



Photo : © privé

Lucette Colin

Mon voyage de recherches en pays ofajien

Une « Ecole OFAJ »

Enjeux et perspectives de
la recherche interculturelle franco-allemande



Lucette Colin

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

<https://experice.univ-paris13.fr/profil/lucette.colin/>

Maîtresse de conférences, retraitée

Années de travail avec le secteur « Recherche et évaluation de l'OFAJ » : de 1978 à 2016

lucettecolin45@gmail.com

Mobilité et apprentissages
L'entrée dans la vie « adulte »



Mon voyage de recherches en pays ofajien

Une école de l'OFAJ ?

« Cela commence à faire symptôme¹ ton travail au sein de l'OFAJ ! » m'avait dit une collègue universitaire à laquelle je disais mon impossibilité de la suivre sur un projet, devant aller encore en Allemagne pour interviewer des jeunes « Voltaire ». Chercheuse ofajienne, je le fus effectivement sans conteste, vu mon implication régulière dans des programmes de recherche de 1978 à 2016 donnant lieu à des publica-

¹ Rappelant ainsi que la chercheuse/le chercheur n'est pas seulement engagé-e-, mais impliqué-e-.

tions, qui m'ont identifiée comme telle : des *Textes de travail* de l'OFAJ à des ouvrages estampillés OFAJ jusqu'à des publications personnelles indépendantes, mais nourries fortement par des recherches subventionnées par l'OFAJ, vu aussi des interventions dans des événements institutionnels clés du type *Retour à l'avant-garde, opportunités et perspectives des échanges franco-allemands de jeunesse* qui donnaient place à la voix des chercheuses et chercheurs dont je faisais partie, vu également un investissement dans le travail d'édition mené avec Remi

Hess, diffusant des travaux de recherche dans la collection « Exploration culturelle et science sociale » que nous dirigeons chez Anthropos. Sans oublier des rencontres fortes grâce à l’OFAJ avec des actrices et acteurs de terrain, des collègues universitaires, des chercheuses et chercheurs, que le partage de terrains de recherche - qui sont loin d’être un long fleuve tranquille - met en branle. En ont résulté des différends, mais aussi des affinités, des complicités intellectuelles et affectives particulières se nourrissant du quotidien qu’implique la recherche internationale empirique convoquant un vécu à l’étranger, loin de son chez soi et de ses routines, et qui ont pu se redéployer ailleurs.



Est-ce à dire que je fais partie de « l’école ofajienne » laquelle rendrait compte « d’une recherche franco-allemande telle qu’elle est conçue par l’OFAJ ² » ? Force est de constater que j’ai bénéficié de cette opportunité de participer à des programmes dits - selon les interlocutrices ou interlocuteurs institutionnels du moment - expérimentaux, novateurs, représentant

² Comme énoncé dans l’argumentaire invitant aux contributions de cet ouvrage.

des défis... Derrière ces qualificatifs se dessine une frontière entre une recherche « organique » qui accompagne et valorise la pérennité institutionnelle et légitime, plus ou moins consciemment d’ailleurs, les orientations du moment, et une recherche questionnant *a contrario* ses zones d’ombre aux risques de déranger, d’y révéler ses impensés et ses illusions idéologiques, mais dévoilant aussi par là-même les capacités d’une institution à inventer, à instituer d’autres possibles... Il y a toujours eu, selon moi, *des écoles ofajiennes*, même si leurs délimitations sont loin d’être aussi simples de par la fluctuation de cette frontière, de par le fait que les chercheuses et les chercheurs ne peuvent échapper à la « demande-commande » de l’institution, comme l’a souligné l’analyse institutionnelle. Il m’apparaît aussi que le rôle instituant donné à la recherche dans l’institution, son importance a été plus valorisée à certaines périodes institutionnelles qu’à d’autres.



Quoiqu’il en soit, le risque de parler aujourd’hui d’une école de l’OFAJ déclinée au singulier serait de gommer les différends inéluctables qui ont jalonné l’histoire de la re-

cherche dans l'institution OFAJ, ses différents moments signifiants³, les rapports en tension continus que des questions et résultats de la recherche ont pu provoquer, sans oublier les conflits entre chercheuses, chercheurs. En même temps, cette conflictualité ne garantissait-elle pas que n'étaient pas déniés les points névralgiques que toute problématique de terrain met en lumière ?

Pour la Jeunesse...

J'ai eu la chance de participer comme simple stagiaire au stage du Meux de 1974, inaugurant une idée de la recherche symptomatique de l'ère d'Ewald Brass. Mais de manière quelque peu fracassante avec un Georges Lapassade⁴ aux manettes, détournant (évidemment diront ses détracteurs !) les conditions usuelles d'une rencontre standard de groupes universitaires, jusqu'à ne pas s'en tenir aux quinze jeunes étudiantes et étudiants de

³ Et qui concerne jusqu'à l'organisation même de la recherche, qui est passée de contrats que l'institution passait avec une chercheuse ou un chercheur, à un subventionnement de laboratoires de recherche.

⁴ Qui lui vaudra sa mise au placard de l'institution. Son retour se fera indirectement en tant qu'expert de l'observation participante.

France prévus au même titre que les quinze étudiantes et étudiants d'Allemagne, pour que des jeunes puissent venir exprimer leur refus d'un « adulte étalon ⁵» que tout organisme de formation des jeunes se propose de construire.



Ce stage a eu le mérite, en ce qui me concerne, d'objectiver une jeunesse dont je faisais partie qu'elle soit française ou allemande pouvant s'inscrire « naturellement » dans un séjour ofajien clé en mains, une forme ofajienne, du fait d'une trajectoire scolaire, sociale, familiale. La présence de nombreux jeunes, étrangers à cette jeunesse-là et à ses normes, revendiquant leur déviance comme portant une parole indicible, réduite au silence, interrogeait l'objet même de l'institution OFAJ à savoir « Pour la Jeunesse ». Ce titre générique s'est révélé alors comme dissimulant une représentation implicite du jeune ofajien idéal, répondant à une politique de la jeunesse étatique, dépliant non sans idéologie une représentation idéale de l'adulte européen de demain, et donc comme porteur d'exclusion.

⁵ Au sens de Georges Lapassade, 1963, *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris, Anthropos, 2020.

Cette leçon autant affective que politique m'a accompagnée tout au long du travail que j'ai mené à l'OFAJ ; elle m'a aussi sensibilisée à l'importance de programmes de recherche s'adressant à une jeunesse périphérique d'un point de vue d'un institué de l'OFAJ. Au-delà même d'un souci d'inclusion toujours louable, ces programmes, qui peuvent sembler ne pas servir à grand-chose pour développer l'institué, m'ont permis d'échapper à une certaine ritournelle rodée des échanges franco-allemands et de leur importance en matière de construction européenne qui peut tourner en rond.

Penser la recherche aux risques d'une formation à la recherche internationale

J'associe néanmoins « l'école ofajienne »⁶ à ce moment de l'institutionnalisation, dans l'histoire de la

⁶ Sauf erreur de ma part, l'appellation d'une dite « école ofajienne » a été proposée la première fois par Remi Hess et Gabriele Weigand dans leur conclusion à l'ouvrage collectif *L'observation participante dans les situations interculturelles* (Paris, Anthropos, 2006) auquel j'ai participé.

recherche ofajienne⁷, de l'observation participante des rencontres de base. Elle a permis de s'ouvrir à une diversité de rencontres franco-allemandes ou ouvertes à un pays tiers autrement que par le biais de programmes de recherche vu le panel d'associations, d'institutions de jeunes, avec leur spécificité territoriale et de public que l'OFAJ soutient : jumelages, échanges scolaires, rencontres de professionnels, rencontres sportives, musicales, artistiques, autour des nouvelles technologies, de découverte etc. pour les jeunes, impliquant d'ailleurs aussi par là-même une grande diversité des âges. Comprendre les problématiques de terrain, de l'intérieur et dans leur diversité, restait une exigence, pour résoudre les difficultés qui avaient tendance à être recouvertes, déniées, dans les rapports de terrain demandés par l'institution. Au-delà des effets pervers que produit inexorablement une demande de subventionnement, les problèmes rencontrés convoquaient aussi plus fondamentalement pour les acteurs un sentiment d'échec⁸, d'un projet,

⁷ Laquelle convoque aussi la place de la recherche que se donne une *institution*.

⁸ Ce problème m'est apparu lors d'un échange de classes dans un cadre de programme de recherches. Une des parte-

de leur projet qui se devait d'aboutir à ce qui fut la réconciliation franco-allemande, puis l'amitié et à la coopération internationale, jusqu'à l'acquisition nouvelle de compétences linguistiques mais aussi interculturelles redéployables dans le quotidien. Il s'agissait en particulier de la question des préjugés et des stéréotypes et de l'incompréhension inquiète qu'ils puissent perdu-

naires avait eu pour le moins un coup de blues devant ses élèves exprimant haut et fort leurs plaisirs d'avoir passé une bonne semaine de vacances. Le « ce n'est que cela pour eux ? » exprimé par cette prof que je trouvais formidable, m'avait quelque peu émue. Est-ce ce transfert à son égard ou l'observation des temps informels dégageant un curriculum caché des élèves, possible de par ma place de chercheuse étrangère au monde de l'école pour les enfants qui m'avait alors motivé à travailler sur ce qui se déployait derrière ce signifiant « vacances » utilisé en effet par les élèves ? Ceci m'a en tout cas permis d'appréhender autant l'usage « non cultivé » de la désintégration de la forme scolaire que font les jeunes, voire ces « idiots du voyage », que le paradoxe de l'institution scolaire qui fournit une situation expérientielle source d'apprentissages, mais dont la direction donnée aux apprentissages ne peut pas prendre en compte l'expérience elle-même. J'avais fait l'hypothèse que l'énervement des élèves à leur retour dans l'établissement, décrié en plus par les collègues de cette professeure, était lié à cette vacance institutionnelle dans l'élaboration de l'expérience qui restait à la charge des familles et des pairs.

rer, mais aussi tout simplement de ces malentendus qui égrainaient - non sans tensions - la dynamique des échanges de par le sentiment d'étrangeté qu'ils réintroduisaient de manière subreptice ou encore ces replis nationaux observés et qui étaient mal vécus (parfois d'ailleurs empêchés), ou encore une certaine superficialité des échanges (ne satisfaisant pas certains acteurs) inhérente certes à la brièveté de certaines de ses rencontres, mais aussi à une programmation bien trop ficelée pour appréhender un tant soit peu la culture étrangère, y expérimenter une situation interculturelle⁹. Vu que la seule formation linguistique des animatrices et animateurs et la mise en place d'un dispositif de traduction avait montré ses limites¹⁰ pour que tout

⁹ Ce qui a pu favoriser le non-intérêt intellectuel de chercheuses et chercheurs allemands ou français à ce type de dispositif interculturel construit, volontaire, pour l'appréhension de la diversité culturelle, telle qu'elle se présente dans les sociétés contemporaines et leurs institutions au quotidien sur laquelle ils travaillaient.

¹⁰ Question toujours d'actualité, s'étayant sur une représentation de certaines différences culturelles, perçues comme mineures ou folkloriques (par rapport à d'autre comme ce serait le cas entre la France et l'Allemagne) et qui ne relèvent que de solutions techniques : présence de bilingues ou communication dans une langue commune.

aille dans le meilleur¹¹ des mondes, l'exigence de décliner une pédagogie des rencontres interculturelles, voire un encadrement pédagogique spécifique si ce n'est une mallette d'outils clefs en main devenait d'actualité. Or, cette généralisation des observations participantes convoquait possiblement¹² une autre voie de formation, que celle d'une formation classique, à savoir une recherche-action impliquant autant la constitution d'un « savoir de » qu'un « savoir sur »¹³.

¹¹ Cet idéal avait ainsi conduit un enseignant français à interdire le terme Allemand pour celui de camarade, ouvrant moins la porte à l'énonciation de préjugés.

¹² Ceci dépend évidemment du type d'observation mise en place intrinsèquement lié à une conception éthique et politique de la place de la chercheuse/du chercheur, à sa posture épistémologique dans ses terrains d'enquête.

¹³ Distinction proposée par O. Mannoni (in *Un commencement qui n'en finit pas*, Paris, Seuil, 1980) à partir d'une réflexion sur la formation psychanalytique pour différencier le savoir de l'analysant qui a découvert ce qu'il ne savait pas (l'Œdipe dans sa construction subjective par exemple) du savoir d'un théoricien qui peut tout savoir sur l'Œdipe. Si ces deux savoirs peuvent très bien s'articuler l'un à l'autre, ils restent néanmoins distincts et ne peuvent en aucun cas se suppléer l'un l'autre. Ce serait ici le savoir *de* l'interculturel et le savoir *sur* l'interculturel.

Certes, cette mise à l'épreuve (et qui concerne aussi les chercheuses et chercheurs¹⁴) avait été expérimentée dans le cadre de programmes de recherche, où une dynamique de recherche-action (du moins quand tout se passait bien) impliquait alors autant les partenaires (enseignantes/enseignants, travailleuses/travailleurs sociaux, formatrices/formateurs en ce qui me concerne) que les chercheuses et chercheurs dans un travail d'observation participante pour une compréhension réflexive collective de l'échange jusqu'au traitement de ses incidents critiques à partir d'un croisement de regards et d'écoutes basé sur les implications spécifiques de chacun. Même si un cadrage éthique avait été mis en place pour les observations des rencontres de base, allant de l'accord des actrices et acteurs de terrain à la présence de chercheuses et chercheurs, à l'anonymisation des observations, la familiarisation en quelque sorte avec cet autre regard qu'est celui de la chercheuse/du chercheur, était beaucoup plus facilitée dans les programmes de recherche par leur durée (*a minima* trois ans), à quoi il convient de rajouter le travail

¹⁴ Conduisant certains à ne pas poursuivre cette expérience de terrain.

serré de préparation et d'évaluation mené hors situation de rencontre, permettant l'établissement d'un climat de confiance, ainsi que par la mobilisation spécifique qui anime des actrices et acteurs sociaux à entrer activement dans un programme de recherche.



Quoiqu'il en soit, le corpus recueilli a fait l'objet d'un travail réflexif critique exceptionnel à l'occasion de nombreuses réunions de travail ou de colloques organisés par le bureau de la recherche¹⁵, réunissant de nombreux chercheuses et chercheurs impliqués dans et par ces observations participantes. Non sans controverses inhérentes à la méthode elle-même, aiguës par son maniement en situation interlinguistique et interculturelle et les problèmes spécifiques qu'elle pose alors, ainsi que par les approches disciplinaires différentes au sein des groupes de recherche. Je n'hésite pas à dire que ce travail proposé a contribué fortement en ce qui me concerne à ma formation personnelle à cette méthode de sciences sociales.

¹⁵ Aujourd'hui nommé secteur recherche et évaluation.

En matière de formation à la recherche internationale, le programme de recherche « Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne¹⁶ », au-delà de ses résultats scientifiques, m'apparaît comme un exemple paradigmatique d'une formation à la recherche internationale¹⁷ d'étudiantes et d'étudiants de 2^e et 3^e cycle (dix faisant leurs études dans une université française et dix dans une université allemande), que je n'ai pas rencontrée ailleurs dans son originalité et dans ses effets. Nous sommes partis d'une certaine forme ofajienne classique, à savoir un dispositif interculturel et interlinguistique construit à destination de nos étudiantes et étudiants. Il leur était demandé pour y participer d'avoir réalisé un entretien avec un jeune de leur choix, Français ou Allemand, issu des migrations, avec un guide d'entretien préparé en amont par le

¹⁶ *Chercher sa voie. Récits de jeunes issus des migrations en France et en Allemagne*, sous la direction de L. Colin et A. Terzian, Téraèdre, 2016.

¹⁷ Staff constitué de L. Colin et A. Terzian (Université de Paris 8, Département des Sciences de l'éducation), de V. King (Université de Hambourg, Département des Sciences de l'éducation générales, interculturelles et internationales) et de B. Müller (Université de Hildesheim, Institut de pédagogie sociale).

staff. Les vingt entretiens réalisés, d'une durée minimale d'une heure, ont servi de corpus de travail, sur lequel se sont appuyées trois sessions successives en France et en Allemagne, sur une durée totale de trois ans auxquelles se sont rajoutés des sessions de travail internes aux universités concernées. Deux interprètes, elles-mêmes étudiantes et intéressées par la thématique ont participé à la session et ont assuré la traduction systématique des entretiens dans la deuxième langue de travail. Je retiens de cette expérience de formation entre autres la question de la traduction (les étudiantes et les étudiants français ne connaissaient pas l'allemand ou avaient un niveau très rudimentaire) qui a été au centre des travaux avec au-delà du choix des termes appropriés, la question formatrice de « l'horizon des mots », l'effet formateur de certaines surprises : comme le malentendu en matière de consignes, faisant que les étudiants venant de France avaient sélectionné des jeunes ayant un haut niveau de formation et inscrits dans un processus d'insertion sociale réussie, alors que les étudiants venant d'Allemagne avaient sélectionné des jeunes en situation difficile, précaires, avec un niveau de

formation moindre, voire en échec scolaire, aiguissant la question que posaient les deux groupes en présence, en matière de « positionnalité », « perspective » du chercheur par rapport à son objet, de cette intersubjectivité qui s'y joue, puisque les étudiantes et étudiants français étaient contrairement à leurs collègues allemands issus majoritairement des migrations. Ou la découverte des différences en matière de références, de préconcepts et leurs effets dans la recherche d'une interprétation de ces histoires de vie non sans enjeux. Ou encore de concepts convoqués par le discours des interviewés comme allant de soi pour certains, mis à dure épreuve de par la norme qu'il convoquait pour d'autres (reconnaissance, intégration...). Cette complexité a été travaillée en partant des thèmes centraux se dégageant dans leurs différences et leurs points communs à partir de la constitution de groupes homogènes (français et allemands) ou mixtes. Ce travail hautement exigeant en matière de réflexivité a fait dire à deux de nos étudiantes interrogeant leur expérience de recherche-formation : « notre dispositif est en lui-même un objet de recherche¹⁸ ».

¹⁸ Chapitre de Anissa Ben Hamouda et

Pour l'OFAJ et/ou à partir de l'OFAJ ?

Les titres de certaines publications ou communications rendent compte de mon itinéraire de recherche en pays ofajien : La pédagogie des rencontres interculturelles ; Les échanges de classes en école primaire : formation linguistique, formation interculturelle ; Les séjours à l'étranger : apprendre malgré, contre l'institution scolaire ; L'école aux risques de la mobilité ; Les séjours linguistiques : dispositif de formation et/ou tourisme subventionné ? ; Le voyage à l'étranger : un potentiel exponentiel formateur ; Du bon usage des séjours à l'étranger pour les jeunes : une tension entre savoir de et savoir sur ; Le programme Voltaire : d'une mobilité à l'autre ; Mobilité et formation ; L'expérience de la mobilité comme confrontation à l'altérité ; Traverser les frontières, une éducation tout au long de la vie ? ; De l'entrée dans la vie adulte à des entrées dans la vie adulte tout au long de la vie. D'un concept à un vécu expérientiel...

Delphine Leroy dans la publication de cette recherche.

Ils convoquent ce que les différents programmes de recherche auxquels j'ai participé ont pu déployer comme problématisation réflexive (au-delà même du franco-allemand), du lien mobilité-apprentissages, impliquant un cadre conceptuel en sériant les opérations qu'implique cette figure de l'être en déplacement, dans sa confrontation à une altérité qui se présente dans ces séjours internationaux comme possiblement exponentielle : altérité linguistique, culturelle, symbolique. La question de la mobilité inhérente effectivement aux processus d'apprentissage se trouve être alors redéfinie, quitte à promouvoir des mobilités plus invisibles et à poser, comme nous y invite G. Deleuze¹⁹, la mobilité non pas tant comme un concept spatio-temporel, mais comme un concept productif, c'est-à-dire comme engendrant des rapports inédits à l'existence intrinsèquement liés à l'institutionnalisation d'une zone d'autonomie temporaire. Cet itinéraire a nourri naturellement mon inscription dans le laboratoire EXPERICE²⁰ qui dans les sciences de l'éducation met l'accent sur les ap-

¹⁹ Deleuze Gilles & Guattari Felix, *Mille plateaux*, Paris, Minuit, 1980.

²⁰ EXPERICE - Centre de Recherche Interuniversitaire Expérience Ressources Culturelles Éducation.

prentissages et l'éducation dans les situations les moins formelles.



Peut-être ces simples titres, ne mettent-ils pas assez en lumière que les dispositifs mis en œuvre pour les trois programmes sur l'école primaire tiraient leur originalité de construire un échange à partir de groupes sociaux réels : des classes avec leurs enseignantes/enseignants, convoquant inexorablement l'institution scolaire française et allemande et ce qu'elles véhiculent comme représentations implicites et qui sont moins visibles dans un contexte mono-culturel, comme l'exemple connu dans le franco-allemand de ce qui se décline comme *autorité* ou *autoritaire*, mais aussi de ce que c'est un enfant, Il est difficile d'imaginer qu'en 1978, l'école élémentaire restait encore un monde inexploré. Inexploré, parce qu'il était inexplorable du point de vue d'une certaine idéologie des bienfaits des rencontres franco-allemandes (avant le développement de l'apprentissage précoce des langues, mais aussi d'une certaine représentation de l'enfant²¹). Par

²¹ Les difficultés pour mettre en place le deuxième programme matérialisent au mieux ce hors champ que représentait

contre, allait alors de soi une innocence de l'enfant en matière de rapports à la culture (qui n'a pas résisté dans le vécu de l'expérience) et de sa capacité à communiquer sans problème au-delà des mots avec les gestes²². Les enfants feront un pied de nez à cette assignation identitaire adulte en développant une capacité d'agir (*agency*) dans la situation même : instituant leur réseau personnel de traduction par l'intermédiaire de deux fillettes parlant le turc, une Française et une Allemande, très discrètes par ailleurs. De même, cette clinique de

alors l'enfance scolarisée. Alors qu'une classe française s'était rendue en Allemagne en 1987, les autorités allemandes de la région concernée refusèrent d'autoriser la venue des enfants allemands en France l'année suivante. La première raison évoquée mettait en avant le non-intérêt du programme du fait que les enfants allemands n'étaient pas engagés dans un processus d'apprentissage linguistique de la langue française. A cela s'ajoutaient des contre-indications de nature psychologique, impliquant de protéger les enfants : ceux-ci ne sauraient être séparés de leurs familles, de leurs pays, pendant une dizaine de jours sans être confrontés au *Heimweh* (« mal du pays »). Je rajouterai que l'idée d'un intérêt en matière de rencontre interculturelle était alors inaudible.

²² Ce qui faisait toujours les gros titres de la une de la presse locale : « Mit Händen und Füßen reden ! » (Parler avec les mains et les pieds !).

l'immersion mise en place dans l'accompagnement scientifique des jeunes « Voltaire » a bénéficié non seulement d'une autorisation donnée aux chercheurs de travailler sur plusieurs années avec les jeunes dont l'expérience s'était mal passée, mais aussi du soutien de travailler sur une cohorte jusqu'à leur entrée à l'université. Ce travail de l'après coup²³ a été particulièrement fructueux pour ouvrir une réflexion sur les enjeux de l'expérience en matière de subjectivation. Que l'expérience ait été ou non mal vécue, elle permet, du fait que le jeune est extrait de son contexte familial (jusqu'à la langue), de vivre une marginalisation qui nous a conduite à penser ce dispositif comme un rituel d'initiation contemporain d'entrée dans la vie adulte.

²³ Et qui me semblerait devoir être plus systématisé. Ceci a d'ailleurs rebattu les cartes dans cette division, faisant de certains échecs une expérience positivée pour les sujets concernés.