

## **Echanges franco-allemands :**

**Les effets formatifs d'un voyage d'études  
dans le cadre de la formation universitaire  
en intervention sociale**

**Ulrike Brizay, Izabel Galvao, Sarah Atukpe,  
Carlotta Döring & Julien Rivoire**



## Échanges franco-allemands : les effets formatifs d'un voyage d'études dans le cadre de la formation universitaire en intervention sociale

---

L'introduction des voyages d'études à l'étranger dans des formations universitaires participe de la tendance à l'internationalisation de la formation académique très marquée dans l'espace européen. Cette tendance s'associe à l'intensification des coopérations internationales aussi en termes de recherche. S'écartant d'une lecture instrumentale de ce mouvement dont les effets recherchés seraient de l'ordre du mesurable et du valorisable en termes de *ranking* dans les classements internationaux, nous considérons que l'intégration d'opportunités de mobilité internationale dans le cadre d'échanges entre étudiant.es et enseignant.es constitue un enrichissement pour la formation académique. Notamment celle des futurs intervenant.es<sup>1</sup> sociaux, particulièrement confrontés aux défis posés par l'interculturalité et l'accueil aux personnes en situation de migration. Ces initiatives sont aussi propices à nourrir des collaborations internationales de recherche à partir d'un vécu commun, la recherche en coopération internationale étant en elle-même une rencontre interculturelle (Wulf, 2005).

L'expérience dont fait part ce texte s'inscrit dans le cadre de la formation universitaire en intervention sociale et s'appuie sur une collaboration franco-allemande – entre l'Institut universitaire de technologie de Bobigny / Université Sorbonne Paris Nord (USPN) et la Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin KHSB. Cette collaboration s'est initiée en 2018 lors de la mission Erasmus d'Ulrike Brizay à l'IUT de Bobigny<sup>2</sup>, rencontre qui nous a permis d'ajouter une dimension d'échange universitaire à un voyage d'études à Berlin qui était déjà en préparation au sein de la licence professionnelle « métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle ». C'est ainsi qu'un groupe d'étudiant.es de l'IUT de Bobigny fut reçu pour la première fois par un groupe d'étudiant.es de la KHSB à Berlin, en avril de 2019. Cette rencontre fut suivie par l'accueil à l'IUT de Bobigny du groupe berlinois en septembre de la même année.

A partir de ces premières expériences, notre collaboration s'est consolidée et le projet associant voyage d'étude et échange étudiant s'est perfectionné. C'est au fil de nos collaborations pour élaborer nos voyages et les rencontres entre nos étudiant.es, qu'a émergé le souhait d'articuler à ce dispositif pédagogique une démarche de recherche<sup>3</sup> permettant d'interroger d'une façon plus rigoureuse et systématique leurs effets formatifs.

Ce texte propose de faire un retour réflexif sur ce projet qui implique plusieurs acteurs et échelles : échanges interpersonnels et professionnels entre les étudiant.es effectuant un séjour de courte durée chez le pays partenaire, échange d'expériences et de méthodes avec les acteurs et professionnels locaux, coopération interculturelle entre les enseignant.es des établissements partenaires. L'interrogation sur les effets formatifs des voyages d'études<sup>4</sup> sur les participant.es

---

<sup>1</sup> L'option prise dans ce texte pour ce qui est de l'utilisation du féminin et masculin fut celle d'utiliser l'écriture inclusive pour désigner les sujets principaux du projet sur lequel porte le texte, comme intervenant.es, étudiant.es, participant.es, enseignant.es.

<sup>2</sup> Nous remercions Daniel Verba, qui avait invité Ulrike Brizay suite à sa propre mission Erasmus à la KHSB, de nous avoir mis en relation.

<sup>3</sup> Nous remercions l'OFAJ pour le financement qui a rendu possible cette recherche.

<sup>4</sup> Ces deux séjours ont reçu financement de l'OFAJ (à Berlin, du 8 au 13 mai 2022 ; à Paris, du 13 au 18 juin 2022).

des deux universités s'appuie sur l'analyse des écrits produits par les étudiant.es avant et après le voyage à l'étranger, dans le cadre du dispositif qui articule formation et recherche.

Dans un premier temps, le texte aborde la question de la place de la diversité dans le monde contemporain et celle de l'interculturalité dans la formation des futurs intervenant.es sociaux. Posant le voyage comme expérience formative, le récit sur des éléments du projet donne à voir la démarche mise en œuvre et son déroulement. Après avoir explicité les questions de recherche retenues et les outils méthodologiques élaborés, le texte présente l'analyse croisée des écrits produits par les étudiant.es des deux universités. La dernière partie propose une réflexion sur le dispositif pédagogique indiquant les aspects qui ont favorisé la réussite du projet et les points de vigilance qu'il soulève.

## **Interculturalité et prise en compte de la diversité**

Intégrer un voyage d'études à l'étranger dans la formation universitaire en travail social signifie prendre au sérieux les défis posés par la prise en compte de la diversité et de l'interculturalité. Cette prise en compte est nécessaire si on veut combattre les dangers d'un universalisme uniformisé qui renforce les rapports de domination et de dépossession entre groupes et populations. Comme le dit si bien Barbara Cassin : « l'universel, si évident soit-il, n'est jamais assez universel, c'est toujours l'universel de quelqu'un » (Cassin, 2017, p. 158).

Propre à la pluralité humaine, la diversité n'est pas juste une fatalité à laquelle on doit s'adapter pour éviter les conflits. C'est une réalité et une richesse qu'il s'agit de cultiver si l'on veut éviter la peur de l'autre, de celui qui vient d'ailleurs et qui parle une autre langue. Le plaidoyer de Barbara Cassin pour la *traduction* comme mode de préserver la diversité linguistique dans l'espace européen pointe en creux la nécessité de combattre tout sentiment régressif qui mène au repli sur soi et au refus de toute forme d'altérité. La question d'une éventuelle identité européenne se trouve en conséquence contrainte d'intégrer la question de la diversité et du rapport à l'étranger.

A partir des années 1980, différentes directives pour l'éducation – formelle et non-formelle – proposées par le Conseil de l'Europe abordent l'éducation ou l'apprentissage interculturels. Si au départ l'interculturel renvoie plutôt aux relations entre différents pays, progressivement ces directives prennent en compte la dimension multiculturelle interne à chaque pays, traduisant une reconnaissance politique du rôle de l'interculturel dans « un monde où la mondialisation est une réalité et où la diversité est encore plus présente que par le passé » (Gomes, 2009, p. 11).

Les rencontres entre jeunes dans le cadre de programmes d'échanges internationaux constituent un type d'action encouragé par les directives européennes. Les initiatives de l'OFAJ, dès sa création en 1963, jouent un rôle précurseur dans la mobilité des jeunes visant à « contribuer à la découverte de la culture du pays voisin, d'encourager les apprentissages interculturels et de renforcer les compétences linguistiques » (Labadie & Talleu, 2015, p. 19).

Les rencontres qui ont lieu dans le cadre d'un voyage en groupe à l'étranger renvoient à des interactions avec ce qui relève de l'altérité (M'Biatong, 2022). Ce rapport intersubjectif avec des altérités en termes de langues, de points de vue sur le monde, de pratiques culinaires, de façons de travailler, etc., se déploie sur des échelles diversifiées et complexes, la dimension nationale ou ethnique en constituant l'une parmi bien d'autres. Reconnaisant que le rapport à l'altérité est une des tâches fondamentales du dialogue interculturel, Christophe Wulf souligne que « pouvoir faire l'expérience de l'étrangeté de l'autre suppose d'être disposé à vouloir

rencontrer l'autre en soi-même » (2019, p. 429), rappelant qu'aucun individu n'est une unité en soi.

La reconnaissance des vertus formatives de ce type de rencontres doit s'accompagner de la conscience quant aux risques de raisonnements par raccourci présents notamment dans les séjours de courte durée. Le risque de réification de la culture se manifeste lorsque l'on conçoit la culture de l'autre pays comme si elle était homogène et figée dans le temps, et la rencontre interculturelle « au sens où quelqu'un entre dans une autre culture comme dans un bloc monolithique » (Weigand, 2013, p. 35). Ou lorsque l'on assigne les personnes en présence à un rôle d'*agent* d'une culture, sans prendre en compte les appartenances identitaires multiples de tout individu et la diversité culturelle intrinsèque à tout pays.

Présent aussi dans des contextes de la vie ordinaire dans le pays de résidence, le voyage d'études en groupe représente une opportunité précieuse pour la mise au travail de ces pensées simplificatrices et contribue à leur déconstruction. Cet enjeu est essentiel dans la formation des futurs intervenant.es sociaux et constitue un des objectifs du dispositif pédagogique mis en œuvre.

### **Le voyage comme expérience formative**

Nos observations durant les différentes phases de notre projet d'échange – avant, durant et après le voyage – donnaient à voir cette expérience comme un moment marquant pour nos étudiant.es. Plus précisément, des observations lors des premiers voyages d'études en 2019<sup>5</sup> ont suggéré que lorsqu'ils et elles se déplacent en tant que groupe, les étudiant.es pouvaient se voir en tant que groupe minoritaire dans le pays d'accueil, dans une position qui les rapprochait, au moins de façon temporaire, de celle des personnes en situation de migration. Il nous a semblé que ce déplacement mettait à nu leur propre vulnérabilité pouvant ainsi contribuer au développement d'une plus grande sensibilité à la vulnérabilité de personnes exilées, de l'empathie à leur égard.

Ces observations nous indiquaient le potentiel formatif du voyage à l'étranger, suggérant que l'expérience de l'altérité qu'il favorise contribue à la compréhension des défis auxquels sont confrontées les personnes dans le contexte de la migration, auprès desquelles les futurs professionnel.es sont susceptibles d'intervenir. Les personnes exilées ou migrantes représentent un public très présent dans le champ de l'intervention sociale et la réflexion sur les pratiques d'accompagnement les concernant pose des questions importantes à être abordées en formation.

Constituant un *pas de côté* sur la vie quotidienne, le voyage ouvre l'espace de rencontres et d'expériences qui peuvent mener au déplacement d'allants-de-soi culturels et à des transformations biographiques formatrices, constituant « un lieu sensible d'apprentissages de soi dans des interfaces d'altérité » (Delory-Momberger, 2018, p. 293). La dimension formatrice du voyage passe par l'interrogation que l'ailleurs suscite chez le voyageur concernant les rapports qu'il entretient aux différents milieux dans lesquels il s'inscrit. « C'est une des fonctions de l'ailleurs que d'ouvrir un espace rendant possible, par l'éloignement et le relâchement des liens, le remaniement des relations et rapports qui fondent la participation à la vie au sein des différents milieux d'appartenance » (Breton, 2019, p. 456).

---

<sup>5</sup> En avril à Berlin, pour le groupe d'étudiant.es de l'USPN, en septembre à Paris pour les étudiant.es de la KHSB.

Lorsque le voyage à l'étranger s'inscrit dans le cadre de la formation universitaire en intervention sociale, la question de l'interculturalité se décline aussi en termes de pratiques et cultures professionnelles. L'échange avec des professionnels en formation et la rencontre avec des professionnels sur leurs terrains d'exercice permet d'appréhender des dimensions de l'organisation du champ professionnel dans le pays visité, ainsi que des approches et méthodologies qui lui sont propres. Cette connaissance est censée élargir la réflexion sur les pratiques et les enjeux du champ professionnel tels que connus dans le pays d'origine, vers une pensée professionnelle ouverte sur la diversité, dans une sensibilisation à une approche comparée du travail social.

Le voyage à l'étranger constitue ainsi une opportunité pour le développement d'attitudes essentielles aux « métiers de l'humain ». En lien avec la notion de *Bildung*, qui met en relief la composante existentielle et non instrumentale des compétences professionnelles nécessaires au travail sur autrui, le voyage représente un potentiel formatif particulièrement pertinent car, « en ayant été formé à ma propre humanité, je suis en mesure de rejoindre l'autre et de partager avec lui cette commune humanité (Wallenhorst, 2016, p. 59) ».

Ceci peut être précieux pour une attitude comme l'empathie. Attitude complexe qui recouvre une dimension à la fois cognitive et sensible, le développement de l'empathie s'inscrit dans une dynamique intersubjective qui suppose la *rencontre* et nécessite d'être « sollicitée, exercée, travaillée pour affiner et faciliter les changements de points de vue » (Janner-Raimondi, 2017, p. 81). Le voyage fournit l'espace d'apprentissage qui permet la rencontre avec l'autre d'un point de vue pragmatique – les corps qui se déplacent et se rencontrent – il force à changer de perspective, à se mettre à la place de l'autre et être renvoyé à sa propre altérité.

A côté du développement d'une réflexion sur les postures face aux enjeux et défis de l'interculturalité en situation professionnelle, le voyage d'études à l'étranger représente également une opportunité de vivre une expérience de mobilité internationale susceptible d'être remobilisée dans l'exercice professionnel dans différents contextes, auprès de jeunes mais aussi d'autres publics.

## **Un dispositif pédagogique pour un apprentissage expérientiel**

Le pilotage de ce projet est assez complexe, il exige la coordination entre différents acteurs et tient à donner une place importante à la contribution des étudiant.es tout en assurant un programme solide et pertinent. La compréhension des modes d'organisation propres à chaque université exige une bonne articulation entre les responsables du projet et se bénéficie de la durée du partenariat dans le temps. Le dialogue interculturel que représente cette coordination fut dans notre cas bénéficié par le bilinguisme de deux d'entre nous, l'une de chaque côté.

La préparation au voyage et à l'accueil du groupe partenaire est partie intégrante du projet. Ce travail de préparation s'étale sur plusieurs mois et s'appuie fortement sur le souhait d'une co-construction avec les étudiant.es. Leur implication se décline différemment pour chacun des partenaires en fonction de caractéristiques spécifiques des cursus de formation.

Dans les deux universités, des groupes étudiants assument des responsabilités spécifiques dans la préparation du séjour à l'étranger et de l'accueil du groupe partenaire. Recensement des souhaits concernant les types de structures professionnelles à visiter, compilation des suggestions à transmettre au groupe partenaire concernant les lieux à visiter dans son propre pays, prise de décisions logistiques liées à l'organisation des chambres ou à la réservation de

l'hébergement, aide dans l'élaboration des dossiers de demande de financement, organisation d'activités à réaliser durant les séjours, sont les tâches assumées par les étudiant.es. Ces responsabilités exercées par des étudiant.es avec un rôle de coordination dans le projet représente un exercice qui vise aussi l'apprentissage des compétences utiles à l'exercice professionnel futur.

Des moments d'information animés par les enseignant.es-encadrant.es du voyage font aussi partie de cette préparation. Ces moments portent, par exemple, sur le travail social dans le pays voisin ou sur la ville de destination. En outre, ce projet nourrit des initiatives d'interdisciplinarité se faisant présentes dans différents modules d'enseignement, en fonction des possibilités propres à chaque université.

Pour devenir formatrices, les expériences vécues dans le voyage doivent être réfléchies et "métabolisées". Leur appropriation biographique se donne durant les séjours, moyennant les temps de bilan proposés, les échanges informels entre les participant.es et la réflexivité en cours d'action qu'elles et eux en font. Comme activité pédagogique intégrée dans la formation, cette expérience doit toutefois donner lieu à une réflexion plus systématique sans toutefois tomber dans le travers de modes d'évaluation qui viseraient vérifier l'acquisition des compétences ciblées ou des connaissances définies en amont.

C'est ainsi que nous avons été amenés à formuler des consignes de réflexion basées sur le récit, genre de discours dont le pouvoir d'élaboration et de configuration constitue une médiation pour donner forme à l'expérience et en construire une connaissance. Les récits de situations vécues dans l'ailleurs – des récits de soi – permettraient aux étudiant.es-narrateur.ices d'exercer une écriture autoréférentielle capable de donner forme au vécu personnel et le mettre en lien avec la réalité sociale perçue, favorisant le dialogue entre l'ici et l'ailleurs, dans une dialectique inhérente au voyage. Comme propose Hervé Breton, « comprendre la fonction de l'ailleurs dans l'expérience du voyage ne peut faire l'économie d'une interrogation concernant les rapports entretenus par le sujet à son milieu proche, familial, et plus largement à son environnement social et culturel » (Breton, 2019, p. 456).

### **Une expérience située : les groupes et les programmes des voyages**

Notre démarche de recherche porte sur le projet mené durant l'année universitaire 2021/2022, qui a impliqué 32 étudiant.es de l'USPN (Université Sorbonne Paris Nord) et 28 étudiant.es de la KHSB (Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin). A l'USPN les participant.es correspondent à l'ensemble des étudiant.es des deux promotions de la licence professionnelle « Métiers de l'animation sociale, socio-éducative et socioculturelle », de l'IUT de Bobigny. Le voyage à Berlin leur est présenté comme une activité obligatoire. A la KHSB, les participant.es sont issus de trois cursus différents : *bachelor* en travail social, *bachelor* en pédagogie de la petite enfance et *bachelor* en pédagogie spécialisée. Le voyage à Paris s'inscrit dans un cursus optionnel et leur est présenté comme activité facultative. Certains étudiant.es ont également suivi un cours avec une orientation internationale. C'est dans ce cours que se sont déroulés les préparatifs de l'échange.

Les spécificités propres aux formations en travail social dans chaque pays et à leurs fonctionnements spécifiques dans chaque université engendrent des différences dans la constitution des groupes et dans la place que prend le voyage pour chaque groupe.

Du côté allemand il s'agit ainsi d'étudiant.es qui ont fait l'intégralité de leur formation dans cette université et qui ne se connaissent pas forcément avant le voyage. Du côté français, la plupart des étudiant.es intègrent l'USPN juste pour une année, étant issus des cursus de formation très divers, comme c'est souvent le cas dans les licences professionnelles<sup>6</sup>. Une autre différence par rapport aux camarades de la KHSB, c'est l'existence des deux groupes depuis le début de l'année universitaire – correspondant aux deux promotions, l'une en formation initiale, l'autre en apprentissage – des dynamiques propres à chacun préexistant donc au voyage.

Le positionnement différent des diplômés dans le contexte du travail social de chaque pays est aussi à relever. Pour les étudiant.es de l'université allemande, il s'agit de diplômés bien reconnus et requis dans le secteur. Pour les étudiant.es de l'université française, il s'agit d'un diplôme qui ne correspond pas aux métiers canoniques du travail social et dont l'amplitude des débouchés traduit bien l'ouverture que cherche à donner la désignation « intervention sociale » utilisée à la place de « travail social ». Ces différences constatées dans les formations et dans les compositions des groupes s'imposent dès la préparation du voyage et de l'échange et se poursuit tout le long lorsque les participant.es tentent de comprendre les différences et similitudes entre leurs cursus de formation. Elles sont constitutives de l'interculturalité qu'il s'agit de mettre au travail.

Le projet d'échange prévoit des séjours d'une semaine dans le pays partenaire. Le programme des séjours propose des activités communes entre les étudiant.es des deux universités, des visites à des structures sociales avec rencontres des professionnels sur le terrain, des temps pour découvrir la ville, des animations sociolinguistiques. La définition d'un thème pour chaque séjour aide à structurer le programme. Ces thèmes sont proposés par les encadrant.es à partir des souhaits exprimés par les étudiant.es. Le séjour à Berlin a eu pour thème « Accueillir, arriver, avancer : travail social et migration » ; celui de Paris, « Le travail social à l'épreuve des territoires : approche comparative France-Allemagne ».

L'équipe du pays d'accueil prend contact avec ses partenaires professionnels en fonction des champs d'intérêts recensés par les étudiant.es pour organiser les visites, assurant un nombre de trois visites pour chacun. Les visites sont faites en groupes de 10 à 12 personnes, visant assurer des meilleures conditions d'échange avec le professionnel qui accueille le groupe. Des petits effectifs évitent en outre une présence trop envahissante dans des structures qui reçoivent du public.

Les activités communes réalisées dans les universités sont également organisées par l'équipe du pays d'accueil en concertation avec l'équipe en visite. Elles prennent la forme de présentations introductives sur les thématiques de la rencontre, des échanges en petits groupes, des moments partagés d'exploration de la ville, des ateliers de pratiques créatives. Réalisés durant le séjour à Berlin, les ateliers créatifs portaient sur différents langages - vidéo, théâtre, photo, rap, arts visuels et invitaient à des réalisations communes autour de la thématique de la migration. Les activités d'exploration de la ville avaient aussi des intentions précises : pour la rencontre à Berlin, il s'agissait de chercher des traces de l'immigration dans un trajet donné,

---

<sup>6</sup> La « licence professionnelle » est un diplôme national correspondant au niveau *Bachelor*, qui recrute des étudiant.es attestant d'un diplôme de niveau bac +2, pouvant avoir donc des parcours de formation très divers.

pour celle de Paris, de faire une lecture sociologique des écarts constatés entre les quartiers situés au long d'une même ligne de métro.

C'est un programme dense mais qui laisse aussi du temps pour les explorations hasardeuses de la ville, en groupes d'affinités ou seul, pour des rencontres spontanées et d'autres activités au choix. Ces temps de respiration sont très importants pour échapper à une trop grande formalisation qui risquerait d'éliminer les possibilités d'apprentissages diffus<sup>7</sup> qu'ouvre le voyage comme *expérience*.

### **Des outils recouvrant des objectifs de formation et de recherche**

Quatre consignes d'écriture ont été formulées et réunies au sein d'un portfolio à rendre après le séjour à Paris ou Berlin. La présentation de ces consignes avant le départ en voyage visait à préparer les étudiant.es à l'attitude réflexive à avoir durant le séjour. Parmi ces consignes, l'une était obligatoire, et une deuxième à choisir parmi les trois autres. Les productions en réponse à ces deux consignes constituaient les rendus pour l'évaluation des modules d'enseignement dans lesquels s'inscrivait le projet.

La consigne obligatoire concernait les expériences d'altérité, proposant aux étudiant.es de réfléchir à ce que leur avait donné le sentiment d'être *étranger* pendant leur séjour dans l'autre pays, les invitant à décrire les situations, les interactions, les observations associées à ce sentiment dont il s'agissait d'en proposer une interprétation. Cette consigne permettait d'explicitier les enseignements tirés de cette expérience de l'altérité en tant que futur professionnel.

Deux des consignes facultatives invitaient au récit de situations marquantes sur le plan personnel ou professionnel, l'une des deux renvoyant aux visites de structures sociales réalisées. La quatrième consigne ouvrait à l'utilisation d'autres langages, invitant les étudiant.es à recourir à des médiums autres que l'écrit pour exprimer et donner forme à leurs expériences pendant le voyage. Les résultats pouvaient être des collages, des vidéos, des podcasts, des poèmes, dans une ouverture à une pratique créative où les médiations extérieures, loin d'être de simples supports, seraient, en consonance avec l'idée d'automédialité, « ce *par* quoi et *dans* quoi une subjectivité trouve sa forme » (Delory-Momberger & Bourguignon, 2019, p.39).

L'élaboration d'un questionnaire destiné à connaître les expériences passées des étudiant.es a été un outil important pour la préparation au voyage et faisait aussi partie des éléments obligatoires du portfolio (questionnaire *ex ante*). Renseigné dans les étapes initiales du projet, ce questionnaire contenait des questions ouvertes et fermées sur leurs compétences linguistiques, leurs expériences à l'étranger ou leurs attentes vis-à-vis de l'échange. En cohérence avec la dynamique de réflexivité visée par le dispositif pédagogique, une deuxième version du questionnaire a été élaborée et renseignée après le retour du voyage (*ex post*). Il contenait des questions sur différents aspects de l'échange et reprenait des questions du questionnaire *ex ante* afin de suivre les changements d'attitude des étudiant.es et de comparer leurs attentes avec leurs expériences.

---

<sup>7</sup> Pour apprentissage diffus, nous nous appuyons sur la définition proposée par Gilles Brougère (2016, p. 51) « Nous avons à plusieurs reprises défendu l'idée qu'apprendre ne se réduisait pas aux situations scolaires, formelles ou conçues dans le but de faire apprendre, qu'il faut faire une place aux apprentissages en dehors des structures éducatives, ce qui implique de considérer qu'il existe des apprentissages auto dirigés, dont la structuration appartient à celui qui apprend et qui utilise l'environnement et entourage pour construire des occasions d'apprendre ».

## **Analyse des écrits réflexifs et des questionnaires**

Les données de la recherche recourent les outils intégrant le dispositif pédagogique. Les étudiant.es ont été informés préalablement de la démarche de recherche et pouvaient décider si le contenu de leur portfolio pouvait être exploité à des fins de recherche ou non.

- Quelle est l'importance de l'échange interculturel entre les étudiant.es et de la confrontation avec d'autres approches professionnelles pour les étudiant.es d'une université allemande et d'une université française ?
- Dans quelle mesure l'expérience de l'altérité dans le cadre d'un voyage d'études international permet-elle de mieux comprendre les défis auxquels sont confrontées les personnes dans le contexte de la migration ?
- Les échanges franco-allemands contribuent-ils à la construction d'une identité européenne commune aux étudiant.es des deux pays ?

Dans le but de répondre à ces questions de recherche, l'analyse des données présentée ici s'est concentrée surtout sur les éléments obligatoires du portfolio. Les données qualitatives issues des questions ouvertes des questionnaires et de la réflexion sur l'expérience de l'altérité ont été codées. Les réponses et productions des étudiant.es français ont été analysés par les chercheurs en France et celles des étudiant.es allemands par les chercheurs en Allemagne. La formation des catégories s'est faite de manière inductive et d'un commun accord. Les données ont été analysées à l'aide des mêmes codes, même si certains codes n'étaient pas pertinents pour les deux groupes. Par conséquent, une analyse croisée des données françaises et allemandes a pu être réalisée. Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives.

Au total, 21 questionnaires ex ante et 20 questionnaires ex post d'étudiant.es de la KHSB et 32 questionnaires ex ante et 28 questionnaires ex post d'étudiant.es de l'USPN ont été évalués. L'analyse des récits de l'expérience d'altérité s'appuie sur un total de 20 réflexions venant d'Allemagne et 29 réflexions de France.

### **Deux dimensions incontournables de l'échange - la langue et le groupe**

Alors que les participant.es à cet échange présentaient une base commune grâce à leur statut d'étudiant dans le secteur social, il y avait des différences entre les personnes impliquées en ce qui concerne les compétences linguistiques, les expériences à l'étranger et les intérêts individuels. Les résultats suivants se focalisent sur deux conditions générales essentielles d'un échange international, les barrières linguistiques et l'importance du groupe.

#### Barrières linguistiques

Environ 95% des étudiant.es des deux universités ont déclaré avant l'échange avoir déjà fait l'expérience de barrières linguistiques dans leur pays d'origine et à l'étranger. Interrogés sur la manière de gérer ces barrières, les étudiant.es ont cité les moyens de communication les plus divers. Ainsi, les gestes, les mimiques et les aides techniques, mais aussi l'assistance de personnes supplémentaires ainsi que le dessin et la réécriture de termes ont été des moyens de communication fréquemment utilisés.

Malgré les expériences de voyage à l'étranger, les différentes connaissances linguistiques (par ex. anglais, espagnol, italien, turc, langue des signes, fig. 1) et de moyens alternatifs de communication, la peur des barrières linguistiques était la principale crainte des étudiant.es des

deux universités concernant l'échange. Cependant, lorsqu'ils ont été interrogés après l'échange, seuls quelques étudiant.es des deux universités ont déclaré que leurs attentes concernant les incertitudes initiales et le manque de connaissances linguistiques s'étaient vérifiées. Pour la plupart d'entre elles et eux, l'appréhension initiale s'est rapidement dissipée et la communication s'est déroulée de manière très positive. Certain.es ont souligné que la compréhension n'était pas aussi difficile qu'elles et ils le pensaient au départ et que la communication fonctionnait mieux que prévu.

Les gestes, les mimiques et d'autres langues ont été fortement utilisés comme moyens de communication. Cette observation concorde avec les hypothèses émises avant l'échange (figure 2). Ainsi, les étudiant.es communiquaient principalement en anglais, de sorte qu'un échange intense a pu avoir lieu malgré les barrières linguistiques. Les outils techniques tels que les traducteurs *Google* ont été moins utilisés que prévu, tandis que les aides à la traduction fournies par d'autres personnes ont été plus souvent utilisées qu'on ne le pensait au départ. Ainsi, les étudiant.es ayant des compétences linguistiques pertinentes se sont révélés être des médiateurs linguistiques qui ont permis la communication dans des situations d'interactions formelles et informelles au sein de petits groupes. En résumé, la communication et l'interaction entre les étudiant.es des deux universités ont été perçues comme très positives et enrichissantes.



Figure 1 : Connaissances linguistiques des étudiant.es de l'USPN et de la KHSB



Figure 2 : Possibilités de gérer les barrières linguistiques

### Importance du groupe

Lors de l'enquête avant le voyage d'études (questionnaire *ante*), il est apparu que les relations sociales étaient au cœur des attentes de nombreux étudiant.es. Ils voulaient rencontrer de nouvelles personnes à l'étranger et échanger avec elles. En outre, ils espéraient aussi passer un moment agréable avec les camarades de leur propre université ou nouer avec eux des relations qui n'avaient pas pu être nouées jusqu'à présent en raison de la pandémie. La réalisation de ces

attentes a pu être confirmée par les réponses données au questionnaire répondu après le voyage d'études. Les craintes initiales concernant la structure du groupe, telles que l'insécurité, l'isolement ou le manque de liens au sein du groupe, n'ont été reprises que de manière isolée par la suite. Même celles et ceux qui ont évoqué des moments de difficulté au sein du groupe ont souligné que ces expériences n'avaient pas été dominantes. Au contraire, tant les étudiant.es de la KHSB que ceux de l'USPN ont souligné qu'une structure de groupe agréable s'était créée et que le contact entre les deux groupes s'était mieux déroulé que prévu.

Pour surmonter les craintes initiales, certains étudiant.es ont mentionné les activités "brise-glace" et les ateliers communs. Ceux-ci avaient été planifiés pour faciliter la connaissance des deux groupes et cet objectif s'est avéré atteint.

*« L'après-midi on nous propose d'aller faire des ateliers créatifs. A mon sens, c'est à ce moment-là que la frontière [de langue] n'existe plus du tout. J'étais dans un atelier photo proposé [...] Iels ont commencé leur atelier par un échange autour du thème de la transculturalité [...] On a ensuite fait d'autres petits groupes pour aller prendre des photos sur ce thème, et la barrière de la langue est devenue quasi-invisible. Toute notre attention était dirigée uniquement sur ce qu'on allait créer ensemble (une proposition très pertinente pour créer des liens). » (étudiant.e USPN)<sup>8</sup>*

Dans le cadre de l'échange, le propre groupe a représenté pour de nombreux étudiant.es des deux universités un espace de protection qui a permis l'interaction avec les étudiant.es de l'université partenaire. Grâce aux camarades d'études connus, avec lesquels ils partageaient la même langue et la même expérience d'études, le sentiment d'étrangeté dans l'autre ville a diminué pour de nombreux participant.es.

*« J'avais le sentiment que j'étais dans une situation de vulnérabilité mais ce qui me rassurait, c'était le groupe. Le fait de savoir que d'autres étaient dans la même situation de vulnérabilité que moi. » (étudiant.e USPN)*

Ils ont ainsi pu partager leurs impressions et se soutenir mutuellement. Une personne du groupe berlinois a cependant mis en évidence qu'elle s'était même parfois sentie plus étrangère à Paris en raison de son propre groupe, car *« les expériences d'étrangeté sont surtout liées au fait d'être perçu et traité comme une personne étrangère par son entourage »* (étudiant.e KHSB). En conséquence, cette personne s'est sentie plus à sa place et plus à l'aise lorsqu'elle était seule. Cette expérience montre que le groupe n'offre pas seulement protection et sécurité, mais qu'il peut aussi enfermer et inhiber le contact avec l'extérieur.

### **Effets sur le développement professionnel**

100% des étudiant.es d'USPN et 95% des étudiant.es de la KHSB interrogés étaient d'accord, avant l'échange, avec l'affirmation selon laquelle la connaissance des défis sociaux et des stratégies d'adaptation dans d'autres pays peut améliorer les pratiques professionnelles dans leur

---

<sup>8</sup> Les auteur.ices des extraits cités sont anonymé.es ; leurs genres restent indéfinis, puisqu'il s'agit d'une dimension pas analysée (cette option vise en outre à être cohérent par rapport au fait que certain.es étudiant.es s'identifient comme non-binaires).

propre pays. En conséquence, un certain nombre d'attentes se dessinaient clairement au niveau du développement professionnel. Ainsi, 95% des étudiant.es de la KHSB et 75% des étudiant.es de l'USPN interrogés s'attendaient à découvrir, dans le cadre de l'échange, de nouvelles méthodes, de nouveaux concepts et de nouvelles structures ou à apprendre quelque chose sur les différences entre les métiers du social en Allemagne et en France.

Suite aux voyages d'études à Berlin et à Paris, les étudiant.es des deux universités ont confirmé que les visites de projets sur place et les échanges avec les autres étudiant.es leur ont permis de découvrir de nouvelles méthodes, de nouveaux concepts et de nouvelles structures et de développer leurs propres compétences professionnelles. En outre, les étudiant.es ont indiqué qu'ils et elles avaient, comme prévu, appris à connaître les différences et développé un regard comparatif sur le travail social en France et en Allemagne.

Certains étudiant.es des deux établissements ont également déclaré que leurs attentes en matière de développement professionnel avaient été dépassées. Ils et elles ont pu acquérir des compétences plus importantes que prévu pour leur futur emploi. Les thèmes de l'inspiration, de la réflexion et de l'expérience de l'altérité représentent trois aspects principaux qui ont été perçus comme particulièrement enrichissants par les étudiant.es.

#### Les pratiques professionnelles comme source d'inspiration

L'aperçu des structures du travail social dans l'autre pays a été souligné de manière particulièrement positive par tous les participant.es. Ils et elles ont déclaré avoir découvert de nouvelles approches et de nouveaux concepts qu'ils souhaitent mettre en œuvre dans leur propre pratique professionnelle. Certains étudiant.es ont souligné que les projets visités étaient très bien choisis pour donner un aperçu des professions sociales dans l'autre pays et pour servir d'inspiration. A cet égard, ce sont surtout les différences entre les pays qui ont été perçues comme une source d'inspiration.

Ainsi, les étudiant.es de la KHSB ont particulièrement mis en avant la profession d'animateur, qui n'existe pas sous cette forme en Allemagne. Certains étudiant.es de la KHSB ont également souligné l'engagement dans des projets portés par de petites associations sans garantie de financement, une attitude de prise de risque qui a pu les surprendre. Dans ce contexte, une personne participante a souligné qu'elle en retirait pour son futur travail « *d'oser simplement proposer et réaliser des projets. Dans ce domaine, les Parisiens étaient nettement plus avancés que nous en Allemagne. Chez eux, quelqu'un a une idée et elle est simplement mise en œuvre, j'ai trouvé cela très impressionnant* ». (étudiant.e KHSB)

Dans leurs réponses, les étudiant.es d'USPN ont particulièrement souligné que les visites de structures sociales leur avaient permis de découvrir de nouveaux concepts et méthodes et d'élargir ainsi leurs propres compétences professionnelles. Dans ce contexte, plusieurs personnes interrogées ont particulièrement mis l'accent sur le concept allemand de travail en milieu ouvert avec les enfants et les jeunes, qui va de pair avec un haut degré de responsabilité et de participation des adolescents.

« *Les enfants ont moins d'interdits, sont plus encouragés dans des défis du quotidien qui seraient moins tolérés en France comme le fait de grimper haut sur un arbre. [...] En effet, les allemand.es*

*considèrent que, dans certaines situations, le risque est inférieur aux bienfaits que ça peut apporter, les enfants tentent alors des expériences et apprennent de leurs erreurs. » (étudiant.e USPN)*

### Détour réflexif sur sa propre pratique et sa position sociale

Les visites de structure, les apports thématiques dans les universités respectives et les échanges avec d'autres étudiant.es et professionnel.les ont permis un changement de perspective qui suscite la remise en question de sa propre pratique. Dans le cadre professionnel, des questions telles que :

*« Pourquoi décidons-nous ainsi et pas autrement ? Pourquoi est-ce exactement comme ça ? Pourquoi faut-il mettre fin à l'aide / la prolonger / l'étendre / la réduire ? Pourquoi ce type d'aide n'est-il pas possible/indispensable ? Je pense qu'à certains moments, il sera plus important pour moi de remettre en question des choses fondamentales qui sont faites ainsi parce qu'elles ont toujours été faites ainsi ». (étudiant.e KHSB)*

En outre, le voyage d'étude a permis à de nombreux participant.es d'avoir un aperçu des défis sociaux sur place et de porter un nouveau regard sur les problèmes sociaux tels que la pauvreté. Ils ont ainsi pu reconnaître leurs propres privilèges et les replacer dans un nouveau contexte. Certains étudiant.es ont par exemple souligné que l'échange leur avait permis de prendre conscience de leur propre sécurité structurelle (par ex. logement fixe, sécurité financière, séjour sûr, possibilité de voyager grâce à la loi européenne sur la libre circulation). Les populations accueillies en France ont semblé plus précaires aux yeux des étudiant.es de la KHSB. La mention à une prise de conscience sur leurs propres privilèges, traduits aussi dans les meilleurs salaires du domaine social en Allemagne a été particulièrement saillante.

*« Je pense que cette réflexion sur les privilèges, les sentiments, les expériences et les ressources est nécessaire pour aspirer à une attitude sûre, ouverte, empathique et réfléchie dans le contexte professionnel ». (étudiant.e KHSB)*

En outre, l'échange a permis de réfléchir non seulement à sa propre pratique ou à son positionnement, mais aussi aux circonstances politiques. Un participant allemand a souligné qu'une plus grande conscience de classe semblait être omniprésente en France et qu'il serait souhaitable qu'en Allemagne aussi, on prenne davantage conscience de la manière dont les ressources les plus diverses sont réparties dans la population.

### L'expérience de l'altérité comme impulsion de développement

Après leur voyage dans leur pays d'accueil respectif, les étudiant.es des deux universités devaient réfléchir à ce qui leur avait donné le sentiment d'être à l'étranger pendant leur séjour à Paris ou à Berlin. Ils devaient décrire non seulement des situations concrètes, mais aussi leurs sentiments et leurs réactions. La consigne les invitait encore à réfléchir aux apprentissages qu'ils tirent de leur expérience de l'étranger pour leur développement professionnel.

Les réflexions montrent que pour les étudiant.es des deux universités, ce sont surtout les différences de langue, de paysage urbain et de règles de circulation qui ont conduit à des sentiments d'étrangeté. Par exemple, plusieurs étudiant.es ont souligné les différences dans le respect des feux de signalisation.

« L'exemple le plus marquant est la traversée sur le passage piéton : même s'il n'y a aucune voiture à l'horizon, si le feu pour piétons est sur le rouge, les Allemands ne traversent pas et attendent que le feu soit au vert pour passer. Par expérience, lorsque je suis en France, le feu pour piétons est très peu respecté car nous sommes nombreux à traverser, même si le feu est au rouge. » (étudiant.e USPN)

Outre ces différences évidentes, les étudiant.es de la KHSB ont également mentionné les normes sociales de comportement (p. ex. rituels de bienvenue), les aspects financiers (p. ex. coût de la vie plus élevé, revenu plus faible des professionnels) et les différentes mesures sanitaires relatives à la Covid. En revanche, les étudiant.es d'USPN ont mentionné les particularités du travail social (par ex. la visibilité de la religion dans les institutions sociales, l'anonymat des usagers) comme des occasions d'expérience de l'altérité. Du côté français, plusieurs étudiant.es ont mentionné aussi la lutte contre les discriminations comme étant un élément qui les a touchés dans l'espace urbain berlinois, ainsi qu'à l'Université. Cet aspect est directement lié à une réflexion sur le métier vu que la plupart des publics cibles sont des groupes discriminés.

« J'ai notamment été surprise par la façon dont les allemand.es luttent contre les discriminations, qu'elles soient racistes, sexistes, orientées vers les personnes LGBTQIA+... [...] La KHBS m'a étonnée sur plusieurs aspects également. On y trouve tout d'abord des toilettes non genrées, mais également beaucoup d'espaces où la politique est présente. Il y a des drapeaux LGBTQIA+, des stickers contre les discriminations de genre, d'orientation sexuelle, de couleurs de peau. » (étudiant.e USPN)

Parallèlement, certains étudiant.es français ont exprimé leur surprise quant à la forte présence de la réflexion sur l'Histoire récente dans l'espace public berlinois.

« Le tourisme [à Berlin] est majoritairement autour de lieux qui portent l'histoire de la seconde guerre mondiale ou de ses conséquences ensuite. Paris essaie d'être romantisée et ne se concentre pas sur des événements difficiles de son histoire. On ressent une grande altérité dans le récit national entre les deux nations. » (étudiant.e USPN)

Les expériences d'altérité vécues dans le cadre de l'échange ont entraîné chez les étudiant.es des sentiments très divers. Dans certains cas, les expériences d'altérité ont provoqué des sentiments tels que l'incertitude, la peur, le surmenage, le stress, le malaise et la frustration ; elles ont pu générer un sentiment de non-appartenance ou d'exclusion. Pour les émotions positives, elles se sont faites présentes chez les étudiant.es des deux universités. Ainsi, les situations d'étrangeté ont rappelé à certain.es des expériences de vacances, qui sont liées à des sentiments positifs. D'autres ont trouvé que l'altérité était un soulagement, car l'hétérogénéité d'un groupe, par exemple, permettait une plus grande individualité de chacun. En outre, les étudiant.es ont décrit des sentiments de gratitude dans des situations où l'altérité a pu être surmontée grâce à la disponibilité, la gentillesse et l'ouverture.

Enfin, il convient de mentionner que tous les étudiant.es n'ont pas identifié l'expérience de l'altérité dans le cadre de l'échange. Ces étudiant.es ont non seulement déclaré qu'ils ne se sentaient pas ou peu étrangers dans l'autre ville, mais aussi qu'ils se sentaient parfois plus à l'aise que là où ils vivent. Ainsi, une personne interrogée a souligné :

« *Étrangement, je ne me suis pas senti étranger dans Berlin. Je me suis enfin senti à ma place dans cette ville qui me ressemble* ». (étudiant.e USPN)

Pour la pratique professionnelle, les expériences d'altérité offrent d'importantes impulsions de développement. Ainsi, les étudiant.es des deux universités ont souligné que les barrières linguistiques leur ont montré l'importance de la langue pour le sentiment d'accueil et de participation et l'importance de créer des possibilités de communication dans le cadre professionnel. Dans ce contexte, plusieurs étudiant.es ont également déclaré que l'expérience de l'altérité avait renforcé leur compréhension et leur empathie envers les personnes issues de l'immigration et qu'ils souhaitaient emporter cette expérience dans leur future pratique professionnelle. Une personne interrogée a souligné à cet égard l'importance de la sensibilité culturelle :

« *Personnellement, cela me montre une fois de plus, au niveau professionnel, l'importance que revêt et devrait revêtir la sensibilité culturelle dans le travail social. La socialisation dans une société "différente" crée des habitus différents. Ceux-ci pourraient conduire à des situations conflictuelles et à des irritations de toutes parts. En particulier pour les personnes ayant vécu l'immigration et se trouvant dans des situations précaires, il peut être difficile non seulement de s'orienter dans le nouveau système (de travail, social, ...), mais aussi de trouver une place dans la nouvelle société. Un accès à la société majoritaire signifie aussi avoir accès à de bons contacts "au coin de la rue" et à des possibilités de soutien de la part des personnes qui connaissent mieux le système en place* ». (étudiant.e KHSB)

Les expériences d'étrangeté qui se sont produites lors de la confrontation avec la pratique des professions sociales dans un autre pays ont offert des possibilités de changement de perspective, des occasions d'inspiration et une stimulation de la réflexion. Cela a finalement ouvert le regard sur des alternatives d'action, car « *ce séjour m'a rappelé l'importance d'avoir l'esprit ouvert, c'est-à-dire qu'il n'a pas une seule façon de faire, mais qu'il y en a plusieurs* ». (étudiant.e USPN)

### **Effets sur l'identité européenne**

La recherche s'intéressait également à l'importance de l'échange pour la vision des participant.es sur l'Union européenne. Analyser ce qu'ils et elles disent sur la possibilité de venir à travailler dans d'autres pays européens à l'avenir ainsi que leur regard global sur l'Union européenne présente ici un intérêt particulier.

#### Travailler dans un autre pays européen

Avant le voyage d'études, on a demandé aux participant.es des deux universités s'ils pouvaient s'imaginer travailler au sein de l'Union européenne. Parmi les étudiant.es de la KHSB, une nette majorité s'est prononcée en faveur de cette possibilité et aucune personne ne l'a totalement rejetée. Les étudiant.es de l'USPN se sont montrés plus indécis, peu d'entre eux refusant de travailler au sein de l'UE, mais seulement une partie d'entre eux pouvant l'envisager concrètement. Après le voyage d'études, les réponses à cette question ont eu tendance à être plus positives dans les deux universités (figure 3).

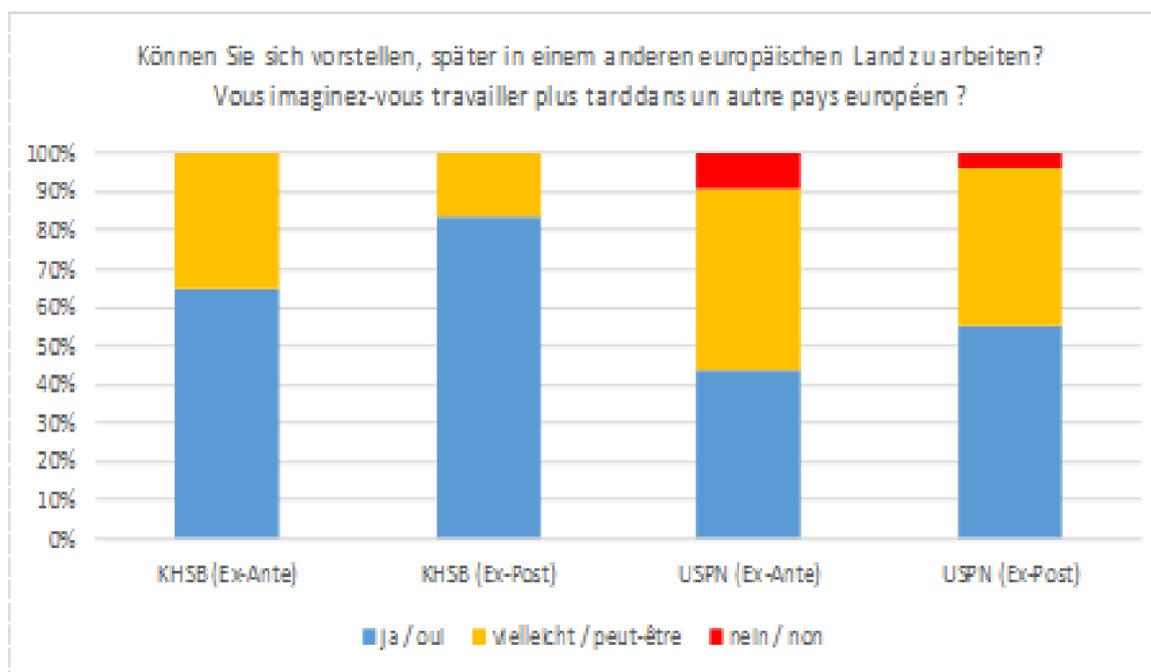


Figure 3 : Résultats des enquêtes *ex ante* et *ex post* sur le travail au sein de l'Union européenne

### Vision de l'Europe

Dans l'enquête *ex ante*, les étudiant.es devaient décrire brièvement ce que l'Union européenne représente pour elles et eux. Tant pour les étudiant.es de l'USPN que pour celles et ceux de la KHSB, ce sont surtout des associations positives qui prédominaient avant le voyage. L'un des points cités par environ la moitié des étudiant.es français et allemand.es interrogés est le sentiment d'une certaine absence de frontières sous différentes formes (p. ex. liberté de voyager, possibilité d'étudier dans un autre pays de l'UE, mobilité professionnelle). En outre, pour plusieurs personnes des deux groupes, l'Union européenne représente l'existence d'une communauté qui va de pair avec des normes et des objectifs communs. Les possibilités d'échange et de mise en réseau ainsi que l'entraide et la solidarité entre les États membres ont été mentionnées par environ un quart des étudiant.es dans chaque cas.

L'enquête menée avant le voyage a montré que les étudiant.es de la KHSB avaient en général une image plus nuancée de l'Union européenne. Ainsi, environ un quart des étudiant.es de la KHSB ont également mentionné des aspects critiques. Par exemple, contrairement à l'absence de frontières intérieures, la politique extérieure et frontalière de l'Union européenne a été critiquée et une politique sociale insuffisante ou un manque de solidarité avec les autres États membres de l'UE ont été évoqués. Il est frappant de constater qu'aucune critique n'a été formulée par les étudiant.es de l'USPN et que les réponses ont été globalement plus courtes.

La vision de l'Europe n'a pas beaucoup changé après l'échange pour plus de la moitié des personnes interrogées à la KHSB. Pour de nombreux étudiant.es, l'Union européenne reste avant tout synonyme de communauté, de soutien mutuel, de paix et de liberté de circulation. Après l'échange, les pensées critiques se sont toutefois renforcées et plus de la moitié des étudiant.es de la KHSB ont mentionné des aspects négatifs et des insuffisances. Ainsi, lors du voyage d'études à Paris, les étudiant.es ont pris conscience qu'il existe de grandes différences

sociales au sein de l'Union européenne et que les normes ne sont pas les mêmes. De plus, ils critiquent le fait que la pauvreté constitue un problème majeur. La question de savoir comment l'Union européenne se présente dans le contexte international est soulevée. On peut ainsi constater que l'échange a fait vaciller l'image de l'Union européenne chez certains participant.es et a permis de porter un regard plus nuancé.

Ce résultat se reflète également dans les déclarations des étudiant.es d'USPN. Ils sont plus nombreux à affirmer que leur regard critique sur l'Union européenne s'est aiguisé et qu'ils sont plus conscients des privilèges. Cependant, pour beaucoup d'étudiant.es, cela n'a pas changé grand-chose, car le voyage d'études n'a pas été associé de manière déterminante à l'Union européenne. Un participant a également souligné qu'il avait été surpris par les nombreuses critiques allemandes à l'égard de l'Union européenne.

### **Circonstances des voyages**

Comme suggère le titre de l'ouvrage dirigé par Gilles Brougère et Christophe Wulf,<sup>9</sup> la rencontre de l'autre que permet les échanges scolaires mobilise les corps et s'inscrit dans des lieux, les sens qu'en construisent les participant.es y étant intimement liés. Les lieux du voyage, d'une part, et les lieux de la rencontre et de l'échange entre étudiant.es et professionnel.les, d'autre part, offrent des scènes dynamiques sur lesquelles se produisent des rencontres situées entre acteurs jusque-là inconnus (Goffmann, 1973). Pour les deux groupes, le rapport à la ville *autre* est signalé comme étant une expérience intense. Des éléments fortuits comme les conditions météorologiques, ou des incidents survenus participent également du sens qu'en construisent les participant.es et influent sur les propos qu'ils et elles ont pu mettre en forme au retour du voyage. Des éléments descriptifs des circonstances des voyages cherchent à enrichir l'analyse des propos écrits présentée ci-dessus.

Le voyage du groupe de l'USPN à Berlin a eu lieu début mai. Deux enseignant.es et le groupe des étudiant.es se donnent rendez-vous à la Gare de l'Est à Paris pour un voyage en train qui allait durer environ dix heures, avec une correspondance en Allemagne.

*« À travers la fenêtre du train, on regarde le paysage défiler : "est-ce qu'on est en Allemagne ou en France ?" Difficile de le savoir. Nous essayons d'apercevoir les plaques des voitures, le style de maison, l'apparence des gens : "il ressemble à un Allemand lui, non ?" On finit par utiliser la géolocalisation de notre portable : "non, nous n'avons pas traversé la frontière". Soudain : "Free vous accompagne en Allemagne". Nous sommes en Allemagne et pourtant derrière la fenêtre, rien à changer à part le sentiment subtil d'être dans l'inconnu. Quand le train s'arrête pour la première fois en Allemagne, on voit sur le quai un soldat, et sur son épaule, un petit drapeau cousu noir rouge et jaune. »* (étudiant.e USPN)

L'hébergement du groupe se trouve à 10 minutes à pied de la gare centrale. Le temps printanier est agréable tout au long de la semaine, ce qui permet de se déplacer dans la ville et de passer du temps à l'extérieur sans attention spécifique à cet égard. La ville est particulièrement verdoyante et fleurie à cette période de l'année, un moment propice pour un voyage, où il ne fait ni trop froid ni trop chaud. Dans leurs notes, les étudiant.es parisiens décrivent Berlin

---

<sup>9</sup> Brougère, G. & Wulf, C. (dir.). (2018). *La rencontre de l'autre : lieux, corps, sens dans les échanges scolaires*. Paris, Berlin : Téraèdre / OFAJ.

comme une ville ouverte à bien des égards. D'un point de vue spatial, ils trouvent la ville spacieuse et verte et se disent surpris de constater, par exemple, que le campus de l'université et les espaces au sein de l'université sont librement accessibles sans contrôle. La perception d'ouverture se référait également à une visibilité et à une acceptation de la diversité au sein de l'université et de la ville.

*« Puis, il y avait ce rapport différent à "l'ouverture d'esprit" ou plutôt une attitude que l'on pourrait juger décomplexée. Cela se traduisait dans la manière de s'habiller, le contenu de certaines pubs, la nudité dans le parc... »* (étudiant.e USPN)

Le voyage de retour est marqué par un retard important du train. S'impose une longue attente à la gare de Mannheim accompagnée par la crainte de perdre la dernière connexion qui nous mènerait de retour à Paris. Une partie du groupe est très affectée par l'incident qui touche une étudiante: à la sortie du train, celle-ci se rend compte qu'elle n'a plus son porte-feuille, des soupçons de vol circulent et rend le climat tendu.

Le voyage du groupe de la KHSB à Paris a eu lieu un mois plus tard, en juin. Le déplacement se fait aussi en train. Un groupe de six étudiant.es de l'USPN prend l'initiative de se rendre à la Gare de l'Est pour accueillir le groupe venant de Berlin. Moment de retrouvailles, ils accompagnent les nouveaux venus à leur auberge, accessible à pied depuis la gare.

Durant le séjour, une forte vague de chaleur s'installe, la température dépasse les 35 degrés pendant plusieurs jours. Le climat caniculaire influence la dynamique du voyage et le rapport à la ville : ceci renforce l'impression d'étroitesse urbaine et d'agitation et fait ressentir la proportion relativement faible d'espaces verts. Des plaintes de fatigue se font entendre, l'insouciance exprimée à Berlin s'évapore sous les sols brûlants de Paris.

*« À certains moments, j'étais dépassée par les nombreuses impressions différentes, dépassée par le trafic, dépassée par l'invitation directe à ne pas sortir seule le soir. De manière générale, je me suis promenée dans les rues de Paris avec beaucoup plus d'attention qu'à Berlin par exemple. J'ai perçu beaucoup plus de choses et j'ai donc été plus vite dépassée par la situation ».* (étudiant.e KHSB)

Cela n'empêche pas pour autant des rencontres entre les étudiant.es des deux universités qui se prolongent tard dans la soirée. Deux événements difficiles ont des répercussions sur l'ensemble du groupe. Une étudiante se fait arracher un collier à la volée, et une autre, victime d'une insolation, ne peut pas rentrer chez elle avec le groupe et reste à Paris en compagnie d'une autre étudiante.

En dépit des situations d'inconfort traversées, le climat des groupes lors des séjours était marqué par l'envie de rencontrer l'autre, d'explorer la ville, de connaître de nouveaux terrains professionnels.

L'analyse des questionnaires et des productions écrites suite à la consigne sur le rapport à l'altérité montre que l'échange a été vécu comme bénéfique par les étudiant.es des deux universités. Ils ont pu évoluer tant sur le plan personnel (par ex. surmonter les barrières linguistiques, gérer l'expérience de l'étranger, nouer de nouvelles relations) que sur le plan professionnel (par ex. découvrir de nouvelles méthodes, avoir un aperçu des situations sociales problématiques). Les expériences faites dans le cadre de l'échange ont permis aux étudiant.es d'aiguiser leur regard critique. Ils n'ont pas seulement remis en question leur pratique

professionnelle habituelle, mais ont également réfléchi à leur propre positionnement social ou à l'importance de l'Union européenne.

Au travers de l'expérience de l'altérité concrète qu'ont fait les étudiant.es et l'analyse de celle-ci, on s'aperçoit d'une imbrication de plusieurs dimensions qui se nourrissent les uns des autres : apprentissage sur le secteur du travail social à l'échelle européenne, travail sur les postures professionnelles, ainsi que découverte des dispositifs de mobilité internationales qui s'insèrent plus globalement dans le secteur de l'intervention sociale pouvant être investis dans leur pratique professionnelle à l'avenir.

## **Un dispositif qui cadre sans enfermer**

Suite à l'analyse des écrits produits par les étudiant.es et à leur inscription dans les circonstances des voyages, nous voulons nous attarder sur certains éléments du dispositif pédagogique construit. Il s'agira par la suite de pointer des éléments qui nous semblent avoir favorisé la réussite du projet et de formuler certains points de vigilance à observer.

### **Favoriser la rencontre et la réflexivité**

Le dispositif pédagogique construit cherchait à faciliter la rencontre et la réflexivité. La proximité entre les dates des deux séjours a sûrement été un élément favorable aux rencontres et à la création des liens entre les étudiant.es des universités partenaires. Pour certain.es, ces liens se sont prolongés au-delà des séjours<sup>10</sup>, pour d'autres ils sont restés cantonnés à ceux-ci.

Il est pertinent de revenir sur les éléments de ce dispositif qui nous semblent avoir joué un rôle important dans la réussite du projet. Ils tiennent au travail de préparation qui s'appuie sur l'implication des étudiant.es et irrigue différents temps de la formation, ainsi qu'à la création de situations qui permettent le *faire ensemble* et l'intercommunication.

L'objectif professionnel affiché et les rôles assumés par les étudiant.es dans l'organisation des activités et dans la planification du voyage distinguent ce projet d'un séjour touristique « clé en mains ». Le tissage permanent qui se fait entre les partenaires et avec les étudiant.es de chaque groupe dit la volonté d'un projet co-construit dont chaque participant.e est aussi partie prenante même si avec des niveaux de responsabilités variables. Le voyage est le moment culminant d'un projet qui irrigue différents temps de la formation, suivis ou précédés de l'accueil au camarades venant du pays voisin.

Concernant les activités proposées durant les séjours, certaines avaient comme objectif premier de créer des situations favorisant la rencontre. L'animation linguistique a été un instrument pédagogique essentiel qui accompagnait l'échange et la découverte de l'autre tout au long du séjour. Une place importante a été accordée à la communication non verbale dans l'animation linguistique afin d'influencer positivement la dynamique de groupe et d'inciter les participant.es à entrer en contact les uns avec les autres et à communiquer de différentes manières. Les inhibitions linguistiques et communicatives ont progressivement été levées par ce biais et l'autonomie globale favorisée tout au long du séjour.

---

<sup>10</sup> Un groupe de 5 étudiant.es est parti à Berlin en septembre pour fêter l'obtention de leur diplôme avec des camarades berlinois.

L'entraide aux sein des groupes nationaux a aussi été un élément clé pour lever les barrières linguistiques, celles et ceux qui étaient plus à l'aise dans une autre langue – anglais, allemand, français – représentant un soutien pour les camarades plus démunis dans ce contexte. Dans des moments en plénière réunissant l'ensemble des participant.es, la traduction des propos a été assurée, signifiant l'importance conférée à la diversité linguistique.

Les travaux en plénière ont représenté une première opportunité d'échange, mais c'est au sein des petits groupes mixtes que les interactions deviennent plus fluides. Les ateliers de pratiques créatives ont représenté un support très favorable pour contourner les barrières linguistiques. Mobilisant des langages non verbaux et artistiques – photo, video, théâtre, hip hop, *street art* – ces ateliers proposaient aux étudiant.es une création commune où « faire avec l'autre » devenait possible et source de plaisir. Le résultat moins concluant d'un des ateliers montre d'ailleurs que la façon de conduire ces moments joue un rôle important : différemment des autres intervenants, l'animateur d'un des ateliers (*street art*) n'a pas exprimé clairement dans sa consigne qu'il s'agissait de faire une création commune autour du thème proposé – migration, le thème du séjour – et un bon nombre de participant.es s'est tout simplement dédié à une création personnelle, les interactions entre étudiant.es ne parlant pas la même langue y étant très réduites.

Des parcours en ville en groupes mixtes – proposés lors des séjours dans les deux pays – ont représenté aussi une opportunité favorisant les échanges. Dans les parcours « à la recherche de traces de l'immigration dans la ville » au départ de Tempelhofer Feld à Berlin, ou dans les balades sociologiques sur un trajet menant de Saint Ouen au Parc Monceau à Paris, étudiant.es hôtes et visitant.es se trouvaient dans une position de (re)découverte de la ville. L'exploration des quartiers et l'attention aux indices liés aux thèmes proposés réduisait les écarts existants entre les uns et les autres, et rendait plus fluide les échanges.

Dans ce deux types d'activités en petits groupes on retrouve une situation qui en même temps qu'elle cadre, laisse de la marge pour l'informel. Les effets positifs de ces activités sur les interactions entre étudiant.es des universités partenaires se sont vus dès le premier jour de la rencontre à Berlin, car suite aux ateliers de pratique créative, quelques groupes mixtes se sont formés spontanément et ont poursuivi ensemble la soirée. Cette dynamique s'est reproduite après le parcours en ville à la recherche des traces de l'immigration. Plusieurs étudiant.es ont d'ailleurs pris l'initiative de prolonger la rencontre au-delà du programme officiel et se sont de nouveau retrouvés pendant leur temps libre.

Sans que cela soit posé comme objectif du projet, la création des liens d'amitié entre étudiant.es français et allemands représente un indicateur de réussite. Ceci nous amène à conclure que les interactions informelles deviennent plus fluides à partir d'un cadre à la fois souple et bien construit qui induit des pratiques communes.

### **Points de vigilance**

Les échanges entre étudiant.es des deux universités et avec des professionnel.les sur le terrain permettent de sensibiliser aux différents modes d'organisation du champ professionnel et de la formation. Les visites de structures lors du voyage à l'étranger mettent les étudiant.es en contact avec des pratiques et approches qui peuvent être plus ou moins similaires avec celles du pays

d'origine. Cette prise de contact reste insuffisante pour assurer une connaissance exhaustive des pratiques et modes d'organisation du champ professionnel du pays visité.

La recherche de similitudes et différences qui a lieu lors de ces échanges ouvre un espace de réflexivité ancré dans le sensible des rencontres. Toutefois, les comparaisons entre l'ailleurs et le lieu d'où l'on vient deviennent réductrices lorsqu'elles attribuent une valeur générale à des situations singulières. La dimension collective du voyage représente aussi un facteur qui peut favoriser des simplifications réductrices, le fait d'appartenir à la même université et le sentiment d'identité qu'il en résulte, pouvant mener à des *biais perceptifs* dans la perception de l'autre tels que celui d'accentuer l'homogénéité de l'exo groupe et de prendre la partie pour le tout.

Dans ce que donnent à voir les écrits réflexifs produits par les étudiant.es, on constate différents résultats, d'une part des raisonnements qui mettent en question des a priori déconstruits suite au voyage, d'autre part des raisonnements qui restent collés à des biais perceptifs comme celui de s'appuyer sur une situation singulière vécue pour en faire une généralisation normative sur l'autre, par exemple « les français ou les allemands sont comme ceci comme cela ».

Ces biais sont quelque part inévitables, car la perception de l'autre ainsi que celle de la réalité est soumise à des processus cognitifs de catégorisation, d'ailleurs largement étudiés par la psychologie sociale (Lipiansky, s/d). Mettant en question les points de vue qui définissent la lutte contre les préjugés comme objectif essentiel de l'apprentissage interculturel, Edmond Marc Lipiansky soutient que ces idées préconçues ne sont pas les seuls facteurs influant dans les rencontres interculturelles et que leur déconstruction ne doit pas se faire d'une façon normative. Selon lui, les injonctions à abandonner les préjugés ne tiennent pas compte que « la perception de l'autre est toujours "relationnelle", impliquant pas seulement l'objet perçu, mais aussi le sujet percevant et la relation qui s'établit entre eux » (p. 19). Des propos déclaratifs de la part des encadrant.es ne représentent pas un mode d'intervention pertinent, puisque la compréhension des facteurs, mécanismes et réactions qui interviennent dans le dialogue interculturel dépend d'une démarche autoréflexive et intersubjective. C'est cette démarche que nous avons encouragée à travers le dispositif pédagogique construit.

Lors des rencontres interculturelles, cibler seulement la relation entre les groupes nationaux peut faire écran aux dynamiques internes à chaque groupe. L'usage d'une même langue peut induire à voir les groupes venant d'un même pays comme homogènes et déjà constitués. Or, le voyage collectif à l'étranger représente une expérience forte pour le groupe en déplacement. C'est l'occasion de mieux connaître des camarades que l'on apprécie déjà, d'en découvrir des nouvelles affinités ; des amitiés se forment ou se consolident, des conflits peuvent émerger. Les effets du voyage sur la dynamique du groupe qui se déplace ensemble est un sujet qu'investissent spontanément les étudiant.es dans les échanges entre eux et avec les encadrant.es, indiquant qu'ils s'interrogent sur « qu'est-ce qui se passe entre nous lorsque l'on est chez les autres ? ».

Ainsi, chaque échange et rencontre, dans le cadre de la mobilité, nourrit la réflexivité et devient vecteur de nouveaux apprentissages interculturels ancrés dans des territoires définis et identifiés, à la fois pour les étudiant.es, le personnel impliqué dans la préparation, l'accompagnement et l'évaluation du séjour, et indirectement pour les acteurs rencontrés sur le terrain.

## De l'interculturalité à l'hospitalité

La question de l'hospitalité s'est faite présente de deux manières lors de ce projet. D'une part, comme thème organisant la rencontre à Berlin dont les visites de structure et échanges entre étudiant.es ont eu pour fil rouge « accueillir, arriver, avancer : travail social et migration », permettant ainsi la prise de contact avec la notion de « Willkommenskultur ». Ancrée comme concept associé à des problématiques migratoires dans le langage courant actuel en Allemagne, cette notion renvoie directement à l'idée d'hospitalité sous une forme politique, revendiquée au sein de mouvements de solidarité dans la société civile allemande.

D'autre part, la question de l'hospitalité s'est manifestée par l'inscription des voyages dans une logique d'échange où chacun devient à leur tour « accueillant » et « accueilli ». La réciprocité, en d'autres termes, la possibilité d'occuper les deux places – visiteur et hôte – est une situation qui donne de l'épaisseur au développement de l'empathie qui peut advenir du vécu à l'étranger. La fluidité des frontières entre les deux places et l'interchangeabilité entre elles aide à déconstruire l'altérité radicale à laquelle peut renvoyer la figure de l'étranger.

L'hospitalité éducative qu'a mobilisé notre projet de rencontres construit un socle expérientiel transférable à l'hospitalité politique dont nos mondes contemporains ont si besoin (Agier, 2018). C'est un enjeu fondamental d'une pédagogie qui assume la dimension politique de l'interculturalité.

### Références bibliographiques

- Agier, M. (2018). *L'étranger qui vient (repenser l'hospitalité)*. Paris : éditions du seuil.
- Breton, H. (2019). *Voyage et formation de soi*. In C. Delory-Momberger (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 455-458). Toulouse : Eres.
- Brougère, G. (2016). De l'apprentissage diffus ou informel à l'éducation diffuse ou informelle. *Le Télémaque*, n° 49, mai 2016, p. 51-64.
- Cassin, B. (2017). La langue de l'Europe ? *Poésie*, n°160-161, p. 154-159.
- Delory-Momberger, C. (2018). L'échange scolaire : *entre les corps, entre les langues, entre les mondes*. In G. Brougère & C. Wulf (dir.). *La rencontre de l'autre : lieux, corps, sens dans les échanges scolaires* (p. 293-310). Paris, Berlin : Téraèdre / OFAJ.
- Delory-Momberger, C. & Bourguignon, J.C. (2019). Automédialité. In C. Delory-Momberger (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 36-39). Toulouse : Eres.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : éditions de Minuit, coll. « Le Sens commun ».
- Gomes, R. (2009). État des lieux, des débats et des enjeux en Europe. INJEP, *Cahiers de l'action* « Culture, culture (s), quelle (s) pédagogie (s) de l'interculturel ? », n° 24-25, p. 7-14.
- Janner-Raimondi, M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes : champ social éditions.

Labadie, F. & Talleu, C. ( 2015). Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes. Actions et dynamiques d'acteurs dans le cadre non formel. INJEP, *Cahiers de l'action*, n° 44.

Lipiansky, M. (s/d). La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? OFAJ, *Texte de travail*, n° 14 < [https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail\\_14/index.html](https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_14/index.html) > Consulté le 2 décembre 2022.

Mbiatong, J. (2022). L'interculturalité en formation des adultes : tendances, enjeux et perspectives de recherche. *Savoirs*, n° 59, p. 13-50.

Wallenhorst, N. (2016). De la *bildung* à la citoyenneté existentielle. Une approche franco-allemande de l'éducation des travailleurs sociaux. *Le sociographe*, numéro Hors-série 9, p. 55-70.

Weigand, G. & Hess, R. & Dobel, M. (2013). La théorie des moments et la construction du moment interculturel. In R. Hess, A. Mutuale, G. Weigand (dir.) *Le moment interculturel dans la biographie* (p. 29-44). Paris : Téraèdre, coll. Dialogues.

Wulf, C. (2005). L'interculturalité : nouvelles missions des formations universitaires. OFAJ, *Texte de travail*, n° 18 < [https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail\\_18/index.html](https://www.ofaj.org/resources/flipbooks/texte-de-travail_18/index.html) >. Consulté le 2 décembre 2022.

Wulf, C. (2019). Interculturalité. In C. Delory-Momberger (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 426-431). Toulouse : Eres.