



Dialogues / Dialogue

Sous la direction de
Gilles BROUGÈRE & Christoph WULF

À la rencontre de l'autre
Lieux, corps, sens dans les échanges scolaires

Introduction

À l'heure où se développent les rencontres « virtuelles » à l'aide de différents dispositifs techniques permettant d'échanger, de se voir et de s'entendre à distance, où il est possible d'explorer les lieux autres sur Internet, on peut se poser la question de l'intérêt de rencontres IRL (*In real life*, dans la vie réelle, comme le disent les joueurs sur Internet). Ne serait-il pas souhaitable de multiplier des rencontres à l'aide de dispositifs à distance entre les classes, ce qui permettrait à budget constant de multiplier le nombre et la fréquence des rencontres (qui n'en seraient peut-être plus vraiment) ? On sait de plus que les dispositifs techniques de relation à distance font partie intégrante de la vie des jeunes qui les utilisent de façon assidue et précoce.

Il importe donc de saisir l'intérêt des rencontres « réelles » et pour cela de mieux les comprendre dans leur spécificité par rapport aux rencontres « virtuelles » (ce terme est ici entendu comme lié à l'usage du numérique et plus spécifiquement d'Internet). Or, on peut considérer que leur spécificité est d'impliquer une co-présence des corps. Qu'apporte le corps à la rencontre (et peut-être réciproquement la rencontre au corps) ? Si l'on fuit une théorie « cartésienne » qui verrait le corps comme un obstacle à la rencontre des esprits au profit d'une vision holiste qui considère que nous *sommes* des corps (et non pas que nous *avons* un corps), seule la présence corporelle, la rencontre « incarnée » peut être considérée comme rencontre et non relation avec une image. Qu'est-ce que cela fait de voir ou toucher le corps de l'autre, de l'autre différent, allemand ou français, turc ou marocain, fille ou garçon, plus jeune ou plus âgé, handicapé ? Qu'est-ce que je donne à voir de ma culture avec mon corps ? On peut penser que la présence des corps évite une idéalisation de la culture et permet de la saisir comme incarnée, s'exprimant par des gestes, des façons de faire et d'être. Qu'est-ce que j'apprends de spécifique par ce contact avec d'autres corps ?

Mais les corps ne sont pas en suspension dans l'espace, ils se meuvent dans un environnement, dans un lieu lui aussi matériel (et non réduit à une image comme sur Internet). Quel rôle joue le lieu qui peut être un

simple décor ou l'objet de découvertes, de visites plus ou moins rituelles qui appartiennent à la logique de la rencontre et tout particulièrement des échanges scolaires ?

Cet ouvrage a pour but de dessiner la spécificité d'une expérience qui implique la présence du corps dans des lieux, des plus ordinaires (l'école partenaire) aux plus prestigieux (sites culturels et patrimoniaux qui doivent être vus). Il s'agira de saisir la logique d'une relation non médiatisée (par opposition à ce que nous découvrons dans un livre, à la télévision, par la bouche du professeur, sur Internet) d'une expérience à partir du corps. Quel rôle joue le corps, en a-t-on conscience (la douleur occasionnée par une promenade jugée trop longue ou trop difficile mise à part, mais qui nous rappelle tout de même la présence d'un corps) ? En quoi l'expérience d'un corps mobile et en action par rapport à un corps « non mobile » implique-t-elle des apprentissages et des modes de subjectivation spécifiques, au-delà d'une mise en scène de soi et d'un maniement d'objets et d'institutions relatifs au déplacement ? Comment les corps sont-ils le support de relations mimétiques, les acteurs de rituels qui permettent le développement de savoirs pratiques ?

Telles sont certaines des questions que les différents chapitres de cet ouvrage abordent. Il s'agit en effet de saisir les apprentissages qui ont rapport au corps, qui passent par le corps ou ne sont possibles que du fait d'un corps qui a eu la mobilité suffisante pour être là avec d'autres, dans ce lieu. L'objectif est de cerner toutes les dimensions de l'apprentissage ayant trait au corps : la présence physique, l'apprentissage du corps de l'autre (du corps « enculturé ») et l'apprentissage par le corps c'est-à-dire la mimésis corporelle qui nécessite la vue physique et incarnée au-delà du regard désincarné impliqué par les médias modernes. Est pris en compte aussi bien l'apprentissage du corps (le sien et celui des autres) que « l'apprentissage par le corps » qui passe par le corps ou n'est possible que via la présence physique.

La rencontre point de départ

La recherche dont cet ouvrage rend compte part de la rencontre de cette situation d'interaction. Christophe Bouyssi (2015 : 23), s'appuyant sur Erving Goffman et l'école de Chicago, la définit comme

« un phénomène social caractérisé par une coprésence et l'attention mutuelle des sujets sur certains éléments signifiants ». C'est bien la présence et l'attention qu'elle implique qui permettent de faire qu'il y a rencontre. Celle-ci suppose un engagement des personnes qui détermine une participation. On peut donc considérer que la rencontre relève d'une participation qui engage le corps en un lieu qui permet cette coprésence. Les différentes interactions verbales ou non mettent en scène cette participation.

Ces différents aspects sont présents dans les rencontres franco-allemandes de jeunes dont les échanges scolaires :

Nous constatons que le dispositif de médiation culturelle franco-allemand, dans ce cadre conceptuel et programmatique, repose moins sur la parole que sur le corps. Celui-ci doit se déplacer, individuellement ou en groupe, franchir une frontière et devenir un corps étranger. C'est la condition et l'accomplissement de la rencontre interculturelle [...]. C'est le corps qu'il faut vêtir, loger et nourrir, qui doit agir, se reposer et donc être accueilli, qui est au cœur des dispositifs de médiation culturelle franco-allemande [...]. Étant donné que les rencontres doivent rester dans l'immédiateté, les corps doivent se confronter à la réalité sociale du quotidien, dans laquelle ils doivent trouver un espace qui ne peut être uniquement public.

On ne fait pas entrer un corps étranger dans un espace privé sans déployer les rituels de l'hospitalité. La présence de ce corps étranger déclenchera certaines cérémonies qui symbolisent l'accueil d'un corps qui lui-même est le symbole, pour l'hôte, de la culture « rencontrée », c'est-à-dire « contre » laquelle il a pu construire son identité culturelle. Exposer son corps, en faire un objet de médiation pour la rencontre interculturelle convoque nécessairement une réflexion sur soi-même et la présentation de soi. L'échange interculturel, avec la notion élargie de la culture, est donc avant tout une rencontre corporelle et territoriale. (Bouyssi, 2015 : 95)

Contrairement à la rencontre virtuelle que Bouyssi étudie dans sa thèse, ces rencontres à l'occasion des échanges scolaires impliquent le fait de quitter sa classe, le lycée ou le collège, d'autant plus que la présence dans l'autre lycée est faible et limitée, souvent atypique (comme les accueils dans la cantine, ou dans des salles qui ne sont pas des salles de classe). On sort de la classe et on ne la reconstruit pas vraiment lors du déplacement. Il y a donc du non-formel, une sortie de

la logique formelle de la classe et du cours de langue. Et cela commence par le lieu.

Au contraire, l'échange en ligne maintient le plus souvent le lieu scolaire, la classe et la logique scolaire, même si on essaie de marquer des distances. On reste dans le formel, le scolaire et cela se voit à travers le lieu et la logique des corps en présence, d'autant plus que le corps de l'autre reste dans son territoire, à distance dans le cadre d'une relation médiatisée. On maintient le confort de son territoire que l'autre ne vient pas vraiment investir. La rencontre de l'autre est limitée, ne passe pas par celle de lieux et de corps, la vision et l'audition sont les seuls sens sollicités. Cela ne signifie pas qu'il ne faudrait pas des études plus approfondies sur les rencontres médiatisées, à distance. Mais il importe pour cela de bien saisir la spécificité des rencontres réelles, ce qui est l'objectif de cet ouvrage. S'opposent ainsi une certaine immobilité de l'institution scolaire que l'échange virtuel ne remet pas en question et la mobilité d'un échange qui met les corps et, d'une certaine façon, l'institution en mouvement. La mobilité vient « déranger » le cadre ordinaire de l'activité scolaire (Montandon & Sarremejane, 2016).

Les échanges scolaires

Pour étudier cette question, nous avons porté notre regard sur les échanges scolaires de courte durée (entre une et deux semaines) qui constituent un élément important des programmes soutenus par l'OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse) qui a accepté de financer la recherche présentée dans cet ouvrage.

Traditionnellement, les échanges scolaires sont des échanges de classes concernant des élèves qui apprennent la langue du partenaire comme première ou deuxième langue vivante et qui séjournent, dans le cadre d'un appariement ou non, une à deux semaines, pendant les vacances ou sur le temps scolaire dans la famille de leur correspondant. Ces rencontres comportent une alternance de cours et de visites culturelles. (Bock *et al.*, 2008 : 367)

Vu leur nombre, ces échanges ne sont que partiellement subventionnés par l'OFAJ. Seule une partie des demandes débouche sur une subvention

et celle-ci ne concerne qu'une partie du coût, relativement faible, elle « ne couvre parfois que 5 à 10 % du coût de l'échange » (Bock *et al.*, 2008 : 372) :

Le secteur des échanges scolaires a toujours représenté une part importante des programmes et du nombre de participants. (Bock *et al.*, 2008 : 370)

Toujours selon le même ouvrage :

La majorité des échanges restent de forme classique entre deux classes ou deux groupes d'élèves de niveau équivalent avec hébergement en famille et alternance de visites (à thème culturel, fédérées ou non par un projet), la vie quotidienne en famille, la découverte de la culture de l'autre pays (souvent réduite à des visites touristiques), la découverte du système scolaire, parfois un thème de travail commun aux deux partenaires. (Bock *et al.*, 2008 : 377)

On notera que l'allusion au tourisme est négative et sous-entend que la visite touristique n'est pas valorisée. De telles visites, comme il est dit quelques lignes plus loin, « s'accompagnent rarement d'une préparation pédagogique allant au-delà de la recherche d'informations sur des sites internet ». Cela serait particulièrement vrai quand il s'agit des deux capitales.

Le document note également que du fait du nombre réduit d'élèves apprenant l'allemand les échanges fédèrent souvent des élèves de classes et de niveaux différents, ce qui fut le cas des échanges observés. C'est dans ce cadre que nous avons cherché à interroger cette rencontre de l'autre en mettant en valeur corps et lieux. Pour cela nous avons accompagné les jeunes dans certaines de leurs visites, trois groupes dans cinq situations

La principale rencontre qui a concerné tous les chercheurs et qui est la plus présente dans les différents chapitres de cet ouvrage concerne un échange entre une école privée parisienne et un *Gymnasium* (lycée) berlinois où le français a une place importante et historique. Elle concerne des élèves des 4^e et 3^e. Les déplacements concernent deux villes au patrimoine culturel important.

Un deuxième échange entre des lycées de Berlin et Lyon a été suivi lors des deux déplacements par deux chercheurs. Il s'agit d'élèves de 2^{nde} et 1^{ère}.

Enfin un des chercheurs a participé à une rencontre de jeunes en tiers lieu pour avoir un exemple d'un autre rapport au lieu (ou territoire).

La démarche

Les chercheurs et chercheuses se sont inscrits dans une observation participante au sens où ils ont participé aux rencontres, et se sont également rencontrés entre eux à cette occasion. Dans l'esprit des projets de recherche menés dans le cadre de l'OFAJ, l'équipe a associé une chercheuse et deux chercheurs allemands en relation avec la Freie Universität de Berlin et deux chercheuses et un chercheur d'EXPERICE (universités Paris 13 et Paris 8). Les membres de l'équipe de recherche ont donc été présents dans les lieux des rencontres, ont participé aux réunions et aux visites, ont développé leur observation à travers une co-présence corporelle. Ils ont fait partie du paysage des rencontres mais ont également vécu corporellement celles-ci. Ils ont pu non seulement observer, mais vivre les rencontres, interagir avec les autres participants, enseignants et élèves, se révéler participants comme les autres lors de certaines visites, ou participants complexes, évoluant entre participation directe et participation à travers celle des jeunes, comme par procuration.

L'importance accordée au corps et aux lieux donne une grande place à l'observation directe ou non. En effet, à côté de l'observation directe *in situ*, les chercheurs et chercheuses ont filmé une partie des activités, dont certaines visites, ou pris des photographies afin de pouvoir étudier après coup de façon plus fine les situations de rencontre et de visite. Mais le fait de filmer est loin d'être neutre, il a produit un incident avec un parent alors même que l'accord avait été donné. Cependant le film peut s'insérer dans le cours normal de l'activité comme ce groupe invitait le chercheur à mettre sur Youtube le film de leurs exploits physiques.

À cela le groupe de recherche a ajouté l'organisation d'entretiens individuels et surtout collectifs avec les élèves (avant le départ, durant la rencontre, après la rencontre) dont certains étaient intégrés dans la rencontre (après négociation avec les enseignantes) et d'autres indépendants de cette situation. Des entretiens collectifs ou individuels avec les enseignantes organisatrices et/ou accompagnatrices ont

également été réalisés ainsi que des entretiens avec des parents.

Il s'agit ainsi d'articuler actions et interprétations par leurs différents protagonistes. Les chercheurs et chercheuses sont partie prenante de la situation, des protagonistes qui participent mais qui ont un rôle particulier dans une interprétation qu'ils ou elles proposent à la communauté scientifique. Cet entre-deux, entre le groupe de la rencontre et la communauté scientifique, fait la spécificité et parfois la difficulté de la posture d'un chercheur qui n'est pas engagé uniquement dans sa participation. Mais cela est aussi vrai des jeunes ou des enseignantes et de leurs liens affectifs ou institutionnels en dehors de la rencontre.

L'ouvrage a ainsi pour objectif d'analyser les processus d'apprentissage des jeunes en utilisant de telles méthodes qualitatives. Ce sont avant tout deux perspectives que nous mettrons en application : l'une d'elles conduit à de vastes observations de la part des participants, partiellement étayées par des vidéos, dans lesquelles l'observateur ou l'observatrice joue un rôle central. Ici, la perspective repose sur l'observation d'un chercheur ou d'une chercheuse qui, d'un côté, participe à la situation, mais qui, d'un autre côté, n'est pas acteur de l'événement, ce qui fait qu'il ou elle se situe en même temps en dehors de cet événement. La deuxième perspective se focalise sur les témoignages subjectifs des jeunes qui permettent un aperçu de leurs sentiments, de leurs conceptions, de leurs représentations des valeurs et de leurs jugements ainsi que de la manière dont ils assimilent certaines expériences. Tous les chercheurs et chercheuses essayent de relier ces perspectives l'une à l'autre et à faire ressortir la manière dont elles se complètent. Ces deux méthodes ethnographiques sont enrichies par des perspectives théoriques. Ainsi, on analyse en quoi ce voyage de classe contient des éléments touristiques et en quoi il se distingue d'un voyage purement touristique. Ou bien on analyse les processus qui rendent autonomes ainsi que la manière dont les jeunes s'y prennent avec la dialectique de l'étrangéité et de la familiarité.

La composition de l'ouvrage

Chaque chercheur et chaque chercheuse a proposé, à partir de sa propre expérience des données qu'il ou elle a recueillies et à partir des données des autres qu'il ou elle a interprétées, un chapitre qui renvoie aux différentes questions que les un(e)s ou les autres se sont posées.

Au centre du chapitre d'ouverture de Christoph Wulf intitulé « *La formation comme appropriation de ce qui nous est étranger* » se trouvent les différentes expériences que les jeunes ont faites de ce qui leur est étranger. C'est dans cette rencontre avec l'étranger que réside la contribution primordiale de l'échange des jeunes pour leur formation. Comprendre que tout ce qui nous est familier peut aussi être compris ou organisé autrement y constitue l'expérience formatrice fondamentale. Cette expérience est un présupposé pour la compréhension de l'autre et pour la possibilité d'établir une coopération avec lui. S'y ajoute que l'expérience de l'altérité offre la possibilité de mieux se comprendre soi-même et sa propre subjectivité grâce à la rencontre de l'autre. Aujourd'hui, la formation en Europe est une formation interculturelle. Une étude ethnographique dont le thème central est l'expérience des jeunes Allemands à Paris explicitera cet aspect. On y présente et analyse les expériences que les jeunes font de la ville de Paris, des familles de leurs correspondants français et de la culture scolaire française qui est très différente de celle de l'Allemagne. Pour conclure, on y reconstruit, comme vécu existentiel, une « action des *Stolpersteine* »¹ à Berlin au cours de laquelle certains jeunes Allemands et Français font des expériences d'altérité profonde.

L'objectif de la contribution suivante, d'Ingrid Kellermann, intitulée « *Des langues, des rencontres, des espaces-temps. Expériences d'apprentissage performatif dans les échanges scolaires* » est l'analyse des multiples expériences (de formation) lors des rencontres

¹ Plaques commémoratives ayant la forme d'un pavé en laiton scellé dans le sol devant le lieu d'habitation de victimes de l'Holocauste portant la mention « Ici vivait » accompagné du nom, des dates et du lieu de déportation. Plus d'informations : <http://www.stolpersteine.eu/en/home/>.

interculturelles *in situ*, expériences que peuvent faire aussi bien les « invités » que les « hôtes ». Le temps passé dans la famille, à l'école, avec leur propre groupe, et la visite de l'autre ville offrent non seulement la possibilité de se plonger dans un monde peu connu mais exigent aussi d'accorder son propre monde à celui des correspondants. La performativité y devient une force centrale, c'est-à-dire une force constituante qui émane des différentes expériences, des langues et des cultures et qui influence la dynamique de leur propre groupe et le vécu individuel. Sur la base des interviews, des discussions de groupe avec les enseignantes et les élèves qui participent aux deux échanges scolaires, cette analyse retrace les processus d'assimilation cognitifs et émotionnels de ces expériences, et donne ainsi des éclaircissements sur le potentiel de formation des échanges scolaires par rapport à l'apprentissage interculturel.

Gilles Brougère, dans son chapitre intitulé « *Corps et lieux dans les échanges ou l'échange scolaire comme expérience touristique* », s'intéresse à la dimension touristique des échanges scolaires, surtout quand il s'agit d'échanges qui concernent Paris et Berlin et, dans une moindre mesure, Lyon, des villes qui sont des destinations touristiques reconnues avec les attentes que cela suppose de la part de ceux qui y séjournent. Or cette question du tourisme est évacuée par les institutions, rejetée par les enseignantes : toute comparaison avec le tourisme est considérée comme dévalorisante. Cela n'est pas le cas des élèves qui associent volontiers tourisme et découverte culturelle et en ont une vision plutôt positive et compatible avec une dimension éducative. L'étude des séjours montre la réalité de cette dimension touristique aussi bien dans les programmes (le choix des visites) que dans l'expérience vécue par les élèves. Mais loin d'en faire une critique, en s'appuyant sur différentes études qui montrent la présence d'apprentissages liés à l'expérience touristique, la contribution met en évidence les apprentissages en relation avec cette dimension touristique. Cela permet de mieux saisir le rôle du corps, du déplacement et de l'émotion dans l'expérience liée aux échanges scolaires.

Lucette Colin, dans sa contribution intitulée « *Voyager avec sa classe : quels enjeux spécifiques en matière d'expérience de mobilité ?* », analyse l'expérience de l'échange scolaire classique entre la classe du collège parisien et celle du collège berlinois. Le développement des séjours individuels de longue durée ou des réseaux sociaux, de par ce qu'ils convoquent en matière d'apprentissages horizontaux entre pairs et hors école, interroge le potentiel formateur de ce type de séjours à l'étranger, intégrés communément dans le cursus scolaire. Qu'en est-il quand les jeunes bénéficient en plus – de par leur origine étrangère – d'une pratique usuelle d'immersion dans le pays concerné avec leur famille ? Cette spécificité convoque de manière paradoxale des pistes heuristiques concernant le rôle de l'école, la portée de la forme scolaire aux prises avec la sortie des murs, l'importance du groupe des pairs pour penser une pédagogie du voyage « scolaire » par rapport aux voyages familiaux et ses enjeux en matière de construction subjective à cette période de l'adolescence.

La contribution suivante de Karsten Lichau intitulée « *Entre solitude et sens commun. Aïsthésis et résonance sociale* » montre que la rencontre constitue un moment ambivalent pour les jeunes qui participent à cet échange car le monde vécu de l'école ou de la classe, celui des groupes de pairs ou des bandes et celui de la famille, c'est-à-dire de la maison des parents, s'y recourent. Grâce à ce contact et à cette interdépendance entre des mondes habituellement séparés, on crée les possibilités d'un apprentissage en situation. Durant leurs visites réciproques, les élèves comprennent, et mettent en scène, des situations temporelles et spatiales ouvertes qui ne sont pas soumises à la contrainte scolaire et ils créent ainsi des possibilités de satisfaction d'un « désir de résonance » (Rosa, 2011). Les expériences passant par le corps et les sens y acquièrent une importance particulière. L'analyse empirique de représentations d'une situation de boum, organisée par les élèves eux-mêmes, et de situations de solitude fait voir que des expériences sensorielles pourvues d'une résonance matérielle et sociale, ainsi que des moments de retrait momentanés du groupe social, rendent possible un apprentissage social durable et actif, et qu'elles contribuent à l'incorporation d'un sens commun qui permet l'accès et la participation

à des processus sociaux moyennant la confrontation à des normes et à des règles établies socialement.

S'appuyant sur la double expérience d'échange scolaire entre les deux établissements de Paris et de Berlin, le chapitre de Christine Delory-Momberger intitulé « *L'échange scolaire : entre les corps, entre les langues, entre les mondes* » s'attache à décrire et à analyser les dimensions engagées dans cette forme organisée de rencontre de l'autre : dimensions physiques et corporelles, dimensions linguistiques et sémantiques, dimensions culturelles et anthropologiques. Dans les situations d'écart qu'il fait vivre dans une relation de soi à l'autre, l'échange scolaire est le lieu d'une expérience de l'*entre* : *entre* les corps, *entre* les langues, *entre* les mondes.

Questions centrales et perspectives

Aussi différents que puissent être les grands axes des différents chercheurs et chercheuses, ils sont tous d'accord pour dire que cet échange transmet aux jeunes des expériences d'apprentissage et de formation dont on ne peut guère surestimer l'importance. Sans vouloir être exhaustif, nous tenterons ci-après d'esquisser quelques questions et perspectives par rapport à notre étude.

En essayant de faire ressortir le caractère particulier de cet échange scolaire, on s'aperçoit qu'à chaque voyage émerge une « situation liminale » ou une « situation de seuil » entre la famille, l'école et le groupe de pairs. Cette dernière conduit beaucoup de participants à des expériences d'apprentissage et de formation nouvelles qu'on ne peut, bien souvent, pas prévoir. Par « situation liminale » nous comprenons une situation de « l'entre-deux » qui, certes, est organisée par l'école mais qui, en soi, n'est pas « l'école » au sens habituel du terme. Un autre aspect de la situation de seuil est le séjour de l'élève dans la famille d'accueil qui est assurément une famille mais pas une famille où règne la même familiarité qu'à l'intérieur de sa propre famille. Le séjour, lui aussi, dans la ville étrangère, que ce soit à Paris, Berlin ou Lyon, signifie une rupture avec le quotidien normal des jeunes. S'y ajoute la rencontre

avec les jeunes d'une autre école, d'une autre ville, d'un autre pays qui est vécue comme un défi. Comme nous le savons des recherches internationales sur les rituels, beaucoup de ces rituels sont marqués par de telles « situations de seuil » ou par des « phases de transition » entre la situation de départ et celle de l'arrivée pendant lesquelles les participants font des expériences diverses, souvent surprenantes.

Une autre caractéristique importante de l'échange scolaire repose sur l'aspect corporel et sensoriel prononcé du processus d'apprentissage. Les jeunes se trouvent dans une situation qui est ni « école », ni « loisir ». Certes, ils participent à un programme touristique qui leur fait découvrir les curiosités de l'autre ville concernée mais ils ne se voient pas comme étant seulement des touristes. En effet, si certains moments sont considérés comme relevant du tourisme, pour certains le fait de parler la langue de l'autre pays, de vivre dans une famille et se retrouver entre pairs, les distinguerait des touristes ou tout au moins de leur propre expérience d'un tourisme pratiqué en famille. La fréquentation de l'école contribue également à ce qu'ils se distinguent des touristes. C'est avec leur corps qu'ils expérimentent l'autre ville. Ils la vivent du matin au soir en la voyant, en l'entendant, en la sentant. Avec les mouvements de leur corps, ils explorent l'espace urbain. Des « expériences de résonance » y naissent, la ville « vibre » en eux. Grâce à leur imagination, les jeunes gens incorporent nombre d'images des rues, des places et des curiosités. S'y accomplit une appropriation mimétique de la ville qui présuppose une co-présence dans la culture urbaine.

La situation de seuil, elle aussi, conduit à des expériences nouvelles d'apprentissages sociaux au sein de la famille d'accueil, avec les hôtes et avec le groupe de pairs. Les jeunes ne font pas l'expérience de leur environnement familial mais d'une situation nouvelle dans laquelle on attend souvent d'eux qu'ils agissent et réagissent autrement. De nombreux jeunes se sentent ébranlés et doutent de pouvoir être à la hauteur de ce qu'on attend d'eux. Il n'est pas rare de voir naître des doutes sur soi-même et des sentiments de solitude. Bien que ces moments ne soient pas agréables, ils peuvent être importants pour le processus de formation.

Parmi les processus d'apprentissage les plus importants durant les échanges il faut citer les expériences d'étrangéité et d'altérité. Lors

de ce « voyage seul avec la classe », les jeunes font des expériences de rupture par rapport à leur vie quotidienne normale. Quelques-uns des jeunes français mettent ces ruptures sciemment en scène. Ainsi, ils portent des leggings, de minijupes ou des casquettes de baseball, c'est-à-dire des vêtements qu'ils n'ont pas le droit de porter dans l'école privée parisienne. Avec de telles ruptures, les élèves se libèrent de la rigidité des règles scolaires. C'est avant tout là où l'école française est critiquée comme étant trop sévère que les jeunes Français font l'expérience d'une autre culture scolaire en Allemagne. Dans les familles d'accueil, certains croient parfois ressentir un manque d'estime ; d'autres font l'expérience du contraire. Ils se sentent chaleureusement accueillis et entourés affectueusement. D'autres se sentent seuls et abandonnés, et développent à travers ces émotions une manière de mieux se comprendre soi-même. La rencontre avec l'autre devient une passerelle qui permet ainsi de se comprendre soi-même autrement.

Souvent, on perçoit comme tâche centrale de l'échange des jeunes l'apprentissage de la langue des autres. S'y ajoute que les expériences sensorielles et esthétiques, liées au corps, offrent de nombreuses possibilités d'apprentissage et de formation « en dehors » du programme scolaire cognitif. Dans notre étude, beaucoup d'expériences de ce genre sont décrites comme étant des processus mimétiques ou des processus de résonance. Dans la mesure où les processus de résonance sont des processus mimétiques, on peut préciser que les deux formes de processus visent, sur la base d'une attitude ouverte à l'autre, à devenir « semblables » à d'autres gens et à d'autres objets. Il s'agit ici d'assimiler ces processus dans son imaginaire, et de les incorporer en soi-même, sous forme d'images, de sons, d'expériences de goût et de toucher, et sous la forme d'odeurs et de mouvements. Il n'y va pas de processus codés linguistiquement qui, bien qu'ils soient d'une importance primordiale pour la construction de la personnalité des jeunes gens, ne peuvent être décrits qu'insuffisamment. Font partie de ce domaine d'un savoir silencieux mais extrêmement important, l'atmosphère qui les entoure, par exemple, à l'école ou dans la famille, les « moments fructueux » d'une rencontre, de même que le savoir pratique et corporel (Kraus *et al.*, 2017).

Une étude sur 6 000 Jeunes de 16-26 ans, menée en 2017 à la demande de la Fondation TUI par l'Institut de sondage YouGov, en Allemagne,

en France, en Espagne, en Italie, en Grande-Bretagne, en Pologne et en Grèce confirme la nécessité de ces formes d'échange scolaire. Cette étude mène à des conclusions sur lesquelles il faudrait réfléchir en ce qui concerne les attitudes politiques des jeunes gens. Par rapport à la démocratie comme forme d'État, 48 % des jeunes gens ayant fait l'objet de cette analyse émettent des doutes quant à la question de savoir si la démocratie était réellement la meilleure forme d'État. En France, on compte 42 %, en Italie 45 % et en Pologne 42 % de jeunes sceptiques par rapport à la valeur de la démocratie. En Pologne, beaucoup de jeunes se prononcent plutôt en faveur d'une expertocratie ; en France, par contre, de nombreux jeunes réclament davantage de démocratie directe et davantage de possibilités de participation ; en Espagne et en Grande-Bretagne, le socialisme et le communisme ont aussi une grande cote de popularité.

Dans notre contexte, l'attitude des jeunes gens face à l'Union Européenne est particulièrement révélatrice. Plus de 70 % des jeunes gens pensent que la valeur de l'Union Européenne repose sur les avantages du marché unique, de l'ouverture des frontières et de la liberté de voyager et de travailler. 63 % insistent sur l'importance de la sauvegarde de la paix et 57 % sur la valeur de la monnaie commune. Les valeurs culturelles ne sont évoquées que par 30 % des jeunes. Dans tous les pays analysés, plus de la moitié des jeunes se prononcent en faveur d'une appartenance de leur pays à l'Union Européenne. En Espagne, ils sont 73 %, en Allemagne 69 %, en Pologne, Italie, France et Grande-Bretagne entre 58 % et 61 %. Toutefois, on compte aussi au total 21 % qui se prononcent pour un retrait de leur pays de l'Union Européenne.

Notre étude, plutôt centrée sur des interprétations, des valeurs et des attitudes subjectives des jeunes à l'égard de la vie, montre l'importance primordiale de l'échange des jeunes, non seulement pour ce qui est de la relation entre la France et l'Allemagne, mais également pour le vivre ensemble au sein de l'Union Européenne. La focalisation de notre recherche sur la rencontre avec l'autre offre une contribution pour un rapport constructif avec l'étranger et l'altérité. À la différence de l'étude mentionnée ci-dessus, notre étude se focalise sur la dimension multiple des processus d'apprentissage et de formation culturels, politiques et sociaux. Elle montre que la fréquentation créative avec l'altérité constitue, en Allemagne, en France et en Europe, une condition

importante dans la formation moderne et dont le développement nécessite encore davantage d'efforts.

Références bibliographiques

- BOCK, H. M., DEFRANCE, C., KREBS G., PFEIL U., 2008, *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la Jeunesse 1963-2008*, Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
- BOUYSSI, C., 2015, *La rencontre interculturelle par vidéoconférence de groupe. Approche conversationnelle de la relation franco-allemande*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- KRAUS, A., BUDDE, J., HIETZGE, M., WULF, C. (dir.), 2017, *Handbuch Schweigendes Wissen*, Weinheim/Basel : BeltzJuventa.
- MONTANDON, C. & SARREMEJANE, P., 2016, *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*, Paris, Téraèdre.
- ROSA, H., 2011, « Is There Anybody Out There ? Stumme und resonante Weltbeziehungen – Charles Taylors monomanischer Analysefokus », in M. Kühnlein & M. Lutz-Bachmann (eds.), *Unerfüllte Moderne. Neue Perspektiven auf das Werk von Charles Taylor*, Frankfurt a. Main, Suhrkamp, 15-43.