir de là je lui ai dit ah peut-être tu peux venir dans ma coloc, comme ça tu pourras... enfin voilà voilà tu pourras parler l'allemand avec plus de gens, ça l'intéressait beaucoup. Et il était beaucoup sur les livres de grammaire, il essayait de travailler l'allemand tout seul chez lui, quand il était pas encore dans la coloc et maintenant qu'il est dans la coloc, je le vois jamais sur son livre de grammaire, enfin.. il a un peu laissé tomber, ce qui est dommage parce que l'idéal serait de cumuler les deux. [...]*

Pour ceux et celles qui font ce choix, l'expérience du volontariat est clairement divisée en deux parties, celle de la colocation et celle précédant leur arrivée dans l'autre pays. Le groupe des anciens, à travers la parole de Julien, décrit ses problèmes initiaux :

*Les difficultés ont été clairement dans l'adaptation. Parce que j'étais quelqu'un qui parlait pas très bien l'allemand. C'était la première fois que – j'avais fait vingt ans en Picardie – c'était la première fois que je quittais la Picardie, donc ça veut aussi dire aussi quitter ses engagements, quitter son association. Quitter tout ce qu'on, tout ce qu'on chérissait en Picardie. Donc ça été pas évident. Surtout je me suis retrouvé à la NABU, qui étaient des gens merveilleux mais, en fait j'étais seul. À Landau. Et donc c'était un très, très beau village mais ça m'a bien changé d'être souvent très accompagné et de là à être seul. Et du coup, ça a été ma principale difficulté par rapport à la langue, au début. J'ai beaucoup travaillé, j'ai pris des cours, et c'est vrai du coup, il m'a fallu beaucoup de temps pour m'adapter à cette nouvelle culture de pays, et à rencontrer les personnes car forcément quand on parle pas – même si je parlais anglais – et ben, c'est plus compliqué pour approfondir les discussions, surtout quand on est à la campagne. Et après, c'est venu au fur et à mesure de l'année. Mais au début ça été difficile de passer de beaucoup de responsabilités, comme j'en avais – j'étais président départemental de mon assoc' – MRJC – et là-bas, j'en avais pas. Car en fait, avec mon statut de, 'je ne parlais pas très bien la langue', je ne pouvais pas avoir des responsabilités, même dans l'animation. Ça été assez difficile pour moi, mais c'est monté en puissance tout au long de l'année, au fur et à mesure que le niveau de langue augmentait aussi.*

*Du coup, ça m'a permis de, lors des camps, même bien avant aussi, mais ces camps d'été là, de trouver clairement ma place dans l'animation et de prendre énormément de plaisir. Mais c'est vrai que c'était pas forcément le cas en septembre. (Julien, extrait de l'interview)*

Julien évoque clairement son désarroi des débuts, en septembre. Il quitte une situation en France, où il exerce un certain nombre de responsabilités et s'aperçoit que son niveau en langue allemande limite son champ d'activités et de possibles. On peut postuler que c'est ce constat – vécu difficilement – qui l'a poussé à « beaucoup travailler », à prendre des cours pour enfin « trouver clairement [sa] place dans l'animation et de prendre énormément de plaisir ». La langue ainsi retrouvée dans son usage performatif « dire c'est faire » en référence à Austin (1961), permet alors d'accéder au plaisir de faire, de s'exprimer, de trouver sa place. L'apprentissage pour y accéder est alors d'un enjeu primordial pour les personnes, puisqu'en leur permettant d'agir, il leur permet d'être un sujet social à part entière.

Ce sentiment d'empêchement face à une langue que l'on maîtrise peu ou pas, est une sensation souvent évoquée par les migrant.e.s, lors de leur arrivée dans un pays où la langue n'est pas maîtrisée. C'est souvent en termes de « choc » linguistique qu'est évoqué ce rapport à la langue, qui affecte profondément leur pouvoir d'agir.

### Un bilinguisme ultra normé

En termes d'expérience linguistique, le déplacement, de quelque nature qu'il soit, aurait pu faire référence à des mobilités précédentes et s'appuyer en contraste ou en continuité avec cette mémoire de la césure langagière. Or, il n'en est rien. Seul le voyage – avec ses parents ou en classe – dans les deux pays en question (France et Allemagne) nourrit les discours d'une précédente expérience de mobilité. Aucun des jeunes interrogés ne semble directement impliqué dans une histoire migratoire lointaine géographiquement. Il en résulte une image du bilinguisme quelque peu resserrée puisque se focalisant uniquement sur les deux pays du volontariat.

Si des formes de bilinguismes sont évoquées, elles ne concernent donc que le franco-allemand et se focalisent sur cet aspect. Aucune autre langue<sup>19</sup> n'est évoquée lors des entretiens en français alors que l'on sait aujourd'hui que la moitié des résidents français est issue de parents,

<sup>19</sup> Exceptions faites du swahili, de l'espagnol et de l'anglais comme langues en apprentissage.

grands-parents ou arrière grands-parents migrants.

Cette absence interroge. Soit elle ne correspond pas à la réalité des jeunes qui ont une histoire familiale issue des migrations, à laquelle ils ne font pas référence, soit elle dénote un public très spécifique pour ce type d'engagement.

Dans la première hypothèse, le silence passé sur une expérience migratoire familiale, pourrait révéler l'incorporation d'un système hiérarchique des langues, qui ne donnerait pas la même place, ni le même statut – donc sans possibilité de transpositions de l'expérience – aux langues en question.

Dans la seconde – celle pour laquelle nous optons plus facilement – elle révèle que le public français concerné par le Volontariat Franco-Allemand, particulièrement en écologie, ne correspond pas à la population générale, et notamment celle des quartiers populaires, mais bien à une partie spécifique, qui entretient un lien direct avec l'Allemagne (familial, géographique) ou a fait sienne la stratégie scolaire d'apprentissage de la langue allemande à l'école.

En effet, le choix des langues vivantes en France au collège puis au lycée, est encore souvent motivé par des préférences – pas toujours explicites pour les classes populaires – de sélection des meilleures filières et de niveau. La langue allemande étant jugée plus difficile à acquérir que l'anglaise, l'italienne ou l'espagnole, son choix révèle un élève qualifié de performant ou bien voulant rejoindre des camarades d'un « bon » niveau.

Pendant longtemps, le critère du choix de la langue vivante a été un critère de sélection et de tri scolaire et donc social (voir Bourdieu & Passeron, 1964).

Aujourd'hui, la langue allemande a un peu moins d'audience et certaines associations<sup>20</sup> dénoncent une baisse constante de la discipline (moins de professeurs et donc moins de cours). Plus particulièrement en 2016 où elles dénonçaient un recul de 6 % du nombre d'élèves apprenant l'allemand par rapport à 2015, en raison de la réforme sur les cours de langues vivantes<sup>21</sup>. Ses données sont démenties par la Depp – Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance<sup>22</sup> –, qui publie chaque

<sup>20</sup> Telle l'Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France (Adeaf).

<sup>21</sup> Diminuant les horaires en 6<sup>ème</sup> et supprimant certains dispositifs (classes bi-langues, classes européennes), prisés en termes de sélection et de prestige (établissement).

<sup>22</sup> Selon elle en 2016, 15,6 % des collégiens auraient appris l'allemand et la part d'élèves germanistes en 5<sup>ème</sup> était de 18,9 %. En 2017 16,4 % des collégiens au-

année des chiffres en hausse.

En tout état de cause, les politiques scolaires influencent l'attraction pour certaines langues et leur pratique. Par ricochet, elles ont un impact sur des programmes internationaux plus larges, comme ceux de l'OFAJ, que les volontaires choisissent en fonction d'une familiarité avec la langue.

Dans l'après-coup du volontariat

*Nous avons besoin d'utopie, non pour rêver de la réaliser mais pour y tendre et nous donner ainsi les moyens de réinventer le quotidien. L'éducation doit d'abord apprendre à tous à faire bouger le temps, pour sortir de l'éternel présent fixé par les images en boucle et à faire bouger l'espace, c'est -à-dire, (à bouger dans l'espace, à toujours aller y voir de plus près et à ne pas se nourrir exclusivement d'images et de messages. (Marc Augé, 2009 : 90)*

Identification, altérité, prise de distance, écarts

L'enthousiasme est présent dans de nombreuses réponses aux questions ouvertes du questionnaire. Ainsi, un Allemand écrit : « J'ai adoré la langue et j'ai aimé la parler. Je voulais mieux connaître la culture (Questionnaire n° 6)<sup>23</sup>. Mais, la rencontre permet également de retrouver ses racines :

*Grâce au Service Civique, j'ai découvert que je souhaitais garder professionnellement mon côté français. Le progrès linguistique et l'engagement me permettent également de franchir des portes qui pourraient autrement être bloquées. »<sup>24</sup>*

*L'amour pour ma propre langue a encore grandi [...]. (Questionnaire allemand n° 14).<sup>25</sup>*

raient appris l'Allemand en LV2 et 3,2 % en LV1. Sources publiques téléchargeables : <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques-2018.html>

<sup>23</sup> *Ich war begeistert von der Sprache und hat Freude daran sie zu sprechen. Ich wollte die Kultur besser kennen lernen. (Questionnaire n° 6).*

<sup>24</sup> *Ich habe durch den Freiwilligendienst entdeckt, dass ich beruflich meine französische Seite beibehalten möchte. Sprachliche Fortschritte und das Engagement erlauben mir deswegen auch, durch Türen zu gehen, die sonst vielleicht verschlossen sein könnten. (Questionnaire allemand n° 14).*

<sup>25</sup> *Liebe zur eigenen Sprache ist noch gewachsen [...]. (Questionnaire allemand n° 14).*

Une sérénité s'installe chez certain.e.s qui permet de construire un avenir professionnel à partir des expériences vécues :

*Je resterai en contact avec la langue et les amis français, je pense faire un semestre Erasmus en France, j'espère appliquer mes connaissances de la culture et de la langue dans mon métier ou d'autres activités (questionnaire allemand n° 50).<sup>26</sup>*

*J'espère que je continuerai à développer et à perfectionner la langue française. (Questionnaire allemand n° 70).<sup>27</sup>*

L'entretien de groupe avec les anciens montre qu'après plusieurs mois les contacts entre les volontaires du même séminaire ont perduré et que l'utilisation du réseau Facebook qui les reliait pendant leur volontariat est toujours actif pour certain.e.s.

C'est non seulement la stimulation de nouveaux projets communs – fêtes, rencontres, etc. – qui provoque l'échange mais également l'attrait pour la langue et le souhait de continuer à la pratiquer. Si beaucoup de celles et ceux qui demeurent en contact s'engagent professionnellement ou pour les études dans une voie proche que celle qui les a réunis durant une année – le franco-allemand, la solidarité internationale, l'écologie etc. – la volonté d'écrire de parler, de pratiquer l'autre langue demeure vive et parfois très codifiée. « On parle via Facebook, mais en message privé. Elle me parle en français et moi je lui réponds systématiquement en allemand » explique Léa.

L'apprentissage linguistique ne se réduit donc pas au temps du Service Civique, mais se prolonge à distance et dans la durée, faisant là également évoluer les représentations initiales.

En effet, la distance effectuée n'est pas uniquement dans les rapports d'apprentissage mais également en observant les pluralités de cultures qui s'agrègent autour de la langue, la sienne comme celle des autres. Ainsi, la remise en cause du binarisme culturel s'effectue par la conscience de la diversité des provenances et des situations ; ce qui pour Adoni relève d'une richesse toute neuve :

<sup>26</sup> *Ich werde mit der Sprache und französischen Freunden in Kontakt bleiben, ich überlege ein Erasmus-Semester in Frankreich zu machen, ich hoffe meine Kenntnisse von Kultur und Sprache in meiner Kunst oder anderen Jobs anwenden zu können. (Questionnaire allemand n° 50).*

<sup>27</sup> *Die französische Sprache werde ich hoffentlich weiterhin ausbauen und perfektionieren können. (Questionnaire allemand n° 70).*

*Pendant que je faisais les études, tous les gens qui étaient autour de moi ils étaient dans la même direction que moi donc c'était beaucoup plus pauvre, et ils avaient souvent/ils ont fait/ ils sont passés par les mêmes lycées parce que c'était dans la même région aussi, et là d'un coup y'a des gens qui viennent pas du même endroit dans la France, des gens qui viennent d'Allemagne mais qui viennent pas du même endroit dans l'Allemagne parce qui.. pour ma part j'ai mes collocs viennent pas forcément tout de la région où on se trouve, et vraiment ça m'a permis vraiment de relativiser. (Adoni, extrait de l'interview)*

### Un facteur d'explication à l'abandon

Si on peut postuler que la difficulté linguistique pourrait être un facteur d'abandon, il est plus étonnant de s'apercevoir que le manque de difficulté – et surtout d'apprentissage – a été l'un des motifs évoqués dans l'interruption du Service Civique.

Un groupe de quatre jeunes français a abandonné l'année précédente. Léa tente d'expliquer les raisons qui ont pu motiver cet abandon collectif :

*Et un truc aussi qui les embêtaient c'est que ils avaient ce sentiment de pas apprendre vraiment l'allemand, parce que déjà ils étaient entre eux, donc ils parlaient français entre eux. Et dans la structure, il y en avait, y'avait un des personnes, à la tête, alors je sais plus si il était vraiment la personne en charge d'eux ou une autre personne, qui parlait fran..., enfin, qui parlait plutôt bien français. Donc des fois, quand il voyait qu'ils comprenaient pas, bé il repassait en français, ce qui les aidait pas peut être forcément à développer l'allemand. Donc je pense qu'il y a eu voilà, différentes choses, différents – désaccords avec ce que eux ils voulaient vivre aussi. (Léa, extrait de l'interview)*

Si la langue n'est pas le seul facteur d'arrêt du volontariat (des divergences avec la structure sur un projet que les jeunes voulaient développer est présenté comme le motif déclencheur), l'élément linguistique est présenté comme important à l'expérience, tout du moins en termes d'explications pour celles et ceux qui restent. Un peu plus tard, Léa évoque un premier échange préalable à cet abandon, par l'un des quatre protagonistes et dont le motif principal paraissait être la langue :

*Y'en a un qui était, qui avait changé parce qu'il était à côté de Strasbourg et il se sentait pas forcément assez en Allemagne. Il avait vraiment envie d'apprendre la langue et d'être dans cette culture Allemande. Et*

*côté Strasbourg, il le sentait pas trop. Et du coup il avait échangé avec un autre qui avait arrêté parce que, pareil il avait trouvé un travail sur Paris aussi. (Léa, extrait de l'interview)*

Pour M.P., en revanche, c'est le contraire. Il parle peu en allemand lorsqu'il est avec sa copine à la ferme. Mais, c'est justement ce qui lui permet de faire face à des situations qui auraient pu l'amener à abandonner le volontariat ou à le vivre d'une manière très désagréable : « moi si j'avais pas ma copine avec moi, je rigolerais beaucoup moins... Vu que je progresserai un peu plus en allemand (petit rire), mais je serais déprimé ! (rire) » (M.P., extrait de l'interview).

Et on ne maîtrise pas l'autre langue...

La maîtrise de la langue 2 par une grande partie des volontaires se situe au niveau de l'utilisateur.trice débutant.e (A1) à l'utilisateur.trice indépendant.e (B1/B2)<sup>28</sup>. C'est aussi l'une des raisons pour laquelle l'OFAJ propose désormais des « cours de langues VFA pour débutant.e.s ». Pour ces locuteurs.trices, l'usage de la L2 a moins une fonction gnoséologique (appropriation de nouvelles connaissances, de conceptualisation des nouvelles notions) ou de métacognition (réflexion métadiscursive). L'appréhension de l'autre est alors réelle et présente. Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire montrent que de nombreux volontaires allemands et français craignent d'avoir des difficultés avec la langue.

Malgré ces peurs rappelons que – même à un niveau élémentaire en L2 – tout.e locuteur.trice fait appel aux fonctions référentielles et de représentations mentales de l'autre langue, d'identification. Prenons l'exemple de la chaîne phonétique du mot « pain » qui renvoie à des transcriptions différentes [pɛ̃] / [bro:t]. Leur non-maîtrise peut provoquer des inquiétudes dans la maîtrise de situations de communication. Mais, la notion de « pain » (le signifié) comme aliment de base est connu dans les deux pays. Cela dit, le référent de ce mot de base renvoie néanmoins à des réalités culturelles bien différentes quant à sa production et à sa consommation. Un.e utilisateur.trice élémentaire et débutant.e peut vivre ces différences.

L'interview avec une Allemande montre clairement cet aspect référentiel qui est différent d'une communauté culturelle et sociale à une autre quand on aborde la manière de communiquer dans une autre langue :

<sup>28</sup> Les résultats de l'autoévaluation des volontaires nous permettent de l'affirmer.

*Alors s'arrêter dans un autre pays et dans une autre langue pour trouver son chemin et s'installer et bien sûr avec beaucoup de nouvelles personnes dans son environnement. Et pour la première fois, je pense d'abord m'habituer à la vie quotidienne, qui est différente dans chaque lieu de stage. (rires) Et personnellement, par exemple, j'ai beaucoup appris pour moi-même quant aux relations interpersonnelles. Surtout avec les gens (rires), qui ne sont peut-être pas si faciles que cela ou qui ne sont pas au clair avec eux-mêmes et qui peut-être ne transfèrent sur l'autre, mais qui, par exemple, sont aussi critiques envers les autres qu'avec eux-mêmes et ce qui (rire) peut provoquer quelques problèmes. (Joa, extrait de l'interview)<sup>29</sup>*

### Au-delà de la langue

Par la construction de nouveaux référents, l'appropriation formelle de l'autre langue permet l'émergence progressive d'un nouveau « je » comme le montre cet extrait d'interview avec une Allemande :

*Alors, maintenant, le français est pour moi complètement la langue de tous les jours ; quand quelqu'un parle en français, je peux facilement changer de langue et le parler immédiatement. Et pourtant, avec moi, c'est en fait un peu à part : je pense que chez moi, en fait, je parle toujours allemand et je parle aussi en allemand avec beaucoup de gens, puis je parle en anglais pendant mon temps libre [mais] sur mon lieu de travail c'est en français. Même faire les courses se passe en français ; jusqu'à présent c'est assez cool du point de vue linguistique, puisque je change de langue. Mais d'un autre côté, le français n'est pas*

<sup>29</sup> *Also einfach erstmal halt in einem anderen Land und in einer anderen Sprache und so weiter sich zurecht zu finden und einzuleben und natürlich mit ganz vielen neuen Leuten in der Umgebung. Und ich denke erst mal einfach sich so an den Alltag dort zu gewöhnen, der garantiert in jeder Einsatzstelle auch nochmal unterschiedlich ist. (lacht) Und ich persönlich zum Beispiel habe ich sehr viel für mich gelernt im zwischenmenschlichen Umgang so. Gerade auch mit Leuten (lacht), die vielleicht nicht so einfach sind oder selbst irgendwie mit sich nicht so im Reinen sind und es dann vielleicht auch so ein bisschen, vielleicht nicht auf den anderen übertragen, aber halt dann zum Beispiel mit anderen genauso kritisch sind wie mit sich selbst, was ihnen und andern (lacht) dann vielleicht ein bisschen Probleme macht, so was. [Joa].*

*la langue dominante, je n'y suis pas complètement et tout le temps*<sup>30</sup>.  
(extrait de l'interview)

Lorsque Léa se remémore le bilan dressé par le groupe à l'issue de leur année de volontariat, qui mettait en avant l'apprentissage de la langue, « bien sûr, on avait tous évoqué le fait d'apprendre la langue, la langue de l'autre, ça c'était sûr »<sup>31</sup>, elle tente d'expliquer que cela ne saurait se résumer à cette acquisition formelle. La langue est évoquée comme une évidence, un premier degré visible et notable de l'expérience mais qui ne reflète que la partie visible de l'iceberg. À travers la langue, c'est une découverte intime, un parcours solitaire de transformations multiples qui prend forme. La langue permet donc de se découvrir autrement quel que soit son répertoire de langues, mêmes les conversations semblent différer d'une langue à l'autre. Le « Ch'ti de la forêt » trouve qu'il :

*Y'a vraiment une différence entre deux langues et – et pour moi quand tu vas dans un pays étranger comme ça, il faut apprendre la langue parce que justement ça permet de mieux comprendre les gens, même si la personne elle sait parler par exemple, j'ai ma collègue qui sait parler français mais quand je lui parle allemand, on s'exprime différemment. On a d'autres sujets de conversations. (Ch'ti de la forêt, extrait de l'interview)*

Le fait de ne pas être en situation de facilité linguistique oblige à une certaine concentration qui change la manière d'être avec l'interlocuteur.

*Je trouve que ça amène à être plus vigilant parce que je peux pas me permettre d'écouter à moitié quand j'ai vraiment envie de comprendre l'autre, c'est-à-dire si j'écoute à moitié un Allemand, j'ai rien compris de ce qu'il m'a dit. Donc quand je parle avec un Allemand, je suis concentré – dessus. Et je trouve ça, je trouvais ça assez intéressant. (Adoni, extrait de l'interview)*

<sup>30</sup> *Also Französisch ist jetzt total die Alltagssprache für mich geworden und wenn jemand Französisch redet kann ich problemlos sofort umschalten und reden. Und selbst also auch, bei mir ist das eigentlich ein bisschen getrennt, dass ich zu Hause eigentlich immer Deutsch denke und auch mit vielen Leuten Deutsch rede und dann auch mit Leuten Englisch rede in meiner Freizeit und die Arbeit ist halt auf Französisch. Aber eben auch das Einkaufen oder ist halt auch alles auf Französisch, insofern ist das für mich irgendwie auch sprachlich ja ganz cool, wie ich da so wechsle. Aber andererseits ist Französisch halt nicht die Immer-Sprache, ich bin da jetzt nicht komplett drinnen die ganze Zeit.*

<sup>31</sup> Cf. extrait plus long au dernier paragraphe 4.4.2.

## 4.4.3 « Trouver sa place dans tout ce mélange de langues » (Malaïka)

« *Le propre du culturel est de muter et de se transformer* » (Jullien, 2016 : 43)

Alors que les premières réponses au questionnaire pouvaient faire penser que l'apprentissage linguistique était l'une des premières motivations des volontaires, il se dégage au fil des interviews, des contrastes et des nuances importantes avec cette image. Le facteur linguistique – s'il est invariablement mentionné – intervient seulement en deuxième motivation, presque en renforcement du choix d'effectuer un volontariat.

Il s'agit alors de se rassurer avec une langue connue et de renforcer sa pratique, de palier à un apprentissage lacunaire, ou alors de s'ouvrir à une nouvelle expérimentation. Que ce soit pour l'intérêt de la mission elle-même ou pour l'attrait de découvertes à « l'étranger », la langue fait partie de cette épreuve de l'altérité, mais sans s'y limiter. En effet, elle est une composante d'un ensemble complexe de découvertes de soi-même à travers des situations et des relations inédites, car éloignées du contexte habituel. L'expérience de la solitude et la fréquentation de nouvelles personnes s'accompagnent de l'usage d'une langue autre.

C'est comme si cette deuxième langue servait de révélateur aux usages et aux multiples formes de la première et redonnait du sens à cette pratique ordinaire. Certain.e.s (re)apprennent ainsi, avec plaisir, à écouter leur interlocuteur.trice.

Malaïka – ancienne volontaire, *formatrice* au moment de l'entretien – a fait de longs séjours en Allemagne. Elle rappelle l'enjeu majeur de cette expérience : « Il y avait aussi toute cette dimension autre, de rencontrer l'autre, une autre nationalité, une autre culture », qui passe selon elle par un renforcement de ses compétences linguistiques, dont elle ne cesse de douter :

*Mais y'a des choses plus simples que d'autres à traduire. Et dès que ça part un peu dans des discussions plus approfondies ou quoi. Fin' voilà du coup c'est essayer de trouver sa place dans tout ce mélange de langues, et d'animation, qui n'est pas la même chose quand on le fait dans les deux langues. (Malaïka, extrait de l'interview)*

Si l'apprentissage linguistique n'est pas indiqué comme la raison première d'une interruption du volontariat, il apparaît en filagramme à chaque fois qu'elle intervient, soit que cet apprentissage est impossible, soit qu'il est rendu trop ardu dans un contexte d'isolement. *A contrario* lorsque

l'expérience est réussie, il y a une volonté forte d'entretenir cette nouvelle ressource culturelle, jamais vraiment appropriable, toujours en élaboration, en discussion, en tension avec l'autre. « La traduction est la langue logique de ce dialogue [...], la traduction doit être la langue du monde. » (Jullien, 2016 : 89).

Car, c'est bien en termes de ressource et d'écart que la langue est ici envisagée : écart qui dérange et déplace et non pas une différence qui enferme et oppose. Les volontaires semblent avoir incorporé ce rapport au monde et jouent de leurs nouvelles ressources linguistiques pour produire du nouveau et de l'inattendu.

## Bibliographie

- Augé, M. (2009) : *Pour une anthropologie de la mobilité*, Paris : Payot.
- Austin, J. L. (1961) : *Quand dire, c'est faire* [trad. 1991], Paris : Le Seuil.
- Beaud, S. (2018) : *La France des Belhoumi (L'envers des faits)*, Paris : La Découverte.
- Boucher d'Argis, A.-G. & Jaucourt, L. de (1751) : « Voyage », in : *L'Encyclopédie*, Paris, 1<sup>ère</sup> éd., tome 17, pp. 476-477.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1985) : *Les héritiers. Les étudiants et leurs études*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Catani, M. & Mazé, S. (1982) : *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*, Paris : Librairie des Méridiens.
- DFJW-OFAJ (2018) : « Volontariat Franco-Allemand en établissement scolaire et dans l'enseignement supérieur : les candidatures sont ouvertes ! ». <https://volontariat.ofaj.org/fr/actualites/> [consulté le 30/12/2018].
- Ferrarotti, F. (2013) : *Histoire et Histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris : L'Harmattan.
- Jullien, F. (2016) : *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris : L'Herne.
- Le Grand, J.-L. (2000) : « Définir les histoires de vie. Sus et insus définitifs », in : *Revue internationale de psychosociologie*, Volume VI, n° 14, pp. 29-46.
- Steiner, G. (2002) : *Extraterritorialité. Essais sur la littérature et la révolution du langage*, texte traduit par Dauzat P.-E., Paris : Calmann- Lévy.

## 4.5 Le mal du pays : un sentiment inhérent aux phases de passage

*Birte Egloff*

### 4.5.1 Introduction

Lorsque l'on demande aux jeunes qui vont bientôt commencer leur Volontariat Franco-Allemand (VFA), ou qui l'ont déjà terminé, quelles sont leurs motivations et leurs attentes, les réponses les plus fréquentes sont « découvrir quelque chose de nouveau », « vivre une année pleine d'aventures », « la liberté » ou encore « gagner en autonomie », « devenir indépendant.e », « élargir mon horizon », « dépasser mes limites », etc.<sup>32</sup> Chacune de ces répliques exprime un moment de départ, de mouvement, d'indépendance et d'émancipation, de curiosité et d'envie d'ailleurs, mais aussi de courage et de confiance en soi. Elles anticipent au sens large les processus d'apprentissage et de formation qui peuvent avoir lieu grâce au volontariat (voir Bonus/Vogt 2018, p. 29 et s.) et témoignent de la signification biographique que les (ancien.ne.s) participant.e.s attribuent à leur année passée à l'étranger. D'un point de vue subjectif, le VFA constitue un projet biographique important pour chaque participant.e, et qui n'a pas son pareil en termes d'intentions et d'ambitions abstraites telles qu'elles sont formulées dans les objectifs du programme (engagement civique, éducation à la démocratie, compétences interculturelles, compréhension entre les peuples etc.) (voir Deutscher Bundestag 2012 ; Simonson *et al.* 2017). Cela illustre également pourquoi nous avons choisi le regard biographique pendant la recherche sur le Service Civique et pourquoi il peut permettre de combler les lacunes auxquelles on se trouve confronté au long de la démarche de recherche (voir Bonus/Vogt 2018, p. 35).

Dans les interviews menées par les chercheur.se.s, on retrouve un terme quasi aussi souvent que ceux contenus dans les déclarations types autour du thème de « quitter le nid »<sup>33</sup> : c'est celui du « mal du pays/

<sup>32</sup> Ces citations sont extraites des réponses données aux questions ouvertes de notre questionnaire qui ont servi à recueillir les motifs, les attentes et les craintes vis-à-vis du VFA.

<sup>33</sup> C'est souvent sur cet aspect que misent les nombreux sites Internet de promotion du Service Civique à l'étranger, à l'instar du site d'information allemand <https://www.rausvonzuhaus.de/>. Ce portail d'informations est un projet initié par l'association du Service spécialisé pour le travail de jeunesse international de la République

*Heimweh* ». Lorsque la question des éventuels obstacles est posée, les jeunes interviewé.e.s abordent leur « peur d’avoir le mal du pays » ou « d’avoir trop le mal du pays », jusqu’à craindre sérieusement que cela puisse freiner leur envie de découverte et d’aventure, voire même leur faire abandonner ce projet pourtant si bien planifié, sans pouvoir faire quoi que ce soit pour lutter contre ce sentiment. En effet, les brèves déclarations sur le mal du pays transmettent très souvent une impression d’impuissance.

La simultanéité entre « l’envie d’ailleurs » et « vouloir rester », entre « lâcher prise » et « s’accrocher », mais aussi entre « agir » et « se laisser porter » qui s’exprime entre les lignes dans les réponses données dans le contexte du VFA, constitue un champ de contradiction intéressant qui dans une première lecture peut étonner, mais aussi intriguer. En effet – pourrait-on penser – les candidat.e.s ont pris d’eux-mêmes la décision de participer à ce projet qui, en outre, est réglementé et encadré au niveau institutionnel, propose un accompagnement pédagogique, est limité dans le temps et caractérisé par une certaine proximité spatiale et géographique.<sup>34</sup> En outre, il existe au préalable le plus souvent une certaine affinité envers le pays de destination, par exemple parce qu’on en a appris la langue à l’école, qu’on y a déjà effectué un séjour dans le cadre d’un échange (extra-)scolaire ou lors de vacances en famille etc. Ma première hypothèse était donc que lors du VFA, l’expérience d’étrangeté, et donc le risque de mal du pays, ne seraient que minimales.<sup>35</sup> Or, lorsque l’on approfondit ce sujet, on s’aperçoit très vite que cette première supposition est superficielle et incorrecte.

Fédérale d’Allemagne (IJAB) appelée Eurodesk Deutschland [consulté la dernière fois le 06/03/2019].

<sup>34</sup> Même si l’Allemagne et la France sont des pays limitrophes, la distance géographique peut toutefois, en fonction du lieu d’origine et de mission de VFA, être assez importante. Cependant, certain.e.s volontaires issu.e.s de l’échantillon provenaient du Land de Bade-Wurtemberg et ont été affecté.e.s en mission juste de l’autre côté de la frontière, en Alsace (et vice-versa). L’un.e des volontaires interrogé.e.s exprime à ce sujet la crainte suivante : « Ma plus grande peur était que la France, et surtout l’Alsace, ne serait pas assez exotique. » Une autre personne témoigne : « J’étais sûrement trop naïf ou trop excité, mais je ne me rappelle plus avoir eu de crainte particulière. Au final, je n’étais qu’en France, et donc encore en Europe. »

<sup>35</sup> Surtout à l’époque de la digitalisation, où chacun.e peut à tout moment contacter immédiatement ami.e.s et famille via les réseaux sociaux. Peut-être cette disponibilité permanente vient elle-même renforcer le sentiment de mal du pays car elle efface les distances et ne laisse aucune possibilité d’éloignement ?

Qu'est-ce que le mal du pays ? Il s'agit, selon la définition qu'on en trouve, d'un phénomène intemporel, omniprésent et indépendant de la culture, qui peut toucher les individus au cours de toutes les phases de leur vie et dans les situations les plus diverses, toujours lorsqu'ils quittent, doivent quitter, ou perdent ce qui est familier, et ce, sans que ni la durée ni la distance ne semble jouer un rôle. Les enfants, par exemple, veulent rentrer chez eux lorsqu'ils restent dormir seuls la première fois chez leurs grands-parents ou chez des ami.e.s, même lorsqu'ils.elles n'habitent qu'à quelques pas ; mais aussi des élèves en voyage scolaire, même s'il ne dure que deux semaines au maximum, que les élèves sont entouré.e.s de leurs camarades de classe et qu'il.elle.s s'amuse(n)t ; ou encore des étudiant.e.s, qui partent faire leurs études dans une autre ville ou à l'étranger, même si c'est eux.elles qui avaient pris la décision ; ou des adultes qui partent en voyage et qui préféreraient rentrer chez eux, même s'il.elle.s se sont réjouis à l'avance et qu'il.elle.s se considèrent comme des personnes à l'esprit rationnel et non en proie au sentimentalisme ; des migrants, qui ont quitté ou ont dû quitter leur pays pour différentes raisons, et qui même après des années d'exil, désespèrent de pouvoir rentrer<sup>36</sup> ; des personnes âgées qui doivent quitter leur environnement familier pour emménager par exemple dans un établissement de soins et qui ne l'acceptent pas (voir Schuster 2016) etc. Le mal du pays peut prendre des formes très diverses et est essentiellement lié à une situation de « changement » et aux peurs concrètes ou diffuses provoquées par le fait de quitter quelque chose de familier (et que l'on ne reverra peut-être jamais) et de faire face à la nouveauté et à l'incertitude.<sup>37</sup>

Dans cette perspective, le mal du pays est une réaction humaine tout à fait normale qui peut avoir lieu dans des contextes de « passages » dont les caractéristiques sont les adieux, la quête et le nouveau départ, ce pour quoi je définis dans ce chapitre le mal du pays comme un « sentiment inhérent aux transitions biographiques et aux changements de statut ». Je souhaite en montrer les différents aspects et dimensions à l'exemple du VFA et des déclarations recueillies au cours de notre enquête. Le but de

<sup>36</sup> Voir ici une enquête menée récemment auprès des visiteur.euse.s de la « Maison allemande de la migration » de Bremerhaven qui s'est penchée sur le sujet du « mal du pays » : <https://dah-bremerhaven.de/heimweh-studienergebnis/> [consulté le 10/06/2019].

<sup>37</sup> En effet, le sujet du mal du pays est également abordé, même si ce n'est que de manière secondaire, par les associations de programmes d'échanges d'élèves et de jeunesse, souvent même pour donner quelques conseils concrets pour ne pas en souffrir (voir par ex. Terbeck 2018).

ce chapitre est d'appréhender le mal du pays comme un sentiment « légitime » et de voir comment utiliser ces réflexions pour en faire bénéficier les processus pédagogiques dans le cadre du VFA. Dans un premier temps, je souhaite clarifier ce que l'on entend par « mal du pays ».

#### 4.5.2 Qu'est-ce que le mal du pays ?

*Heidi ne savait plus du tout si c'était l'été ou l'hiver, car les grands murs des maisons qu'on voyait vis-à-vis avaient toujours le même air et l'on ne sortait que lorsque Clara était assez bien pour faire une promenade en voiture ; du reste, ces promenades étaient toujours très courtes, parce que Clara ne pouvait pas supporter longtemps le mouvement de la voiture. Même alors, on ne sortait jamais des murs et des pavés, on passait et repassait le plus souvent par les plus belles rues où se pressait une foule nombreuse, mais où il n'y avait ni arbres, ni fleurs, ni sapins, ni montagnes. Aussi le désir ardent de revoir ces lieux familiers envahissait-il de jour en jour davantage le cœur de Heidi, au point que le nom même d'une de ces choses aimées suffisait pour renouveler à chaque instant le chagrin contre lequel elle luttait de toutes ses forces. (<https://www.atramenta.net/lire/heidi/29680> ; consulté le 16/07/2019)*

Pris au sens général, le terme de « mal du pays » caractérise un « malaise ressenti par certaines personnes ayant quitté leur pays ou leur région d'origine ».<sup>38</sup> Le mal du pays est donc décrit comme un *sentiment douloureux*, semblable à un chagrin d'amour ou au deuil, qui peut survenir lorsque l'on se trouve à un endroit inconnu et étranger, que l'on se retrouve confronté à une situation nouvelle et inhabituelle et que l'on souhaite retourner là d'où on vient ou à la situation originale. Le mal du pays est étroitement associé à des termes (en partie fortement connotés) tels que patrie, pays d'origine, identité, appartenance et confiance (voir Sommer 2018 ; Vojvoda-Bongartz 2012). Ce sentiment peut avoir un effet paralysant, en particulier lorsque l'on s'y livre totalement, que l'on ne cherche pas à affronter la nouvelle situation et que l'on se coupe du monde pour se replier sur soi. C'est là que la souffrance s'installe. Or, ce même sentiment peut également avoir un effet stimulant, dans la mesure où l'on y fait face de manière offensive, par exemple en emportant des éléments de son pays

<sup>38</sup> C'est la première définition que l'on obtient en faisant une recherche Google [consulté le 19/07/2019].

d'origine à l'étranger et qu'on les intègre dans sa nouvelle vie (certaines habitudes alimentaires, des recettes « typiques » ou des ingrédients familiers). Le sentiment de mal du pays n'est pas nécessairement tourné vers un lieu ou un état réel et existant, mais bien plus vers quelque chose dont on se souvient, souvent à cause de la distance spatiale et temporelle, de manière idéalisée et donc déformée : il peut s'agir d'un supposé « monde intact » dans lequel on a grandi, un « avant » qui n'existe plus (ou qui n'a jamais existé), mais aussi s'agir de personnes avec qui on y a vécu, ou encore de la nostalgie d'un temps à jamais révolu, la jeunesse, comme on retrouve souvent dans des poésies romantiques.<sup>39</sup> Le mal du pays a un caractère rétrospectif et tend à la glorification.

Il est probable que chacun.e, au cours de sa vie, ait déjà ressenti le mal du pays ou en ait souffert. Il peut apparaître subitement, de manière unique ou répétitive, par vague épisode ou même demeurer en continu une émotion qui domine l'existence. Il peut se déclencher de différentes manières, par exemple dans des situations particulières, ou lorsqu'on est confronté à certains mots, pensées, personnes, odeurs, images, musique etc. Il peut se manifester au niveau individuel sous diverses formes, et aller de la tristesse indéfinie ou la mélancolie et la nervosité jusqu'à l'anxiété et aux symptômes physiques divers. Vu de l'extérieur, il peut sembler important de faire une différence entre les diverses raisons déclenchant le mal du pays : celui d'un.e jeune adulte réalisant son Service Civique à l'étranger peut sembler « banal » (et même être un problème « de luxe ») comparé à celui de migrant.e.s qui ont perdu leur foyer, tout ce qu'il.elle.s possédaient, voire même leur famille, et qui sont contraint.e.s, plus ou moins volontairement et par détresse, de partir pour un autre pays et de devoir y vivre, sans avoir la possibilité de pouvoir retourner un jour dans leur pays d'origine. Or, considéré dans un angle individuel, ces deux situations peuvent être perçues avec la même gravité ; il est donc impossible de juger de l'extérieur dans quelles situations le mal du pays est « légitime » ou irrationnel, et dans lesquelles il est de rigueur de « se

<sup>39</sup> Comme dans le poème « Nuit » de Hermann Hesse (1907 – traduction Pierre Mathé 2013)

*J'ai éteint ma bougie ;  
La nuit s'engouffre par la fenêtre ouverte,  
M'enlace doucement et me fait  
Son ami et son frère.*

*Tous deux avons le même mal du pays ;  
Nous diffusons des rêves prémonitoires  
Et parlons à voix basse des temps anciens  
Dans la maison de notre père.*

contrôler ». Dans cette optique, on ne peut pas influencer les sentiments.

Le mal du pays semble être une constante anthropologique profondément enracinée dans la condition humaine. Déjà le poète grec Homère décrivait le héros de son épopée, Ulysse, rongé par le mal du pays, même si l'on ne retrouve les premières études scientifiques sur ce sujet qu'au XVII<sup>e</sup> siècle. C'est à cette époque que le phénomène est observé et décrit pour la première fois comme maladie sous le nom de « *nostalgia* » par le médecin suisse Johannes Hofer (voir Bunke 2009, p. 25 et s.). Initialement, la nostalgie a été désignée « *maladie suisse* », ce qui est non pas lié à l'origine du médecin, mais aux mercenaires suisses qu'il a traités. Ils avaient été stationnés à l'étranger et souffraient depuis de mal de pays (voir *ibid.*, p. 89 et s.). À cette époque, il portait également le nom de « *maladie mortelle* » (comme le reprend Bunke (2009) dans le sous-titre de son ouvrage), qui renvoie aux risques potentiellement mortels dus à la perte de force, au manque d'appétit, la fièvre et l'amaigrissement comme conséquences de la souffrance. Dans ce contexte, j'ai consulté la thèse du psychiatre et philosophe Karl Jaspers publiée en 1909 (voir Jaspers 1990, p. 1 et s.), qui considère la dimension mortelle du mal du pays d'une tout autre perspective : celle du motif de crimes. Son mémoire se concentre en effet sur de jeunes femmes qui ont été envoyées loin de chez elles pour travailler comme domestiques et qui, par désespoir, commettent des actes criminels (incendie volontaire, meurtre).<sup>40</sup>

Pendant les siècles qui ont suivi la première description du phénomène comme une maladie, le mal du pays a été un sujet récurrent dans la peinture, la musique, la littérature, puis plus tard au cinéma et à la télévision. Il fait partie de l'inventaire culturel de l'humanité, ce qui le rend également intéressant dans une perspective historico-culturelle pour le discours au niveau de la sociologie, de l'ethnologie et de l'anthropologie culturelle, de l'analyse littéraire, artistique et musicale, et, bien sûr, la pédagogie. Parmi les innombrables exemples que l'on trouve dans la musique, la poésie ou le cinéma, je souhaiterais ici citer comme unique illustration le livre pour enfants connu dans le monde entier et avec lequel j'ai introduit cette partie : *Heidi et Heidi grandit*, de Johanna Spyri de 1880 et 1881<sup>41</sup>, dont l'un des fils conducteurs est le mal du pays dont souffre le personnage

<sup>40</sup> L'ouvrage est également fondateur car Jaspers y met déjà en avant l'importance de l'accès biographique pour comprendre les troubles psychiques. Jaspers est considéré comme pionnier dans le développement d'une approche de recherche psychiatrique s'appuyant sur une méthode réflexive et des démarches réflexives issues de la philosophie existentielle (voir Schüssler 1995).

<sup>41</sup> Traduction française 1882 (Charles Tritten).

principal. Cette histoire a touché et touche encore les lecteur.trice.s du monde entier et les tient en haleine jusqu'à la fin heureuse de l'histoire.<sup>42</sup>

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, le mal du pays n'est plus une maladie et on ne doit plus craindre d'en mourir. Il est plus ou moins considéré comme la réaction appropriée d'une personne saine dans des situations spécifiques, faisant partie du répertoire des sentiments humains, tels que la joie ou l'inquiétude. Dans cette définition, il est possible de surmonter son mal du pays ou du moins présenter un état contre lequel il est possible de lutter avec des moyens simples.<sup>43</sup> C'est ce que suggèrent du moins les nombreux guides pratiques de psychologie ou pédagogie consacrés aux enfants et aux adultes (voir notamment Sonnenmoser 2014 ; 2016) qui proposent des conseils adaptés à toute situation pour mieux vivre ou vaincre le mal du pays. Pour les enfants, le sujet est souvent abordé sous forme de récits et de livres d'images qui servent à appréhender et à dépasser les situations potentielles (par exemple passer une nuit chez un.e ami.e, dans *Franz hat Heimweh* de Marie Mewes ; 2017). Le message pédagogique qui en émane est que l'on ressort plus fort de la situation du moment qu'on a réussi à surmonter sa peur en utilisant des astuces et de petits rituels, et que l'on peut s'appuyer la fois suivante sur cette expérience positive et ainsi mieux contrôler ses émotions. Lors de mes recherches, j'ai également trouvé (au moins) un livre de cuisine contre le mal du pays destiné aux élèves partant en échange scolaire (voir Schuldt 2010). Sur le rabat intérieur, on lit ces mots : « Un séjour prolongé à l'étranger signifie principalement savoir trouver des repères dans un environnement inconnu. Très vite, les élèves ou étudiant.e.s constatent qu'il y a bien plus à découvrir et, dans cette expérience, vont se voir confronté.e.s à leur propre culture. J'aimerais apporter ma contribution au niveau culinaire avec le livre *Le mal du pays peut être si délicieux*, qui propose de nombreuses recettes rapides et simples, des idées et de l'inspiration tout autour de la cuisine natale. » Max Frisch a également thématiqué le rapport entre manger et mal du pays dans son livre *Questionnaires* (1998) lorsqu'il demande : « Quels plats mangez-vous par mal du pays (par exemple

<sup>42</sup> Ce n'est pas le seul thème du livre à être intéressant du point de vue pédagogique, mais il constitue un fil narratif dominant, avec la période traumatisante que passe Heidi à Francfort et la joie de son retour dans les Alpes (pour une analyse différenciée du mythe de Heidi et son contexte historique, voir Wissmer 2014 ; concernant Heidi comme « roman initiatique », voir Müller 1989).

<sup>43</sup> Le mal du pays se distingue ainsi des troubles psychiques à prendre au sérieux et à traiter, comme la dépression ou les troubles anxieux, même si le mal du pays peut être accompagné de peur ou d'humeurs dépressives.

les vacanciers allemands des îles Canaries se font envoyer chaque jour la choucroute par avion) et vous sentez-vous de ce fait plus en sécurité dans le monde ? » Et pour finir, dans son livre *Le goût du mal du pays : entretiens biographiques sur le mal du pays et la culture culinaire*, l'ethnologue Elke Regina Maurer (2011) se penche sur la question du mal du pays qu'elle caractérise comme un « sentiment sanctionné par la société » et un « tabou » (*ibid.*, voir le texte sur le rabat).<sup>44</sup>

4.5.3 « Est-ce que je ne vais pas me sentir perdu dans un pays étranger et une langue étrangère ? »<sup>45</sup> – les dimensions du mal du pays dans le contexte du VFA

Pourquoi le VFA est-il « propice » au mal du pays ? Ou bien, dit autrement : quels défis liés au VFA peuvent causer un sentiment aussi fort que le mal du pays ?

En référence aux théories et concepts de la recherche (pédagogique) sur les passages (voir notamment Hof/Meuth/Walther 2014 ; Schröer *et al.* 2013) ainsi que de nombreuses recherches menées sur les passages de statut et les rites de passage et réalisées dans différentes disciplines scientifiques (ethnologie/anthropologie culturelle, sociologie, psychologie), on peut interpréter le VFA comme une forme moderne de passage de statut car il en a toutes les caractéristiques spécifiques.<sup>46</sup> Il a lieu dans une phase biographique marquée par la transition entre la jeunesse et l'âge adulte, et donc par les nombreuses tâches de développement inhérentes

<sup>44</sup> Dans le cadre des séminaires pédagogiques du VFA, on constate aussi à quel point la nourriture occupe une fonction identificatrice : les participant.e.s ont été prié.e.s d'apporter à la première séance une spécialité de leur région, pour les présenter aux autres et les déguster ensemble. Cette action offre une occasion d'échange interculturel, mais aussi de parler de ses émotions ou du mal du pays.

<sup>45</sup> Crainte exprimée dans notre questionnaire à propos du VFA.

<sup>46</sup> Les principaux sociologues à avoir analysé les passages de statut modernes sont Glaser/Strauss (1971), qui les ont différenciés des transitions « archaïques », comme les avait étudiées en particulier van Gennep au début du XXe siècle (voir van Gennep 1909). Tandis que ce dernier a étudié les passages ritualisés à l'intérieur de phases biographiques spécifiques que tous les membres d'une société vont traverser (*rites de passage*), Glaser/Strauss voient de nombreux passages dans la biographie qui ne sont ni vécus par tous, ni institutionnalisés, et qui n'ont pas pour tous la même importance (pour une vue d'ensemble, voir Friebertshäuser 1992, p. 28 sv.).

à cette phase.<sup>47</sup> En même temps, il constitue un moratoire, comme une dilatation temporelle de cette phase, tel un sursis, dans lequel les particularités de la transition, le « ne-plus-être » et le « pas-encore-être » ressortent nettement, et qui, par conséquent, laissent beaucoup d'espace aux expériences et aux sentiments ambivalents. C'est sur ces aspects que j'aimerais concentrer l'attention dans les parties suivantes.

### La transition entre la jeunesse et l'âge adulte

La jeunesse n'est considérée comme une phase biographique indépendante que depuis le XX<sup>e</sup> siècle environ, avec le début de la modernisation sociale (voir Hurrelmann/Quenzel 2012, p. 15 et s.). La jeunesse, tout comme le troisième âge, est « historiquement une nouvelle phase biographique » (*ibid.*), qui a tendance à s'étendre toujours plus à la fois vers l'enfance et l'âge adulte.<sup>48</sup> Dans le contexte d'évolutions sociales telles que l'individualisation croissante, accompagnée par une détraditionnalisation et un réajustement des normes et valeurs sociales, et par une pluralisation des possibilités d'action (voir Egloff 2010), la jeunesse en tant que phase biographique indépendante va devenir de plus en plus importante parce que les jeunes y sont confrontés à une multitude d'opportunités et de choix,<sup>49</sup> mais aussi à tout autant de défis et de contraintes de décision concernant leur mode de vie et leur planification de l'avenir. Au cours de cette phase, la volonté d'autonomie et la pression (sociale) sont particulièrement liées.

Dans son concept axé sur la théorie de la socialisation, Klaus Hurrelmann distingue quatre tâches de développement centrales dans la jeunesse (voir Hurrelmann/Quenzel 2012, p. 24 et s.) : *se qualifier* (acquisition d'un diplôme scolaire, commencement d'une formation/d'études, début d'une activité professionnelle, aptitude à la « reproduction économique »

<sup>47</sup> Le concept de « tâches de développement » a été employé par l'expert en sciences de l'éducation et sociologue Robert J. Havighurst (voir à ce sujet Quenzel 2015).

<sup>48</sup> En psychologie du développement et sociologie, cette période est même considérée comme une phase à part entière, et résumée par la notion de « emerging adulthood » (voir Arnett 2015), caractérisée par des « quêtes extensives d'identité entre l'adolescence et l'âge adulte » (Hüfner/Kreuz 2019, p. 239 et s.).

<sup>49</sup> L'un des volontaires participant au séminaire que j'ai observé a même un t-shirt portant pour inscription l'année de son bac et la devise « Tout est possible ! ». Cependant, il nous faut souligner ici que les inégalités sociales continuent de dominer notre système éducatif, qui accorde plus de chances d'éducation à certains groupes, tandis que d'autres en sont exclus (voir concernant cette thématique complexe les différentes contributions dans Quenzel/Hurrelmann 2019).

(*ibid.* p. 27)), *se lier* (par exemple développement d'une identité sexuelle, éloignement émotionnel par rapport à la famille d'origine, construction de nouveaux liens), *consommer* (développement d'un style de vie propre à soi et de la compétence à tenir un foyer, un comportement responsable envers les offres de loisirs et de consommation, rôle d'un « membre de la société économique » critique (p. 27)), et *participer* (développement d'un système de valeur et de normes, rôle de citoyen politique faisant partie de la société civile qui est capable de formuler ses propres intérêts et d'agir pour le bien de la collectivité). Les tâches de développement ont à la fois un côté individuel et un côté social, c'est-à-dire que dans le contexte du développement global de leur personnalité et de leur identité qui va influencer toute leur vie, les jeunes adultes se voient autant confrontés aux changements physiques et psychiques qu'aux attentes que la société a envers eux. L'objectif est d'un côté une « individuation personnelle », et de l'autre « l'intégration sociale » (voir p. 25 et s.). Globalement, ces tâches de développement complexes constituent un immense challenge pour les jeunes.

« Hein ? Quel contrat ? » – un exemple tiré de nos observations

L'étendue des tâches de développement à accomplir et présentée ci-avant se reflète également à différents passages de nos observations sur place, souvent à travers des détails qui peuvent paraître anodins. J'aimerais ci-après citer une scène qui a eu lieu au cours d'un des séminaires d'accompagnement pédagogique auquel j'ai participé et que j'ai figée dans un protocole d'observation pour en donner une illustration.

Ce séminaire organisé sur quatre jours est le premier sur un total de quatre auxquels les volontaires assistent tout au long de leur Service Civique. La plupart des participant.e.s n'avaient pas encore commencé leur mission et étaient donc excit.e.s et pleins d'attentes. Il.elle.s se rencontraient pour la première fois dans cette constellation et faisaient la connaissance des formateur.trice.s franco-allemand.e.s avec qui il.elle.s allaient travailler au cours des séminaires suivants. Le séminaire avait pour programme un mélange d'organisation, information, faire connaissance et *team building* (renforcement d'équipe), langue, communication et compréhension interculturelle, mais aussi des activités ludiques et de loisirs (concernant les séminaires d'accompagnement pédagogique, voir le chapitre 4.6, « Accompagner et être accompagné.e dans l'expérience du déplacement », Delphine Leroy). La scène suivante décrit une situation extraite de mon journal de recherche qui s'est déroulée pendant la partie

du séminaire dédiée aux questions d'organisation tout autour du Service Civique, et qui rassemblait un groupe de cinq volontaires et d'une formatrice.

*Au cours de cette première rencontre, le chaos, le manque de repères et d'orientation, voire même la peur, les défis et les tâches auxquels les participant.e.s sont confronté.e.s sont tangibles. Il.elle.s ne comprennent pas le système, n'arrivent pas à s'orienter. Il.elle.s ne savent pas exactement qui est leur interlocuteur.trice, n'arrivent pas à faire la distinction entre organisation d'envoi, d'accueil, et organisme organisateur ; il.elle.s ne savent pas quel rôle l'OFAJ joue. [...]*

*La formatrice [...] continue cependant de poser ses questions. Est-ce que ça a marché, avec le contrat. Quelques-uns ont l'air paniqué, d'autres amusé. Il y a quelques hésitations : « Hein ? Quel contrat ? » Il s'avère que certain.e.s n'ont pas encore de contrat et qu'il.elle.s vont devoir attendre octobre ou novembre. Pour participante 1, c'est un problème parce qu'elle ne touchera l'argent qu'à partir de ce moment-là, mais qu'elle a déjà un logement et doit donc payer un loyer. Elle espère que l'argent arrivera à temps car elle-même n'a pas d'argent et sa famille ne peut pas la soutenir financièrement. Elle rapporte (de manière un peu chaotique) qu'il n'y pas de vrai interlocuteur, qu'elle a dû s'occuper de tout toute seule, même du logement pour lequel elle n'a reçu confirmation que la veille de son départ. Sa mère était sur le point d'annuler son voyage. Elle souligne à plusieurs reprises qu'elle a dû s'occuper de tout toute seule. [...]*

*La formatrice explique à nouveau que chacun.e reçoit un contrat dans lequel sont indiquées des choses importantes, comme les heures de travail (la plupart travaillent 35 heures par semaine), les congés, le salaire. Participante 2 demande comment cela se passe pour les heures supplémentaires car son chef lui a déjà annoncé qu'elle devra travailler plus. La formatrice explique qu'en général, les heures supplémentaires peuvent être « récupérées », mais qu'elles ne sont pas payées. Mais que c'est à voir et à négocier avec les interlocuteurs (on voit aux expressions du visage que le mot « récupérer » ne fait pas partie du vocabulaire des volontaires, mais personne ne pose la question. C'est seulement deux jours plus tard, lorsque ce même groupe se réunit pour reparler d'organisation, que quelqu'un demande et que la formatrice explique ce que cela veut dire). [...]*

*Participante 1 explique qu'elle a immédiatement demandé ses congés. La formatrice répond que ce n'est peut-être pas judicieux de*

*demander des vacances dès le début, mais participante 1 explique qu'elle ne veut pas prendre directement des vacances, mais qu'elle doit se rendre une fois par mois à [ville] chez le médecin [...] et qu'elle doit le savoir à l'avance pour acheter des billets (de bus) pas cher. La formatrice est rassurée et explique qu'on a le droit à deux jours de congé par mois. Cependant, à ce moment, j'ai l'impression que certain.e.s ont l'air un peu perturbé, comme s'il.elle.s comprenaient qu'il.elle.s doivent prendre deux jours de libre par mois. Mais la formatrice poursuit et explique qu'on peut additionner les jours de congé. Elle ajoute qu'il faut prévenir à l'avance que l'on veut prendre des congés et aussi clarifier son absence avec les autres.*

*Les choses ne sont pas claires non plus en ce qui concerne l'assurance maladie et comment faire pour aller chez le médecin en France. Une assurance maladie spécifique est recommandée, certain.e.s ont entendu parler, d'autres pas ; certain.e.s l'ont déjà souscrite, d'autres ne savent plus si il.elle.s s'en sont déjà occupé ou non. Participante 1 explique qu'elle a demandé à sa caisse d'assurance maladie en Allemagne et qu'on lui a répondu qu'étant donné qu'il n'y a pas d'obligation de se déclarer sur le territoire français, personne ne saurait où elle était et qu'elle pouvait se faire rembourser normalement (ou explication semblable) et que c'est plus ou moins légal. La formatrice fronce les sourcils et insiste une nouvelle fois qu'il est important de souscrire une assurance maladie. Comme en Allemagne, la formatrice explique qu'en cas de maladie, il faut présenter un certificat du médecin (beaucoup ne le savent pas non plus). Et qu'il faut dans tous les cas prévenir lorsqu'on est malade (lors de l'unité suivante, quelques jours plus tard, elle explique que si l'on veut interrompre le volontariat avant terme, qu'il faut également prévenir, et qu'on ne peut pas tout simplement ne plus venir). (Egloff, 2016, p. 8 et s.)*

Globalement, cette unité apporte de nombreuses informations sur la manière dont se déroule la transition du statut d'écolier.ère à celui d'adulte : elle dévoile la grande incertitude et confusion qui dominent chez les volontaires, de manière nettement visible et compréhensible, et montre comment il.elle.s, jeunes et sans expérience, appréhendent certaines choses de la vie d'adulte. Il.elle.s ne sont pas adultes depuis très longtemps et pas encore préparé.e.s à la « vraie » vie. Jusqu'à maintenant, il.elle.s n'ont jamais été confronté.e.s aux contrats, assurance maladie, aux directives relevant du droit du travail concernant les congés et les maladies, notamment parce que cela n'avait encore joué aucun rôle

dans leur vie.<sup>50</sup> Dans le cadre de leur changement de statut, il.elle.s se voient désormais dans l'obligation de prendre ces démarches en main, d'en prendre la responsabilité et d'agir de manière autonome. On constate ici que le VFA joue un rôle de moratoire, ce que je vais développer plus en détails dans la partie suivante.

### Le VFA : un moratoire

Le passage de la jeunesse à l'âge adulte a été ou est, dans de nombreuses sociétés, accompagné et célébré par des rituels (rites initiatiques) qui servent à mettre en valeur la particularité et la signification de ces phases biographiques. De tels rituels de séparation, de passage et d'introduction ont notamment pour fonction de confronter la personne, à un niveau symbolique, aux aspects qui viennent bouleverser l'ordre préexistant, de livrer de nouvelles idées et trouver de nouveaux repères, pour au final atteindre un autre statut dans lequel d'autres règles s'appliquent, et la sécurité et la stabilité sont rétablies.

Dans les sociétés modernes, ce type de rites d'initiation a perdu en importance, notamment parce que la transition du statut de jeune à adulte aujourd'hui « se fait de manière fluide. Il se produit par petites étapes à peine perceptibles et dont les jeunes n'ont souvent pas conscience. Par conséquent, le passage se fait de manière ouverte, peu structurée et ne peut pas être planifié de manière ciblée » (Hurrelmann/Quenzel 2012, p. 35 et s.). Néanmoins, on trouve dans les sociétés modernes certains rites initiatiques au moment du passage à l'âge adulte, qui toutefois sont très différenciés et individualisés au niveau de leur déroulement, du moment où ils ont lieu, de leur durée, visibilité vers l'extérieur ou l'accompagnement par des tiers, ou encore la signification qu'on leur octroie. Dans cette mesure, les rites initiatiques des sociétés modernes ont plus évolué vers « l'auto-initiation », c'est-à-dire une plus grande indépendance dans la manière d'accomplir le passage de statut.

Aussi importante dans les rites initiatiques classiques que dans l'auto-initiation, la « phase liminale » est caractérisée par les processus de

<sup>50</sup> Il convient ici de souligner qu'il s'agit en l'occurrence d'un regard « allemand », puisqu'il ressort de nos informations que souvent, les participant.e.s français.e.s du VFA sont plus âgé.e.s que les allemand.e.s. Il.elle.s utilisent notamment la période entre le bacheloret et le master, ou avant de commencer une activité professionnelle pour réaliser un volontariat. Il.elle.s sont donc dans certains domaines déjà bien plus « adultes » que les participant.e.s allemand.e.s, pour la bonne raison qu'il.elle.s ont une certaine avance en ce qui concernent certaines connaissances et expériences.

séparation, d'abandon de l'état originel, par la quête de la nouvelle identité, d'un nouveau sens et d'un nouvel ordre, puis par l'entrée dans la nouvelle phase (de vie). C'est cette phase liminale qui donne aux rituels leur cadre spatio-temporel. Elle est à comprendre comme une phase d'essai et d'exercice (concernant la pratique pédagogique de l'exercice, voir Brinkmann 2011), parce qu'elle concède un sursis temporel. Pour cette phase intermédiaire, l'ethnologue Victor Turner (1990) a dédié le concept « d'espace liminal » ou de « liminalité » et l'a étudiée dans le contexte des transitions et des rituels. Il s'agit d'un état d'entre-deux dans lequel se meuvent les personnes, entre l'état originel dont elles se sont détachées et le nouvel état qu'elles n'ont pas encore définitivement atteint. Elles se trouvent dans un état ambigu : rapporté à la phase de transition que nous étudions ici, les volontaires ne sont plus des élèves, mais ne sont pas encore adultes. Ils se trouvent entre les deux, ce que Turner (1964) désigne « *betwixt and between* ».

Les formateur.trice.s abordent également ce thème dans les séminaires, par exemple pour introduire la question de la responsabilité. Voici un court extrait de mon protocole d'observation :

*[...] Plus tard, la formatrice veut savoir quel est le statut d'un volontaire. La plupart ne le savent pas vraiment, il n'y a donc pas de réponse. La formatrice demande : Êtes-vous étudiants ? Non. Êtes-vous bénévoles ? Non plus. Quelle est la différence ? On est payé et on a un contrat. On est entre les deux. Extra. La formatrice le répète une nouvelle fois pour bien le souligner. Vous n'êtes pas des salariés « normaux », mais vous êtes là en plus. Vous n'avez pas la responsabilité à vous seuls. C'est très important, surtout dans les missions auprès d'enfants ou de personnes handicapées. Et vous devez toujours vous assurer que l'un de vos encadrants soit toujours présent. (Egloff 2016, p. 19)*

Les Services Civiques comme le VFA conviennent tout à fait pour ce genre de phase et sont même un bon exemple d'auto-initiation (voir Hüfner/Kreuz 2019 ; Lempp 2013). Ils offrent à la fois des repères dans cette phase de bouleversement, mais « permettent l'acquisition de nouveaux savoirs, ouvrent de nouvelles voies pour découvrir des mondes étrangers et de nouveaux horizons de sens. Ils jouent également un rôle important dans l'orientation professionnelle et la définition des objectifs professionnels » (Jakob 2002, p. 24). Et c'est justement « leur construction spécifique [...] de moratoire et de lieu d'apprentissage d'une part et leur aspect d'activité accompagnée d'attentes concrètes et de responsabi-

lités de l'autre » (*ibid.*) qui en fait une opportunité d'apprentissage. Dans cette perspective, le VFA offre un espace de possibilité qui crée un cadre protégé d'expérimentation et de test dans des conditions réelles<sup>51</sup> et assez de liberté pour le rêve, les expériences de pensées, les visions d'avenir, mais aussi un autre regard sur soi.

Dans une étude récente sur la phase entre le baccalauréat et le début des études ou d'un apprentissage professionnel, Hübner/Kreuz (2019) ont reconstruit « quatre modèles de négociation d'"entre-deux' » (*ibid.*, p. 245) et les ont décrits de manière empirique comme « un élargissement des compétences et une phase d'orientation avant les études et la vie professionnelle » (*ibid.*, p. 246), comme un « évènement qui marque la personnalité » (*ibid.*, p. 247), une « situation contrainte précaire » (*ibid.*, p. 248) et à la fois un « congé » (*ibid.*, p. 249). On retrouve dans les réponses données à notre enquête de nombreux exemples correspondant à ces critères. Pour en citer quelques-uns, une volontaire décrit les attentes qu'elle a envers le moratoire comme une sorte de promesse à elle-même : « C'est un nouveau départ et je peux vivre beaucoup de choses dans cette ville étudiante ! Je vais en profiter le plus possible, et comme au début, je serai seule, je vais m'ouvrir et prendre mon courage à deux mains ! ». Un autre volontaire relève le défi, tout en étant conscient de l'espace de protection que lui offre le VFA : « *J'étais enthousiaste à l'idée d'avoir une expérience en autonomie à l'étranger avec le cadre sécurisant de l'OFAJ et du Service Civique.* » Un autre jeune attend d'en apprendre plus sur lui-même : « mieux se connaître et découvrir ce que je veux faire dans la vie. »

Il est donc compréhensible que dans le cadre de cette auto-initiation au monde adulte et des attentes imputées au VFA, comme il est exprimé dans les questionnaires de notre enquête, des sentiments tels que « joie », « anticipation », « trac », « peur », « déception », « manque de confiance », « se sentir seul », « être déprimé », « tristesse », « surprise », « enthousiasme », « euphorie », « confiance », « ennui », « échec » (par exemple par rapport à la langue ou le travail, ou aussi en général d'avoir fait une erreur en décidant de partir une année), « soucis » ou bien « mal du pays », puissent jouer un rôle important et qu'ils accompagnent toutes les expériences et les processus d'apprentissage vécus durant l'année de Service Civique, dans toute leur interaction, leur ambiguïté, leur confu-

<sup>51</sup> Ce caractère d'espace protégé trouve son expression lors du séminaire auquel j'ai assisté. Les formateur.trice.s demandent aux volontaires : « Quelles personnes m'entourent pendant l'année de volontariat, et quelle rôle jouent-elles ? ». Il.elle.s leur donne le statut de « pompier », de « la personne qui agit en cas d'urgence et qui vous vient en aide du ciel, parachutée d'un avion » (voir Egloff 2016, p. 20).

sion et leur fugacité. Les émotions et les sentiments semblent dans ce contexte avoir une grande importance. Je souhaite dans la partie suivante me consacrer brièvement à leur « valeur » pédagogique.

### Les émotions dans la pédagogie

« Les émotions ont toujours joué un rôle important dans toute réflexion sur l'éducation de l'homme » (Huber/Krause 2018, p. 1). Cependant, les sentiments et les émotions ont principalement été considérés comme des objets appartenant au domaine de la psychologie, de la médecine (neurosciences) et de la philosophie, et n'étant étudiés que dans le cadre de ces disciplines, tandis que ce n'est que peu à peu qu'on accorde plus d'attention aux liens qu'ils peuvent avoir avec les processus d'apprentissage et d'éducation (voir sur ce sujet Arnold/Holzapfel 2008). Les émotions, comprises comme « réactions complexes [...] aux processus de perception de soi et du monde » (Gahleitner/Pauls 2017, p. 229), sont difficiles à appréhender en tant qu'objet de recherche et donc comme thème, comme l'écrivent Huber/Krause (2018, p. 1), de par leur « volatilité, subjectivité, ambivalence, simultanéité et leur imprévisibilité », mais aussi parce que « souvent, ils vous submergent et ce n'est qu'*a posteriori*, dans la réflexion, que l'on peut réussir à les comprendre ». De plus, ils sont souvent en contradiction avec l'image que l'on a de l'homme comme être doué de raison – tout comme j'ai réagi moi-même initialement en découvrant que le mal du pays était évoqué dans le cadre du VFA. « Longtemps, les émotions et les sentiments ont été considérés comme antagonistes, ou du moins gênant, dans le développement de la raison, de l'intelligence, de la faculté de jugement et de la rationalité » (*ibid.*, p. 5). En outre, il n'est pas rare qu'ils soient soumis à des tabous (sociaux) : on ne doit ou ne veut pas les montrer, que ce soit par honte ou par peur que l'expression de sentiments soit interprétée comme une faiblesse.

Pourtant, comme le montre l'ouvrage de Huber/Krause (2018) qui se consacre aux différentes facettes de cette thématique, la pédagogie regorge de rapports aux émotions et aux sentiments qui ont fait l'objet depuis plusieurs siècles d'écrits et de recherches de grands noms de la pédagogie, qui les considéraient comme préalables et indissociables des processus d'apprentissage et d'éducation, et faisaient même entièrement partie de leur image de l'éducation – que l'on retrouve par exemple dans l'expression allemande « *Herzensbildung* », l'éducation du cœur, c'est-à-dire l'éducation de l'esprit et des sentiments (vgl. Huber/Krause 2018, p. 1 et s. ; Frevert 2017). Dans cette mesure, ils trouvent toute leur

pertinence également dans les contextes pédagogiques. On les retrouve dans les concepts modernes d'éducation et d'apprentissage dans la notion de « compétence émotionnelle » qui peut revêtir différentes formes et être adaptée à différents groupes cibles (voir Arnold/Pachner 2013). L'essentiel de cette compétence est de prendre conscience de ses propres sentiments (et de ceux des autres), de ne pas en avoir honte, de les considérer comme le reflet de sa situation intérieure et, en tant que tels, de les prendre au sérieux, et donc de ne pas les réprimer mais au contraire de les autoriser, de les exprimer et finalement, de les « utiliser » au profit de processus d'apprentissage et d'éducation et d'y voir une opportunité de formation.

Concernant le mal du pays auquel peuvent être confrontés les jeunes dans le cadre du VFA, cela signifie essentiellement qu'on doit l'accepter et ainsi le respecter comme un sentiment légitime apparaissant dans une situation biographique spécifique que l'on doit s'autoriser à percevoir, mais aussi à exprimer de manière correspondante. Il est tout à fait possible de le saisir comme complémentaire à l'envie d'ailleurs et de voyage<sup>52</sup> qui apparaît également dans les réponses de l'enquête et que l'on peut également thématiquer dans ce même contexte. Le mal du pays et l'envie d'ailleurs pourraient être abordés dans le cadre des séminaires d'accompagnement pédagogique du VFA de manière explicite, pour que les jeunes en prennent conscience, et pour ainsi initier la discussion et la réflexion autour de ces sentiments. Le but serait de dégager les aspects positifs du mal du pays, pour finalement réussir à mieux se connaître soi-même et son rapport au monde, à développer son propre point de vue à partir duquel il est possible d'entreprendre les prochaines étapes biographiques, de trouver de nouveaux repères et de conforter sa confiance en soi. On aurait ainsi accompli l'une des tâches propre à cette phase moratoire.

Au niveau méthodique et didactique, il existe en général dans le domaine du travail avec les volontaires et des associations de travail avec les jeunes un large éventail d'idées à propos de comment aborder de tels sujets au sens d'une autoréflexion dirigée, ainsi que leur mise en pratique. Une des méthodes de découverte de soi également utilisée dans la forma-

<sup>52</sup> La notion d'« envie d'ailleurs » est exprimée en allemand par un terme dédié : *Fernweh*, qui pourrait faire l'objet d'un chapitre entièrement consacré. Selon la définition donnée par Wikipedia, le concept allemand serait à attribuer au Prince Hermann von Pückler-Muskau (1785-1871) qui, dans ses récits de voyage, le créa en analogie à *Heimweh*, le mal du pays. Dans la langue allemande, on retrouve d'autres termes synonymes, tels que *Wanderlust*. On parle en allemand aussi, plus rarement, de « l'effet cigogne et grue » qui fait allusion à l'agitation qui règne auprès des oiseaux migrateurs juste avant le départ pour leurs quartiers d'hiver (voir <https://de.wikipedia.org/wiki/Fernweh> [consulté le 15/05/2019]).

tion des adultes et le coaching qui peut s'avérer très fructueuses s'appelle « le voyage du héros », issue du domaine de la thérapie systémique ou psychanalytique (voir Rebillot/Kay 2016), qui reprend l'idée centrale du moratoire en la transformant en une sorte de voyage imaginaire et compare le volontaire à un héros/une héroïne, qui, sollicité.e par un appel ou une vocation intérieure, doit prendre un chemin inconnu. Le voyage, ainsi que tous les obstacles, les rebondissements inattendus, les heureux hasards et tous les sentiments qui accompagnent ces phases, sont retracés et servent de base à une ample réflexion. Le voyage du héros, qui thématise le départ, les transitions, les compagnons, les adversaires, les peurs, les luttes contre les démons intérieurs et extérieurs, les épreuves, se termine par l'heureux retour du héros/de l'héroïne « purifié.e », ou du moins changé.e, qui aura gagné en forces et en confiance en soi. Ce voyage ne représente pas seulement le schéma commun à de nombreux mythes, narrations ou contes dans le monde entier (voir Campbell 2013), mais offre une métaphore parfaite pour le voyage d'initiation que l'on réalise dans le cadre d'un moratoire tel que le VFA.

Comme au cours de notre observation participante, nous n'avons assisté qu'aux premiers séminaires ayant lieu en début de volontariat, nous ne disposons malheureusement d'aucune preuve empirique de la manière dont les instruments méthodiques sont utilisés dans la pratique. Cependant, les éléments d'autoréflexion et introspection employés durant le premier séminaire laissent supposer qu'ils continuent à être employés durant les séminaires suivants, notamment car les volontaires peuvent revenir sur les nombreuses expériences qu'il.elle.s ont vécues entretemps et ainsi insuffler plus de vie aux exercices de réflexion. Les entretiens avec les formateur.trice.s, mais aussi avec quelques responsables d'organismes d'envoi et d'accueil, ont mis en relief qu'une grande importance est tout spécialement accordée aux processus de prise de conscience et de connaissance de soi.

#### 4.5.4 « Le sens caché de tout voyage est d'avoir le mal du pays »<sup>53</sup>

À l'issue de ces réflexions, le mal du pays apparaît sous un tout autre jour, ou peut du moins être considéré de manière plus différenciée et son rôle significatif dans le passage de la jeunesse à l'âge adulte a pu être défini plus précisément.

<sup>53</sup> Citation (traduction personnelle) de l'auteur Erhart Kästner (1904-1974) extraite de son livre *Ölberge, Weinberge. Ein Griechenlandbuch* (1953).

Pour résumer, on pourrait dire que dans le mal du pays s'expriment toutes les tensions (émotionnelles) spécifiques des transitions et des passages de statut : proximité-distance, fin-nouveau départ, familier-étranger, se perdre-se trouver, perte-gain etc. On peut l'interpréter à la fois comme l'expression d'un certain refus des contraintes et difficultés imposées par la transition, et comme une chance de pouvoir s'affirmer, de quête de sens et donc de construction d'identité, même si cela n'a pas lieu immédiatement de manière consciente. Dans ce sens, le mal du pays est l'expression d'un passage, ou d'une transgression multiple, mais peut également être considéré comme faisant partie d'un « curriculum caché » (voir Zinnecker 1975) qui accompagne le VFA, à l'instar de ce qu'écrivait l'écrivain allemand Erhart Kästner dans l'un de ses récits de voyage :

*Les voyages ne sont jamais aussi beaux qu'au moment où l'on est de retour chez soi. On peut voyager et voyager, et un jour, on comprend que tout au long, le mal du pays nous a accompagnés. Si on arrive à se l'avouer, on sera peut-être prêt à concéder qu'indéniablement, le sens caché de tout voyage est d'avoir le mal du pays. À l'étranger, on se retrouve face à soi-même parce que c'est là que nous trouvons la plus pure représentation de notre déracinement. (Kästner 1953, p. 36 et s.)*

Si le sentiment du mal du pays peut être utilisé pour prendre conscience de ce « déracinement » et permettre la construction d'un sentiment « d'être chez soi », « s'être trouvé », alors il aura globalement rempli sa mission.

## Références bibliographiques

- Arnett, J. J. (2015) : *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, Oxford : University Press.
- Arnold, R. & Holzapfel, G. (2008) : *Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen)Pädagogik*, Hohengehren : Schneider-Verlag.
- Arnold, R. & Pachner, A. (2013) : « Emotion – Konstruktion – Bildung Auf dem Weg zu emotionaler Kompetenz », in : Käßlinger, B., Robak, S. & Schmidt-Lauff, S. (dir.) : *Engagement für die Erwachsenenbildung. Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung*, Wiesbaden : VS-Verlag, pp. 21-28.
- Bonus, S. & Vogt, S. (2018) : *Nonformale Bildung in Freiwilligendiensten. Ergebnisse aus Praxisentwicklung und Praxisforschung in kritisch-eman-*

*zipatorischer Perspektive*, Baden-Baden : Nomos-Verlag.

- Brinkmann, M. (2011) : « Üben », in : Kade, J., Helsper, W., Lüders, C., Egloff, B., Radtke, F.-O. & Thole, W. (dir.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, Stuttgart : Kohlhammer-Verlag, pp. 140-146.
- Bunke, S. (2009) : *Heimweh. Studien zur Kultur- und Literaturgeschichte einer tödlichen Krankheit*, Freiburg : Rombach Verlag.
- Campbell, J. (2013) : *Le héros aux mille et un visages*, Paris : J'ai lu.
- Deutscher Bundestag (dir.) (2012) : *Erster Engagementbericht – Für eine Kultur der Mitverantwortung. (Engagementmonitoring 2012). Bericht der Sachverständigenkommission und Stellungnahme der Bundesregierung*, Berlin.
- Egloff, B. (2010) : « Individualisierung », in : Arnold, R., Nolda, S. & Nuissl, E. (dir.) : *Wörterbuch Erwachsenenbildung*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt, pp. 147-148.
- Egloff, B. (2016) : *Teilnehmende Beobachtung im ersten pädagogischen Begleitseminar des deutsch-französischen Freiwilligendienstes*. Manuscrit non publié.
- Frevert, U. (2017) : « Gefühle und Empfindungen. Vom Wandel der Erziehungsideale über die Jahrhunderte », in : *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, pp. 5-7.
- Friebertshäuser, B. (1992) : *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*, Weinheim : Juventa.
- Frisch, M. (1998) : *Questionnaires*, Grenoble : Cent Pages.
- Gahleitner, S. B. & Pauls, H. (2017) : « Emotionen », in : Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (dir.) : *Fachlexikon der Sozialen Arbeit*, Baden-Baden : Nomos-Verlag, pp. 229-230.
- Glaser, B.G. & Strauss, A. L. (1971) : *Status passage*, London : Routledge.
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (2014) (dir.) : *Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*, Weinheim : Beltz Juventa.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012) : *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, Weinheim : Beltz Juventa.
- Huber, M. & Krause, K. (2018) : « Bildung und Emotion », in : Idem (dir.) : *Bildung und Emotion*, Wiesbaden : Springer VS-Verlag, pp. 1-13.
- Hüfner, K. & Kreuz, S. (2019) : « Suchbewegungen nach dem Abitur. Alternative Ausgestaltungen eines ‚Dazwischen‘ von jungen Erwachsenen auf dem Weg ins Studium oder die Ausbildung », in : Krüger, H.-H.,

- Hüfner, K., Keßler, C., Kreuz, S., Leinhos, P. & Winter, D. (dir.) : *Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie*, Wiesbaden : Springer VS-Verlag, pp. 233-258.
- Jakob, G. (2002) : « Freiwilligendienste in der Bürgergesellschaft. Aktuelle Diskussion und politischer Handlungsbedarf », in : *Aus Politik und Zeitgeschichte B 9*, pp. 22-30.
- Jaspers, K. (1990) : *Gesammelte Schriften zur Psychopathologie*, réimpression 1<sup>re</sup> édition de 1963, Berlin : Springer Verlag.
- Kästner, E. (1953) : *Ölberge, Weinberge. Ein Griechenlandbuch*, Frankfurt.
- Keller, B.U. (2019) : « *Emerging Adulthood* » – *Eine Lebensphase zwischen Instabilität und maximaler Freiheit*, Weinheim : Beltz Juventa.
- Lempp, T. (2013) : « Freiwilligendienste und Zivildienst als Übergänge », in : Schröer, W. et al. (dir.) : *Handbuch Übergänge*, Weinheim : Beltz Juventa, pp. 632-650.
- Maurer, E. R. (2011) : *Der Geschmack des Heimwehs : biografische Gespräche über Heimweh und Esskultur*, Freiburg : Centaurus Verlag und Media.
- Mewes, M. (2017) : *Franz hat Heimweh*, Norderstedt : BoD.
- Müller, H. (1989) : « Pädagogik in Johanna Spyris Heidi-Büchern : literaturgeschichtliche Koordinaten eines 'Bildungsromans' », in : *Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur* 69, H. 11, pp. 921-932.
- Quenzel, G. (2015) : « Das Konzept der Entwicklungsaufgaben », in : Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M. & Walper, S. (dir.) : *Handbuch Sozialisationsforschung*, Weinheim : Beltz Juventa, pp. 233-250.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019) (dir.) : *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden : Springer VS-Verlag.
- Rebillot, P. & Kay, M. (2016) : *Die Heldendreise. Das Abenteuer der kreativen Selbsterfahrung*, Wasserburg : BoD.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013) (dir.) : *Handbuch Übergänge*, Weinheim : Beltz Juventa.
- Schuldt, E. (2010) : *Heimweh kann so lecker sein. Das Kochbuch für Austauschschüler*, Norderstedt : BoD.
- Schüssler, W. (1995) : *Karl Jaspers zur Einführung*, Hamburg : Junius.
- Schuster, G. (2016) : *Heim und Heimweh. Zur Sehnsucht alter Menschen an einem befremdlichen Ort*, Frankfurt : Mabuse-Verlag.
- Simonson, J., Vogel, C. & Tesch-Römer, C. (2017) (dir.) : *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014*, Wiesbaden : VS-Verlag.

- Sommer, H. (2018) : « Philosophie der Heimat », in : *Universitas*, 73<sup>e</sup> année, n° 865, pp. 75-99.
- Sonnenmoser, M. (2014) : *Schluss mit Heimweh : Was Sie gegen Heimweh tun können. Ein Selbsthilfebuch*, Möglingen : epubli.
- Sonnenmoser, M. (2016) : *Heimweh bei Kindern vorbeugen und verringern : Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Betreuer*, Möglingen : epubli.
- Terbeck, T. (2018) : *Handbuch Fernweh. Der Ratgeber zum Schüleraustausch*, Cappenberg : weltweiser Verlag.
- Turner, V. (1964) : « Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage », in : Helm, J. (dir.) : *Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological*, Seattle : American Ethnological Society, pp. 4-20.
- Turner, V. (1990) : *Le Phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Gennep (1909) : *Les Rites de passage, étude systématique des rites de la porte et du seuil, de l'hospitalité, de l'adoption, de la grossesse et de l'accouchement, de la naissance, de l'enfance, de la puberté, de l'initiation, de l'ordination, du couronnement, des fiançailles et du mariage, des funérailles, des saisons, etc.*, Paris : Librairie Stock.
- Vojvoda-Bongartz, K. (2012) : « 'Heimat ist (k)ein Ort. Heimat ist ein Gefühl' : Konstruktion eines transkulturellen Identitätsraumes in der systemischen Therapie und Beratung », in : *Kontext*, 43, 4, pp. 234-256.
- Wissmer, J.-M. (2014) : *Heidi. Ein Schweizer Mythos erobert die Welt*, Basel : schwabe.
- Zinnecker, J. (1975) : *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*, Weinheim : Beltz.

## 4.6 Accompagner et être accompagné.e dans l'expérience du déplacement

*Delphine Leroy*

### Résumé

L'acte de se déplacer pour vivre l'expérience du Volontariat Franco-Allemand, est alimenté par une symbolique romantique et politique du voyage initiatique. La confrontation à la solitude et aux changements d'habitudes oblige à une redéfinition de soi, qui n'est pas toujours aisée, pour le.la jeune volontaire concerné.e. Le partage et l'échange, lors des séminaires, produisent du sens et accompagnent le groupe dans une perspective à la fois solidaire et existentielle.

À partir de propos issus d'entretiens réalisés en français, durant deux de ces séminaires, la manière d'accompagner et d'être accompagné.e sera questionnée. De quels apports les séminaires, qui ont largement été plébiscités en tant que dispositif d'accompagnement, sont-ils porteurs ? Que recouvre le terme d'accompagnement pour celles et ceux qui en font l'expérience ?

### 4.6.1 Introduction

Ce qui apparaît comme un point saillant et extrêmement positif dans le Volontariat Franco-Allemand en comparaison avec d'autres situations de volontariat, c'est la mise en œuvre d'un dispositif d'accompagnement, notamment avec les séminaires qui jalonnent l'année d'engagement civique. L'expérience du déplacement est alors vraiment admise dans toute la portée transformatrice qu'elle convoque et des moments institutionnels de formation s'appuient et travaillent à son émergence.

*Les séminaires c'est vraiment à chaque fois : je résume ce que j'ai fait pendant trois mois, c'est une synthèse et ça permet de mieux voir justement ce qu'on a fait et ce qu'on va faire en fait peut-être après [...] les interactions sociales, c'est important aux séminaires, ça m'a permis de rencontrer bah des Allemands mais aussi les Français qui sont dans ma région. (Claude entretien collectif)*

Les jeunes interrogé.e.s reviennent fréquemment sur l'importance de ces moments ritualisés au cours de l'année. Il.elle.s ouvrent un espace de réflexivité partagé avec une expérience en train de s'éprouver. Il.elle.s redonnent une dimension collective à des situations qui peuvent paraître relever de l'individuel et provoquer un sentiment d'isolement.

*Il y a un suivi derrière et on prend vraiment conscience qu'on est là pour vivre quelque chose, qu'on a pris la décision de faire, et qu'on [ne] va pas faire des tâches un peu débiles sans savoir pourquoi on les fait. (Léa)*

Pour autant cette spécificité n'apparaît pas de prime abord dans la présentation sur internet, les séminaires y sont seulement présentés comme espace de formation :

*A côté des missions de volontariat, l'OFAJ organise et finance des journées de formation lors de séminaires riches en contenus linguistique et interculturel. Lors de ces formations, les volontaires sont libérés de leurs fonctions<sup>54</sup>.*

C'est à l'occasion de deux ces séminaires (le 1er et le 3ème de l'année<sup>55</sup>), que nous avons partagé avec deux chercheuses, l'une Allemande (il s'agit de Regina Bedersdorfer), l'autre Française - moi-même - le quotidien d'un groupe qui vivait, s'organisait et participait à des activités dans un lieu à chaque fois différent durant plusieurs jours. Nous avons pu, par la suite, rencontrer certain.e.s participant.e.s en dehors de ces regroupements.

Les pages qui suivent s'appuient sur une série d'entretiens individuels et en groupe, réalisés en langue française (parfois même avec des Allemand.e.s) et dont la majorité s'est produite à l'occasion de ces périodes d'observation participante du même groupe, entre septembre 2016 et octobre 2017.

<sup>54</sup> <https://www.ofaj.org/programmes-formations/volontariat-franco-allemand.html> [consulté le 14/07/2019].

<sup>55</sup> Il y a généralement quatre séminaires obligatoires sur l'année, regroupant les mêmes personnes et dont la prise en charge financière est assurée par l'Ofaj (déplacement, hébergement, nourriture). Les volontaires sont à parité français.e.s et allemand.e.s tout comme l'équipe de quatre format.eur.rices bilingues qui sont sensé.e.s « s'appuyer sur un guide pédagogique ». Le premier séminaire a lieu avant que les jeunes ne soient envoyés dans leur structure d'accueil et un groupe « d'anciens » est invité à cette occasion.

Elles intègrent d'ancien.ne.s volontaires, parfois même à N+2 et des interviews de formateur.trice.s du même groupe.

L'approche est celle dépeinte par Stéphane Beaud (1996) et se situe au carrefour de l'entretien compréhensif et de la démarche ethnographique en insistant sur la dimension autobiographique du récit d'expérience (Cf Pineau & Le Grand, 1984). La grande majorité des interviews a été enregistrée et transcrite<sup>56</sup>. Cependant, d'autres informations, n'ont pu être ni enregistrées, ni transcrites. Parfois, certaines ont été reportées sur le journal de recherche. Beaucoup d'interactions ont eu lieu durant des moments informels et quelques échanges sont demeurés confidentiels. Toutes les interviews ont été systématiquement anonymisées ; le choix du pseudonyme relevant de la personne interrogée.

La thématique du groupe suivi - écologie - n'est pas anodine. Selon plusieurs enquêtes préalables, il a été montré que les volontaires de cette thématique s'engagent de manière très réfléchie dans ce champ et sont déjà pour la majorité, sinon militant.e.s, en tous les cas bien familiarisé.e.s et désireux.euses d'en apprendre plus et de s'y investir. Les moments de regroupement sont donc aussi vécus comme des moments de partage de cette sensibilité commune, ce qui n'est peut-être pas le cas des autres domaines<sup>57</sup>, dont le choix ne paraît pas toujours relever du même niveau d'engagement préalable des participant.e.s.

Le groupe de volontaires a accueilli notre présence avec grande bienveillance. Une fois notre projet de recherche exposé, beaucoup se sont montré.e.s spontanément « volontaires » pour être enregistré.e.s. Aucun.e jeune n'a refusé de l'être. Il y avait un intérêt marqué à participer à l'étude et à en connaître les résultats. Le planning très serré des séminaires et le contrat préalable passé avec l'équipe pour ne pas en perturber le déroulé, n'a pas toujours permis d'aller au bout (en termes de durée) de chaque interaction (parfois des entretiens devaient se clore brusquement pour la reprise d'une activité). D'un autre côté, cela a légitimé la réalisation d'interviews dans des contextes moins figés (par exemple à l'occasion d'une randonnée).

<sup>56</sup> Je remercie particulièrement le travail de Marie Vial (5 entretiens transcrits, avec lequel j'ai pu réaliser un livret de 106 pages en intégrant des informations sur les personnes interviewées) et d'Alice Pouchet (7 entretiens transcrits, que j'ai regroupé en un livret de 121 p.), toutes deux anciennes étudiantes particulièrement brillantes de l'Université Paris 8.

<sup>57</sup> Pour mémoire les domaines possibles du Volontariat Franco-Allemand sont : les établissements scolaires, l'enseignement supérieur, le domaine social, le domaine écologique, le domaine sportif, le domaine culturel, en collectivité territoriale et à l'OFAJ.

La question de l'accompagnement apparaissait dans beaucoup de leurs récits d'expérience, et ce alors même qu'il.elle.s n'avaient pas été questionné.e.s à ce propos. Pourquoi et comment cet aspect apparaît-il important dans leur pratique du volontariat ? Quelles spécificités, intérêts et manques perçoivent-ils.elles de l'accompagnement du volontariat ?

#### 4.6.2 L'expérience du volontariat : une bulle à partager

Partir, quitter, s'éloigner, s'arracher, fuir son quotidien est un moment qui n'est pas anodin en termes de ruptures et de changements. S'engager à partir, c'est prendre le risque inévitable, de l'épreuve et du dérangement. Dérangement dans les routines, les habitudes, les allants de soi. Cette prise de risque entremêle plaisir et crainte, car elle conduit vers de l'inédit, de l'inconnu, ce qui justement en fait son attrait.

Épreuve à soi comme épreuve de l'Autre : que va-t-il rester de moi dans un autre contexte ? Vais-je m'habituer à ce nouveau cadre de vie ? Va-t-il me convenir ? L'inconnu, c'est ce nouvel environnement mais également celle ou celui que je vais y devenir, ce « moi » en transformation et dont je ne connais pas encore la forme à venir.

Le volontariat à l'étranger pose la question des mobilités externes et visibles : géographiques, linguistiques, sociales (etc.) mais aussi, celle moins visible de la mobilité interne, personnelle, convoquée afin de s'adapter, de se réajuster aux nouveaux environnements. Ce que l'on peut désigner comme une série de déplacements.

Or, sur une année scolaire - 10 ou 12 mois selon les programmes - ces mouvements, déplacements sont importants. La déstabilisation provoquée pourrait se rapprocher de celle des rites initiatiques, comme l'était jadis le voyage de formation, devenu une tradition au Moyen-Âge<sup>58</sup>, puis ritualisé pour les populations dominantes au XVIII<sup>e</sup> siècle et trouvant des échos dans l'excellence artisanale, dans laquelle s'inscrivent encore les compagnons du Tour de France<sup>59</sup> par exemple.

Cependant, cette pratique s'appuie elle aussi sur une force symbo-

<sup>58</sup> <https://gallica.bnf.fr/dossiers/html/dossiers/VoyagesEnFrance/themes/Formation.htm> [consulté le 14/07/2019].

<sup>59</sup> Leur site est tout à fait explicite sur le sens donné : « Le voyage constitue, au-delà de la rencontre des techniques et des expériences, ce parcours de la vie au cours duquel l'homme se construit grâce aux épreuves à surmonter et aux étapes à franchir. ». <http://compagnonsdutourdefrance.org/pages/qu-est-ce-que-le-compagnonnage> [consulté le 14/07/2019].

lique et imaginaire, qui pourrait remonter au mythique voyage d'Ulysse ou encore à celui de Gilgamesh, insistant sur la sagesse acquise durant l'épopée.

La littérature n'a effectivement cessé de nourrir la portée symbolique du voyage comme espace de formation. Les romans de chevalerie qui demandent à leurs héros ou anti-héros - tel Don Quichotte - de partir pour une quête, quête d'un nouveau soi-même, en sont les exemples notoires. Vincenzo Cicchelli (2010) évoque le *Bildungsroman*, dont *Les années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe (1795-1796), et *L'Éducation sentimentale* de Flaubert (1869), propulsent la figure littéraire du jeune homme voyageur.

Même si en 2018 les jeunes en question n'ont pas lu ces ouvrages, ils appartiennent à des mondes sociaux dans lesquels l'imaginaire de l'expérience du déplacement est important et durablement imprégné. Il n'est d'ailleurs pas impossible de postuler que cet imaginaire de la formation de soi par le voyage ait influencé, de manière importante, les politiques européennes en matière de mobilité des jeunes.

Aujourd'hui, les expériences de mobilité estudiantine ou professionnelle convoquent, inconsciemment, ces représentations anciennes et les confrontent ou les ajustent aux dynamiques contemporaines du voyage.

Ainsi dans une étude récente sur des expériences de jeunes en « Erasmus », l'auteur dépeint ce type de voyage de/en formation comme une « *Bildung* cosmopolite » :

*[...] Par la force de l'imaginaire du voyage, le cosmopolitisme des jeunes Européens se charge d'une coloration utopique : ce n'est jamais chez soi, sur place, que la promesse se réalise, mais ailleurs dans un autre espace, qui laisse à chacun la possibilité de se trouver ou de s'accomplir. (Vincenzo Cicchelli, 2010 : 68)*

La quête de s'accomplir, de se « trouver soi-même » dans l'éloignement du quotidien et du connu est importante dans le choix de l'expérience du volontariat. Mais, l'inquiétude - la solitude, qui fait partie de cette épreuve - le *Heimweh*, mal du pays qui l'accompagne souvent, ne sont plus laissés à la seule question individuelle. Le collectif permet aussi de trouver des moyens pluriels pour y remédier.

*Au début c'était un peu difficile que, parce que j'étais toute seule dans un appartement. Donc j'avais rencontré du monde, j'avais travaillé toute la journée avec du monde mais le soir je suis rentrée et j'étais seule donc. (Une ancienne)*

Un autre dit « je me suis retrouvé ... (avec) des gens merveilleux mais, en fait j'étais seul. » Le sentiment de solitude est adouci ou contrebalancé par ces moments collectifs ou/et individuels lors desquels les jeunes se sentent accompagnés. « c'était un très très beau village mais ça m'a bien changé d'être souvent très accompagné et de là à être seul. » (Julien).

Le séminaire apparaît alors comme l'espace où les expériences individuelles de la solitude forment soudain un groupe, désignent une direction, offrent un cadre où l'on peut partager les épreuves récentes ou à venir :

*Et en arrivant en séminaire on s'est tous rencontré. Ah c'est génial ! Ben voilà on allait tous dans la même direction, vu qu'on avait tous pris cette décision de faire ce volontariat. Et tout ça donc c'était génial d'échanger et de se dire « ah ben voilà moi je suis là pour ça » « et toi t'es là pour ça », « et toi tu bosses où ? », « et moi je bosse là », « et voilà ce que je vais faire ». » Et on s'est retrouvé tous après ça, on a été, ben voilà tous ensemble en train de créer du lien. Et on se retrouve tous tout seul (rires) dans nos structures, dans une autre ville, dans un autre endroit, à chercher son logement. (Interview d'un.e volontaire)*

Ce qui est mis en avant ce sont les séminaires comme contraste entre le sentiment d'isolement provoqué par le déplacement et l'espace commun :

*le fait de partir dans un pays qu'on [ne] connaît pas, et puis, les échanges qu'on avait aux séminaires. Pour le coup, les séminaires on vivait vraiment la même chose. Et même une fois qu'on était reparti, on avait tous, je sais pas, ce lien avec, on sait pourquoi on est là et, ce qu'on fait et je pense, qu'on a vécu, [...] disons qu'on a vécu la même expérience mais différemment. (Julien, entretien collectif)*

Plus tard, la vie dans les structures - surtout agricoles - peuvent également être source d'un grand isolement : « t'es un peu seul, tu fais la même chose tous les jours, t'es... c'est la solitude, t'as pas trop d'amis, c'est un milieu un peu rude, on parle pas trop. »

Si le séminaire reconforte sur le moment « le.la voyageur.euse isolé.e », son effet perdure dans le temps. En repositionnant le sens de l'action, il alimente la réflexion jusqu'au prochain regroupement. Le lien, c'est aussi la promesse de se retrouver dans un temps défini et balisé avec le même groupe.

L'année se déroule aussi grâce à ce fil de rencontres qu'il s'agira de préparer et d'alimenter (constitution de groupes Facebook, préparations en petits groupes d'activités etc.).

*On sait que tous les trois mois on va retrouver tout le monde, on va re-réfléchir où on en est, sur notre mission, prendre du recul... et ça si on fait un Service Civique en France on est lâché.e.s et on a pas d'autres gens avec nous (..) là tu sais que si tu as un peu une baisse de régime tu vas voir les autres. (Goma)*

Participer à un séminaire donne bien souvent le sentiment de se retrouver dans un entre-soi, paradoxalement aussi isolé, mais dans un isolement partagé et qui semble recherché.

Ces moments de réclusion à plusieurs deviennent alors les temps forts d'une expérience qui se dessine peu à peu. Julien dépeint le premier comme une bulle, la bulle VFA :

*(..) avoir cette espèce de montée de bonheur en quelque sorte d'être tous ensemble et d'échanger et voilà d'être un peu dans notre bulle. Parce qu'en plus c'est un endroit où on était vraiment entouré par la forêt, on avait pas internet, on pouvait à peine appeler. C'était vraiment, on était, un peu coupé du monde, dans cette bulle VFA, entre nous. (Rires) Et après on est tous arrivé dans nos structures donc y a eu une espèce de cassure. Moi je l'ai senti assez brutale au final quand j'y pense. (Julien)*

Tou.te.s n'ont pas eu la chance d'être « accompagné.e.s » dans leurs décisions et surtout leurs premiers pas. Seule une jeune femme, Séraphina, qui est Allemande<sup>60</sup>, va évoquer ses parents comme accompagnateurs au volontariat : « Donc mes parents m'ont vraiment encouragée et j'ai trouvé ça très bon, parce que je crois qu'il y a d'autres parents qui ont plutôt peur de perdre leurs enfants. Et pour moi c'était pas du tout pareil. ». Ils iront jusqu'à passer des vacances en Bretagne, non loin de la structure de leur fille afin que les premiers jours se déroulent au mieux.

Ce qui fait dire à une autre jeune fille, qui a la charge d'enfants, lors d'un entretien en groupe : « C'est toujours plaisant, quand on est dans le cadre rassurant. Même ... avec des enfants ». On pourrait percevoir ici le besoin d'une formation à la formation, de l'accompagnement à l'accompagnement. Ce n'est pas parce qu'elle est placée dans une situation de responsabilité face à de jeunes enfants, qu'elle n'a pas la nécessité d'un appui.

<sup>60</sup> Cette particularité a de l'importance car les volontaires allemand.e.s sont généralement beaucoup plus jeunes que les français.es et donc plus dépendant.e.s des relations familiales dans leur approche du volontariat.

Le cadre rassurant ce sont certainement ces adultes dédiés à l'accompagnement de cette expérience qui le posent : « nous aussi on est là donc faut aussi qu'on soit là pour proposer des choses, des idées, des solutions à leur problème si ils en ont. En tous cas de les aiguiller et du coup on ne peut pas non plus (les) laisser en roue libre » dit une formatrice.

#### 4.6.3 « L'accompagnement comme art de mouvements solidaires<sup>61</sup> »

En amont, chaque jeune sait qu'il.elle pourra s'extraire 25 jours de sa structure d'accueil.

Les documents en ligne présentant le Volontariat Franco-Allemand l'indiquent clairement. Dans un autre document un peu plus étayé, la place du « partage de l'expérience » avec des pairs y apparaît :

*Un programme de formation qui t'accompagne. Tu as 25 jours de formation, répartis en quatre séminaires sur toute la durée du volontariat. Durant ces journées, tu rencontres des jeunes de France et d'Allemagne qui, comme toi, sont engagés dans le programme, tu partages avec eux ton expérience et enrichis la tienne grâce à ces échanges et aux formatrices et formateurs qui te suivent tout au long de l'année<sup>62</sup>.*

Or, c'est bien plus que cela. L'attention portée, tant du point de vue des formateur.trice.s que des volontaires à leur dimension heuristique, démontre que c'est l'un des atouts majeurs pour faire de cette expérience de dé-territorialisation, une expérience réussie. En s'appuyant sur le croisement des récits de chacun.e, qui fait l'épreuve de la distance et de la nouveauté, le travail d'écoute et de dialogue ressemble fort à celui des pratiques de formation, basées sur le récit de vie :

*Travailler la vie comme voyage collectif à accomplir et œuvre personnelle à produire fait pressentir l'intérêt heuristique d'un croisement comme art singulier formateur d'existence et l'accompagnement comme art de participation à des mouvements d'ensemble. (Pineau, 1998 : 7)*

En effet, cette définition de l'accompagnement pourrait être celle écrite pour le VFA. La notion de solidarité d'un groupe qui perdure et traverse le temps y est prégnante dans bien des échanges. A l'instar du « Ch'ti de la

<sup>61</sup> Titre de l'introduction de Gaston Pineau (Pineau, 1988) extraite de son ouvrage *Accompagnements et Histoire de Vie*.

<sup>62</sup> <https://www.ofaj.org/programmes-formations/volontariat-franco-allemand.html>

forêt » (pseudonyme), beaucoup des jeunes rencontrés y puisent le sens de leur année à l'étranger :

*C'est bien de pouvoir parler entre volontaires. C'est surtout ça, de se rencontrer entre volontaires c'est ça en fait le but du VFA, c'est de créer des groupes, créer des groupes de volontaires et par la suite ces groupes de volontaires ils vont être solidaires peut-être par la suite avec des nouvelles années de volontaires et au fur et à mesure c'est... c'est trop cool c'est comme si on était une petite famille, c'est... j'adore moi, j'adore. (Ch'ti de la forêt)*

Lorsqu'elle est achevée, ce qui n'est pas le cas pour tou.te.s, l'expérience peut se poursuivre en participant en qualité d' « ancien.ne » au premier séminaire de l'année suivante, en échangeant avec les volontaires suivants sur la structure d'accueil et en organisant d'autres manifestation (via les réseaux sociaux ou autres). Mais, le festif ne semble pas diriger les relations :

*On verra bien avec le temps si on pourra vraiment garder contact à long terme. Mais je pense avec certains y'a moyen qu'on se voit vraiment. Et qu'on construise à la longue peut-être quelque chose ensemble. Fin', je sais pas si, à l'avenir ce que ça pourrait faire. Mais, je sais pas, peut-être je créerais une entreprise de je sais pas quoi, et je leur demanderais de travailler [...]*

Accompagner<sup>63</sup> « prendre (quelqu'un) comme compagnon »

C'est l'histoire de l'expérience de ce jeune homme M.P. (il a pris le pseudonyme d'un chanteur français Yéyé, connu pour ses addictions aux substances illicites) qui se fait littéralement accompagner par sa petite amie, Alice, pour vivre ce moment : « Faudrait que je trouve un moment où ça a commencé. Bah, je dirais que c'est un peu aussi grâce à Alice. En fait ça fait longtemps du coup que je connais Alice. [...] c'est un peu le déclencheur ».

Le jeune homme qui parle, évoque sa petite amie qui est partie avec lui, et avec qui il a pu être embauché dans la même ferme. L'expérience du volontariat se place pour eux dans leur expérience de couple et dans la réalisation d'une vie d'adulte qu'ils co-construisent à tâtons. L'accompagne-

<sup>63</sup> Cf définition du terme accompagner : Étymol. ET HIST. – 1. 1165 trans. « prendre (qqn) comme compagnon », source : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/>).

ment particulier qui est le leur, place d'emblée Alice dans une position de *leader* (c'est elle qui est force de proposition et vient s'opposer au milieu familial du jeune homme plutôt hostile au volontariat dans une structure agricole). Pour autant, M.P. s'investit pleinement dans ce projet qu'il fait sien. Les projets dont ils me parlent l'un et l'autre relèvent d'une volonté de travailler et de vivre au plus près de leurs convictions écologiques et solidaires ; ce qui n'a pas été le cas de leurs études respectives, pourtant tournées vers ces domaines. Le volontariat s'inscrit donc dans un moment de redéfinition de leurs parcours individuels et de couple (ré-habiter en ville, faire de l'agriculture urbaine). L'expérience à la ferme est vécue comme une période de transition entre une vie pleine de désillusions (milieu professionnel, ennui, addictions) et un projet à dessiner dont ils esquissent ensemble les contours possibles.

Le deuxième compagnonnage de couple est, somme toute, plus attendu. Il s'agit d'une rencontre franco-allemande, qui prend forme au séminaire :

*Et c'est vrai que les séminaires permettent de vraiment rencontrer. Alors, nous on s'est vraiment rencontré dans le cœur, mais c'est vrai qu'on a rencontré ici beaucoup d'amis aussi. Et parce qu'on met des jeunes, qui sont souvent très engagés et qui ont les mêmes convictions. (Julien)*

L'un.e et l'autre insisteront sur le groupe et sur leurs activités en commun. Ils.elles n'ont pas conçu leur aventure comme les marginalisant, mais bien comme une manière plus forte de se rencontrer.

Ils.elles ont pourtant demandé à bénéficier de l'*Öki Glück*<sup>64</sup>, qui est la chance de pouvoir participer au travail d'un.e autre volontaire sur sa structure pendant une semaine et par la suite d'inverser l'échange : « C'est chacun qui a le droit de faire ça. Et aussi, les structures parfois elles sont pas contentes que le volontaire part pour une semaine. Mais on a le droit de faire ça et après y'a une autre personne qui va aider pour une semaine donc ça fait... de l'échange, mais (.) On est ensemble avec la personne. »

Leur expérience amoureuse s'ancre donc dans celle partagée du Volontariat Franco-Allemand et correspond bien à l'idée du roman européen d'aujourd'hui, tels que les promoteur.ice.s du programme Erasmus, par exemple, voudraient qu'il s'écrive<sup>65</sup>.

<sup>64</sup> Le terme « Öki Glück » a été inventé par des ancien.ne.s participant.e.s du VFA écologie et désigne la possibilité de pouvoir changer pendant une semaine son lieu de travail. Ceci est considéré comme une semaine de formation.

<sup>65</sup> L'annonce de la naissance d'un million de « bébés Erasmus » (entendre issus de couples s'étant rencontrés lors du programme d'échange Erasmus), publié par la

Accompagner « se déplacer avec un être animé<sup>66</sup> ». La place des pairs

Si dans les entretiens la place des pairs représente une grande partie des bénéficiaires de l'expérience, il convient de préciser que c'est parce qu'ils.elles réalisent un déplacement commun (le chemin du volontariat à l'étranger) que cette rencontre peut advenir. Pour Michel Vial (Vial, 2007 : 243), il y a nécessité de réfléchir au préfixe du terme accompagner : « " Ac " qui peut avoir plusieurs graphies, plusieurs prononciations ab, ad etc. c'est le fait de devenir, d'aller vers, autrement dit ce qu'on appelle aujourd'hui un processus. ». Il s'agira donc d'aller ensemble, de cheminer et l'autre peut être un copain, « l'ami critique » (*ibid*).

C'est ce que B1 (Léa) dans l'entretien de groupe avec les anciens semble annoncer :

*Les séminaires ont fait aussi que c'était des moments où justement, vu qu'on se retrouvait et qu'on avait été un peu face aux mêmes choses, le fait d'échanger avec d'autres personnes, que ce soit des Français ou des Allemands, comment ils se sont adaptés à l'autre pays. Je pense que ça aide à prendre du recul sur soi et à avancer en fait. Et à se dire, ah ben finalement pour moi, ça a été dur mais j'étais pas la seule donc... C'est bête hein, mais ça aide un peu dans sa façon, de voir les choses différemment et de s'adapter encore plus facilement. (Léa)*

Car l'échange ne suffit pas en soi. Ce qui détermine la qualité de celui-ci est ce cheminement qui semble commun à tou.te.s. La manière de le percevoir et de le concevoir à plusieurs, dans ses contradictions et aspérités, dessine une réalité tangible de l'expérience qui peut ainsi se poursuivre. François Jullien en tentant d'explicitier la pensée chinoise approche une manière d'élaborer le réel qui ne peut se passer de la relation : « Que toute réalité soit conçue comme processus en cours relevant d'un rapport d'interaction; que tout réel ne soit donc jamais analysable comme entité individuelle mais comme relation. [...] » (Jullien, 1989). Cette interaction permet la transformation, puisqu'elle est à même de pondérer, d'altérer ou de nuancer des représentations.

Commission européenne en 2014, et relayée dans de nombreux médias était une extrapolation non étayée. Mais son annonce indique la volonté des politiques de reconfigurer par la population l'espace européen et l'engouement médiatique de cette nouvelle montre qu'une partie de l'opinion y adhère.

<sup>66</sup> Cf définition du terme accompagner LEXICOGRAPHIE : « se déplacer avec un être animé », source : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (<http://www.cnrtl.fr/definition/>).

D'ailleurs, l'importance de ces échanges est également soulignée par les « team ». Ainsi, Camille accorde au séminaire le terme de « luxe », certainement pour identifier le temps de réflexion comme étant rare et précieux dans des vies gouvernées par le gain de temps et de performances.

*C'est vraiment un luxe de pouvoir avoir ces temps de séminaire et c'est vraiment une chose qu'[il] faut conserver parce que je vois comment ça les rend. Chaque fois [qu'ils se retrouvent, ils sont super contents d'être là et donc c'est génial qui ait ces temps-là de réflexion et de vie ensemble c'est vraiment, vraiment important. (Camille)*

Accompagner, comme soin aux subalternes, aux marginaux

Lorsque l'on parcourt les rayonnages numériques des bibliothèques, force est de constater que la terminologie « accompagnement » est souvent liée à celle d'un public considéré comme à risque ou affaibli.

Ainsi, une bibliographie<sup>67</sup> importante est centrée sur les bébés, les personnes âgées, les maladies autistiques, Alzheimer mais aussi plus largement tout ce qui est considéré comme difficultés psychiques et différents problèmes sociaux (prison, addictions etc.). Ce terme est lié à l'éducation, la formation, l'enseignement mais aussi au médical, à la gériatrie et à la maladie mentale. L'idée de « subalterne » dans la bibliographie et de « marge » apparaît de manière conséquente : il y aurait une nécessité absolue d'accompagner des publics désaffiliés. On n'accompagnerait pas une personne qui serait définie comme en bonne santé, responsable et autonome.

M.P. souscrit à cette idée répandue en employant ce terme, au sujet de sa désintoxication (anciennement, il était toxicomane) et en le mettant en opposition avec sa propre autonomie valorisée par l'effort :

*Je pense du coup déjà d'avoir fait cet effort déjà de me soigner seul en fait. Fin, même si j'étais accompagné par des gens. Me soigner pas dans le système de médecine actuel, conventionnel. (M.P.)*

Cette manière d'entrevoir l'accompagnement n'est pas sans effet puisqu'elle induit l'idée d'une hiérarchie entre accompagné.e.s et accompagnant.e.s. Les un.e.s devant être aidé.e.s par les autres en raison d'un déficit d'autonomie et/ou de responsabilité.

<sup>67</sup> 414 résultats pour la seule bibliothèque universitaire de Paris 8, qui n'est pas spécialisée en médecine.

Cette posture est en opposition avec celle précédemment décrite et qui repose sur la notion de collectif capable de transformer une situation. Cette dernière s'accorderait à la pensée de Paulo Freire qui évoque l'éducation comme un moyen et condition de vivre ensemble afin de rendre le monde meilleur pour tou.te.s. « Le but de l'éducation n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur.ice mais de rechercher, avec lui.elle, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent. » (Freire, 1974 : 9).

Cependant la notion d'accompagnement est aussi traversée par cette représentation descendante des savoirs ou des compétences à apporter à des moins nantis, des plus petits, par les volontaires, même s'ils veulent s'en défaire.

Léa qui, en début de volontariat, souhaitait apporter aux plus jeunes qu'elle (les Allemands du groupe) ses compétences, a été très étonnée du basculement produit : non seulement il.elle.s n'ont pas eu recours à ce type de savoirs, mais tout le groupe a pu partager.

*Et au final, je pense que c'est moi aussi qui ai beaucoup appris d'eux par l'échange qu'on a pu avoir, par la façon dont chacun vit. [...] J'ai vraiment appris de tous ces gens, de leur façon de voir le monde. Et de voir un peu tout ça et puis ce qu'on appelle les teameuses, c'était les quatre femmes qui nous accompagnaient à chaque fois, qui organisaient les séminaires et tout ça. Elles aussi elles nous ont fait apprendre beaucoup de choses et je pense qu'elles apprenaient aussi de nous et qu'on apprenait aussi d'elles. Je pense vraiment qu'il y avait un échange dans tout notre groupe. (Léa)*

#### 4.6.4 Professionnel.le.s de l'accompagnement : postures et dilemmes

Nombre de formateur.ice.s ont participé à des stages OFAJ en tant que stagiaires ou/et volontaires.

Comment devient-on *teamer* ? M.P. répondrait « par contamination ! ». Pour lui l'expérience d'un partage donne l'envie de partager, transmettre à son tour :

*d'avoir effectivement d'avoir rencontré ces différentes personnes qui avaient cette volonté de transmettre, ça m'a un peu contaminé en quelque sorte, mais une bonne contamination. Ça m'a donné un très bon microbe, ben qui est de vouloir effectivement transmettre et partager ce que. Bah je pense, fin', je sais pas. Dans tous les cas je trans-*

*mets depuis assez longtemps, j'aime transmettre, j'aime partager ce que je sais, ce que je connais, les expériences. Notamment par rapport aux expériences que j'ai vécues.*

C'est ce que confirme Malaika, ancienne volontaire qui est devenue formatrice pour :

*Du coup de me faire une expérience, et d'être accompagnée pour ça. Et donc, c'est aussi pour ça, que là maintenant je suis là, c'est pour pouvoir transmettre aussi mon expérience et voir de l'autre côté comment ça se passe, d'être volontaire et d'essayer de les accompagner le mieux possible et de leur voilà, proposer de nouvelles choses aussi.*

Accompagner : « conduire-guider-escorter » ?

Le tryptique « conduire-guider-escorter » dépeint Maëla Paul (2004) et répond à l'une des postures de l'accompagnement. Ici, l'accompagnant.e est en posture de savoir ou/et de maîtrise et de contrôle d'une situation donnée. Il.elle agit donc comme un expert. Il.elle est repéré.e comme tel. le. C'est certainement le cadre « rassurant » évoqué plus haut par la jeune Allemande. Une personne-ressource à qui s'adresser, qui escorte, protège.

L'un des aspects importants relevés par les jeunes était justement ce rôle de guide et de rappel du cadre. L'aspect légal mais également humain est mis en avant. Car les dérives peuvent être grandes entre « Service Civique » et « sentiment d'exploitation » - voire d'exploitation réelle - notamment dans les fermes. D'autre part, les jeunes, en première situation professionnelle, ne savent pas toujours quelle attitude adopter face aux différentes demandes de la structure.

Par exemple, Léa n'osait pas dire non ou s'arrêter et ce alors que, physiquement, certaines tâches étaient au début très éprouvantes pour elle.

Durant les séminaires, elle a apprécié :

*qu'ils nous expliquent en fait qu'on avait le droit de dire non par exemple, ça nous cadrait un peu, sur, à la limite en fait qui fallait pas, qui fallait qu'on identifie si jamais ça allait au-delà de nos limites à nous. (Léa)*

Joséphine l'une des formatrices évoque ce rôle, comme étant de l'ordre du soutien :

*Moi ce que je trouve le plus important dans mon travail c'est de soutenir [...] des volontaires qui sont finalement assez jeunes et de les*

*soutenir dans cette expérience qui [n']est pas toujours facile en fait, et qui peut aussi les déstabiliser, leur faire vivre des choses qui [ne] sont pas évidentes pour eux, et de les accompagner, de les soutenir dans ces expériences-là, enfin c'est pour moi le cœur de mon travail en fait. Et c'est pour ça que je le fais, parce que c'est quelque chose que j'aime faire aussi.*

Kenza et Gomi, qui vont interrompre le volontariat prématurément, en raison d'inadéquation entre ce qu'elles avaient imaginé et leurs structures d'accueil (notamment la charge de travail dans une ferme) soulignent que « même si là y'a des dérives dans le Service Civique ça peut être plus facilement réglé je pense parce qu'on est beaucoup plus suivi » (Kenza).

Ces « abandons » ne sont pas forcément verbalisés comme des échecs pour les volontaires concerné.e.s. Cependant, Joséphine affirme avoir « fait un grand travail sur elle-même » pour admettre :

*que c'est bien pour lui [...] si le jeune arrête son volontariat c'est qu'il a des très bonnes raisons personnelles qui lui appartiennent et [...] qui je suis pour mettre en question ça ? [...] Quelqu'un qui quitte un groupe. Ça c'est quelque chose qui est pour moi difficile à... vivre parfois.*

Au-delà d'un probable sentiment de culpabilité (infondé semble-t-il) qui peine à se dire, la question du suivi avec les tuteur.ices.s paraît au centre de ce retour émotionnel, car les formatrices n'ont pas de liens formels avec les volontaires en dehors des séminaires.

Ce sont les structures d'accueil qui assurent ce *continuum* :

*Vous devez nommer un(e) ou 2 tutrices ou tuteurs dans votre structure pour accompagner le jeune durant son volontariat dans les missions que vous lui aurez confiées. Grâce à ce programme, vous permettez aux volontaires de réaliser une expérience particulièrement enrichissante sur les plans personnel, professionnel, interculturel et linguistique. Un tel séjour leur offre également la chance d'améliorer leurs compétences et constitue pour eux un atout professionnel indéniable, grâce à votre expertise dont ils peuvent s'enrichir et s'inspirer<sup>68</sup>.*

Lorsque la volonté d'arrêter puise sa source dans des situations/relations difficiles entre le.la jeune et sa structure, c'est peut-être le sentiment d'impuissance qui émerge dans la difficulté pour Joséphine d'accepter se-

<sup>68</sup> <https://www.ofaj.org/programmes-formations/volontariat-franco-allemand-organisateurs.html>.

reinement son départ. Car, bien évidemment, « c'est pas à ton tuteur que t'en parles, c'est lui qui t'exploite ! (rires) » (Kenza).

Il y a là un « tiraillement » entre le souhait de Joséphine de réaliser ce soutien aux volontaires et l'impression de ne pas bénéficier de suffisamment d'outils pour y parvenir. Cela la place dans une tension entre son désir « quelque chose que j'aime faire » et le « travail » qu'elle fait sur elle-même pour accepter certaines situations.

Elle se place ainsi dans une position critique et réflexive sur sa pratique, qui dénote, outre l'émotion contenue dans le moment, sa grande implication dans son rôle d'accompagnatrice.

*L'accompagnateur analyse les conditions qu'il met en place pour aider l'accompagné à cheminer. L'accompagné ou l'équipe accompagnée progresse à partir d'une réflexivité sur soi, sur les situations de travail et son positionnement au sein de celle-ci. La posture de réflexivité est centrale tant pour l'accompagnateur que pour l'accompagné. (Charlier, É. et al., 2012 : 7)*

Ce questionnement sur soi-même est d'ailleurs relayé au sein de l'équipe, qui agit comme révélateur des postures d'accompagnement de chacun.e.

Camille observe que :

*C'est juste voilà comme on est 4 dans l'équipe, on a des façons de faire différentes, c'est intéressant du coup, c'est juste d'essayer de balancer pas trop... enfin un entre-deux entre tout laisser libre et tout contrôler, du coup c'est de trouver un balancier mais je trouve que pour l'instant ça se pas/enfin pour l'instant ça me semble aller et j'ai l'impression que pour les jeunes ça va très bien aussi.*

Accompagner : une démarche existentielle

Plus d'un an après, Léa se souvient :

*Parce qu'on avait fait des conclusions en quelque sorte, au dernier séminaire sur ce qu'on avait vécu. Et moi je me suis rendu compte que vraiment le volontariat avait dépassé mes attentes. Et que j'avais complètement grandi et que, ben j'étais prête à tout vivre et à tout affronter en fait. (Léa)*

Ainsi, ce qui est mis en avant par Léa, ne correspond pas à la somme de compétences accumulées durant une année, mais bien à une dimension

profonde de changement personnel.

« La démarche d'accompagnement n'a de sens que si elle est animée par une interrogation sur l'existence (et non sur un problème à résoudre) qui débouche sur une ouverture des possibilités ». (Paul, 2004 : 314). Il s'agirait donc d'aider la personne à problématiser le sens donné à sa vie, à ses actions, sans que le tiers ne fournisse pour autant de réponse.

L'accompagnateur.trice n'est pas intéressé.e, dans cette posture par les effets de l'accompagnement (continuer ou suspendre le volontariat par exemple). Or, ce positionnement questionne sur les modalités de fonctionnement d'une telle démarche.

Comment dans les faits, les formateur.trice.s s'ajustent aux situations ?

*Cette question de ... d'autonomisation et d'auto-gestion et de qu'est-ce qu'on laisse, qu'est-ce qu'on laisse pas, qu'est-ce qu'on accepte qu'est-ce qu'on accepte pas... je trouve ça ouais, intéressant. Parce que ça interroge aussi... enfin au quotidien je suis amenée à, enfin je travaille dans un collectif aussi autogéré où on essaie de travailler beaucoup sur la participation, l'autonomie, et du coup c'est des questionnements qui m'intéressent pas mal. (Camille)*

La confrontation avec la pratique ne semble donc pas aussi facile qu'une simple transposition d'une visée générale comme cela serait le cas à partir d'un simple adage transformé en application aisée.

Camille oscille entre une visée autogestionnaire et un contrôle sur les contenus :

*Notre idée dans l'équipe c'est de faire en sorte qu'il y ait pas l'équipe et enfin sur un piédestal et les jeunes. (..) Si [c'est] nous qui organisons le problème, qui mettons en place les contenus mais c'est faire en sorte au maximum que les jeunes prennent, enfin cette question encore de l'autonomie d'autogestion, de faire en sorte que les jeunes aussi sentent que c'est pour eux et qui prennent en main le séminaire. (Camille)*

Il est bien évident que ces questions méritent d'être débattues entre professionnel.le.s.

*Accéder à ses propres jeux de posture exige bien entendu de les penser, mais aussi que quelqu'un d'autre nous aide à en prendre conscience. Pour devenir un accompagnateur professionnel, il faut faire un travail sur soi et, si possible, se faire accompagner dans son processus de professionnalisation. (Fourcade & Krichewsky, 2014 : 51)*

Dans les échanges précédents, la chercheuse apparaît comme ce tiers, et ce alors que justement ce n'est pas son rôle, même si parfois la recherche peut produire des effets inattendus (« Je suis contente d'avoir fait cet entretien parce qu'au final je me dis que c'est pas que pourri, ça je m'en souvenais plus que c'était pas que pourri ! », Gomi).

Les formateur.trice.s ont, accueilli notre présence avec un peu plus de réserve que les volontaires, craignant certainement que nous ne venions perturber leur organisation.

D'autre part, ayant été mandatée par l'OFAJ, notre étude pouvait passer comme un moyen extérieur d'évaluer leur action de formateur.trice.s, et non comme une analyse globale du programme de Volontariat Franco-Allemand (puisque de précédentes études avaient déjà été menées sur le même sujet). Cela a certainement eu une influence dans les propos tenus.

Il paraîtrait judicieux de les associer plus en amont à une prochaine étude, dont la pertinence ne serait pas à démontrer afin qu'il.elle.s ne se sentent pas uniquement observé.e.s mais puissent participer pleinement et avec sérénité à ces questionnements. « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974 : 62).

L'expérience des différents déplacements particuliers que représente le VFA pourrait apparaître comme une expérience personnelle intense, une forme de *Bildung* contemporaine.

Paradoxalement cette dimension existentielle, provoquée par le déplacement solitaire, s'appuie et s'alimente à partir de l'échange et du partage avec d'autres.

Partage qui revient comme un bénéfice majeur de ce moment particulier à même de redessiner les projets futurs :

*Je sais pas là j'ai l'impression d'avoir plus confiance en moi, c'est aussi grâce aux séminaires je pense, je sais pas le fait de... ouais de parler avec tout le monde (...) je sais pas, de sentir qu'on est pas tout de suite obligé de travailler après et genre de faire... qu'on a en fait plein de possibilités différentes, de voyager et ensuite de faire un CDD [...]* (Alice)

L'injonction, l'obligation de ces moments n'a jamais été évoquée comme constituant une entrave. Bien au contraire, cette condition contractuelle leur a permis de s'extraire des structures et de se projeter dans un calendrier structurant et rassurant.

Leur intérêt repose avant tout sur un relationnel de qualité qui permet une réflexivité accrue sur l'expérience en cours de réalisation. « Grandir n'advient que si l'humain est en relation avec un autre semblable ;

il se perd s'il n'y a pas un autre humain pour l'accompagner » (Cifali, 1994 : 257).

Diverses dimensions, parfois conflictuelles de l'accompagnement, ont été mises en avant, tant par les jeunes que par les formateurs. Ce sont les situations d'interruption du volontariat qui ont suscité le plus de questions, non pas sur la pertinence des séminaires et de l'accompagnement mais sur certaines modalités pratiques de son exercice. Ainsi, il pourrait être envisagé, pour la suite, de réfléchir à la pertinence de plusieurs aménagements comme par exemple :

- établir un suivi *team*/volontaire afin de pouvoir intervenir en amont d'une situation difficile avec la structure. Il y aurait ainsi un.e tuteur.ice *team*/un.e tuteur.ice structure pour chaque volontaire ;
- réfléchir sur les modalités (postures) d'accompagnement avec les équipes mais aussi les jeunes : « accompagner et être accompagné.e » ;
- renforcer les formations internes sur les pratiques de l'accompagnement afin de libérer les formateurs d'un sentiment de culpabilité et d'échec lorsque le volontaire interrompt sa mission.

Les séminaires apparaissent comme un aspect particulièrement précieux d'accompagnement de l'expérience. Entre quête existentielle et œuvre solidaire, ils offrent la possibilité d'un moment de formation heuristique inédit.

## Bibliographie

- Ardoino, J. (1980) : *Éducation et Relations*, Paris : Gauthier-Villars.
- Augé, M. (2012) : *Pour une anthropologie de la mobilité*, Paris : Éditions Rivages.
- Beaud, S. (1996) : « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », in : *Politix, Entrées en politique. Apprentissages et savoir-faire*, vol. 9, n°35, pp. 226-257.
- Charlier, É. et al. (2012) : *Accompagner : Un agir professionnel*, Paris : De Boeck Supérieur.
- Cicchelli, V. (2010) : « Les legs du voyage de formation à la *Bildung* cosmopolite », in : *Le Télémaque* 2010/2 (n° 38), pp. 57-70.
- Cifali, M. (1994) : *Le lien éducatif : contre- jour psychanalytique*, Paris :

PUF.

- Fourcade, F. & Krichewsky, M. (2014) : « Accompagner, une pratique qui s'apprend. L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative », in : *Entreprendre et innover*, n°21-22.
- Freire, P. (1974) : *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro.
- Jullien, F. (1989) : *Procès ou Création. Une introduction à la pensée des lettrés chinois*, Paris : Le Seuil.
- Pineau, G. & Le Grand J.-L. (1984) : *Les Histoires de vie*, Paris : PUF.
- Pineau, G. (1998) : *Accompagnements et Histoire de Vie*, Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2004) : *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- Rogers C. (1968) : *Le Développement de la Personne*, Malakoff : Éditions. Dunod, p. 275.
- Vial, M. (2007) : « L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique. » [discours], Conférence à Ariane Sud entreprendre. [http://www.michelvial.com/boite\\_06\\_10/2007-L\\_accompagnement\\_professionnel\\_une\\_pratique\\_specifique.pdf](http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf).
- Vial M. & Caparros-Mencacci N. (2007) : *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, coll. Pédagogies en développement, Bruxelles : De Boeck.

## Sitographie

<https://gallica.bnf.fr/dossiers/html/dossiers/VoyagesEnFrance/themes/Formation.htm>.

## 4.7 Profession : l'interculturel. Une pratique pédagogique professionnelle ?

*Jasmin Christin Zuber*

### Résumé

Ce texte se propose d'étudier la structure et la logique spécifiques à la pratique des formateur.trice.s dans le contexte des séminaires d'accompagnement proposés pendant l'année de Volontariat Franco-Allemand (VFA). Il analyse les spécificités de leur activité dans la perspective de la professionnalisation pédagogique, en s'appuyant sur des concepts et théories des professions issues de la sociologie et des sciences de l'éducation. Pour en analyser la logique spécifique et l'aspect professionnel, nous avons évalué des interviews d'expert.e.s réalisées avec des formateur.trice.s engagé.e.s par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), d'après la méthode de la *Grounded Theory*, la théorie ancrée. Cette analyse va permettre de découvrir comment se constitue dans ce contexte spécifique le statut d'« être formateur.trice », quel rôle joue l'introduction informelle par les membres de l'équipe ainsi que l'introduction formelle par l'OFAJ, et comment les formateur.trice.s légitiment l'exercice de leur pratique (pédagogique) dans les séminaires d'accompagnement. Pour conclure, nous développerons comment l'OFAJ peut soutenir les processus de professionnalisation, au niveau individuel et collectif.

### 4.7.1 Introduction

Les formateur.trice.s du VFA ont pour mission d'encadrer les séminaires d'accompagnement proposés pendant le Service Civique. Jusqu'à maintenant, très peu de recherches ont été réalisées sur les formateur.trice.s et leur pratique (pédagogique) dans le contexte des séminaires d'accompagnement du VFA. Pourtant, une analyse systématique de leur activité, la formation interculturelle, comme eux.elles-mêmes la qualifient (voir FIF 38 ; FLG 29<sup>69</sup>), semble nécessaire si l'on veut soutenir les processus de professionnalisation et donc contribuer à « Valoriser le VFA »<sup>70</sup> et promou-

<sup>69</sup> FIF : Formateur.trice interculturel.le francophone ; FLG : Formateur.trice linguistique germanophone ; FLF : Formateur.trice linguistique francophone.

<sup>70</sup> Devise de la cérémonie anniversaire des 10 ans du VFA.

voir l'amitié franco-allemande.

Ce texte va axer ses réflexions sur la formation interculturelle comme pratique pédagogique en se plaçant dans le contexte de la théorie des professions, en s'intéressant tout particulièrement à la structure et la logique de la formation interculturelle des séminaires d'accompagnement du VFA.

Dans un premier temps, nous adoptons une approche descriptive dans une perspective sociologique ainsi que des sciences de l'éducation. Il s'agit également de se distancier du caractère déficitaire que l'on associe souvent aux professions pédagogiques (voir Kornig 1992, p. 171) pour réussir à poser un regard positif et intact sur la logique de la pratique du formateur.trice et en évaluer la qualité pédagogique.

Dans la deuxième partie, notre approche exploratoire nous permettra d'aboutir à des conclusions théoriques. Nous donnerons la parole aux formateur.trice.s dans des interviews d'expert.e.s réalisées en groupe, que nous évaluerons en nous servant de la *Grounded Theorie* selon Muckel & Breuer (2016) et Mey & Ruppel (2016).

#### 4.7.2 Références théoriques

Ces dernières décennies, le professionnalisme est devenu l'un des critères d'évaluation de toute activité professionnelle, plus encore dans les sciences de l'éducation et dans celle de l'action pédagogique où il est même devenu dans certains domaines une preuve de qualité. Parallèlement, un grand débat sur la profession et la professionnalisation a gagné du terrain au sein des sciences de l'éducation (par ex. Frechhoff & Schwarz 2014). Partant de ces deux aspects, nous allons analyser la pratique de la formation interculturelle dans le contexte des séminaires d'accompagnement du VFA, d'abord à travers ses caractéristiques théoriques, puis dans l'interaction.

La professionnalisation comme acquisition individuelle d'un rôle professionnel

Selon Terhart, la professionnalisation désigne, « sur le plan collectif, le processus d'ascension sociale du statut de métier commun à celui de profession » (Terhart 2011, p. 203 ; omissions J.Z.) et « au niveau individuel, l'acquisition par un néophyte du rôle, du statut et des compétences d'une profession (*becoming professional*) » (Terhart 2011, p. 203 ; adaptations et omissions J.Z.). Nous nous intéressons dans ce texte à la perspective individuelle de la professionnalisation, sur l'aspect du *becoming professional*.

Le « développement du soi professionnel » (Bauer 2009, p. 83) implique des connaissances et expériences relatives à la profession issues de la réflexion scientifique et de la pratique (ibid.). Néanmoins, le fait que chacun.e s'approprié par lui.elle-même les valeurs et objectifs d'une profession et qu'il.elle en définisse le sens de manière subjective (voir Bauer 2009, p. 85) font que le développement du soi professionnel est finalement une action engagée et individuelle de composition d'un rôle professionnel. Selon Nittel et Dellori (2014), « le concept de "professionnalisme" suggère une perspective de recherche basée de manière pertinente sur la théorie de l'action et directement en rapport avec la situation de travail » (Nittel & Dellori 2014, p. 459).

### Issues sociologiques et narratives à l'impasse théorique du professionnalisme de la pratique pédagogique

Tandis que d'un côté, la notion de professionnalisme sert à mesurer la qualité de la pratique pédagogique, les concepts de professionnalisme ont tendance, en particulier ceux des théories des caractéristiques, non seulement à remettre en question le professionnalisme de la pratique pédagogique en général, mais aussi à lui nuire à force de trop vouloir la contraindre dans un corset théorique. L'analyse de Schütze (1992) a permis de trouver une issue à cette impasse, et nous proposons d'utiliser son approche comme modèle pour la suite de l'analyse de la pratique des formateurs.trice.s.

Schütze réfute l'argumentation qui prétend que le travail social n'est pas une profession (voir Schütze 1992, pp. 141-145) et constate « que [sic !] dans le domaine du travail social et de la pédagogie sociale, les pratiques de travail présentent de nombreuses caractéristiques professionnelles » (Schütze 1992, p. 133). En s'appuyant sur l'École de Chicago et l'interactionnisme symbolique (voir Schütze 1992, pp. 135-139), Schütze a contribué à ce qu'on s'éloigne de l'idée de déficit professionnel du travail social, et par extension, de la formation interculturelle. En s'appuyant sur « les narrations réflexives autobiographiques du parcours personnel » (Schütze 1992, p. 133), on peut procéder par analogie avec le cas de logique d'interaction entre travailleur.euse.s sociaux.les et le transposer, comme nous allons le faire ci-après, à l'interaction entre formateur.trice.s. Ce changement de perspective que Schütze a opéré en rejetant des schémas connus pour adopter une hypothèse ethnographique d'étrangeté de principe (voir Schütze 1992, p. 134 et p. 139) va nous permettre d'identifier « la situation empirique spécifique de la pratique professionnelle » (Schütze 1992, p. 134) en tant que telle.

#### 4.7.3 Sélection des interviews d'expert.e.s et démarche méthodique

Des interviews d'expert.e.s ont été réalisées avec les formateur.trice.s dans le cadre des événements organisés pour la célébration des 10 ans du VFA. En général, quatre formateur.trice.s encadrent un groupe de volontaires, et chaque équipe se compose de deux formateur.trice.s français.e.s et de deux allemand.e.s. Un tandem franco-allemand accompagne les participant.e.s au niveau « linguistique », et l'autre pour tout ce qui relève de « l'interculturalité ».

Au total, trois interviews d'expert.e.s ont été menées avec deux formatrices et un formateur qui faisaient partie d'une même équipe, une formatrice n'était pas disponible. Parmi les trois personnes interviewées, le formateur allemand assurait l'accompagnement « linguistique », et les deux formatrices françaises étaient spécialisées dans celui « linguistique » et « interculturel ». Au moment de l'interview, il.elle.s encadrent des volontaires réalisant un volontariat dans le domaine social. Les expert.e.s choisi.e.s n'exercent pas tou.te.s l'activité de formateur.trice pour le VFA depuis la même période et se trouvent donc à différentes étapes de leur biographie professionnelle. Tous possèdent un diplôme universitaire, mais aucun dans le domaine des sciences de l'éducation, de la pédagogie ou de cursus associés, ce qui est plutôt étonnant puisque la mission des formateur.trice.s est définie comme un travail linguistique et pédagogique/interculturel (DFJW/OFAJ 2015, p. 5) ; on attend d'eux moins une qualification pédagogique au sens propre, et plus des connaissances, expériences et formations méthodiques et didactiques (ibid.).

Pour acquérir les compétences nécessaires à la réussite des séminaires, les trois personnes interviewées, à l'instar de tou.te.s les formateur.trice.s, ont dû suivre en amont des formations répondant aux critères d'admissibilité de l'OFAJ et proposées par ses partenaires issus du monde associatif, en France et en Allemagne. Les formateur.trice.s acquièrent ainsi les compétences, outils et méthodes didactiques dont il.elle.s ont besoin pour mener à bien les séminaires d'accompagnement, autant sur le plan du contenu que de la méthode pratique.

Notre étude exploratoire utilise pour son enquête les interviews d'expert.e.s comme définies par Gläser & Laudel (voir 2010, p. 111). Celles-ci ont pour but « de permettre au chercheur d'avoir accès au savoir spécifique des personnes impliquées dans les situations et les processus » (Gläser & Laudel 2010, p. 13). Les expert.e.s détiennent « un savoir spécifique concernant les situations sociales que l'on souhaite analyser » (ibid., p. 12) et prennent la parole en leur qualité d'expert.e (ibid.).

Outre le fait que les formateur.trice.s sont conscient.e.s d'être consulté.e.s à titre d'expert.e, l'association du style de communication, de l'interaction et de la formulation des questions directrices a favorisé les passages narratifs. L'évaluation se fait principalement à partir des narrations (voir Mey & Ruppel 2016). Pour mieux dépeindre la logique spécifique, nous utiliserons la *Reflexive Grounded Theorie*, la théorie ancrée réflexive, selon Muckel & Breuer (2016). L'échantillon ne correspond certes pas à un *Theoretical Sampling* (Küster 2009, p. 48), il est cependant possible d'utiliser la méthode de la *Grounded Theory* au cours de la première étape. Pour cela, les interviews sont codifiées de manière ouverte, axiale et sélective dans un processus circulaire (Muckel & Breuer 2016, pp. 162-167). L'évaluation et la synthèse des résultats se feront à l'aide du paradigme de codification tel que défini par Strauss & Corbin (Muckel & Breuer 2016, pp. 164-165).

#### 4.7.4 Résultats de l'évaluation des interviews d'expert.e.s

Étant donné que le nombre de personnes interviewées est restreint, l'évaluation des résultats ne peut être considérée que comme une étude purement exploratoire. Les aspects abordés permettent cependant d'ouvrir de nouvelles pistes pour des recherches plus approfondies qui pourraient donner lieu à des recommandations plus poussées pour la pratique.

En allemand, les formateur.trice.s du VFA sont appelé.e.s *Teamer*, que l'on pourrait transposer en français par le terme « teamer », et leur pratique dans les séminaires d'accompagnement est décrite par le verbe *teamen*, qui pourrait correspondre en français au néologisme « teamer » (FIF 38 ; FIG 29). Ces concepts n'ont pas encore été clairement définis et ne sont pas directement associés à une profession (pédagogique) ni à une compétence primaire en pédagogie (Bauer 2009, pp. 84-86). À quoi renvoie la pratique décrite par le verbe « teamer » et qu'est-ce qu'un « teamer », « devenir teamer », « être teamer », « agir en teamer » et « penser en teamer en se référant à son expérience » ? C'est aussi ce que nous allons découvrir à partir des évaluations des interviews.

#### Faire partie de l'équipe

Les formateur.trice.s interviewé.e.s définissent leur activité par le fait qu'il.elle.s forment une équipe et travaillent en équipe (« team » en allemand), et non pas par une qualification particulière ou un entraînement suivi par

toute l'équipe d'encadrement, comme on pourrait s'y attendre dans le cadre d'une enquête sur la professionnalisation (Bauer 2009, p. 83). Ce qui, pour le/la formateur.trice, constitue la caractéristique principale de son activité, c'est de coopérer au sein d'équipes multiprofessionnelles et binationales. Le point commun que partagent les membres de l'équipe, c'est avant tout l'expérience franco-allemande qu'il.elle.s ont eue en amont et l'idéal de la véhiculer dans le cadre des séminaires d'accompagnement. Un formateur le décrit comme suit :

*J'ai trouvé que ces séminaires [les séminaires d'accompagnement au temps du volontariat] étaient une bonne opportunité [pour] aborder différents aspects, comme la politique, la société, l'engagement dans une optique interculturelle [...]. J'ai vraiment trouvé que c'était le cadre idéal pour ça ; ça a été une révélation, une vision, je me suis dit [pour] moi-même : ok, c'est ce que je veux faire plus tard. (FIF 24, omissions et ajouts J.Z.)*

Par conséquent, être formateur.trice ne peut avoir lieu exclusivement qu'en équipe pendant les séminaires d'accompagnement et leur préparation commune. Les formateur.trice.s d'une équipe entretiennent entre eux.elles des rapports collégiaux, voire amicaux. « Maintenant, on [les autres formateur.trice.s] est de vrais collègues, des amis même. [...] On se voit en dehors du travail et tout. » (FIF 8 ; ajouts et omissions J.Z.).

Les autres formateur.trice.s de l'équipe ne sont pas considéré.e.s comme représentant.e.s d'une tâche précise (interculturelle/linguistique) ou d'une nation. Il.elle.s ont tissé entre eux.elles des liens personnels.

Or, ce rapport personnel est en opposition à la manière dont il.elle.s conçoivent leur rôle vis-à-vis de l'OFAJ et le volontariat. Il est décrit comme objectif et neutre :

*Le formateur est une personne qui se trouve au milieu [...]. [...] Nous ne sommes ni de l'OFAJ ni de l'association de la mission, nous sommes des instances neutres, nous sommes quatre, nous sommes une équipe. Nous nous voyons quatre fois par an et nous sommes des personnes neutres qui peuvent peut-être apporter une nouvelle perspective, expliquer et recommander, orienter et informer [...]. (FIF, 12)*

Être formateur.trice, c'est s'identifier au niveau individuel à son équipe. Les formateur.trice.s interviewé.e.s n'expriment aucune identification ou définition par rapport à des formateur.trice.s d'autres équipes également engagé.e.s par l'OFAJ. Dans notre exemple, on n'identifie aucun repère qui dépasserait les limites de leur équipe.

Devenir formateur.trice : un parcours à mi-chemin entre apprentissage individuel et structures institutionnelles

Profil de qualification et biographie (professionnelle) des formateur.trice.s

Les trois personnes interrogées se sont qualifiées et ont été engagées comme formateur.trice pour l'OFAJ en suivant les formations proposées par des partenaires de l'OFAJ et à travers leur expérience du franco-allemand, mais aussi en faisant valoir leur diplôme universitaire. Il.elle.s apportent donc leur expertise autant de leur passé universitaire et professionnel que des qualifications formelles exigées par l'OFAJ. Les formateur.trice.s interviewé.e.s avaient déjà tou.te.s été en contact avec l'OFAJ avant le début de leur activité de formateur.trice : les trois interviewé.e.s avaient déjà vécu différentes expériences franco-allemandes individuelles via des programmes de l'OFAJ. Un formateur a lui-même été volontaire et deux autres formateur.trice.s ont déjà travaillé pour l'OFAJ dans le cadre d'autres programmes. Fort.e.s de ce parcours individuel associant longue expérience et connaissances universitaires, les trois formateur.trice.s s'avéraient qualifié.e.s au début de leur activité. L'OFAJ dispose donc d'un personnel qualifié et issu d'une formation académique.

Si l'on généralise la situation de notre échantillon, les formateur.trice.s semblent faire partie de l'environnement proche de l'OFAJ, disposent pour la plupart d'un diplôme académique et ont en général eux.elles-mêmes réalisé un volontariat auprès de l'OFAJ. Certes, comme évoqué au chapitre 4, l'échantillon est trop restreint pour permettre une généralisation, ce qui montre qu'il serait intéressant, voire nécessaire, de lancer une étude de plus grande envergure qui permettrait d'obtenir des résultats pertinents.

La question qui se pose, à cause de l'hétérogénéité qui constitue le groupe des volontaires du programme de l'OFAJ (DFJW/OFAJ 2015, p. 3), est s'il ne serait pas judicieux de recruter en plus grand nombre des formateur.trice.s issu.e.s d'un environnement moins universitaire s'il.elle.s ne pouvaient pas faciliter l'accessibilité et l'apprentissage d'un public plus large pendant les séminaires d'accompagnement. Cela serait en particulier bénéfique pour le groupe cible des « jeunes ayant moins d'opportunités ». Les personnes ayant une formation pédagogique extra-universitaire adéquate et ayant rassemblé leurs expériences franco-allemandes à l'extérieur de l'OFAJ seraient peut-être plus à même d'avoir un rôle de modèle pour les jeunes ayant moins d'opportunités et provenant de contextes socioéconomiques difficiles.

## Intégration informelle et introduction institutionnelle des formateur.trice.s

L'introduction des nouveaux.elles formateur.trice.s se fait de deux manières : d'une part de façon informelle, par les co-formateur.trice.s, et d'autre part de manière formelle et institutionnelle, financée par l'OFAJ. Pour les nouveaux.elles-venu.e.s, l'introduction informelle a plus de poids. L'introduction par l'OFAJ revêt moins d'importance dans la conscience de leur statut et leur pratique. En revanche, les co-formateur.trice.s adaptent leur intégration en fonction de la situation individuelle et des connaissances des nouveaux.elles arrivant.e.s. Les co-formateur.trice.s jouent un rôle de mentor.e.s qui vont transmettre de plus en plus de responsabilités aux nouveaux.elles formateur.trice.s. La stratégie d'introduction informelle prévoit directement de plonger les nouveaux.elles dans l'action et on pourrait la caractériser de *learning by doing* (FLG 23).

*Quand une nouvelle équipe se forme parce qu'un ou une collègue ne peut pas continuer, un nouveau arrive. La personne peut déjà avoir quelques connaissances dans le domaine, ou une vague idée du programme de volontariat, ou parfois pas du tout. [...] Pour nous autres, dans l'équipe, ça veut dire qu'on coache les nouveaux aussi. [...] Ou bien par la rencontre de préparation et [...] aussi pendant le séminaire, [...] pour que la personne se sente bien encadrée, qu'elle puisse aussi poser des questions [...]. Ça veut dire un peu learning by doing. (FLG 23)*

L'équipe qui accueille le.la nouvel.le formateur.trice joue ici un rôle central. La manière dont se déroule l'intégration dépend en grande partie de la qualité et de l'engagement des co-formateur.trice.s. En comparaison, l'introduction organisée par l'OFAJ est plus considérée comme la présentation du cadre organisationnel : « Il s'agit plus de ... comprendre l'ensemble de la structure de l'OFAJ, les processus de décision » (FLG 24).

## La pratique de la formation interculturelle dans les séminaires d'accompagnement de l'OFAJ

Le profil d'activité des formateur.trice.s se définit par leur pratique directe dans les séminaires d'accompagnement. À en conclure des réponses narratives aux interviews et l'idée que les formateur.trice.s y dépeignent de leur rôle, la préparation et le suivi n'occupent pas une place primordiale. Le profil semble avoir « pris forme » avec le temps (FLG, 12), aussi bien

au niveau individuel (voir par exemple FLF 12) qu'au niveau institutionnel et collectif (FLG 12). Les processus de professionnalisation ont donc lieu au niveau individuel et collectif (Terhart 2011, p. 203). Ces processus s'opèrent dans l'interaction avec les volontaires ; en outre, les formateur.trice.s souhaitent donner à leurs rapports avec les volontaires une dimension professionnelle.

Leur rôle n'est pas défini au niveau institutionnel par l'OFAJ, mais est déterminé par rapport à la pratique dans les séminaires d'accompagnement. C'est là qu'a lieu l'accomplissement du rôle de formateur.trice au niveau individuel et interne à l'équipe. La pratique de leur rôle est également liée au facteur temporel. Intégrer une équipe et endosser les responsabilités d'un rôle spécifique au sein de l'équipe impliquent en même temps l'abandon du rôle que l'on occupait auparavant (ancien.ne volontaire ; FIF 8) ou dépend de la définition du rôle spécifique assignée par l'OFAJ, par exemple de celui de formateur.trice tandem (formateur.trice chargé.e de la formation linguistique, FLF 12). Lorsque les interactions pédagogiques avec les volontaires deviennent éprouvantes, l'identification au rôle de formateur.trice est alors un élément sécurisant. « On a pu se recentrer sur notre rôle » (FLF 14 ; adaptation J.Z.).

Les formateur.trice.s n'évoquent pas explicitement de stratégies de clarification des rôles, néanmoins, on comprend à travers leurs réponses que le rôle et le statut constituent le noyau de la structure des échanges communicatifs au sein de l'équipe. Mais il ne semble pas exister de définition collective du rôle dépassant les limites de l'équipe et commune à toutes les formateur.trice.s. Il ne semble pas non plus exister d'obligations institutionnelles de la part de l'OFAJ vis-à-vis d'attentes concernant les rôles. L'OFAJ laisse donc une grande liberté d'action aux formateur.trice.s quant à l'exercice de leur rôle au sein des équipes.

Le type de contrat de travail conclu avec les formateur.trice.s influence directement leur rapport à l'OFAJ. Ceux.celles qui travaillent en *freelance* dans le cadre des séminaires d'accompagnement (FIF 38) s'identifient aux objectifs de l'OFAJ. Parallèlement, il.elle.s soulignent qu'il.elle.s « travaillent pour l'OFAJ, mais n'en font pas partie » (FLG, 14). Leur statut de *freelancer* les place dans une situation à mi-chemin entre l'autonomie et la dépendance (financière). Leur statut leur permet de se considérer comme des professionnels autonomes, mais aussi de se justifier lorsqu'il.elle.s ne sont pas capables de répondre à toutes les demandes des volontaires : « Nous travaillons pour l'institution de l'OFAJ, mais dans le fond, on n'a pas toujours toutes les informations » (FLG, 15 ; adaptation et ajouts J.Z.).

## La pratique légitimée par les expériences franco-allemandes personnelles

Les formateur.trice.s s'appuient pour beaucoup sur les expériences du franco-allemand qui ont marqué une étape importante dans leur biographie et parcours professionnel.

*Cela veut dire qu'ils (les formateur.trice.s) ont eux-mêmes vécu leurs expériences dans le franco-allemand [...], c'est pour ça [...] qu'ils s'intéressent à ce programme, en général, ils connaissent le franco-allemand [...] et ils savent comment ça fonctionne. (FLG 29 ; omissions et ajouts J.Z.)*

Les formateur.trice.s détiennent des diplômes différents (en particulier ceux.celles issu.e.s du contexte franco-allemand) et la structure des âges est hétérogène, ce qui explique la diversité des expériences et des parcours biographiques et professionnels. Il.elle.s ont tous en commun un intérêt très prononcé pour la formation continue, qui n'est pas nécessairement en lien direct avec leur activité de formateur.trice interculturel.le, mais provient plutôt d'un désir et un intérêt personnel.

*Moi, personnellement, j'aurais besoin d'une formation interculturelle parce que quand on est formateur linguistique, on n'a eu que la formation pour la langue. [...] J'aimerais bien [...] me former mieux dans ce domaine [...] pour mieux comprendre [...] les méthodes à employer, aussi pour les utiliser au quotidien. (FLF 18, omissions J.Z.)*

Les interactions entre formateur.trice.s pendant les séminaires d'accompagnement ainsi que leur entraide réciproque favorisent le transfert des connaissances préalables et des savoirs didactiques et pédagogiques acquis. Ce qui est intéressant ici, c'est la manière dont est légitimée la pratique des formateur.trice.s : ce n'est pas tant le diplôme, les acquis universitaires ou les connaissances didactiques et pédagogiques qui comptent, mais l'expérience du franco-allemand dans le parcours personnel. L'accompagnement et la pratique commune pendant les séminaires servent à compenser le manque de connaissances préalables au niveau individuel.

#### 4.7.5 Comment l'OFAJ peut soutenir la professionnalisation des biographies professionnelles

Nous terminons ce chapitre par la question relative à ce que l'OFAJ pourrait mettre en œuvre pour soutenir la professionnalisation des biographies, dans l'optique de maintenir et d'améliorer la qualité des séminaires d'accompagnement, et en même temps de fidéliser à long terme les formateur.trice.s à l'OFAJ.

Ces processus peuvent être assurés d'une part dès la prise de fonction de chaque nouveau.elle formateur.trice, lors de leur intégration à l'équipe. D'autre part, il serait également envisageable de prolonger un accompagnement par l'OFAJ au-delà de la période d'introduction pour assurer l'apprentissage du rôle de formateur.trice au niveau individuel comme collectif.

#### Superviser l'accompagnement des nouveaux.elles formateur.trice.s

Comme nous l'avons montré, l'intégration informelle au sein de l'équipe que le.la formateur.trice va rejoindre a plus d'impact que la présentation formelle par l'OFAJ. La qualité de l'intégration de nouveaux membres dépend donc en grande partie de l'introduction faite par l'équipe. Étant donné que la qualité est un élément central pour la pratique des formateur.trice.s, qu'elle n'est pas arbitraire et qu'elle dépend de l'engagement personnel des co-équipier.ière.s, il serait conseillé d'instaurer une supervision plus étroite au moment de l'introduction. On pourrait envisager un lien plus rapproché entre l'introduction formelle et informelle. Il serait possible d'éditer des manuels pratiques destinés à l'équipe d'accueil qui seraient dédiés à l'introduction des nouveaux.elle.s formateur.trice.s et définiraient des standards pour cette phase, ou encore d'organiser des formations pour les formateur.trice.s plus expérimenté.e.s qui auraient la fonction de mentor.e.s pour les nouveaux.elles-arrivant.e.s. Afin d'établir dès la prise de fonction une conscience commune du rôle de formateur.trice ainsi que des repères collectifs, il serait utile que les mentor.e.s soient issu.e.s d'autres équipes. En outre, il peut également s'avérer utile d'instaurer une boucle à plusieurs niveaux sur les retours concernant l'introduction et sur l'évaluation des conditions de réussite, ainsi que de recenser en continu les divers besoins. D'un côté, l'OFAJ a ainsi la chance de profiter du travail d'intégration réalisé par les formateur.trice.s et de pouvoir les superviser et les soutenir. De l'autre, l'introduction et l'accueil de nouveaux.elles for-

mateur.trice.s pourraient être ajoutés au profil d'activités des formateur.trice.s plus expérimenté.e.s et aussi être honoré.e.s (financièrement) pour leur engagement.

### Accompagner la professionnalisation sur le long terme

Il est également possible d'instaurer un accompagnement au-delà de la phase d'introduction des nouveaux.elles formateur.trice.s. Des formations continues et répondant aux besoins concrets des formateur.trice.s, organisées entre les cycles de séminaires qu'ils.elles encadrent, pourraient également permettre de les fidéliser à l'OFAJ sur le long terme. Il est tout à fait possible de proposer des formations, en particulier dans le domaine pédagogique, et de soutenir en outre la mise en réseau entre les formateur.trice.s des différentes équipes et encourager la réflexion sur la pratique pédagogique de chacun. Au niveau collectif, il serait possible d'initier une évaluation des activités des formateur.trice.s via le réseau qui peut être mis en place à travers les formations, dont il peut également émaner une conscience professionnelle commune et par là, une approche collective partagée par toutes les équipes. Le rappel permanent de la mission primaire transmise aux formateur.trice.s, à savoir celle de « renforcer l'amitié franco-allemande et valoriser le Volontariat en Europe »<sup>71</sup>, ne peut que mettre en valeur l'importance et la nécessité d'une pratique interculturelle professionnelle. C'est même peut-être cette conscience qui, à une époque où l'on observe une montée des tendances nationalistes en Allemagne, en France et en Europe, permettrait d'accorder aux formateur.trice.s et à leur pratique professionnelle interculturelle pendant les séminaires d'accompagnement de l'OFAJ une plus grande reconnaissance, financière également.

### Références bibliographiques

- Bauer, K.-O. (2009) : « Professionelles Selbst und Evaluation », in : Bauer, K.-O. & Logemann, N. (dir.) : *Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt, pp. 75-112.
- DFJW/OFAJ. (2015) : *Référentiel pédagogique du cycle de formation du Volontariat Franco-Allemand*. Document interne.
- Frechhoff, W. & Schwarz, M. P. (2014) : « Zur Genese der klassischen Professionen », in : Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (dir.) :

<sup>71</sup> Devise de la cérémonie anniversaire des 10 ans du VFA.

- Professionalität : Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*, Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, pp. 28-57.
- Gläser J. & Laudel G. (2010) : *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*, Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kornig, B. (1992) : « Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung », in : Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (dir.) : *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 171-199.
- Küster, I. (2009) : *Narrative Interviews. Strategien qualitativer Forschung*, Bern : Verlag Hans Huber.
- Mey, G. & Ruppel, P. S. (2016) : « Narrativität in der Grounded-Theory Methodologie », in : Equit, C. & Hohage, C. (dir.) : *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, Weinheim/Basel : Beltz, pp. 273-289.
- Muckel P. & Breuer F. (2016) : « Die Praxis der Reflexiven Grounded Theory », in : Equit, C. & Hohage, C. (dir.) : *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, Weinheim/Basel : Beltz, pp. 158-179.
- Nittel, D. & Dellori C. (2014) : « Die Soziale Welt der Erwachsenenbildner. Der Blick der komparativen erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung auf die Grenzen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung », in : Schwarz, M. P., Ferchhoff, W. & Vollbrecht, R. (dir.) : *Professionalität : Wissen - Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns*, Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, pp. 457-499.
- Schütze, F. (1992) : « Sozialarbeit als 'bescheidene' Profession », in : Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F. O. (dir.) : *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 132-170.
- Terhart, E. (2011) : « Lehrerberuf und Professionalität : Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen », in : *Zeitschrift für Pädagogik* (57), pp. 202-224.

## 4.8 Évaluation des effets de l'expérience interculturelle. Pour une tenue du journal du moment interculturel

### *Augustin Mutuale*

*« Je suis convaincu que l'avenir appartient à la non-violence, à la conciliation des cultures différentes. » Stéphane Hessel, Indignez-vous ! (2010)*

*« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis. » Antoine de Saint-Exupéry, Citadelle (1948)*

#### 4.8.1 Pour introduire

Dans le débat relatif à la légitimité scientifique, le philosophe allemand Dilthey a introduit une séparation épistémologique entre les sciences dites de l'explication et les sciences dites de la compréhension.

Il est possible d'accepter cette distinction en adoptant une posture particulariste dans le cadre d'un discours sur le relativisme argumentant à propos de la difficulté d'une évaluation. Cette difficulté est néanmoins rejetée par les chercheurs des sciences sociales qui, à la suite de Durkheim, argumentent sur le fait qu'il est possible d'aborder les faits humains comme des choses.

Le problème de l'expérience interculturelle se pose dans l'évaluation de ses effets. Comment rendre compte de cette expérience singulière mettant en jeu la confrontation des origines particulières ? Nous croyons avoir utilisé une méthode efficiente en optant pour les entretiens biographiques tout au long de ces deux années de recherche. À la lecture des différents entretiens, nous pensons que les jeunes auraient gagné à mettre en place un dispositif leur permettant de se suivre eux-mêmes dans le cadre de cette aventure dans la culture de l'autre.

Nous proposons la tenue d'un journal tout au long du temps de Service Civique pour éviter de se réfugier dans une forme de parrainage de la régularité scientifique de la causalité ou des lois générales et nécessaires et ce pour évaluer les effets des expériences culturelles et pouvoir travailler dans une rigueur clinique qui ne s'opérationnaliserait pas dans une vérité démonstrative mais dans la question du sens partagé. C'est une discussion éthique et épistémologique de l'expérience interculturelle qui se développe dans une passion inextinguible de la connaissance de l'autre et de la digni-

té humaine dans la rencontre.

Nous mettons ainsi en exergue, aussi bien pour l'explication que pour la compréhension des effets de l'expérience interculturelle, d'autres outils d'investigation tels que les signes, les indices, les indicateurs ainsi que le travail d'interprétation de ces traces transformatrices.

Il ne s'agit pas pour autant d'exclure l'exercice des questionnaires ou des statistiques mais de ne pas leur octroyer une performance totale et totalisante dans ce travail d'acquisition d'un matériau sur les spécificités culturelles des expériences et, au-delà, de leurs caractères singuliers.

#### 4.8.2 Du concept à l'expérience

##### De la culture

L'expérience est le lieu d'affectation de notre sensibilité par les représentations. Mais, la connaissance ne peut sortir que de l'union entre l'entendement, comme capacité de produire par nous-mêmes des représentations, et la réceptivité de l'esprit à recevoir ces représentations (Kant, 1950 : 76-77).

Selon un proverbe africain, « Un homme sans culture ressemble à un zèbre sans rayures ». Dans le prolongement de Jacques Ardoino (2009) ou encore de Claude Lévi-Strauss (2011), la culture est comprise, ici, dans le cadre théorique et expérientiel d'un style qui habite les personnes, les inspire et les structure dans un ensemble de systèmes symboliques exprimant la réalité physique et sociale en interaction. C'est ce qu'affirme Friedrich Nietzsche quand il écrit que « La culture, c'est avant tout l'unité de style artistique dans toutes les manifestations de la vie d'un peuple » (1993). La dimension culturelle de la société se déploie ainsi dans un espace identifié par des traditions, des coutumes, des créations artistiques, des goûts, des études, une spiritualité, une éthique, etc.

La connaissance de l'autre culture est de l'ordre d'une recherche objective. Elle se travaille dans l'espace de la différence. C'est le fait de penser l'altérité, d'entrer dans une intelligibilité épistémologique des spécificités de l'autre. Nous cherchons à saisir ce qui nous différencie de l'autre par les origines, la langue, la couleur, la culture, son récit de vie. Nous étudions l'autre. La connaissance ouvre à la tolérance, à la sympathie, au respect. Mais, il ne s'agit pas encore de la proximité de la rencontre interculturelle. Je peux connaître l'autre et le mettre à distance. Créer une forme d'interaction objective dans ce que l'on appelle un rapport ; c'est-à-dire

un espace où chacun garde la bonne distance pour connaître l'autre. Cet autre s'inscrit donc dans un espace de vérité. C'est une très bonne chose de connaître l'autre et de le respecter. Mais, si cela peut être suffisant pour penser l'interculturel, ce n'est pas encore ce que l'on appelle la relation interculturelle.

Certains le croient peut-être tout en restant dans la sphère de la connaissance. Mais, ils ont perdu « l'autre » ; celui-ci étant devenu un concept et non pas une expérience. Ils sont entrés dans un rapport figé, dans une idée de l'autre au lieu de s'approcher de lui. Comme l'a écrit Gilles Deleuze dans *Différence et répétition* (1963), « les objets de reconnaissance sont des choses qui peuvent être pensées confortablement et qui laissent la pensée tranquille, seules les rencontres forcent à penser ».

L'altérité « pensée » est, comme le souligne si bien Jacques Ardoino, celle de l'idée de l'autre. En effet, l'idée de l'autre ne ronfle pas à mes côtés et n'occupe pas mon espace physique<sup>72</sup>. L'altérité « vécue » correspond à une expérience physique et psychique avec l'autre vécu comme autre ; cet autre qui est « bizarre » de par ses manières et par son nom. L'autre est « nommé ». Il se nomme « Je m'appelle... ». L'autre se nomme parce qu'il sent qu'il est invité à le faire.

La relation ou la rencontre interculturelle est d'emblée éthique ! Il y a l'autre que j'accueille avant d'apprendre à le connaître et ce au risque parfois de conflits d'étonnement... Elle s'inscrit aussi dans le tragique car la rencontre peut ne pas avoir lieu. En effet, si je peux observer l'autre, celui-ci peut refuser de me reconnaître comme un autre mien. C'est cela aussi l'expérience interculturelle. Ces jeunes ne viennent pas étudier les autres mais les rencontrer. Ils ne sont pas en quête de la différence mais du partage ou du dialogue.

*Malaika :*

*Alors moi ce qui m'amène à être ici, c'est vraiment ce côté de rencontres interculturelles entre deux pays, et d'avoir toutes ses possibilités de discussions, d'ouverture d'esprit sur plein de thèmes. C'est vraiment ce côté-là, effervescence pendant une semaine, là sur les séminaires mais aussi quand j'étais en volontariat du coup, de pouvoir avoir l'opportunité de vivre dans un pays qui n'est pas le mien.*

La rencontre se passe dans un espace. L'espace est fait de lieux habités, désertiques, inhabités, sauvages, etc. ainsi que de l'horizon (voir Jullien,

<sup>72</sup> Ardoino, J., « La multiréférentialité et l'éducation à la fin du XXème siècle », in : *Revue Pratiques de formation/Analyses*, février 1999, n° 36 : hommage à Ardoino Jacques, p. 156.

2010 : 58). C'est dans l'espace que nous rencontrons des frontières, des paysages. Chaque personne rencontrée vient avec son paysage ; c'est-à-dire sa culture. La rencontre se révèle celle des paysages qui peuvent aussi bien s'harmoniser qu'entrer en conflit dans le choc des conceptions du monde.

*Malaika :*

*Et ben. Tout simplement, l'idée que j'avais très envie de faire de l'animation linguistique. Parce que du coup, fin' en allant là-bas à Hambourg, j'ai découvert vraiment qu'il y avait autre chose que faire juste de l'animation avec des jeunes en France. Et qu'il y avait aussi toute cette dimension autre, de ouais, de rencontrer l'autre, une autre nationalité, une autre culture. Et du coup du fait d'avoir été un an, ça m'a permis de vraiment approfondir mes compétences en allemand. Et donc du coup aussi réfléchir à des formations que j'ai fait par la suite de mon volontariat. Et ouais, moi ce que ça m'a ouvert comme perspectives c'était vraiment d'essayer de travailler dans l'animation interculturelle, et notamment dans le franco-allemand.*

La rencontre se fait aussi dans le temps. En effet, c'est avec le temps que l'un et l'autre apprennent à mieux vivre ensemble au quotidien des relations basées sur la dignité et le respect mutuel en donnant à chacun la possibilité de recevoir et de donner à son tour dans le temps. Cette rencontre ouvre la possibilité d'une nouvelle connaissance de soi-même. C'est une connaissance qui se fait chemin faisant dans un processus expérimentiel.

## De l'expérience

Dans la langue allemande, la notion d'expérience se traduit par deux mots différents : *Erlebnis* et *Erfahrung*.

*Erlebnis* renvoie au vécu. C'est ce qui advient lorsque l'on *fait une expérience*, avec ce que cette acception comprend d'aléatoire, de relation à l'ici et au maintenant, de spontanéité et surtout de singularité.

*Erfahrung* désigne l'expérience que l'on *a*, celle que l'on tire des expériences que l'on a faites. C'est l'expérience acquise qui permet d'affirmer que l'on a de l'expérience, au sens d'une habitude plus ou moins stabilisée comprenant savoir, savoir-faire, attitude ou posture (Delory-Momberger, 2014 : 97-98).

C'est le problème de l'expérience du monde, en ce compris l'expérience scientifique, qui conduit jusqu'à l'expérimentation et dans certains cas à

la vérification. C'est ce que l'on peut appeler les pratiques et les savoirs culturels.

La question est de comprendre comment *Erfahrung* peut venir de *Erlebnis*. De même, comment *Erfahrung* est-elle aussi un vécu ; c'est-à-dire aussi une expérience. Par exemple, dans les débats scolaires en France, nous avons eu l'occasion de pointer la question du rapport au savoir et de la relation pédagogique (Mutuale, 2011). Les chantres du rapport au savoir ou d'un rapport pédagogique se considèrent comme les dépositaires d'un discours prônant la nécessité d'oublier que le jeune est un jeune pour s'en tenir au fait qu'il est un élève. Le problème c'est que le rapport au savoir est vécu de façon effective dans un rapport d'existence. Un élève est aussi un jeune. L'école elle-même représente une tentative de rapport au savoir à l'intérieur d'une expérience de soi et d'une histoire. Le problème vient du fait que l'on se situe dans *Erfahrung* sans prendre en compte *Erlebnis*. L'expérience vécue au quotidien est vécue comme une sorte d'obstacle à dépasser, voire à oublier car il s'agit d'un « Nous » qui éloigne du « Je ».

Dans son analyse de l'*Erlebnis*, Kant situe l'expérience, à la fois, comme l'enfermement dans l'intériorité de celui qui vit l'expérience, et, comme la forme de toute expérience possible. Cette étrange utilisation des formes de la sensibilité pourrait enfermer dans un solipsisme, une expérience incommunicable, un *Erlebnis* qui ne deviendrait jamais de l'*Erfahrung*.

Ce qui est passionnant avec Kant dans la *Critique du jugement*, réside dans le choix qu'il fait du jugement du goût. Il essaie de montrer, entre autres, que, même dans l'expérience la plus singulière où quelqu'un peut dire que telle chose lui plaît, cela s'accompagne de la conviction que ce qui lui plaît doit plaire aussi à quelqu'un d'autre. Si cela lui plaît en tant qu'être humain, cela devient alors universalisable. Si cela fait partie de son expérience, cela doit faire aussi partie de l'autre.

Cela peut devenir une source de conflit parce qu'il y a une sorte d'impérialisme tenant au fait qu'il ne peut pas comprendre que l'autre ne puisse pas aimer ce qu'il aime. En même temps, cet impérialisme montre bien que la singularité se vit dans une perspective universalisante et n'est pas restreinte dans l'enfermement en affirmant que ce qui lui plaît est exclusif. La difficulté de la communication ne tient pas du fait qu'il soit possible de dire « ça, c'est moi » ou bien « ça, ce n'est pas toi » mais « ce que j'aime, tu ne peux pas ne pas l'aimer aussi ». « L'expérience qui est la mienne est aussi une expérience valable pour toi ».

Les effets de l'expérience interculturelle motivent d'une manière intelligible à recommander aux autres ce que l'on a vécu personnellement.

*Ch'ti de la forêt :*

*et tu te dis super je suis là, c'est trop bien et pour plein de trucs quand t'apprends un nouveau mot tu le ressors juste après, ouais c'est une super expérience rien que pour ça, et.. ouais c'est une super expérience humaine que je recommande à beaucoup de gens, je recommande à beaucoup de gens et puis même les séminaires c'est vachement bien et même l'OFAJ, le VFA, le FEJ tout ça c'est vachement un truc bien pour les jeunes pour.. pour permettre d'être plus adulte et aussi de permettre de s'ouvrir au monde. Si y'avait pas le VFA est-ce que j'aurais été en Allemagne un jour ? C'est ça. Peut-être pas, peut-être que oui peut-être que pas, je ne sais pas, je ne sais pas. Mais en tout cas oui le VFA ça m'a vraiment permis de bien vivre une super expérience et ... et voilà.*

Les entretiens proposés par les chercheur.se.s ont pu aider à évaluer les effets de l'expérience interculturelle en mettant en relief les objectifs de l'OFAJ : renforcer les compétences sociales des volontaires, être un instrument de la promotion de la culture générale, l'acquisition de compétences interculturelles, linguistiques et professionnelles.

Le propos qui suit, est de penser comment aider le volontaire à mieux cheminer dans son moment interculturel et comment l'aider à rendre compte de son expérience. Nous proposons la tenue d'un journal du moment interculturel.

#### 4.8.3 Le journal

Pour évaluer les effets de l'expérience interculturelle, il est essentiel de commencer par souligner les propos de René Descartes selon lesquels « On ne peut se passer d'une méthode pour se mettre en quête de la variété des choses » (Descartes, 1948). Pour ce faire, selon Descartes, il convient d'examiner, en quelque sorte, le contenu de son panier de pommes afin de vérifier ce qu'il contient et de s'assurer si les pommes sont ou non propres à la consommation et surtout de leur qualité intrinsèque. Cela veut dire s'arrêter pour penser, mettre de l'ordre, avoir un discours intelligible sur ses pratiques.

Les écritures biographiques, lorsqu'elles ne s'enferment pas dans un certain solipsisme, peuvent rendre compte de la construction de l'expérience que révèle le processus continu d'empilement et d'intégration des expériences et des situations vécues au fil du temps aux expériences déjà acquises.

La fonction du journal, comme celle du récit de vie, est de permettre de passer, par le canal d'un processus de réflexivité, de distanciation mais aussi de transformation du seul vécu, qu'implique le travail d'écriture et de narration, à l'expérience proprement dite. Il n'est pas possible de travailler sur les journaux sans insister sur le travail même de l'écriture comme outil de distanciation, de reconstruction et de mise en commun (dans tous les sens y compris négatifs) de l'expérience<sup>73</sup>.

De quoi le journal est-il le nom ?

Dans ses sermons universitaires, John Henry Newman parle de « raison implicite » et de « raison explicite ». Pour lui, si tous les êtres humains raisonnent, ils ne réfléchissent pas tous sur leurs raisonnements (Newman, 1955 : 43-44).

Le raisonnement explicite, c'est-à-dire réfléchissant sur les raisonnements, est qualifié d'inférence formelle. La raison explicite met en relation un ensemble de propositions dans un exercice de comparaison et de classement des choses aboutissant par le biais d'une démonstration à une conclusion. Mais, cette inférence est à distinguer de l'assentiment qui est une adhésion réalisée au moyen d'une décision purement personnelle qui se traduit par un saut dans l'engagement. Ce sont deux manières d'habiter intelligemment le monde qui sont à prendre en compte dans la comparaison de par leur simplicité et leur complexité. Par exemple, ce n'est pas la même chose de comparer un Allemand et un Chinois en tant que concepts et de les comparer dans le monde réel en tant que bouddhiste allemand et Chinois chrétien. Ils ont des expériences différentes du monde, des cultures et des civilisations.

*Joséphine:*

*ouais non, pas forcément difficile mais qui les questionne ou qui les déstabilise ou qui est différente de ce qui vivent en fait parce qu'ils sont quand même dans un autre pays donc y'a forcément des choses.. ben qui sont différentes en fait. Bon c'est pas forcément parce que c'est un autre pays, mais c'est.. ils sont dans des lieux de mission peut-être qu'ils connaissent pas qu'ils découvrent, donc forcément y'a un autre cadre, y'a une autre structure, y'a.. c'est cette découverte de l'altérité, de quelque chose de différent, de quelque chose que je connais pas et donc ça, effectivement peut déstabiliser. Pas forcément des choses*

<sup>73</sup> « Comment faire advenir sur la page les mots de l'expérience ? » (Cifali & André, 2007 : 127).

*énormes mais ça peut un peu déstabiliser de pouvoir en parler, de pouvoir avec eux mettre des mots dessus, c'est ça que je trouve.. pour moi une des choses les plus importantes en fait.*

Par l'intermédiaire du journal, la personne ne s'inscrit pas dans une démarche de type expérimental mais bien dans la position expérientielle d'une observatrice ou d'un observateur au/du quotidien.

Pour contextualiser cette écriture impliquée, nous choisissons de citer des auteurs.

Commençons avec Christine Delory-Momberger.

*Nous sommes dans l'histoire, que nous nous identifions, construisons, inventons dans l'historique et le contingent, c'est-à-dire dans les formes de représentations, dans les conditions de savoir sur nous-mêmes qui sont à notre disposition dans la culture et l'époque qui sont les nôtres. Nous sommes bien les héritiers de l'histoire, non pas au sens où, inscrits dans le temps et dans l'espace, nous ne pouvons-nous dire et nous écrire nous-mêmes que dans les formes de cette inscription. (2000 : 7)*

Poursuivons avec Gabriele Weigand et Remi Hess dont la définition du journal semble très pertinente en ce que celui-ci est considéré comme :

*Un outil efficace pour celui qui veut comprendre sa pratique, la réfléchir, l'organiser, la changer, la rendre cohérente avec ses idées. L'objectif du journal est de garder une mémoire, pour soi-même ou pour les autres, d'une pensée qui se forme au quotidien dans la succession des observations et de réflexions. (2007 : 213)*

Avec André Paré, le journal est un outil qui permet au diariste d'« entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements et sa relation à l'univers. » (1987 : 8).

Selon Marc-Antoine Jullien, le fait de tenir un journal est d'une grande utilité et efficacité pour les différents apprentissages.

*On les envisagera sous différentes faces ; on pourra comparer les différentes doctrines de ceux qui les cultivent ; on formera son jugement, sa mémoire et son style. Cette méthode est principalement utile pour un militaire, pour un voyageur, dont la vie errante et vagabonde ne leur permet pas de suivre des cours méthodiques et réguliers, et ne leur offre d'hier d'autres moyens de s'instruire, mais qui voient tour à tour beaucoup de pays différents, qui passent la plus grande partie de leur vie dans la société des autres hommes, et qui ont pour ainsi dire,*

*successivement sous les yeux, beaucoup d'individus, de peuples, d'éléments, d'observations, de phénomènes, de mœurs, de lois, d'usages différents et variés. (2010 : 168)*

Le journal proposé dans ce cadre est un journal en lien avec le moment de l'interculturel.

Nous l'appelons « journal d'itinérance ». Sur un plan technologique, le terme « itinérance » correspond à la capacité d'un téléphone mobile de changer de zone d'émission tout en gardant la possibilité d'émettre ou de recevoir des appels.

Nous envisageons ce terme dans le sens d'une personne itinérante ; c'est-à-dire celui qui se déplace dans le cadre de ses fonctions en prenant un itinéraire « iter, itineris » ou encore dans le sens du chemin suivi par l'itinérant pour aller d'un endroit à l'autre.

Ce journal d'itinérance est un outil méthodologique révélateur de la temporalité des expériences interculturelles et ce sur des périodes plus ou moins longues. Cette pratique se veut une approche compréhensive des processus d'apprentissage ; c'est-à-dire qui permet une compréhension de la place de l'individu dans les différents moments, ici, culturels et interculturels.

Dans ce journal, la personne parle d'elle-même, de ses interrogations, ses explorations, ses analyses, ses observations, etc. La pratique d'une écriture régulière donne au journal « une profondeur fragmentée dynamique ». Le lecteur peut alors suivre le diariste dans ses *eurêka*, ses méandres, ses ruptures, ses traversées, ses dispersions ainsi que les à-côtés qui parasitent ou impulsent son aventure expérientielle.

Le journal accepte les tâtonnements, les mouvements d'humeur, une éventuelle mauvaise foi, etc. C'est l'espace de la prise de notes à chaud dans leur dimension fragmentaire. Lieu des premières élaborations, il représente une tentative ouverte de la pensée qui recueille avec l'observation et accueille avec l'introspection ou l'écoute, les présences fugaces ou fortes du vécu interculturel.

## De la rencontre des expériences

Le journal permet d'élaborer une rencontre des expériences interculturelles.

Par le journal, le lecteur fait un bout de chemin avec celui qui l'a écrit. Ce n'est ni une confrontation, ni une comparaison mais une rencontre. Il s'agit du partage d'un processus. C'est une mise en procès mais dans le sens du processus.

Il sort du registre des descriptions démonstratives pour aller vers une compréhension argumentative en faisant un bout de chemin avec l'autre. C'est une manière de cheminer avec l'autre jusqu'à l'expérience décrite de telle manière que le lecteur expérimente son expérience. Quelles questions pose-t-il et comment les pose-t-il ? Comment sa connaissance et son inconnaissance de la culture de l'autre se traduisent-elles dans la réalité ? Qu'est-ce qui se passe ? Il s'agit de faire l'expérience de l'expérience de l'autre.

Elle est en rapport avec une expérience qui n'est pas la mienne mais qui n'est pas non plus dans un rapport de négativité par rapport au phénomène de l'expérience elle-même. On entre dans le processus de l'autre. La rencontre est une expérience. Elle est surprenante en ce qu'elle ouvre à une possibilité qui est celle du cygne noir (Taleb, 2011).

En tant que chercheur lecteur, je me promène sur une route où je croise une personne. À un moment donné, il y aura un vécu commun qui correspond au moment précis où je la rencontre. Je rencontre l'histoire de l'autre dans mon histoire. Il entre dans mon histoire. La lecture du journal fait partie de mon histoire. De plus, se produit ce moment où mon histoire et l'histoire de l'autre sont dans une sorte de coïncidence instantanée.

Le journal va permettre de suivre le processus qui conduit à proposer ou à vivre une expérience et de faire en sorte qu'un croisement ou une rencontre en cheminement se fasse. C'est là que le mot « expérience » prend son sens.

Dans un autre registre qui est celui de la preuve et de l'éprouvé, c'est une chose de savoir que l'autre a éprouvé quelque chose. Mais, si je le sais à partir de l'intérieur de mon propre cheminement, j'ai un éprouvé de son éprouvé.

Cette lecture implicative par un chercheur lecteur ou dans une communauté de référence est faite au risque d'un débat continu entre la distance et la fidélité dans la recherche. En sachant qu'il n'y a de recherche possible que s'il y a distance, il s'agit bien de ne pas se confondre avec l'objet cherché afin d'avoir une analyse, un regard, une pensée critique, etc. C'est la pensée critique. Son vécu devient un moment de mon vécu mais, en même temps, il n'est pas le mien.

Il y a une tension dans le travail intellectuel. Comment parvenir à aller aussi loin que possible dans la compréhension, la reconnaissance de l'autre sans aller jusqu'à me dévorer moi-même et en quelque sorte annihiler toute distance ? Y compris dans la fidélité, il faut construire de la distance. C'est dans la distance que la fidélité se construit. Si la distance est trop importante, surgit le risque de la trahison, de l'infidélité. Le regard porté

sur l'objet se doit d'être fidèle. Il s'agit de jouer, en permanence, avec des outils permettant la distance et la fidélité.

Quand on évoque la notion de trace, il s'agit de travailler sur des traces et non pas de travailler directement sur un vécu. C'est une manière de mettre à distance mais aussi d'être fidèle parce que c'est bien de la trace laissée par l'objet dont il s'agit.

C'est cette dialectique qu'il convient de tenir dans une forme de vigilance, dans la lecture du journal comme dans toute situation critique. Dans le travail de fidélité, il y a le travail de la reconstitution du contexte, de l'analyse de la situation, de l'historique de l'expérience qui a été faite. C'est l'option distance/fidélité en transformant cet objet en mon expérience.

La comparaison non fécondée par la rencontre est dans cette mise à plat de l'expérience. Il y a cette idée que ce que je compare est la vérité de deux expériences alors que dans la comparaison fécondée par la rencontre comme expérience de l'expérience, il s'agit bien de la question du sens.

#### De la question du sens

L'autre a fait une expérience interculturelle. Je vais faire une tentative fragile : quel sens puis-je donner à ce qui est sens pour lui ? Cette confrontation n'est pas dans une forme d'opposition d'un sujet face à un objet qui en énonce la vérité et qui ferait que celui ou celle qui compare serait nécessairement celui qui sait le mieux.

Pour qu'il y ait sens et production de sens, il faut que des sujets concrets exercent et articulent la pluralité, y compris leur propre pluralité, et puissent se référer simultanément et contradictoirement à des sens hétérogènes.

Le sens, en effet, est le discours, à la faveur duquel un sujet cherche, à travers des réponses aux questions qu'il se pose, ce qui peut le lier à autrui, à son environnement comme à lui-même.

Pour qu'il y ait sens, il faut qu'il y ait responsabilité ; c'est-à-dire possibilité, voire obligation, de répondre devant soi et devant autrui. En d'autres termes, non seulement il ne peut y avoir de sens que pour un sujet mais encore faut-il que ce sens existe « par un sujet ».

Il ne peut y avoir de sens qu'en référence à un sujet ou, plus précisément, à des sujets. Le sens ne saurait être ni le « bon sens », ni le « sens commun » à prétention plutôt universelle. Un sens réellement commun reposerait sur le sacrifice délibéré de toute subjectivité concrète ou s'alimenterait à la source d'une pure rationalité organisationnelle ou formelle.

Dans la comparaison non nourrie par la rencontre, il y a une forme de prise de pouvoir. C'était l'expérience de l'autre mais, en la comparant, je vais l'objectiver, la réduire à l'essentiel.

En essayant en quelque sorte « d'expérencier » l'expérience de l'autre, c'est bien de la confrontation de sens dont il s'agit. C'est accéder au sens et non pas trouver la vérité dont il s'agit. C'est l'expérience de l'expérience qui est une confrontation de sens.

#### 4.8.4 Ouverture

Penser une évaluation d'expérience interculturelle revient à rechercher l'intelligence d'un objet, pour aboutir à ce que cet objet donne à penser à condition d'être travaillé. On peut penser la connaissance sans se poser la question de la réflexivité de la pensée et comprendre, au contraire, qu'il s'agit nécessairement de penser ma pensée de l'objet, auquel cas la dimension de la réflexivité dépasse la conscience immédiate de soi.

Penser l'interculturel, dans une visée de connaissance, c'est avoir conscience qu'il s'agit de penser cet objet. Mais, la réflexion fait du sujet l'objet principal visé par la pensée. C'est ce qui caractérisera la compréhension et, plus encore, l'interprétation. La pensée devient conscience d'elle-même, visant et travaillant son objet, ici l'interculturel, jusqu'à obtenir son sens.

Dans le premier cas, elle sera dite « pensée de quelque chose » au sens où, pour être convenablement pensée, elle doit l'être selon les canons respectés d'une méthodologie. En ce sens, elle sera convenable, correcte, à la limite vérifiable.

De l'autre côté, la pensée donne à penser. Elle produit à partir d'elle-même. Elle traduit plus les affres de la complexité propre à un sujet. La question qui fonde le sens à donner est bien « qui suis-je ? » et non pas « qu'est-ce que c'est ? ».

Cela renvoie à la question philosophique classique de « l'en soi » et du « pour soi ». Si nous nous centrons sur « l'en soi », le « pour soi » est ce qui introduit une relativité. Ce premier mouvement de la pensée pourrait être ontologique. Dans la seconde perspective, c'est « l'en soi » qui doit être relativisé. L'introduction des affres de la complexité propre au sujet et au « pour soi » apparaîtrait comme une sorte de déchéance de « l'en soi ». Dans l'institué culturel, avec le travail sur soi comme objet de la réflexion, émerge vraiment la question du sens qui est, de ce fait, la question de l'invention, de la liberté, de l'imaginaire, du mystère, des passages, des

traversées, des écarts, des désirs, de la révolte, de la révolution, des résistances, de négativité, etc.

Il s'agit de prendre le parti de tenter cette « inventivité » ou encore cette « révolution méthodologique » dans le cadre des écritures impliquées avec le journal et d'autres écritures biographiques (récits de vie, témoignage, *curriculum vitae*) comme outils au service d'une enquête minutieuse dans le sens du Dewey.

Le journal permet de mettre en lumière le processus des résultats, de faire un tri, de procéder à des recoupements dans la trame de l'aventure humaine, pour exprimer les origines et non pas les racines<sup>74</sup>, les traversées et les passages effectués, ainsi que les singularités dans les espaces culturels et temporels.

## Bibliographie

- Ardoino, J. (2009) : « Cultures et civilisations », in : *Revue Cahiers de psychologie politique*, n°14, Université de Caen.
- Berger, G. & Mutuale A. : *De la recherche en sciences humaines et sociales*. En attente de publication.
- Cifali, M. & André, A. (2007) : *Écrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Delory-Momberger, C. (2014) : *La recherche biographique en éducation. Fondements-Méthodes-Pratiques*, Paris : Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2000) : *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris : Anthropos.
- Descartes, R. (1948) : « *Le discours de la méthode* », in : *Œuvres philosophiques et morales*, Paris : Bibliothèque des lettres.
- Devereux, G. (1980) : *De l'angoisse à la méthode dans les sciences de comportement*, Paris : Flammarion.
- Hess, R. (1998) : *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris : Economica.
- Jullien, F. (2010) : *Le pont des singes. De la diversité à venir. Fécondité culturelle face à identité nationale*, Paris : Galilée.
- Jullien, M.-A. (1810) : *Essai sur la méthode qui a pour objet l'emploi du*

<sup>74</sup> « Je n'aime pas le mot "racines", et l'image encore moins. Les racines s'enfouissent dans le sol, se contorsionnent dans la boue, s'épanouissent dans les ténèbres ; elles retiennent l'arbre captif dès la naissance et le nourrissent aux prix d'un chantage : "Tu te libères, tu meurs !" » (Maalouf, 2004).

*temps, meilleur moyen d'être heureux.*

- Kant, E. (1950) : *Critique de la raison pure* [1781], Paris : Presses Universitaires de France.
- Kant, E. (1846) : *Critique du jugement*, Paris : Librairie philosophique De Ladrangé.
- Kohn, R. (1996) : *Raisonnement et résonance : travail de chercheur en sciences humaines*, Roma : Edizioni.
- Levi-Strauss, C. (2011) : *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Maalouf, A. (2004) : *Origines*, Paris : Grasset.
- Montaigne. (2009) : *Les Essais, Édition complète, Adaptation en français moderne par Lanly André*, Paris : Gallimard.
- Mutuale, A. (2011) : *De la relation pédagogique et du rapport aux savoirs. Un journal de thèse*, Paris : Petra.
- Newman, J. H. (1955) : *Sermons universitaires*, Paris : DDB.
- Nietzsche, F. (1993) : *Considérations inactuelles 1. David Strauss le confesseur et l'écrivain* [1873], Paris : Robert Laffont.
- Paré, A. (1987) : *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec : Centre d'intégration de la personne.
- Taleb, N. N. (2011) : *Le cygne noir. La puissance de l'imprévisible*, Paris : Belles lettres.
- Weigand, G. & Hess, R. (2007) : *La relation pédagogique*, Paris : Anthropolos.

Gabriele Weigand

# 5 10 ans de Volontariat Franco-Allemand Bilan et perspectives : le Service Civique en tant que projet d'avenir ?

## 5.1 Introduction

Pour conclure ces textes de travail, nous allons nous consacrer à la question de l'avenir du Volontariat Franco-Allemand (VFA) et au caractère spécifique du projet : le volontariat est-il un projet important pour l'avenir des relations franco-allemandes et, au-delà, pour l'évolution de l'Europe ? Personne ne peut prédire avec exactitude l'avenir du VFA, mais en analysant les informations que nous avons recueillies via les formulaires de l'enquête et les interviews, et en s'appuyant sur les expériences que nous avons eues au contact des volontaires et dans le contexte du VFA, nous pouvons en déduire à quoi pourrait ressembler l'avenir. C'est la *rétrospection* qui va nous permettre d'avancer et de nous *projeter*.

Nos réflexions, que l'on pourrait récapituler sous le thème générique de « Bilan et perspectives », se fondent sur les documents issus du Forum Ouvert (*Open Space*) qui s'est tenu les 5 et 6 octobre 2017 à la Salle des congrès de Sarrebruck, à l'occasion du dixième anniversaire du VFA. Nos explications seront complétées et approfondies par les retours issus des enquêtes réalisées auprès des volontaires en 2016. On avait demandé aux ancien.ne.s et actuel.le.s volontaires de manière générale de donner leur appréciation des effets du VFA : « En fin de compte, que pensez-vous avoir retenu de votre année de Volontariat Franco-Allemand ? ». Les réponses données à ces questions ouvertes sont autant d'idées d'amélioration et de changement dont nous tiendrons compte dans ce chapitre. Nous nous sommes en outre penchés plus précisément sur les réponses aux questions spécifiques concernant ce que les volontaires ont « retenu » du VFA, et « quels changements » ils.elles souhaitaient dans ce contexte, parce que nous pensons que les retours et l'évaluation des « bénéfiques » tirés

de l'expérience du volontariat peuvent livrer d'importantes pistes, autant aux institutions impliquées qu'aux futur.e.s volontaires, qui permettront de rendre le VFA encore plus intéressant et plus enrichissant.

Quels aspects du VFA nous plaisent le plus ? Quelles opportunités apporte le VFA et que doit-il nous apporter à l'avenir ? Que peut-on encore améliorer ? Quelles recommandations peut-on donner à l'OFAJ ? C'est à ces questions et à bien d'autres encore que près de 350 volontaires en poste ou anciennement en poste, mais aussi formateur.trice.s, tuteur.rice.s ainsi que de nombreux.ses représentant.e.s des institutions d'accueil, issus des différents domaines du VFA – culturel et sportif, écologique, collectivités locales, social, scolaire et universitaire – ont échangé dans de petits groupes lors des ateliers du Forum Ouvert, répartis autour de deux grands axes. Le premier s'articulait autour d'une « Phase créative » qui a permis dans un échange ouvert de chercher et de trouver des idées et des propositions novatrices tout autour du volontariat. Le second axe était constitué d'un débat autour d'un « Plan d'action » tourné vers la mise en œuvre concrète.

Lors de la « Phase créative », les 44 groupes de petite à moyenne taille comprenant chacun entre 4 et 15 participant.e.s ont discuté des différents thèmes concernant le VFA avec un engagement important. Pour le « Plan d'action », 19 groupes en tout, eux aussi très motivés et comprenant entre 3 et 14 participant.e.s chacun, se sont retrouvés pour réfléchir à des possibilités de mise en pratique des résultats obtenus au cours de la première phase et pour formuler les recommandations d'action correspondantes.

## 5.2 Bilan et perspectives : les thèmes essentiels

Notre équipe de recherche sur le VFA était sur place durant toute la manifestation et a eu l'opportunité de constater le grand engagement, la joie partagée de ce qui a été accompli, mais aussi la critique concernant des points méritant d'être améliorés, et d'approfondir ces sujets lors d'entretiens individuels. À l'issue des deux jours de conférence, l'OFAJ nous a remis les comptes-rendus des 63 groupes de discussion, que nous allons présenter dans ce chapitre par groupe thématique. Le fil conducteur de notre analyse a été la question suivante : le VFA est-il un projet d'avenir ?

Le nombre des participant.e.s dans les différents groupes n'est pas directement lié à l'importance des sujets abordés. Il est également intéressant de constater qu'entre la Phase créative et le Plan d'action, les

thèmes restent assez semblables et que les idées, réflexions, propositions et souhaits qui y ont été formulés sont tellement proches que nous allons traiter et analyser les contenus des deux phases de façon confondue.

Au total, quatre « complexes » thématiques ont été discutés sous différents intitulés à Sarrebruck et ont donné lieu à des propositions concrètes.

1. Amélioration de la visibilité et de la mise en réseau du VFA vers l'extérieur et à l'intérieur
2. Conditions cadre du VFA: intégration et organisation des séminaires d'accompagnement ainsi que le rôle des tuteur.rice.s
3. Reconnaissance et signification biographique (et professionnelle) du VFA: langue, acquisition linguistique et culture de l'autre pays
4. Dimension sociopolitique et signification du VFA

#### 5.2.1 Volontaire : amitié sans frontières. Une meilleure visibilité et mise en réseau du VFA, vers l'extérieur et à l'intérieur

L'intensification du réseau des volontaires, mais aussi des formateur.trice.s et des tuteur.rice.s présent.e.s sur les lieux de mission est un sujet que les participant.e.s prennent très à cœur. C'est impressionnant de voir ici comment s'expriment l'émotion, la rationalité, les sentiments de chacun.e, mais aussi la volonté de développer le VFA et de réfléchir à la façon d'améliorer sa visibilité et sa diffusion. La motivation directe d'une meilleure mise en réseau repose sur un besoin prononcé d'échange et un sentiment d'appartenance. Les participant.e.s souhaitent parler ensemble de ce qu'ils.elles ont vécu, de leurs expériences, et, pouvoir ainsi rester actif.ve.s autant au niveau personnel qu'à un niveau plus global. On saisit, en outre, les motivations plus profondes en analysant les déclarations faites lors de l'enquête qui reflètent les expériences vécues pendant le VFA. « Que des choses positives ! » c'est le principal retour que l'on retrouve sous diverses formes. Citons en guise d'exemple un témoignage du côté allemand et du côté français. La première citation transmet l'image d'une pluralité impressionnante des dimensions des expériences et impressions que les volontaires ont l'opportunité de vivre :

*L'impression de cette ville de folie qu'est Paris, la vie culturelle, le mode de vie typique des Français, et surtout, la diversité des gens qui sont issus de contextes culturels si différents ; pour moi, c'est quelque chose*

*de nouveau et d'unique qui va assurément me manquer quand je rentrerai en Allemagne. Mais bien sûr, le travail m'a beaucoup marqué. Il représente aussi une grande part du volontariat et j'ai beaucoup appris, autant sur le plan « professionnel » que social.*

La volontaire française souligne, outre la diversité des expériences, les deux faces du VFA, à la fois astreignant et enrichissant :

*C'était une magnifique expérience, absolument épuisante mais très, très riche, j'ai appris énormément que ce soit sur le plan linguistique, humain, intellectuel, mais aussi des compétences pratiques (de couper un arbre à la tronçonneuse à encadrer un groupe d'enfants de maternelle) !*

Approfondir le travail de promotion et de publicité vers l'extérieur

Ensemble, les participant.e.s ont cherché de nouvelles pistes permettant de motiver et d'accroître la publicité pour le VFA auprès du grand public, comme le rendre encore plus attractif, plus connu et plus populaire, et de communiquer à d'autres aussi cette opportunité et leur donner la possibilité de participer. Les propositions couvrent un large éventail : d'une plus grande publicité pour le VFA, jusqu'à celle d'une présence plus offensive dans les médias sociaux et sur Internet.

Lors de différents ateliers, les participant.e.s suggèrent d'intensifier la promotion du service du volontariat auprès des différents types d'établissements scolaires, des écoles supérieures, de Pôle emploi et agences pour l'emploi, des services de protection de la jeunesse et des autres institutions susceptibles de toucher les jeunes, afin d'atteindre de manière ciblée encore plus d'intéressés et de l'ouvrir à de nouveaux groupes cibles. Sur le plan scolaire, cela concernerait en Allemagne, outre les « Gymnasien » ou lycées d'enseignement général, toutes les autres formes d'établissements scolaires du secondaire, et, en France, le collège pour l'essentiel. L'idée qui a remporté le plus de succès était celle de nommer des Ambassadeur.rice.s, recruté.e.s parmi des jeunes ou auprès des ancien.ne.s volontaires, qui se rendraient dans les établissements scolaires et autres institutions pour y présenter le VFA sur place ou via les médias sociaux. « Les volontaires peuvent devenir de véritables ambassadeurs via le web : partage, témoignages, etc. » Un groupe a proposé la création d'une chaîne YouTube VFA, un autre groupe celle d'un réseau sur LinkedIn afin de faire valoir les expériences et les compétences acquises et ainsi améliorer la prise en considération du Service Civique auprès des employeur.euse.s potentiel.le.s. Certains proposent également de célébrer en grand la Jour-

née franco-allemande : « 22 janvier – Partout en France, en Allemagne et en Europe ! », par exemple en organisant tous les ans un *flashmob*. Pour beaucoup également, un slogan serait un bon moyen de donner plus d'impact au VFA. Les 15 participant.e.s de l'atelier dédié ont proposé le suivant : *Volontaire : amitié sans frontières*. En allemand, ce slogan ne rimerait pas, mais la formule « *Freiwillig: Freundschaft ohne Grenzen* » dégage tout autant de charme.

Une plus grande présence sur les réseaux sociaux devrait également permettre d'avoir un plus large écho : « Le web permet de garder contact, de prendre contact, de chercher de l'info, de transmettre, de partager... » Il a également été proposé de mettre en place des webinaires et des plateformes d'information qui seraient créés par les actuel.le.s et ancien.ne.s volontaires et qui permettraient de donner un aperçu riche, détaillé et vivant du travail du VFA. Les participant.e.s soulignent qu'il est important de transporter une image authentique et réaliste du VFA, pour cela de s'appuyer sur des témoignages d'expériences personnelles, aussi bien positives que négatives. Ce genre réaliste est plus susceptible d'avoir un impact auprès des participant.e.s qu'une présentation neutre ou qui éluderait totalement les situations difficiles. On peut tout à fait utiliser ici des réponses données lors de l'enquête. À la question « Que pensez-vous avoir retenu de votre année ? », on peut citer en exemple : « De nombreux souvenirs, qu'ils soient bons ou tristes, des contacts, des amis, pouvoir s'exprimer en français... », a répondu une volontaire. « Qu'il est difficile de vivre à l'étranger et que je ne veux pas travailler dans un bureau. En positif, un apprentissage très efficace de la langue allemande. En négatif, une méfiance globale à l'égard de certains comportements humains », commente une autre.

### Création et développement de réseaux

Communiquer vers l'extérieur n'est pas le seul point important aux yeux des participant.e.s, qui en outre recommandent vivement la création d'un réseau interne entre les volontaires, qui serait ouvert à tous les domaines de VFA (« rencontrer des volontaires d'autres domaines »). Un tel réseau servirait à la fois à mettre en contact les volontaires, qu'ils soient actuellement, anciennement ou bientôt en mission, pour qu'ils puissent échanger leur vécu, leurs expériences et des informations ; mais l'idée serait aussi de mettre en place un réseau d'ancien.ne.s au niveau régional et commun à tous les domaines qui permettrait de valoriser les objectifs et la plus-value du volontariat auprès du grand public. Concrètement, les participant.e.s

ont proposé d'intensifier le réseau des volontaires via l'association déjà en place VFAmille, d'organiser des réunions annuelles et d'améliorer le site web. Même si les réseaux ne sont pas toujours synonymes de liens personnels durables, ils y contribuent grandement. Une formatrice raconte à Sarrebruck, par exemple : « J'ai rencontré mon mari à l'OFAJ à 18 ans, je suis encore là, très contente d'être là ! ». Un volontaire remercie l'OFAJ de rendre possibles de telles rencontres : « Merci à l'OFAJ, vous avez influencé ma vie » (voir Varro & Gebauer, 1995).

Les ateliers dédiés au Plan d'action se sont penchés de manière plus détaillée sur les possibilités qu'offrent les réseaux ; nous les regroupons ci-après en trois catégories :

### Réseau des (ancien.ne.s) volontaires

De nombreux.es volontaires plaident en faveur de l'organisation à l'avenir de réunions régulières entre ancien.ne.s volontaires. On pourrait aussi imaginer des réunions régionales ou suprarégionales, mais interdisciplinaires, entre volontaires actuellement ou anciennement en mission, qui leur permettraient d'échanger leurs expériences, de transmettre des informations aux novices, par exemple concernant les sites des missions ou des conseils pratiques sur les villes et les régions de mission et ainsi apprendre les uns des autres. Les participant.e.s ont également parlé de l'idée d'un « kit de départ » à remettre aux nouveaux qui contiendrait toutes les informations nécessaires. Il a également été question de créer un groupe Facebook international.

### Réseau et formations pour les tuteur.rice.s

Les volontaires ont exprimé à maintes reprises le fait qu'ils souhaitaient une meilleure mise en réseau ainsi que des formations régulières pour les tuteur.rice.s. Ils proposent de créer des réseaux régionaux et transdisciplinaires, des plateformes d'information ainsi que d'autres moyens d'échange d'expériences et la mise en place de visites d'observation entre collègues.

En améliorant le réseau des tuteur.rice.s et les possibilités d'échanges, on espère améliorer la professionnalisation de l'accompagnement des volontaires sur leur lieu de mission et qu'ainsi, la motivation demeure au-delà des années, pour assurer un travail durable et sur le long terme avec les volontaires et pour créer un environnement de travail fructueux pour tou.te.s.

Les volontaires ont également fait savoir qu'ils.elles trouvaient nécessaire de pouvoir échanger avec les tuteur.rice.s au début de l'année de volontariat, de faire connaissance, de clarifier les attentes réciproques et de fixer d'éventuels objectifs. Dans ce contexte, ils.elles souhaitent une plus grande médiation et un plus ample soutien de la part de l'OFAJ, que cela soit par la création de plateformes virtuelles, une offre d'information via des webinaires ou la participation des tuteur.rice.s aux séminaires. Pour les participant.e.s, les séminaires constituent une importante plus-value, que ce soit sur le plan de la formation complémentaire (par exemple concernant les compétences interculturelles qui y sont pratiquées et soumises à réflexion), que sur celui des rapports humains, parce que l'on peut y faire plus ample connaissance d'autres volontaires et des formateur.trice.s.

### Réseau des lieux de mission

À maintes reprises, il a été question de la mise en réseau et des échanges entre les responsables des différents lieux de mission. Ont été proposés des réseaux régionaux et suprarégionaux des lieux de mission ainsi que des séminaires d'évaluation supplémentaires en présence d'ancien.ne.s volontaires (non obligatoire) pour travailler ensemble à une amélioration continue de la qualité des activités au sein des structures d'accueil. Les participant.e.s ont également plaidé en faveur d'un réseau global ouvert aux volontaires, formateur.trice.s, tuteur.rice.s ainsi qu'à l'OFAJ pour faciliter le contact et l'échange. Une des propositions était en outre d'inviter d'ancien.ne.s volontaires à la réunion d'information annuelle des tuteur.rice.s organisée par l'OFAJ.

Une participante de la rencontre de Sarrebruck a très bien résumé le phénomène du VFA et ses avantages en une seule phrase : « VFA et les 10 ans, c'est un puzzle et chacun a sa part du puzzle, chaque personne est importante dans le puzzle, super que vous étiez là. ».

### 5.2.2 Les conditions au sein des structures d'accueil du VFA et le rôle des volontaires

Cet aspect nous amène à la question du rôle et des tâches des volontaires et des différentes conditions de travail sur place dans leurs témoignages. L'impression qui ressort des discussions dans les ateliers, c'est que les conditions de travail au sein des structures d'accueil varient excessivement. Quelle fonction doit avoir un.e volontaire ? Quelles sont les attentes

envers lui.elle sur son lieu de mission ? Comment réagir lorsque le.la volontaire est considéré.e comme remplaçant.e pour la main d'œuvre manquante ? Que faire lorsqu'il.elle a trop peu à faire et qu'il.elle s'ennuie ? Et qu'en est-il du financement ? Les participant.e.s ont abordé ces thèmes lors des différents ateliers et ont su trouver à l'unanimité des réponses claires et formuler leurs idées et souhaits.

Dans les discussions, les participant.e.s abordent à répétition le danger d'être exploité.e.s ou celui du manque d'organisation. « Que certains établissements sont malhonnêtes et prennent des volontaires en Service Civique pour éviter de payer des salariés », comme l'a écrit clairement un volontaire dans le cadre de l'enquête. Citons d'autres exemples :

*Situation de travail absolument désorganisée, aucune réflexion ou responsabilité du côté de la structure d'accueil. Je suis resté 8 mois dans des locaux inacceptables. Ma seule tâche était d'être présent.*

Ils exigent donc :

*Les structures d'accueil devraient être plus surveillées et il serait important de clarifier au préalable ce que la structure propose et si elle est en mesure d'accueillir un volontaire. (citation issue du questionnaire)*

En général, les volontaires ne possèdent qu'une expérience restreinte de la vie professionnelle et ne sont pas toujours en mesure de s'affirmer lorsqu'ils.elles sont confronté.e.s à des difficultés au sein de la structure d'accueil. Pour y remédier, plusieurs requêtes ont été formulées ; notamment, les volontaires souhaitent principalement un plus grand contrôle en ce qui concerne la neutralité du marché du travail<sup>1</sup>. Les volontaires des deux pays souhaitent une définition commune du principe de neutralité du marché du travail et demandent la réalisation et la communication de critères communs concernant les conditions de travail au sein des différentes structures d'accueil dans les deux pays.

L'importance de l'encadrement pédagogique est également un sujet très souvent abordé. Les volontaires s'expriment en faveur de la nomination d'une personne de confiance, des tuteur.rice.s qualifié.e.s et en général d'une bonne communication. Selon les volontaires, le portfolio des structures d'accueil devrait obligatoirement comporter des entretiens réguliers de réflexion entre eux-mêmes et leurs tuteur.rice.s, et souhaitent

<sup>1</sup> Voir par exemple : <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst/a-bis-z.html> ; ou encore : <http://www.fsj.bayern.de/definitionen/arbeitsmarktneutralitaet> (consulté le 22/07/2018).

en outre une nette délimitation entre loisirs et temps de travail. De plus, il a été proposé d'intégrer ces thèmes dans les séminaires et de sensibiliser les formateur.trice.s à ces questions.

Une mesure qu'il serait simple de mettre en place pour lutter contre les inégalités de situations financières chez les volontaires, pourrait par exemple consister à préfinancer les frais de déplacement pour les trajets entre les structures d'accueil et les séminaires. Cela permettrait à tou.te.s de participer aux réunions, indépendamment des possibilités de soutien financier de la part des parents. Et au-delà des réunions, les volontaires considèrent que le soutien financier par les parents reste indispensable, il est question « d'un budget d'au moins 300 euros ». En effet, comme l'explique une volontaire de 22 ans : « Un loyer de 350 € pour un salaire de 550 € entraîne un stress quant à notre situation financière ... ».

Voici une liste synthétique des requêtes et sollicitations :

- La fonction des volontaires sur leur lieu de mission doit être définie de manière plus précise et communiquée à toutes les personnes concernées.
- Les volontaires devraient être mieux intégré.e.s dans la planification et la conception de leur propre domaine d'action.
- La situation des volontaires sur leur lieu d'intervention doit être améliorée et la semaine de 35 heures doit être respectée (« standards minimaux »).
- Les volontaires doivent être mieux protégé.e.s contre l'exploitation sur leur lieu de mission.
- Les volontaires doivent pouvoir émettre des critiques et retours (anonymes) et échanger leurs expériences, surtout lorsqu'ils.elles rencontrent des difficultés dans leur structure d'accueil.
- Les volontaires souhaitent être rémunéré.e.s de manière à pouvoir subvenir à leurs propres besoins.
- On pourrait envisager un certain soutien financier sous la forme de réductions ou d'avantages, par exemple dans les transports en commun, ou encore en accordant un accès privilégié à certains emplois ou à des places au sein de certains cursus universitaires ou supérieurs.

- Quant aux tuteur.rice.s, les volontaires souhaitent une plus grande professionnalisation ainsi que des formations continues.
- Pour conclure, ils.elles désireraient plus d'échange et de réseau entre les organisations impliquées et les structures d'accueil.

En général, les évaluations des volontaires laissent à penser qu'il sera indispensable de créer certains standards si l'on veut garantir la qualité du VFA pour la satisfaction de tou.te.s. Parallèlement, tou.te.s sont d'accord pour insister sur le fait que ces requêtes ne doivent en aucun cas aboutir à une normalisation : « Il s'agit d'établir des standards sans pour autant gommer toute individualité et flexibilité ! », précise, au nom de tou.te.s, un participant de l'un des ateliers créatifs.

« ... c'est super bien, les séminaires... » : implication et conception des séminaires d'accompagnement – le rôle des tuteur.rice.s

*... c'est super bien, les séminaires (..) y'a tout, là on a fait un groupe de parole pour parler de sa condition actuelle, les trucs qui vont pas, les trucs qui vont bien et tout, et c'est bien de pouvoir parler entre volontaires. (Romain, 23 ans, domaine écologique)*

Les séminaires d'accompagnement font l'unanimité auprès des volontaires et sont très appréciés car ils représentent un lieu de rencontre, d'échange, de participation et de réflexion. Pendant la mission, les séminaires ont avant tout pour avantage d'offrir la possibilité de rencontrer d'autres volontaires et d'entamer une réflexion sur l'avenir personnel et professionnel, en particulier au cours du dernier séminaire.

Pour les volontaires, les séminaires représentent des espaces-temps significatifs de rencontre avec d'autres volontaires et avec les formateur.rice.s, qui instaurent une continuité structurante tout au long du Service Civique pour celles et ceux qui réalisent leur service individuellement, en étant plus ou moins isolé.e.s et plus ou moins satisfait.e.s, dispatché.e.s dans des endroits très éloignés et au sein de structures très hétéroclites. « Moi je suis/c'est trop cool c'est comme si on était une petite famille, c'est... j'adore moi, j'adore » (Marie, 22 ans, domaine culturel).

*Moi, j'ai trouvé ça super de rencontrer les autres volontaires... Et puis aussi qu'on ait parlé toute la semaine en allemand et en français, et qu'on ait fini un peu par penser en parallèle. Mais aussi de parler de ce qu'on a vécu, ou bien des problèmes, ou de ce qu'on fait comme projet, ça aussi, c'était cool. (Schiller, 22 ans, domaine éducatif)*

Dans ce contexte est venue l'idée de travailler plus encore, dans les séminaires, avec des éléments non verbaux, artistiques et ludiques afin de faciliter la communication, en particulier pour ceux.celles dont le niveau de langue n'est pas encore suffisamment bon pour comprendre et se faire comprendre. Il a été proposé, par exemple, un théâtre interculturel qui permettrait en même temps d'améliorer les compétences linguistiques.

Pour beaucoup de volontaires, les séminaires constituent un lieu fédérateur leur permettant de se trouver eux.elles-mêmes dans la rencontre avec l'autre, ayant un effet de confirmation biographique dans leur cheminement professionnel. Dans ce contexte, la durée, les thèmes et les lieux des séminaires, la dynamique de groupe particulière qui s'y crée, et principalement la thématique du troisième séminaire (« Que faire après le VFA ? » « Le VFA, et après ? ») plaisent beaucoup à la majorité des volontaires.

Néanmoins, une partie des volontaires souhaite modifier le cycle des séminaires dans l'année. Certains aimeraient avoir plus de journées de séminaires au commencement du Service Civique pour avoir l'opportunité de faire plus ample connaissance. D'autres considèrent que le séminaire de fin est important et qu'il faut lui accorder suffisamment de temps pour la réflexion sur l'avenir professionnel. Étant donné que pour de nombreux. ses volontaires, les séminaires représentent, de par leur éloignement par rapport à la vie quotidienne, comme une phase de réflexion globale, les jeunes souhaiteraient même qu'on leur accorde plus de temps pour réfléchir avec les autres sur leur avenir.

Pour évaluer les semaines de séminaire, échanger des idées et participer ensemble au développement du Service Civique, les volontaires ont proposé d'organiser un festival ouvert à tou.te.s à date fixe, par exemple dans le cadre du dernier séminaire, dans lequel seraient présentés des projets, expositions, concerts, films et pièces de théâtre. Un tel festival aurait en même temps un aspect médian et permettrait d'être relayé via les réseaux sociaux ou d'autres types de média, et ainsi aussi contribuer à la promotion du VFA et de l'OFAJ (voir 5.2.1 : « Volontaire : amitié sans frontières. Une meilleure visibilité et mise en réseau du VFA, vers l'extérieur et à l'intérieur »).

Nombreux sont les volontaires qui se disent prêt.e.s à continuer à s'engager bénévolement après le volontariat, et souhaitent que le dernier séminaire serve aussi à obtenir de plus amples informations dans ce domaine.

Un groupe de volontaires a également proposé que soient organisés des séminaires destinés aux ancien.ne.s pour approfondir l'échange fran-

co-allemand. De nombreuses idées créatives ont été rassemblées : organisation d'une rencontre bi-annuelle dans le cadre de l'association VFAMILIE, ou celle d'une rencontre d'un week-end par an destinée aux ancien.ne.s, ou encore d'une formation sur le thème « Engagement post-volontariat » ayant pour objectif l'intensification de l'échange franco-allemand.

Sans tuteurs pas de volontariat !

À l'unanimité, les volontaires souhaitent l'introduction de séminaires pour tuteur.rice.s, ou du moins leur intégration dans les séminaires existants. On entend fréquemment dans les témoignages que les tuteur.rice.s ne sont pas assez préparé.e.s à leurs tâches, que les volontaires souhaitent un meilleur encadrement aussi bien lors de leur arrivée sur leur lieu de mission que tout au long de l'année de volontariat. En effet, comme l'a très bien dit l'une des volontaires lors du Forum Ouvert de Sarrebruck : « Sans tuteurs pas de volontariat ! »

5.2.3 « Comme si l'horizon des possibles s'était agrandi ». Comment améliorer la reconnaissance et mettre en valeur l'importance biographique (professionnelle) du Volontariat Franco-Allemand

Pour la majeure partie des volontaires, cela ne fait aucun doute : ils accordent tous au VFA une grande reconnaissance et une forte considération pour leur propre biographie. Les retours sont presque tous positifs, voire euphoriques, comme ces citations qui ne sont pas des cas isolés :

*Ça a été une expérience formidable, mais malheureusement trop courte !*

*Cela a été la phase de ma vie la plus riche en enseignement et en expérience, j'ai grandi personnellement et les séminaires ont été à chaque fois comme de formidables vacances à valeur pédagogique. Beaucoup de ce que j'ai appris pendant l'année de volontariat écologique franco-allemand reste encore très utile. Je suis très heureuse d'avoir pris cette décision.*

*C'était une excellente année où j'ai acquis des compétences linguistiques et professionnelles, de la maturité et ai appris à m'ouvrir aux autres. J'en garde des souvenirs et des amis précieux.*

Les ancien.ne.s volontaires déclarent avec une fréquence étonnante s'être senti.e.s reconnu.e.s dans leur activité et en tirer un sens plus profond – une dialectique d'intensification réciproque entre travail et responsabilité d'une part et d'expérience d'auto-efficacité et de bien-être d'autre part. C'est ce que l'on retrouve dans les déclarations suivantes, issues des questionnaires :

*Une année d'ouverture, de développement personnel où je me suis sentie utile dans ce que j'accomplissais.*

*J'ai retenu beaucoup de chose sur le plan humain mais également au niveau de ma propre vie. J'ai appris à me débrouiller seule, organiser des voyages, faire attention à mes proches, gérer les difficultés de langue et les problèmes que l'interculturalité a pu me poser. J'ai appris l'allemand, à avoir des amis, à être libre. J'ai appris à découvrir, prendre du recul, gérer des conflits ... J'ai également appris à exister pour ce que je suis.*

Certain.e.s décrivent même le VFA comme « le plus beau moment de ma vie ». Un autre volontaire déclare quant à lui, et cela vient relativiser les autres citations, que le côté positif n'était pas seulement dû à la structure du VFA, mais plutôt au contexte global, qui a probablement joué un rôle important pour tous :

*Cette année m'a ouvert plein de portes, et fait découvrir plein de possibilités, mais ce n'est pas du tout grâce au volontariat dans la structure, mais plutôt tout ce qu'il y avait autour.*

Cela nous amène à analyser certaines remarques critiques, mais aussi des propositions constructives. Même si le Service Civique est conçu pour être neutre sur le marché du travail, c'est-à-dire que « les volontaires réalisent des tâches de soutien supplémentaires et ne remplacent pas de personnel professionnel »<sup>2</sup>, les volontaires souhaitent aussi bien une plus ample reconnaissance informelle et une plus grande considération à l'égard du Service Civique, qu'une reconnaissance formelle au niveau de l'État et de la société. Les volontaires veulent rendre assez tangibles et transparentes pour des tiers les compétences interculturelles et transversales qu'ils.elles ont acquises au cours de leur année de volontariat, et souhaitent donc que l'OFAJ se charge de l'amélioration de la visibilité

<sup>2</sup> <https://www.bundesfreiwilligendienst.de/der-bundesfreiwilligendienst/a-bis-z.html>

des compétences acquises, tout en mettant en valeur les particularités et les différences entre le VFA et un autre Service Civique (national ou international).

Pour cela, ils.elles proposent par exemple un certificat de travail ou la création d'une sorte de *Transcript of Records* comme il en existe dans les écoles supérieures pendant les études. Il s'agit d'une liste détaillée de toutes les compétences importantes acquises durant le Service Civique ainsi que des tâches réalisées. En augmentant la visibilité des compétences acquises (aux yeux de potentiels employeurs), les volontaires espèrent augmenter leurs chances d'avenir dans le domaine professionnel ou obtenir plus facilement une place dans une grande école ou une université. En effet, de nombreuses procédures de candidature auprès des universités et sur le marché du travail exigent, outre les diplômes officiels, des certificats prouvant des activités sociales ou autres qui sont versés au dossier. Dans de plus en plus de cursus universitaires, par exemple dans le domaine éducatif, ce genre d'activités sont très appréciées, et vont jusqu'à constituer une condition d'admission. Un volontaire vient confirmer ceci dans le questionnaire :

*Je pense qu'un certificat confirmant que l'on a travaillé et vécu un an à l'étranger (surtout à cet âge et sans expérience professionnelle) peut avoir un impact très positif lors de futures candidatures. Ce Service Civique a en tout cas valeur de « preuve » en ce qui concerne les compétences sociales et interculturelles.*

Parmi les facteurs qui contribuent à l'élargissement de l'horizon, on compte en première place l'apprentissage d'une autre langue et, citée comme allant de pair dans les questionnaires et les ateliers, l'immersion dans la culture de l'autre pays. Le facteur de la langue est abordé en détails dans un autre chapitre (voir le chapitre 4.4 de Leroy & Schlemminger dans ce texte de travail), nous souhaitons cependant l'évoquer brièvement ici, étant donné qu'il a joué un rôle prépondérant dans les ateliers.

Langue, apprentissage linguistique et culture de l'autre pays

« Durant mon volontariat, j'ai beaucoup appris à la fois sur le pays, sur la langue, sur moi-même. » Ou encore: « Apprendre à s'assumer seul, et aussi la langue, la fascination pour le pays et la culture, des gens intéressants et des événements inoubliables. ».

C'est ainsi ou dans des termes similaires que de nombreux.ses volontaires récapitulent leurs apprentissages dans les questionnaires. Certain.e.s citent d'autres domaines, par exemple leur expérience du monde du travail et de la vie professionnelle. La réponse d'un volontaire citée ici en titre « Comme si l'horizon des possibles s'était agrandi », replace ces expériences d'apprentissage et de vie que les volontaires acquièrent au cours de leur mission de VFA globalement dans un cadre biographique plus large. Pour eux.elles, il semble s'agir d'un « apprentissage pour la vie », comme l'écrit une volontaire dans le questionnaire.

Comme on peut l'observer dans les réponses de l'enquête, tou.te.s accordent une importante valeur à la sensibilisation à la langue et à la culture de l'autre pays, ainsi qu'à l'acquisition de la langue et à l'immersion prolongée dans la culture qu'ils.elles considèrent comme une grande opportunité dans la biographie personnelle et professionnelle. L'apprentissage de la langue et l'immersion dans la culture de l'autre pays sont nommés par presque tou.te.s dans la catégorie « qu'avez-vous retenu ? », parfois comme une évidence, parfois mis en avant. « Et bien sûr, une grande partie de ce qu'on a appris de la langue reste. ».

Les retours des volontaires concernant l'acquisition de la langue montrent sans exception qu'au cours du volontariat, l'apprentissage linguistique, même s'il n'est pas parfait, suffit largement pour être autonome dans l'autre pays et remplir correctement les tâches de la mission. Pour cette raison, il semble qu'une remarque faite par les participant.e.s des ateliers de Sarrebruck mériterait plus ample réflexion : ils.elles proposent d'ouvrir les candidatures au VFA à tou.te.s, indépendamment du niveau dans la langue étrangère. Officiellement, les compétences linguistiques n'entrent pas en ligne de compte lors de la candidature, les volontaires les considèrent cependant comme un critère secondaire, ce qui remet en cause le principe d'ouverture à tou.te.s. Les volontaires plaident en faveur d'une « découverte de la langue par les jeunes » (Forum Ouvert).

La maîtrise de l'autre langue ne devrait pas compter parmi les conditions d'inscription au VFA, mais l'apprentissage devrait plutôt être soutenu dans des cours de langue avant et pendant le VFA, en fonction des besoins des jeunes. Les volontaires considèrent également qu'il est important de compter sur la compréhension de tou.te.s, si au début, la communication sur le lieu de mission est un peu incertaine. Certain.e.s voient dans la musique et ses possibilités d'expression une « langue universelle » permettant une sensibilisation interculturelle et linguistique.

#### 5.2.4 « Je voudrais faire partie d'un mouvement de jeunes ! ». La dimension sociopolitique du VFA

Une grande partie des volontaires considère que le VFA joue un rôle important dans le contexte sociopolitique de l'Allemagne et de la France, mais aussi dans celui de l'Europe. Grâce à lui, ils.elles ont compris « l'importance des relations franco-allemandes » ou « la richesse, l'intérêt et la permanence de l'amitié franco-allemande » ou encore la valeur « des amitiés et de l'amour de l'Europe » et les voient comme un gain durable du VFA. Ils.elles insistent explicitement sur le fait que le VFA représente autant un renforcement des relations franco-allemandes qu'une ouverture sur toute l'Europe et qu'il pourrait également servir à émettre un signal « pour l'Europe, contre l'extrême-droite ». Parmi les volontaires, certain.e.s voient dans le VFA un exemple de *Best Practice* pour des rencontres d'échange, ainsi qu'un forum idéal pour aborder et résoudre des thèmes et des conflits interculturels. Certain.e.s ont exposé leur conviction pro-européenne qui, selon eux.elles, s'est forgée au cours du VFA. Dans un atelier, les participant.e.s ont fait référence à des mouvements de jeunes d'il y a 100 ans dans la tradition et l'évolution desquels ils.elles voient le VFA, comme en témoigne l'expression « Je voudrais faire partie d'un mouvement de jeunes ! ». Une participante d'atelier du Plan d'action souligne dans ce contexte le lien de l'Allemagne et de la France avec l'Europe, et attire l'attention sur l'importance du Service Volontaire Européen (SVE) : « L'Allemagne et la France sont toutes deux des ailes qui portent l'Europe, [...] je travaille pour le SVE, n'oubliez pas l'Europe ! Pensez à l'Europe ! ».

Ce qui est remarquable, c'est l'émotion positive qui ressort à la fois du côté français et du côté allemand à travers les nombreuses réponses à la question de ce que les jeunes ont retenu de leur expérience :

*De nombreux nouveaux contacts dans la coopération franco-allemande, de magnifiques souvenirs du pays et des gens, des connaissances de la langue et le sentiment d'être un peu à la maison lorsque j'arrive à Lyon.*

Ou encore :

*De superbes rencontres, une assurance dans la langue allemande, une envie de m'impliquer plus dans le domaine interculturel franco-allemand.*

Les réflexions critiques ont toujours été accompagnées de propositions constructives. Par exemple, on souhaite d'une part que le VFA s'ouvre plus, en particulier à des participant.e.s originaires des pays d'Europe de l'Est,

et d'autre part que qu'il y ait un plus grand nombre de jeunes issu.e.s de milieux défavorisés. Ces requêtes s'inscrivent en général dans la « philosophie » que l'OFAJ pratique depuis des décennies. Citons en exemple les programmes trinationaux, qui sont ouverts depuis les années 1980 à un pays tiers, ainsi que les textes concernant la signification des « tiers » (voir entre autres Demorgon & Wulf, 2002). L'OFAJ met également en œuvre une grande diversité de programmes dans lesquels des jeunes issu.e.s de milieux sociaux défavorisés participent de manière ciblée (voir Ottersbach & Pierre 2014 ; Volontariat Franco-Allemand des Opportunités, VFA-O). Malgré tous les efforts faits pour inclure des personnes issues de milieux défavorisés dans le VFA, la part des jeunes et jeunes adultes issus de familles ayant une formation universitaire et des diplômés d'éducation supérieure (voir également les résultats de l'enquête) demeure prédominante.

Les volontaires, qui ont tout à fait conscience de l'enjeu sociopolitique du VFA, proposent un certain nombre de mesures concrètes qui permettraient d'ouvrir les structures et d'agrandir le cercle des participant.e.s du VFA. En voici quelques exemples :

- Intensifier la promotion du VFA dans les contextes d'aide à la jeunesse,
- Organiser des réunions d'information dans tous les types d'établissements scolaires, en particulier dans les écoles professionnelles (en Allemagne, dans les établissements autres que lycées généraux),
- Informer des possibilités proposées par les agences pour l'emploi dans le cadre du VFA,
- Simplifier la procédure de candidature,
- Proposer un suivi au moment de la procédure de candidature,
- Ne pas faire du manque de connaissance de la langue un obstacle,
- Proposer des cours de langue,
- Proposer également le VFA pour une durée inférieure à 12 mois,
- Mettre un meilleur soutien financier en œuvre pour les jeunes issu.e.s de milieux défavorisés,
- Élargir le cercle des participant.e.s et ouvrir le VFA à des candidat.e.s de moins de 18 ans et de plus de 30 ans.

Les réflexions actuelles ayant lieu autant en France qu'en Allemagne concernant la (ré-)introduction d'une « année sociale » obligatoire (voir par exemple Le service METRONEWS 2015 ; Maier 2018 ; Michelon 2016 ; Ploux-Chillès & Camus 2017) ont donné lieu à des discussions ambivalentes parmi les volontaires, qui en général s'expriment contre. Pour eux, elles, en effet, en rendant l'année de service social obligatoire, on pourra certes ouvrir le cercle des volontaires et atteindre également un plus grand nombre de jeunes des milieux défavorisés. Cependant, ils.elles voient d'un œil sceptique le fait que la motivation de l'engagement bénévole passe au second plan à cause de l'aspect obligatoire. Indépendamment de la discussion sur l'obligation ou non du service, les volontaires réitérent maintes fois leur souhait que plus d'efforts soient entrepris pour atteindre les jeunes issu.e.s de milieux défavorisés. Certains réclament dans ce cadre un quota. En outre est proposée l'idée d'un Service Civique intergénérationnel ainsi que la participation de volontaires de pays tiers, par exemple d'Europe de l'Est ou du Benelux. « Et pourquoi pas un rapprochement avec le volontariat germano-polonais ? » demande même un volontaire.

### 5.3 Conclusions et perspectives

Pour résumer, on constate que pour les volontaires, le Service Civique représente un gain important dans une perspective biographique et de biographie professionnelle. En général, les volontaires, tou.te.s les acteur.rice.s, les formateur.trice.s, les tuteur.rice.s se disent très satisfaits. Les avis critiques sont constructifs et ciblent toujours une optimisation du VFA. Les recommandations vont beaucoup dans le sens d'efforts à faire pour recruter un plus grand nombre de jeunes issu.e.s de milieux défavorisés. L'un des souhaits récurrents est l'intégration et la formation continue des tuteur.rice.s ainsi qu'un meilleur réseau de tous les acteur.trice.s en général.

De cette analyse des retours faits par les volontaires ressort également la question de la plus-value du VFA par rapport au Service Civique national des deux pays, en particulier au niveau de la dimension interculturelle et sociopolitique sous toutes ses facettes. Dans son livre intitulé *Éducation et politique* (1999), qui aborde les problématiques que nous avons ici aussi évoquées, le sociologue et spécialiste des sciences de l'éducation français Jacques Ardoino a différencié cinq niveaux qui, utilisés ici sous forme synthétique, s'appliquent à nos résultats :

- le niveau *individuel* des expériences biographiques et professionnelles des volontaires impliqués ;
- le niveau *interindividuel* des rencontres multiformes faites dans le cadre du VFA, entre les volontaires, les formateurs et tuteurs, avec les personnes issues des horizons les plus divers sur les lieux de mission et dans leur environnement, que cela soit pendant le travail ou les loisirs ;
- le niveau du *groupe*, qui est vécu en particulier lors des séminaires, mais aussi dans différentes variations sur les lieux de mission tout au long du VFA ;
- le niveau *organisationnel*, qui joue un rôle important dès la procédure de candidature et en particulier pendant le Service Civique, dans tous les lieux de mission ;
- le niveau *institutionnel*, dans lequel l'OFAJ entre en jeu à différents degrés. L'OFAJ et, en particulier, le bureau « Formation professionnelle, échanges universitaires et volontariat » travaillent *premièrement* étroitement avec les organisations d'accueil ; le VFA, *deuxièmement*, fait lui-même office d'organisation des programmes de volontariat dans le domaine scolaire et universitaire et occupe une position de responsable ; *troisièmement*, l'OFAJ est responsable et finance les 25 jours de séminaires d'accompagnement qui sont proposés aux volontaires pendant le VFA ; et *quatrièmement*, le bureau « Formation interculturelle » de l'OFAJ qui accompagne le projet de recherche axé sur les 10 ans d'existence du VFA, en étroite collaboration avec l'équipe de chercheurs.

Les expériences variées faites à ces cinq niveaux et l'expérience des moindres différences marquent la conscience et l'action de chacun.e ; elles influencent la cohabitation interculturelle dans son propre pays et dans celui de l'autre, et elles ont un impact sur les perspectives concernant les différences sociales et la dimension européenne. Un volontaire se dit par exemple « très confiant en ce qui concerne l'avenir de l'amitié franco-allemande. ». Voici d'autres exemples :

*Ça m'a donné envie de voyager et de découvrir encore plus l'Europe. J'ai vu qu'une langue étrangère peut s'apprendre rapidement avec des efforts.*

Ou encore :

*J'ai découvert des différences entre la France et l'Allemagne, alors qu'avant je pensais qu'il y en avait moins, que c'est l'Europe et donc que c'était pareil. Et bien non ! ICI, on ne traverse pas au feu rouge ! (Questionnaire 227)*

*Certain.e.s parlent explicitement de s'engager : me consacrer encore davantage à l'interculturel et aux projets européens.*

L'énorme énergie et l'émotion positive qui se dégagent de la célébration de Sarrebruck sont impressionnantes, tout comme la volonté de développer le VFA, de le rendre accessible à encore plus de jeunes, de le relier avec d'autres programmes de Service Civique, que ce soit au niveau européen ou international. Même les volontaires qui ont abandonné le volontariat avant la fin en reconnaissent la valeur :

*Même si je ne l'ai pas terminé et que j'ai arrêté avant, je trouve que c'était une super expérience. Et qu'à tous ceux qui me demandent, je dirai en tout cas qu'il faut absolument tenter, si c'est ce qu'on veut. Parce que [...] je pense que ça peut être, ou c'est très, très enrichissant pour tous, en tout cas. (Frederike, 23 ans, service écologique)*

Ainsi, nous pouvons répondre à la question posée en début de chapitre par un clair « oui » : le VFA est un projet d'avenir. Il s'agit en effet d'un projet de grande importance à plusieurs niveaux. Non seulement, il offre aux jeunes la possibilité de vivre et d'apprendre l'interculturel et les relations franco-allemandes au quotidien auprès de personnes, d'organisations et d'institutions ; il s'agit aussi de leur responsabilisation dans des domaines très variés, et plus encore : de l'avenir de notre cohabitation dans une Europe marquée par la diversité.

## Bibliographie

- Ardoino, J. (1999) : *Éducation et politique*, Paris : Anthropos.
- Boubeker, A. & Ottersbach, M. (2015) : *Diversité et participation. Approches franco-allemandes de l'action sociale pour la jeunesse des quartiers marginalisés*, coll. Téraèdre, Paris : L'Harmattan.
- Demorgon, J. & Wulf, C. (dir.) (2002) : *À propos des échanges bi, tri et multilatéraux en Europe*, texte de travail n° 19, Paris-Berlin : DFJW/OFAJ.

- Eikmanns, K. & Huber, K. (2018) : « Der Dienst soll ja nur zur Orientierung dienen. », *in* : *Süddeutsche Zeitung*, 26/27 mai 2018, n° 119, p. 10.
- Le service METRONEWS (2015) : À quoi pourrait ressembler le service civique obligatoire ? <https://www.lci.fr/politique/a-quoi-pourrait-ressembler-le-service-civique-obligatoire-1518862.html> [consulté le 20/10/2018].
- Maier, L. (2018) : « Dienen ohne Zwang. », *in* : *Süddeutsche Zeitung*, n° 186, 14/15 août 2018, p. 5.
- Michelon, V. (2016) : « Citoyenneté. Le service civique deviendrait obligatoire pour les jeunes de 18 à 25 ans. ». <https://www.lci.fr/societe/citoyennete-le-service-civique-deviendrait-obligatoire-pour-les-jeunes-de-18-a-25-ans-1511858.html> [consulté le 20/10/2018].
- Ottersbach, M. & Pierre, T. (dir.) (2014) : *Le réseau franco-allemand « Intégration et égalité des chances » - Rapport de l'évaluation*, texte de travail n° 26, Paris-Berlin : DFJW/OFAJ.
- Ploux-Chillès, A. & Camus, M. (2017) : *Le Service Civique au défi de son expansion. INJEP. Analyses et synthèses*, N° 7. [http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ias7\\_service\\_civique.pdf](http://www.injep.fr/sites/default/files/documents/ias7_service_civique.pdf) [consulté le 20/10/2018].
- Varro, G. & Gebauer, G. (1995) : *Les couples mixtes et leurs enfants en France et en Allemagne*, Paris : Armand Colin.





