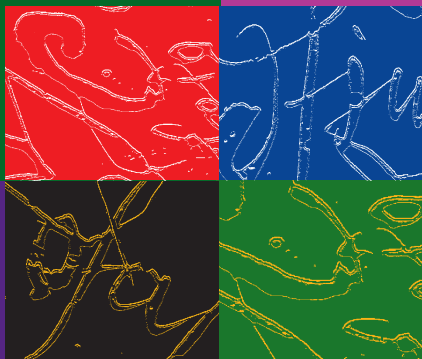


Textes de travail



L'immersion dans la culture et la langue de l'autre

Une recherche évaluative du programme Voltaire

avec des contributions de:
Gilles Brougère
Lucette Colin
Hans Merckens/Katrin Kaufmann
Hans Nicklas
Marion Perrefort
Volker Saupe

Numéro

23 2006



Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse

L'immersion
dans la culture et la langue
de l'autre

Une recherche évaluative du programme Voltaire

Les auteurs

Gilles Brougère, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris 13

Lucette Colin, maître de conférence de sciences de l'éducation à l'Université Paris 8

Katrin Kaufmann, cand. paed. Freie Universität Berlin

Hans Merckens, professeur de sciences de l'éducation à la Freie Universität Berlin

Hans Nicklas, professeur de sciences politiques à la Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt/Main

Marion Perrefort, professeur de linguistique allemande à l'Université de Franche-Comté Besançon

Volker Saupe, psychologue, chargé de l'enseignement, Freie Universität Berlin

Rédaction finale : Marion Perrefort

Texte de Travail N° 23

OFAJ/DFJW, Paris/Berlin 2006

SOMMAIRE

Introduction	5
A propos de la méthodologie de l'enquête	19
<i>Hans Merkens</i>	
Résultats de l'étude réalisée auprès des participants du programme Voltaire : évaluation de la partie quantitative du questionnaire	29
<i>Hans Merkens, Katrin Kaufmann</i>	
L'expérience du point de vue des Français	65
1. L'expérience d'immersion en Allemagne	66
<i>Gilles Brougère, Lucette Colin</i>	
2. Le retour : Les jeunes Français reçoivent les Allemands	81
<i>Gilles Brougère</i>	
3. Les parents dans le dispositif Voltaire : des participants hautement impliqués	95
<i>Lucette Colin</i>	
L'immersion dans une autre culture : l'expérience des jeunes Allemands	119
<i>Hans Nicklas, Volker Saupe</i>	
Changer en échangeant – Vivre dans la langue de l'autre	147
<i>Marion Perrefort</i>	
Conclusion	213
Bibliographie	219

Introduction

Créé par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse en 1999, à l'initiative de Brigitte Sauzay, à l'époque Conseillère de l'ancien chancelier allemand Gerhard Schröder, le programme Voltaire donne à des jeunes élèves, âgés en moyenne de 15 à 16 ans, la possibilité de participer à un échange individuel de longue durée. Le principe est d'accueillir pendant six mois un élève du pays partenaire et de se rendre ensuite avec lui dans sa famille, également pour six mois. Les jeunes suivent les cours dans leurs écoles respectives. Réciprocité, individualité et durée distinguent le programme Voltaire d'autres formes d'échanges scolaires. Depuis 1999, environ 1.500 élèves français et 1.500 élèves allemands ont participé à ce programme.

Le présent Texte de Travail est l'aboutissement de la première phase d'une recherche commencée en 2002. Celle-ci a pour objectif l'évaluation des effets de l'immersion sur la mobilité dans le cadre du programme Voltaire et veut appréhender, dans sa singularité et dans sa systématité, la construction de l'identité personnelle et sociale chez des jeunes en situation de contact culturel et linguistique. Les contributions portent sur le groupe d'élèves ayant pris part à l'échange qui s'est déroulé en 2002-2003.

A travers l'expérience complexe, intensive et individuelle de l'altérité et la pratique d'une langue étrangère qui y est liée, l'échange a pour objectif de susciter et de développer des compétences chez des jeunes Français et Allemands, compétences qui ne peuvent pas ou qu'à peine s'acquérir dans le cadre d'autres programmes plus traditionnels et de plus courte durée. En devenant des acteurs de leur propre processus d'apprentissage, les participants développent une réflexivité accrue sur leur culture d'origine et sur la culture d'accueil. Ils enrichissent leurs capacités d'interprétation et de résolution de problèmes.

Marqué par la mise en échec des évidences, de suspension d'automatismes, par des phases d'incertitude, de prise de risques, de ruptures relationnelles et identitaires, un séjour à l'étranger porte en soi des potentialités formatrices énormes : ouvrir son champ d'action et de communication, maîtriser des situations inconnues, s'orienter activement en affrontant des environnements changeants au lieu de les subir passivement, s'affranchir de déterminismes sociaux, familiaux, se valoriser, se décentrer par rapport à soi et son ethnocentrisme culturel pour effectuer un trajet réflexif, une prise de conscience identitaire. Les compétences visées à travers un échange (ouverture aux autres, déconstruction des idées préconçues, tolérance des ambiguïtés, adaptabilité aux transformations, gestion des différences...) correspondent à une certaine con-

ception de la modernité et configurent des comportements des citoyens futurs dotés d'un « capital » mobilité et d'une ouverture internationale.

Associée à la maîtrise d'une, voire de plusieurs langues étrangères, de telles compétences présentent un atout considérable dans la biographie personnelle et professionnelle d'un individu.

L'échange porte donc en soi des potentialités formatrices énormes – mais qu'apprennent les élèves réellement ? Quels défis relèvent-ils, à quelles épreuves sont-ils confrontés, ces épreuves sont-elles formatrices ? S'investissent-ils dans la rencontre avec l'altérité ou se réservent-ils, se protègent-ils ? Quelles sont les résistances, les capacités, incapacités dont ils font état et qui les empêchent de s'adapter ? Ce sont ces questions qui se trouvent au cœur du Texte de Travail présenté ici.

L'accompagnement scientifique du Programme Voltaire

Un dispositif d'accompagnement scientifique a été mis en place par l'OFAJ en 2002, dont l'objectif principal est de saisir et d'analyser la dynamique de l'immersion ainsi que ses effets à long terme. Cela implique de prendre en compte le réseau complexe, collectif, individuel, social, culturel et langagier dans lequel se passe l'immersion et de s'interroger sur son inscription dans la vie future des participants.

Concevant l'immersion comme mouvement formateur et acte d'appropriation autonome de compétences sociales et interculturelles ainsi que de construction de soi, la recherche vise à dégager les paramètres saillants, à étudier la diversité des expériences faites par les élèves avec l'altérité linguistique et culturelle ainsi que l'élaboration et la transmission de ce vécu. Elle s'est donné pour objectif de saisir et d'analyser la dynamique complexe d'un échange et ses effets à long terme. Cela implique de prendre en compte, outre les facteurs objectifs, la subjectivité des participants à l'aide de méthodes quantitatives, mais surtout qualitatives, l'articulation entre l'individuel et le collectif, entre dimension subjective et contexte socioculturel.

Seule une enquête conçue sur le long terme, comprenant des étapes successives de recueil des données ainsi qu'une combinaison de différentes formes de collecte des données nous est apparue apte à rendre compte des dimensions multiples de l'échange, des compétences acquises et de leurs effets. Le dispositif d'enquête comprend des entretiens individuels ou collectifs avec tous les acteurs engagés dans l'expérience – élèves, parents d'élèves, enseignants, tuteurs, proviseurs – et des données recueillies à l'aide de questionnaires.

Les entretiens ont été réalisés à différentes étapes de l'échange : pendant le séjour dans la famille d'accueil, quelques mois après le retour et deux ans après l'échange. Le dispositif comprend également des enregistrements d'entretiens collectifs et de discussions de groupe.¹ Les récits recueillis auprès des élèves et de leurs parents décrivent la diversité de l'expérience et révèlent un très riche travail d'interprétation des événements et expériences de la vie quotidienne dénotant ainsi un fort besoin d'élaborer le sens de ce qui a été vécu. Dans leur contribution, Gilles Brougère et Lucette Colin insistent tout particulièrement sur ce travail de mise en mots de l'expérience.

Les réflexions menées par les élèves sur les divers aspects de leur vécu témoignent d'une étonnante sensibilité pour le processus d'immersion ; elles attestent une grande curiosité pour le langage, les langues et les cultures ainsi qu'une surprenante capacité de réfléchir sur eux-mêmes et leur confrontation à la différence et de lui donner du sens.

L'évaluation des données ne fait que commencer. Les résultats sont par conséquent partiels et peuvent recevoir des éclairages supplémentaires et des recadrages par la suite.

Analyser les enjeux de l'immersion – une approche interdisciplinaire

L'accompagnement scientifique du projet Voltaire a réuni six chercheurs français et allemands du champ des Sciences humaines et Sociales : Sciences de l'éducation, psychologie sociale, psychanalyse, sciences du langage. L'approche est résolument interdisciplinaire, au carrefour de disciplines qui s'intéressent depuis longtemps aux phénomènes propres au contact interculturel. Le cadre théorique et méthodologique posé par cette interdisciplinarité s'est construit autour de quatre piliers :

- La culture, appréhendée dans une approche anthropologique, sociologique et ethnologique et les concepts annexes (sous-cultures et groupe, socialisation, identité culturelle), le social et l'individuel, systèmes de normes et de valeurs apparents et sous-jacents.
- La langue appréhendée dans sa dimension sociale et identitaire à travers une approche interactionniste.
- L'expérience appréhendée comme espace d'apprentissage formel et informel et dans son rapport à la construction subjective des jeunes à ce moment clef de l'adolescence.

¹ Pour une présentation détaillée de la méthode, voir infra la contribution de Hans Merkens.

- L'interculturalité et les concepts fondamentaux d'altérité et d'identité, de représentation, de différence et de choc interculturel, conçus comme processus dans une dynamique interactive.

Le cadre théorique posé par ces disciplines, les concepts et outils méthodologiques permettent de saisir les phénomènes identitaires propres au contact interculturel et à la rencontre avec l'étranger.

Employant des méthodes propres au champ des Sciences humaines et sociales, la recherche a, tout d'abord, consisté à recueillir des données qui ont été analysées en fonction des choix théoriques et méthodologiques des chercheurs pour arriver à des interprétations aussi holistiques que possibles des situations vécues par les élèves.

Une caractéristique importante des textes est qu'il s'agit d'interprétations des microthéories que les différentes personnes, en particulier les élèves, ont donné à leur vécu et à ce qu'ils ont pu observer pendant l'immersion. Ce sens n'est jamais fixe, il se construit, se déconstruit au fur et à mesure que les interactions sociales dans lesquelles les élèves sont immergés se diversifient et se complexifient. Ces microthéories renvoient à des représentations sociales, qui permettent de dégager, au-delà des variations individuelles et subjectives, un sens collectif de l'expérience. Ce sens se discute, se modifie et se diffuse à travers des discours.

Même les méthodes expérimentales les plus rigoureuses sont tributaires de la manière dont le chercheur a défini la situation expérimentale et de la manière dont les sujets ont interprété la dite situation. Aussi, le regard de chaque chercheur se ressent de sa subjectivité, laquelle est néanmoins contrôlée par une connaissance approfondie qu'ont les chercheurs impliqués dans le présent travail du corpus et de la situation.

Par ailleurs, nos interprétations sont conditionnées par les objectifs et les méthodes de travail. Par conséquent, il ne peut s'agir de présenter nos analyses comme des vérités absolues, mais, au contraire, comme des propositions, lesquelles devraient, tout compte fait, être soumises à la discussion critique avec les acteurs principaux et ce à la fois dans le souci de respect des discours qu'ils ont tenus, des interprétations qu'ils ont données et dans celui de l'utilité de la recherche.

La légitimité des analyses et de leurs résultats relève moins de la représentativité statistique – même si celle-ci vient l'étayer – que de la cohésion des contenus : les thèmes abordés dans les entretiens avec les élèves et les parents se succèdent, se complètent, se contredisent, tout en dessinant un tableau holis-

tique et assez exhaustif des phénomènes qui se produisent dans une situation d'échange. A ce titre, la recherche qui accompagne le programme Voltaire est exemplaire et originale car elle veut saisir l'échange dans sa complexité et dans son dynamisme et ce à long terme.

Dans la reconstitution narrative (entretiens, voire questionnaire qualitatif) l'expérience est reliée à des contextes, est argumentée, expliquée, interprétée. Ce travail de (re)construction du sens s'effectue de manière interactive en présence d'un interlocuteur réel, présent, mais aussi absent ou imaginé qui influe sur la sélection des objets du discours. Mais la reconstruction et l'interprétation subjective, individuelle des événements s'articulent également avec une mémoire collective et discursive, avec des perceptions culturellement et socialement spécifiques ainsi qu'avec les représentations sociales qui les commandent. En adoptant une perspective résolument processuelle, la recherche visait à élucider les logiques en cours, de repérer les ruptures et les continuités, les dynamiques paradoxales oscillant entre refus/repli/acceptation/ouverture/ recomposition et les mécanismes qui donnent sens.

A partir d'un croisement de données variées (questionnaires, entretiens individuels et collectifs) il s'agit d'appréhender, dans sa singularité et dans sa systématisme, la construction de l'identité personnelle et sociale chez des individus en situation de contact culturel et linguistique.

L'intérêt d'une recherche sur l'immersion

L'idée d'accompagner scientifiquement le programme Voltaire est venue du « Secteur Recherches » de l'OFAJ, dont les travaux et publications attestent depuis une trentaine d'année le souci constant d'un retour réflexif sur le vécu interculturel dans les échanges. Les chercheurs qui y sont associés n'ont eu cesse de souligner la nécessité d'une véritable formation en interculturalité, car force est de constater également que la plupart des programmes d'échange européens tels que Erasmus ou Leonardo, souffrent d'un déficit au niveau de l'évaluation scientifique à long terme et que l'approbation unanime de la nécessité des échanges pour la formation du citoyen européen futur n'intègre que fort peu le large spectre des possibles effets immédiats et durables de ces séjours. A en croire les résultats de certaines études,² peu de changements d'attitudes et de représentations interviendraient ; bien au contraire, le sentiment d'appartenance nationale d'origine s'en trouverait plutôt renforcé, faute d'un dispositif d'accompagnement approprié, mais aussi d'une absence de contacts sociaux diversifiés, notamment dans des programmes d'échanges universitaires.

² V. Papatsiba, A. de Frederico, Murphy Lejeune

Le croisement des regards de tous les acteurs concernés par l'immersion (élèves, parents, tuteurs, enseignants) permet de saisir les représentations de l'appartenance identitaire et donc de mieux comprendre les phénomènes complexes liés aux problèmes de l'identité et du rapport à l'autre. Ces phénomènes s'inscrivent dans un processus dynamique de construction d'une identité qui n'est jamais fixe et qui se réajuste en fonction d'interactions quotidiennes. Aussi, les textes présentés ici traitent des thématiques qui sont apparues de façon récurrente et qui peuvent se résumer comme suit, sans que cette énumération sommaire ne prétende à l'exhaustivité :

- Attentes et représentations des objectifs de l'échange de tous les acteurs engagés dans le programme ;
- Motifs personnels et leurs retombées sur l'expérience de la différence et l'élaboration de la confrontation à l'altérité ;
- Représentations du pays et de la culture d'accueil et évolution de ces représentations ;
- L'expérience de l'altérité dans le quotidien, en particulier dans la famille et dans l'institution scolaire ;
- Vécu subjectif de la perception de soi et de l'autre ; statut et rôle des variables individuelles et sociales dans la perception et dans la construction du sens des différences culturelles et des valeurs qui y sont associées ;
- Crises et conflits : origine, gestion des insécurisations, psychologisation ou culturalisation des conflits ?
- L'intégration de l'altérité culturelle dans l'institution scolaire ;
- L'instabilité de la compréhension et l'apprentissage interculturel comme processus s'opposant à une conception statique de l'apprentissage interculturel, résultant de la simple mise en contact ;
- Rôle de la langue ; l'autonomie dans l'apprentissage ; transfert des expériences linguistiques – asymétrie, détresse langagière, incompréhension, malentendu, négociation, coopération, différences des modes communicatifs – pour l'acquisition d'autres compétences sociales ;
- L'élaboration de l'expérience et son intégration dans la biographie et la socialisation future ;

- Processus de transmission : les participants comme médiateurs et multiplicateurs – l'échange dans la mémoire familiale, culturelle, discursive – comment l'expérience est-elle transmise, élaborée, modifiée ?

Méthodologie de la recherche

La recherche comprend diverses formes de collecte des données. Celles-ci ont été recueillies auprès de trois populations différentes, six au total si on y intègre le fait qu'il y a toujours un Français et un Allemand :

1. les élèves ; 2. les parents ; 3. les enseignants.

Compte tenu de leur rôle, de leur statut, et, de surcroît, de leur contexte culturel respectif (français ou allemand) ces populations ont des perspectives très différentes, dont nous avons essayé de tenir compte à plusieurs niveaux, comme, par exemple dans l'élaboration du questionnaire où la formulation de certaines questions pouvait faire sens pour les uns, mais pas pour les autres (questions relatives à la religion, des opinions politiques, etc.).

Mais ce problème était encore parmi l'un des plus simples. L'OFAJ nous demandait d'analyser les effets de l'immersion : il fallait donc arrêter l'état de la situation au début de l'étude afin de pouvoir observer des changements pendant l'échange, à sa fin et, tout compte fait, un certain temps après le retour chez soi. Grâce à cette conception de la recherche, il nous a été possible de recueillir des témoignages au retour des élèves dans le milieu d'origine et d'approfondir notre connaissance sur l'élaboration de l'expérience, son intégration dans la biographie et la socialisation future ainsi que sur les processus de transmission (l'inscription de l'expérience dans la mémoire familiale, culturelle, institutionnelle).

Cette forte complexité du champ de recherche nous a donc fait choisir une multitude de méthodes devant se compléter, pour éviter de laisser passer des problèmes pouvant rester inaperçus à travers les mailles de notre répertoire. Ces méthodes sont les suivantes :

1. Les questionnaires

Nous avons conçu deux types de questionnaires destinés respectivement :

- aux élèves français et allemands à différentes phases de l'échange, à savoir pour les élèves français deux à trois mois après le début de leur séjour

en Allemagne et pour les élèves allemands deux ou trois mois après leur arrivée en France.

- aux parents français et allemands qui leur a été adressé à la fin du programme d'échange.

Les questionnaires adressés aux élèves et aux parents comportaient deux sortes de questions : celles dites fermées qui permettent d'établir des statistiques destinées à arrêter l'état transversal de la situation et celles dites ouvertes axées sur les problèmes et permettant aux élèves et aux parents d'y répondre de façon différenciée.

Les réponses soumises à une analyse quantitative et qualitative étaient l'ensemble des textes, dans la mesure où elles nous ont permis d'approfondir et d'élargir notre connaissance du terrain.

2. Les entretiens

Compte tenu de nos choix théoriques, l'approche qualitative consistant à privilégier la méthode de l'entretien nous a amené à réaliser des interviews avec tous les acteurs concernés par l'expérience. Les entretiens ont été menés de façon semi-guidée, laissant une large place au développement libre de la narration par l'interlocuteur. Ces entretiens ont été enregistrés, transcrits et soumis à l'analyse, en fonction des postulats théoriques et interrogations spécifiques de chaque chercheur.

Il a été procédé comme suit :

- Entretiens individuels avec
 - a) des élèves, à des phases différentes :

Pendant le séjour. Nous avons commencé les entretiens en Allemagne où nous avons interviewé aussi bien les élèves français que leurs partenaires allemands. Ensuite, lors du séjour des Allemands en France, nous avons procédé de la même façon, en interrogeant la plupart du temps des couples (séparément), mais également un seul des partenaires. Le choix des interlocuteurs a été fait selon différents critères, qui ont évolué au cours de la recherche : dans un premier temps, ce sont essentiellement des critères pragmatiques qui ont guidé notre sélection : accord donné au préalable ; élève seul ou en groupe (cas de quelques lycées) ; couple mixte (garçon/fille) ; accessibilité géographique pour les chercheurs. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous avons précisé les critères en fonction

des problèmes soulevés dans les entretiens et des configurations qui en résultaient : cas plus ou moins conflictuels ; changement de famille, abandon ; mais aussi, bien sûr, des cas d'échange réussis.

Après le séjour : En adoptant les mêmes critères, nous avons choisi de procéder à des entretiens avec des élèves tant en France qu'en Allemagne quelque mois après leur retour.

b) des parents, également à des phases différentes :

La majorité de ces entretiens avec les parents étaient des entretiens individuels (un entretien a eu lieu en groupe cf. infra texte de Lucette Colin). Les choix étaient guidés par les mêmes critères que ceux adoptés pour les élèves.

c) des enseignants, des tuteurs et des proviseurs :

Réalisés sur place, dans les établissements scolaires, ces entretiens, parfois avec un groupe de deux ou trois enseignants, ont recueilli auprès des professeurs (d'allemand, de français, mathématiques, histoire-géo, sciences naturelles) mais surtout auprès des tuteurs des données qui sous-tendent certaines des contributions (les textes de Hans Nicklas et de Volker Saupe, de Gilles Brougère).

Les informations plus ou moins éparses obtenues par ces entretiens individuels, réalisés parfois de façon impromptue, en fonction des disponibilités de nos interlocuteurs, nous ont permis de prendre la mesure des difficultés rencontrées par les tuteurs dans la gestion du programme et l'absence d'un dispositif d'accompagnement. La nécessité nous est donc apparue de systématiser les entretiens afin de mieux cerner les problématiques récurrentes rencontrées dans et par l'institution scolaire, française et allemande dans l'accueil, le suivi et l'accueil en retour des élèves Voltaire.

- Entretiens collectifs

Outre les discussions en groupe avec les tuteurs et les parents, mentionnées ci-dessus, différents débats avec des groupes d'élèves ont eu lieu, à savoir :

a) Une première rencontre a réuni à Berlin pendant deux jours et demi une vingtaine de participants (des « couples »), qui venaient de vivre les deux premiers mois de l'échange. Les participants avaient été choisis au hasard, dans la population sur laquelle portait la recherche.

b) Une deuxième réunion a réuni à Paris les mêmes participants et s'est tenue deux mois après l'arrivée des Allemands en France. Lors des deux réunions, nous avons mené, en parallèle, des discussions en groupe national, en groupe binational, et des entretiens individuels. Les discussions avaient été impulsées, en partie, par des jeux de rôle ainsi que par la projection du film *L'auberge espagnole*.

3. Analyse de documents

Nous disposions d'une série de documents comprenant les dossiers de candidature et surtout les rapports rédigés dans la langue cible par les participants à l'issue de l'échange sur commande institutionnelle. Même si ces rapports obéissent dans leur forme à certains critères formels, imposés par leur destinataire (l'OFAJ et ses partenaires institutionnels), ils permettent, comme le montre notamment la contribution de Gilles Brougère qui se base partiellement sur ces rapports, d'avoir des éclairages supplémentaires sur des vécus particuliers et néanmoins représentatifs d'une façon collective d'appréhender l'échange.³

4. Le journal de bord

Les élèves ont été invités, au début de l'échange, à tenir un journal de bord. Certains nous l'ont envoyé et ces cahiers font partie de notre corpus sans avoir fait l'objet d'un traitement systématique.

Pour compléter cette présentation de la collecte des données, nous rajouterons les nombreux entretiens que nous avons pu avoir entre chercheurs et responsables du Programme Voltaire à l'OFAJ, au BBI, au Ministère de l'Éducation Nationale (IPR, DARIC) et dans les Kultusministerien. Les chercheurs ont participé à des regroupements locaux organisés par ces derniers.

Leur connaissance profonde du terrain ainsi que le contact quasi quotidien qu'ils ont avec les acteurs impliqués dans l'échange nous ont été d'un secours précieux. La rencontre des jeunes dans leur milieu de vie (famille, école, ville ou village) nous ont permis de saisir la réalité sociale dans laquelle a eu lieu leur immersion.

³ Une analyse des rapports rédigés en français par des participants allemands est sur le point d'être achevée dans le cadre d'un mémoire de DEA, rédigé par Sandy Dubin, sous la direction de Marion Perrefort et qui a pour titre « Ecrire l'interculturel - une analyse discursive des rapports Voltaire 2002-2003 », Université de Franche-Comté, Besançon.

Présentation des contributions

En abordant des facettes différentes de l’immersion, les analyses présentées dans le présent Texte de Travail forment une approche polyphonique d’une expérience qui se révèle à maint égard hautement complexe pour ses principaux acteurs, bien sûr, mais également pour le chercheur. La diversité des approches méthodologiques proposées ici, associant, entre autres, le quantitatif au qualitatif, combinant l’explication et l’interprétation, nous a permis de poser des éclairages nuancés sur le vécu des acteurs « Voltaire ».

Dans la première contribution, texte de cadrage théorique, Hans Merkens aborde l’immersion et l’analyse de ses effets. Plaçant au centre de sa contribution les notions d’« explication » et de « compréhension », il s’interroge sur la construction du sens – « interprétation », définie comme constitutive du processus de compréhension – et sur l’opérationnalité de ces concepts pour l’analyse des phénomènes de l’immersion. Le cadre théorique ainsi posé, il développe ensuite les choix méthodologiques qui en résultent, à savoir la combinaison d’une approche qualitative et quantitative à l’aide de la triangulation. La première privilégie une démarche interprétative, tandis que la deuxième vise la description et, en partie, l’explication, définie par l’auteur comme relation entre effets constatés et décrits et leurs causes.

Le deuxième texte de Hans Merkens et de Katrin Kaufmann, son assistante, présente de façon exhaustive les résultats obtenus par la mise en œuvre de l’approche quantitative, appliquée à la partie statistiquement exploitable du questionnaire (questions fermées) adressé aux élèves français et allemands. Il dresse un tableau complet, dessinant le profil général de la population étudiée, de ses ressources sociales, ses motivations, attentes et jugements par rapport à l’expérience, aux changements survenus dans leur personnalité.

Pour Gilles Brougère et Lucette Colin, c’est le vécu des élèves français qui se trouve au centre de leur analyse. Celle-ci se subdivise en trois parties, recevant chacune une accentuation différente, à savoir : Dans leur texte « L’expérience de l’immersion des jeunes Français en Allemagne » ils présentent les multiples aspects de l’expérience, en suivant son ordre chronologique depuis le moment du choix et de la sélection jusqu’au retour, en passant par le quotidien relationnel, familial, scolaire des jeunes. Ils évoquent les différentes pressions auxquelles l’élève doit faire face, pressions révélant souvent une ambivalence des proches, de l’institution scolaire à l’égard de la participation du jeune à l’échange. Est abordée également la difficile gestion d’une catégorisation nationale – « être Français en Allemagne » – ainsi que l’acquisition de certaines compétences telles que l’adaptabilité, la capacité d’analyse et de gestion des rapports sociaux, le sens de la diplomatie et la tolérance.

S'intéressant au retour des jeunes Français et l'accueil qu'ils réservent à leur correspondant, Gilles Brougère constate que contrairement aux attentes des chercheurs, le retour s'est avéré, de façon générale, beaucoup plus difficile. Les problèmes auxquels les jeunes se trouvent confrontés se situent à différents niveaux, comme par exemple les effets induits par l'asymétrie de l'échange dans sa temporalité ou encore l'emprise du lycée sur la vie des jeunes Français et les conséquences de cet état de fait sur la relation entre les correspondants.

Lucette Colin, enfin, met en avant le rôle des parents, qu'elle qualifie de « participants hautement impliqués ». Se basant sur de nombreux entretiens menés avec des parents, l'auteur analyse les enjeux psychologiques liés à la décision parentale de laisser partir son enfant et d'accueillir par la suite son partenaire. Elle s'interroge sur le sens avoué et inavoué donné par les parents à la participation au programme et sur son inscription dans leur propre histoire, qu'elle soit personnelle ou familiale. Son analyse révèle des difficultés parfois très grandes de positionnement face aux différences éducatives et de conception divergentes du rôle de mère. Pour Lucette Colin, il est de première nécessité de mettre en place un dispositif d'accompagnement des parents visant à les aider dans l'élaboration de l'expérience.

Hans Nicklas et Volker Saupe apportent un éclairage sur l'expérience des jeunes Allemands. S'appuyant sur des entretiens individuels et de groupes avec des élèves, leurs parents et professeurs ainsi que sur la partie qualitative du questionnaire, leur texte analyse plus particulièrement les changements identitaires survenus au contact avec l'altérité et ce à un moment aussi crucial qu'est l'adolescence. Evoquant, en référence à Mario Erdheim, l'opposition « ethnocentrisme » et « exotisme », les auteurs proposent la notion de « conscience interculturelle » pour saisir la sensibilisation progressive des adolescents au contact interculturel. Ils accordent une large place à la perception des différences culturelles et plus particulièrement scolaires ainsi qu'aux tentatives d'interprétation faites par les jeunes pour comprendre les différences constatées. Ils arrivent, entre autres, au constat que les stéréotypes franco-allemands traditionnels sont relativement peu sollicités dans de telles opérations d'interprétation.

Dans la dernière contribution du présent Texte de Travail, Marion Perrefort aborde le rôle de la langue dans le processus d'immersion. Sur la base des entretiens avec des élèves, des parents et des réponses obtenues dans la partie qualitative du questionnaire, elle s'interroge sur les effets identitaires des interactions quotidiennes en langue étrangère. Son analyse interroge la notion de compétence linguistique en lui associant celle de compétence communicati-

ve et culturelle. Elle montre ainsi que la pratique quotidienne de la langue étrangère ouvre la voie à l'acquisition d'autres compétences sociales, indispensables dans les situations de contact interculturel – comme par exemple la réflexivité et le retour sur soi, l'écoute et l'empathie, l'adaptabilité et la coopération, mais également la tolérance de l'ambiguïté nécessaire pour accepter l'instabilité des intercompréhensions. L'auteur s'interroge enfin sur les règles culturelles qui sous-tendent les communications quotidiennes, telles que la conversation familiale, marquée par un haut degré d'intimité et de complicité et les difficultés qui peuvent résulter de la non prise en compte de cette grammaire culturelle invisible, mais puissamment à l'œuvre sous le discursif.

Pour finir, nous tenons à remercier chaleureusement tous les participants à ce programme d'échange - élèves, parents, enseignants, responsables divers dans le cadre du programme Voltaire. Ils ont été très nombreux à avoir bien voulu accepter de nous rencontrer pour des entretiens individuels et des discussions de groupe, de prendre sur leur temps pour répondre à nos questionnaires et nous faire part ainsi de leurs expériences. Nos remerciements s'adressent également à Conny Reuter, Chef du Bureau *Découvertes*, et Arnaud Sète, ancien responsable du secteur « *Scolaires* » à l'Office franco-allemand pour la Jeunesse ainsi qu'Annie Lamiral, *secteur Information – Bureau Forum Société* pour avoir encouragé et soutenu sans faille cette recherche.

Et enfin, ce texte de travail doit beaucoup à Ursula Stummeyer, chargée du secteur « *Recherches* » au Bureau *Formation interculturelle*. Sa grande expérience du terrain franco-allemand et du travail dans la recherche interculturelle à l'OFAJ a considérablement nourri et enrichi la réflexion des chercheurs sur l'expérience de tous les acteurs impliqués dans le programme Voltaire. Nous lui adressons notre reconnaissance toute particulière.

Hans Merkens

A propos de la méthodologie de l'enquête

Les recherches d'accompagnement de programmes ou de projets destinées à renseigner sur leurs effets demandent un très grand investissement sur le plan des méthodes car il s'agit d'exclure la probabilité de systématiser des faits de hasard. Cet investissement devra être plus fort encore pour le programme Voltaire de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse – objet de la présente étude – qui vise l'immersion de jeunes gens dans la culture de l'autre pays : l'immersion ne peut se mesurer en termes d'un oui ou d'un non, de succès ou d'échec. Il s'agit plutôt d'arriver à décrire l'immersion et son processus. Ainsi de telles études doivent répondre à de fortes exigences méthodologiques. D'un côté, on aimerait bien savoir s'il est possible de dégager des conditions rendant probable ou improbable le processus d'immersion. D'un autre, il est souhaitable d'aboutir à des descriptions de cas qui font mieux comprendre le processus lui-même. Il faut donc trouver une méthodologie permettant aussi bien d'expliquer que de comprendre. Au niveau des exigences, il en résulte de combiner deux modèles d'enquête scientifique qui, dans beaucoup de cas, sont opposés l'un l'autre. Ils sont brièvement esquissés ci-après. Ensuite, nous présenterons, pour les deux modèles, leur manière de procéder. En utilisant le terme de « triangulation » nous proposerons, dans un troisième temps, une articulation de ces deux manières. Pour conclure nous présenterons la spécificité de la démarche adoptée pour cette recherche évaluative.

1. Expliquer et comprendre

Expliquer et comprendre sont des termes de la langue courante. Dans les sciences, ils sont utilisés dans un contexte bien précis. Celui-ci sera brièvement explicité, ci-après, d'abord pour la notion d'expliquer et ensuite pour celle de comprendre. Du côté de l'explication, la distinction se fait, d'une part, entre l'explication et la description. Les descriptions servent à présenter les résultats de perceptions et d'observations (Stegmüller 1969, 450). Certains événements lors du séjour dans l'autre pays ou certains faits – par exemple le système d'éducation d'un pays – peuvent être décrits sous cet angle. D'autre part, il est distingué entre deux modèles de l'explication. En règle générale, dans les sciences, il est question d'explications lorsqu'il est possible de nommer des causes à des effets, c'est-à-dire de donner une réponse à une question portant sur le pourquoi (Opp 1970, 29ff). En combinant des faits isolés et des régularités, il s'agit d'anticiper le résultat (Hempel 1970, 216). Ce modèle joue, avant tout,

un rôle dans les sciences naturelles qui unissent, de façon déterministe, des causes à des effets pour formuler, soi disant, des lois en partant d'un certain type de régularités. Dans les sciences sociales, des explications de ce type ne sont guère possibles. Cependant on arrive à confirmer des présuppositions causales dans la mesure où le maintien de certains préalables ou leur persistance augmente la probabilité d'obtenir l'effet souhaité. Pour les sciences sociales, de tels énoncés de probabilité sont usuels lorsqu'on établit des rapports réguliers pour la relation entre les causes et les effets (Opp, 1970, 36ff). Dans ces disciplines, les énoncés de probabilité prennent la place de ceux de causalité. Pour pouvoir établir ce lien, il faut partir du principe qu'il y a des règles sur la base desquelles on agit, établit des liens, se déroulent les actions. Ces règles n'ont pas le caractère de lois. D'une part, elles peuvent agir à l'insu des acteurs, d'autre part, elles peuvent être fixées ou modifiées par les acteurs eux-mêmes. Dans le cas extrême, l'absence de règles, l'autre seraient la loi. Une graduation de règles se laisse définir dans l'entre-deux (Reichenbach, 1970, 177).

Dans le contexte du programme – qui fait l'objet de ce rapport – il s'agit de dégager des règles à l'aide desquelles il devient possible d'expliquer la réussite, la non réussite ou le degré de réussite de l'immersion dans l'autre culture. Pour ces processus on nommera, à partir de ces perspectives, des probabilités afin d'aboutir à des explications. Comme en fin de compte en formulant des explications, il s'agit de probabilités, il faut supposer qu'il y a, dans des cas concrets, d'assez larges libertés. Quant au thème de l'immersion il en résulte qu'on souhaite, d'une part, apprendre à quel degré elle a réussi et, savoir, de l'autre, quels ont été les facteurs favorables ou défavorables à ce processus. L'explication telle qu'elle est présentée ici, c'est en fait une forme d'énoncé qui correspond aussi au sens donné à la notion au quotidien : on souhaite savoir pourquoi les choses sont telles qu'elles le sont.

A première vue, le comprendre se présente de la même manière. C'est également un acte quotidien. Ainsi un ouvrage intitulé « Frankreich verstehen » (comprendre la France) paru en Allemagne ne se borne pas à décrire mais essaie aussi d'interpréter certaines formes d'expression de la vie sociale afin de pouvoir se familiariser un peu avec elles (Große, Lüger, 1989). En prétendant avoir compris quelque chose, nous exprimons que nous arrivons à comprendre pourquoi les choses sont telles qu'elles le sont. L'ouvrage « Frankreich verstehen » représente une tentative d'y aboutir en proposant des comparaisons avec la République fédérale d'Allemagne. La demande est alors que l'autre soit compris parce qu'il est comparé à ce qui est familier. Comprendre est un mode d'expérience particulier, au quotidien, de prendre connaissance du monde socio-culturel (Schütz, 1971, 64). Mais à la différence de l'explication, la com-

préhension n'implique pas notre tentative de relier des causes à des effets ; comprendre c'est, tout d'abord, saisir pour soi la singularité d'un cas. Dans ses principes, la compréhension se construit comme une totalité. Il s'agit de comprendre l'événement de l'intérieur (Flick, 2002, 48f) en se basant sur le pré-supposé qu'on arrive à pénétrer plus profondément dans un cas isolé ou un fait par le comprendre que par la seule explication.

La compréhension aussi se base sur un monde d'expériences. La compréhension elle-même se déroule sous la forme d'interprétation des expériences (Schütz, 1971, 71). C'est-à-dire il n'y a pas de photographie absolue du réel mais une élaboration interprétative (Flick, 2002, 58ff). L'interprétation est constitutive du processus de compréhension. Dans une autre variante, le fait de comprendre implique aussi le pré-supposé que le monde d'expérience ne constitue pas une base objective mais une construction à bâtir. Dans cette variante, la réalité sociale représente une construction (Searle, 1997). De même, la mimesis pré-suppose qu'il s'agit d'une production d'un monde symbolique intégrant les composantes pratiques et théoriques (Gebauer, Wulf, 1992). Mais cette transformation aussi a besoin d'être interprétée. Ainsi l'interprétation est un élément essentiel de la compréhension.

Comme Dilthey (1968) l'a déjà exposé, pour l'explication et pour la compréhension, il y a une conception selon laquelle les sciences explicatives ne fournissent que des enseignements hypothétiques alors que les sciences compréhensives ne saisissent que les singularités. Dilthey se basait sur le principe que l'explication reste extérieure à l'être humain car il s'agit d'établir un lien entre des caractéristiques extérieures à l'objet à expliquer, la compréhension reposant sur le vécu. Dans cette formulation, l'opposition est diamétrale. On attribue de l'authenticité à la compréhension parce qu'on peut être sûr du vécu alors qu'on donne à l'explication uniquement une valeur hypothétique. Nous ne suivrons pas cette voie ici. D'ailleurs, dans les sciences sociales adoptant une démarche compréhensive, de nos jours, elle n'est plus partagée de cette façon.

En se référant à Schütz (1974) et Searle (1997) qui procèdent de façon constructiviste, on arrive aussi à une autre solution. Schütz distingue entre l'action et l'agir. Si pour l'action les buts sont définis, l'agir vise à les atteindre. Mais pour un observateur seul l'agir est visible. Comprendre désigne alors le procédé par lequel un autre – par exemple un observateur – construit des actions chez les acteurs en tirant des conclusions à partir des observations de l'agir. Du point de vue de cette perspective on peut dire, de façon plus générale, que la compréhension repose sur des constructions d'un second degré comportant des pré-supposés sur les singularités d'un cas (Schütz, 1971, 71f ; 1974, 137 ff). Ceci met en lumière que la compréhension implique de l'interprétation :

nous ne comprenons pas les choses telles qu'elles sont, mais nous les comprenons en interprétant des perceptions, des expériences, des textes, etc. (Flick, 55ff).

Les interprétations doivent se présenter de manière à être compréhensibles par d'autres. L'herméneutique est la méthode classique qui a été développée dans ce but avec pour objet les textes (Koller, 2003). Lire et comprendre un texte représente un processus actif de confrontation du lecteur. Il le comprend en l'interprétant. Le suivi de l'interprétation ne peut être garanti qu'en précisant les étapes de l'interprétation. Par ce biais l'intersubjectivité s'établit dans la compréhension. C'est un seuil qualitatif qui ne peut être attribué au vécu tout court.

L'opposition – qui peut paraître trop accentuée – entre expliquer et comprendre met en lumière les différences entre les présupposés de base. Lorsque la notion d'expliquer vise finalement à identifier le général – notamment des règles générales – la notion de comprendre vise à souligner le singulier d'un cas. Dans la conception d'aujourd'hui les deux façons ont en commun que la réalité sociale ne peut pas être représentée. Dans les deux cas, il s'agit de constructions ou de reconstructions.

2. Procédés d'expliquer et de comprendre

Les sciences explicatives sont tributaires d'une définition précise des différentes variables qu'il s'agit d'étudier pour pouvoir prendre une décision dans le sens d'un oui ou d'un non ou encore pour définir une forme d'expression. Ce n'est que sur la base d'une telle préparation qu'il devient possible de formuler des liens vérifiables de causes à effets. Pour les deux variantes, le sexe et l'âge peuvent servir d'exemples. Les variables doivent être – dit techniquement – opérationnalisées. Leur sens est en principe défini par des mesures (Bridgman, 1970). Il existe aujourd'hui un large éventail de méthodes de recherches que nous ne présenterons pas en détail ici (voir par exemple Kromrey, 1998, 165ff ; Diekmann, 1995, 182ff). Lors des enquêtes elles-mêmes, on peut procéder :

- soit en recueillant les variables en présence et d'en tenir compte (par exemple le lieu d'habitation, le type d'établissement scolaire, la langue maternelle, des langues étrangères parlées le cas échéant dans la famille etc.). Ces variables peuvent être saisies en les décrivant à partir de la question de savoir si elles sont présentes ou pas. Pour les saisir, il n'y a pas de nécessité d'opérationnalisation. Il suffit de décrire assez clairement le trait caractéristique pour pouvoir décider de la classification d'un cas précis –

par exemple le sexe. Sauf qu'il est important que les systèmes de classification soient complets et assortis d'une distinction rigoureuse des différentes catégories. Il convient d'éviter qu'il y ait des doutes quant à l'attribution d'un trait recueilli à l'une des catégories. De cette manière descriptive, il est possible de saisir les milieux sociaux dont sont issus les participant(e)s au programme Voltaire. Dans le cadre des méthodes quantitatives, ces descriptions sont d'une grande importance car on tente, à travers elles, d'aboutir à des représentations du contexte social des acteurs étudiés. Par exemple on peut tenter ainsi de saisir les conditions de vie dans les familles.

- soit en donnant aux participants des consignes auxquelles ils doivent réagir. C'est par exemple le cas lorsqu'ils sont invités à se décider pour des taux de sympathie pour son propre pays et pour l'autre en choisissant entre cinq réponses possibles sur une échelle de très fort à pas du tout. On suppose alors que le stimulus induit par la question et par l'énoncé des réponses possibles est accueilli de la même manière par tous et que les différences entre les réponses renvoient à des attitudes différentes des participants. Dans cette procédure, il est courant de poser plusieurs questions relatives au même objet. Dans les sciences sociales, il est fréquent que l'opérationnalisation ne s'effectue pas à partir d'une seule question ou d'une seule consigne mais à partir de plusieurs questions semblables. Pour les études explicatives, il est assez courant que les questions restent extérieures aux personnes et que l'on ne peut pas s'attendre à ce que leur libre expression donne les mêmes résultats que les formats pré-établis. Les questions sont formulées sans demander aux interrogés si ces questions font sens pour eux. C'est ainsi que nous avons interrogé les jeunes sur leur attitude politique sans clarifier en aval si de telles attitudes sont pertinentes pour eux. C'est une base de départ assez intéressante dans les études quantitatives à l'aide desquelles on doit formuler des énoncés explicatifs : les questions sont formulées parce qu'on attend des réponses pour pouvoir conclure, pour une large part, sur la situation des jeunes interrogés. Mais il n'a pas été vérifié, au préalable, si les différentes questions ou celles regroupées par indices ont un sens quelconque pour cette situation. On suppose plutôt qu'il est donné sans vérification suffisante au préalable.

Dans ce contexte, il n'est donc pas étonnant qu'on reproche le plus souvent aux procédures quantitatives de rester superficielles et de passer à côté de l'essentiel. Dans le cadre des études explicatives, en général et, en particulier pour l'utilisation de méthodes quantitatives on essaie de répondre à ces objections de la manière suivante : si les réactions des interrogés aux questions

posées ou les réactions souhaitées n'étaient que le fait du hasard, il faudrait s'attendre à des divergences dans les réponses à des questions semblables. La convergence entre des énoncés différents concernant des traits, des événements, valeurs etc. sert ainsi d'échelle de mesure afin de regrouper par indices les différents énoncés. L'avantage pour l'interprétation est clair : on ne peut plus supposer que les différents énoncés soient arbitraires tout simplement parce qu'il n'est pas possible de contrôler la probabilité qu'ils représentent des opinions fermes de chaque personne interrogée. La consistance se vérifie par exemple en contrôlant la fiabilité d'un indice (Diekmann, 1995, 216ff). Cet exemple met en lumière un trait essentiel et stratégique particulier aux études explicatives : il y a une panoplie de règles fixées à partir desquelles on peut vérifier si et dans quelle mesure les résultats obtenus ne sont pas le fruit du hasard mais d'une systématisation. C'est un aspect dont l'importance n'est pas à sous-estimer car, la qualité des énoncés peut être définie par la comparaison systématique avec d'autres énoncés. Pour tous les énoncés reste cependant que de cette manière le rapport à la réalité ne peut pas être amélioré. Et reste à noter que, pour chaque énoncé, le sens ne peut être défini qu'en comparaison à d'autres énoncés et non par le recours à la situation des personnes interrogées au moment de l'enquête. On ne peut jamais savoir quel énoncé aurait été important pour elles indépendamment de l'étude.

Cette description rend compte d'un trait essentiel de tout énoncé recueilli et vérifié dans des études quantitatives. Le rapport de l'énoncé au réel reste imprécis. On peut uniquement constater dans quelle mesure la totalité des énoncés reste contradictoire ou est en harmonie. Pour le programme Voltaire, par exemple, seraient contradictoires des énoncés témoignant, d'une part, d'une immersion réussie dans l'autre culture et, d'autre part, d'une distance accrue des participants entre eux. Il est attendu que les indicateurs peuvent être regroupés par indices.

C'est à ce moment qu'intervient la rationalité de la deuxième façon de procéder présentée ci-après. En principe, comprendre n'est possible qu'en s'impliquant dans ce qui est à comprendre. Pour Schütz (1974) c'est le cas d'une relation sociale environnementale si la compréhension doit être totale. Selon lui, on peut aboutir à une observation environnementale tant qu'on ne décrit pas le cas pour le cas mais qu'on vise à en tirer des conclusions générales. Dans l'observation environnementale la communication sur les points de vue de celui qui veut comprendre avec ceux dont l'action doit être comprise fait partie intégrante du processus épistémologique. Il faut donc une proximité plus forte avec le cas étudié et une forte exigence sur le plan méthodologique. Tout d'abord, il est important de se familiariser à travers l'observation et la commu-

nication avec les points de vue de ceux dont il s'agit de comprendre l'agir. Ensuite on peut en tirer des constructions d'un deuxième degré qui sont très proches des constructions des acteurs. Comprendre c'est le résultat du rapport établi avec l'agir et d'une forte affinité avec les intentions des acteurs. Cette conception de comprendre comporte une forte affinité avec le vécu.

Comprendre c'est un processus qui suppose lui-même une immersion. Ici il ne s'agit pas d'une immersion dans la culture d'un pays. Il s'agit plutôt de s'immerger quant aux points de vue des acteurs pour mieux comprendre leur agir. Plusieurs approches ont été développées pour décrire ce processus dont celle de Glaser et Strauss (1967) s'est répandue le plus. Selon leur conception, il convient de s'approcher du champ ou des acteurs sans a priori et sans pré-supposés personnels pour pouvoir formuler des hypothèses sur la manière, dans le champ, de construire l'agir et des règles de l'action. Cette approche qui relève de la théorie enracinée (*grounded theory*) ne peut que difficilement être mise en pratique car nous disposons tous d'un pré-savoir. Mais elle est mentionnée souvent dans les enquêtes parce qu'elle séduit par des règles simples. L'une des règles les plus importantes est celle du « *theoretical sampling* » (Merkens, 2000). Elle décrit qu'il faut – une fois la compréhension d'un cas paraît s'être établi – identifier, tout d'abord, des cas aussi similaires que possible pour vérifier si cette compréhension se renouvelle. Si cela s'avère exact, il convient, ensuite, de prendre en compte des cas aussi contrastés que possible pour vérifier si les règles se confirment. Il est bien entendu qu'il y a d'autres méthodes dans le domaine des recherches qualitatives – dont fait partie la compréhension – pour affermir les processus de compréhension. Nous renonçons ici à une description car il nous importait surtout de présenter la rationalité de base du comprendre. Cependant l'exemple met en lumière que la compréhension met, d'une part, l'accent sur le cas particulier et que, d'autre part, cet accent implique forcément un regard holistique, le cas n'étant considéré qu'en tant que tel et non pas sous l'aspect des différentes variables.

Pour la compréhension aussi des procédés méthodologiques très divers ont été développés que nous ne décrirons pas plus en détail (Flick, von Kardorff, Steinke 2000).

La brève esquisse des deux manières de procéder met en lumière que l'explication et la compréhension permettent d'aboutir à des enseignements d'un type différent. L'équation souvent implicite entre explication et méthodes quantitatives et celle entre la compréhension et méthodes qualitatives ne peut être maintenue avec cette rigueur. La compréhension peut aussi s'appuyer sur des méthodes quantitatives, ce qui est le cas, par exemple, pour l'analyse de documents. De même, l'explication peut être étudiée à l'aide de méthodes qualitatives. Aujourd'hui c'est souvent le cas des recherches sur les organisations.

3. La Triangulation – une combinaison de recherches qualitatives et quantitatives

Aujourd'hui le terme de triangulation s'utilise très volontiers. La notion elle-même a été utilisée notamment par Denzin (1970) qui a mentionné des facettes très multiples mais qui présentent néanmoins toutes un point commun : un objet ou un cas est examiné à partir d'au moins deux perspectives différentes. Dans la variante la plus simple il peut s'agir de deux observateurs, dans la variante la plus complexe de deux méthodologies différentes. C'est la variante de deux méthodologies qui nous intéresse au prime abord. Les deux sont présentes dans la recherche évaluative du programme Voltaire.

Avant d'entrer plus en détail dans l'explication de la triangulation, il s'agit, d'abord, de répondre à la question de savoir pourquoi il est utile de s'engager dans une telle démarche. La réponse vient du fait que ni la compréhension ni l'explication ne rendent compte de la réalité sociale en tant que telle mais que celle-ci ou des parties d'elles est transposée dans un monde symbolique. Ainsi on ne peut jamais être sûr de la contenance empirique des énoncés formulés sur une réalité sociale. Sur cette toile de fond, les résultats des analyses quantitatives concernant le programme Voltaire peuvent s'avérer aussi faux que ceux obtenus par les recherches compréhensives. Pour pouvoir les appuyer et les confirmer réciproquement il est donc intéressant de voir s'il est possible d'arriver malgré deux approches très différentes à des enseignements qui ne sont pas contradictoires mais fournissent des informations semblables, dans ce cas concret, sur l'immersion dans l'autre culture des jeunes Français et Allemands. Il y a triangulation pour s'assurer, en les comparant, de la qualité des énoncés recueillis concernant le processus d'immersion. Ceci est notamment nécessaire parce que, comme toujours, il y a des flous dans le monde de vie à étudier (Schütz, Luckmann, 1979, 209).

Flick décrit les variantes possibles qui se font jour au moment d'une triangulation de recherches quantitatives et qualitatives. En suivant Bryman (1988), il est possible de découvrir des formes différentes de triangulation entre les méthodes qualitatives et quantitatives ou les paradigmes explicatif et interprétatif. Celles-ci s'échelonnent de la vérification réciproque des résultats, l'appui réciproque en liant les niveaux micro et macro et allant jusqu'à l'intégration partielle des données. Dans ce cas précis, il s'agit notamment d'utiliser les deux procédés en s'appuyant sur l'un et l'autre pour densifier les informations sur l'objet de l'étude, le programme Voltaire et son déroulement.

La triangulation se fait de façon interprétative ; elle n'a pas été réalisée de façon systématique car la gestion des données ne peut pas être assurée pour

cette manière de procéder. Mais comme la lecture de ce rapport le montrera, on peut cependant constater des liens entre les résultats obtenus par les méthodes qualitatives et quantitatives et qu'ils se complètent. Les entretiens réalisés avec les participant(e)s, avec quelques parents et enseignants complètent les énoncés recueillis à l'aide de questionnaires comportant en partie des formats standardisés mais aussi des questions ouvertes. Dans les questionnaires les parties quantitatives et qualitatives se sont complétées, de même que les recherches quantitatives et qualitatives dans leur séquence. Dans la partie qualitative, la démarche a été compréhensive, alors que la partie quantitative fournit des descriptions et partiellement des explications.

4. D'autres formes de triangulation

En plus de la triangulation des manières quantitatives et qualitatives, compréhensives et explicatives d'autres formes de triangulation ont été utilisées. Il est important que non seulement les jeunes ont été interrogés de façon qualitative et quantitative mais aussi les parents. Et il y a eu des entretiens avec des enseignants. De cette manière il devient possible d'observer le programme Voltaire non seulement du point de vue des jeunes participants à l'échange mais aussi de celui d'autres protagonistes importants. Lorsqu'il y a échange de jeunes, d'autres sont concernés aussi et ils sont susceptibles de fournir des informations importantes sur les problèmes et les conditions générales de réalisation. Ils influencent les bilans quant à la réussite ou l'échec non seulement sur un plan individuel mais sur le programme dans son ensemble.

Des protagonistes différents peuvent donner leur point de vue. On peut s'attendre à ce que les parents, les enseignants et les jeunes prennent des angles différents. De plus, dans la partie qualitative, des approches différentes ont fait leur preuve comportant l'analyse de documents, des entretiens, l'interprétation des réponses ouvertes dans les questionnaires, des observations. C'est la pluralité des méthodes et des angles de vue qui, au-delà d'une intégration des méthodes qualitatives et quantitatives, plaide pour la validité des résultats de cette recherche évaluative.

Hans Merkens/Katrin Kaufmann

Résultats de l'étude réalisée auprès des participants du programme Voltaire

Évaluation de la partie quantitative du questionnaire

1. Remarque préliminaire : les effets de l'immersion

Le concept de l'immersion n'est en aucun cas un concept simple. Il présente différentes dimensions qu'il est aisé d'identifier. La dimension la plus simple et la moins complexe à analyser est la langue. L'immersion dans une autre culture présuppose des compétences linguistiques que l'on peut évaluer de différentes manières :

- à l'aide de tests ou
- à l'aide des énoncés des participants interrogés, pour ne citer que deux exemples.

L'immersion peut également être caractérisée par la dimension du savoir sur l'autre culture ou le savoir sur l'autre, ou les autres, du pays partenaire, ou l'intérêt pour lui ou pour eux. Au niveau du savoir, celui-ci constitue ici tout simplement une construction que l'on peut évaluer en l'occurrence de façon quantitative, soit de manière économique à l'aide de tests, soit en posant la question sur le degré de connaissances sur l'autre. Tout se complique lorsqu'il s'agit d'évaluer de manière objective et équitable l'intérêt pour l'autre ou l'autre culture, étant donné que cet intérêt repose bien plus sur des attitudes que sur un savoir précis. Ces attitudes peuvent rapidement différer ou se modifier selon la situation dans laquelle le questionnaire, ou plus généralement l'analyse, a lieu. De plus, de telles attitudes ne se définissent pas uniquement en rapport à l'intérêt ; elles peuvent se développer plus généralement vis-à-vis de l'autre pays. De manière globale, elles sont censées évoluer de manière positive grâce au programme.

Ces explications démontrent à quel point l'immersion est une construction complexe, mais que parallèlement, il est possible de résumer les effets attendus du programme par une formule simple : lors de l'immersion dans l'autre pays, les compétences telles que les connaissances de la langue et du pays, la compréhension de sa culture et l'acceptation s'améliorent. Cela peut se mesurer à condition de disposer des techniques opérationnelles correspondantes. Le programme pourrait également poursuivre d'autres buts, comme par exemple le

développement de liens amicaux et personnels entre des individus issus de différentes cultures, pour ne citer que celui-ci. Ce thème ne sera cependant pas pris en compte ci-après.

Etant donné qu'il est assez difficile de nommer les buts de manière précise, il est d'autant plus complexe d'énoncer les hypothèses devant servir de phare à la réalisation du programme, déterminant par-là même les moyens devant être mis en œuvre et permettant d'évaluer rétrospectivement si les buts ont été atteints.

Le programme Voltaire repose sur toute une série d'hypothèses qui se concentrent sur l'intensité de l'immersion dans l'autre culture et dont nous n'évoquerons ici qu'une partie :

- plus un séjour dans une culture étrangère est long, plus l'immersion est profonde ;
- plus les niveaux d'immersion dans la famille, à l'école et pendant les loisirs sont nombreux, plus la réussite du programme sera vraisemblable ;
- plus les contacts avec l'autre culture sont intensifs, plus l'immersion sera rapide ;
- plus les contacts sont personnels, plus les buts seront facilement atteints ;
- plus l'on doit se débrouiller seul, plus l'on s'adaptera rapidement.

Des hypothèses de cette sorte sont tout à fait plausibles. Même sans faire de recherches très poussées, les exemples montrant que les processus d'immersion dans une autre culture ne se déroulent pas de manière linéaire sont nombreux : dans le domaine du management interculturel, les managers, même s'ils séjournent dans un pays étranger pour des raisons professionnelles, et que durant une période prolongée ils n'ont de contact qu'avec les habitants du pays, font preuve d'une énorme résistance au fait de s'adapter à cette culture étrangère. Leur entreprise mère dans le pays d'origine attend en outre d'eux qu'ils ne s'adaptent pas trop. Cette forme d'hypothèses sur la durée ou sur l'échange individuel ne suffit donc pas. Selon toutes évidences, une présence de longue durée dans un autre pays n'évolue vers l'adaptation au nouveau et à l'autre culture que lorsque le participant y est disposé. Il est tout aussi important que le pays d'accueil fasse preuve d'acceptation. Cette observation trouve sa confirmation dans les processus de migration de l'époque moderne. Les études quantitatives peuvent apporter des réponses à des questions de ce type.

Dans le cadre du programme Voltaire, on peut présupposer de la part des

stagiaires une certaine disposition à l'adaptation tout comme une acceptation réciproque, étant donné que la participation est volontaire. Cela nous pousse à nous intéresser tout d'abord aux idées préconçues et aux connaissances relatives à l'autre pays que les stagiaires avaient avant le début de l'échange. Notre étude quantitative ne peut encore apporter de réponse complète quant à la disponibilité de la part des accueillants, qui, outre la disposition à l'adaptation de la part des jeunes accueillis, est tout aussi nécessaire, car seuls pour les parents allemands il a été possible d'établir des liens avec les enfants. Et de plus, pour cette partie de l'étude, on ne dispose d'aucune donnée de la part des enseignants, des établissements scolaires, etc.

L'ethnographie a décrit le processus complexe de l'immersion ainsi que ses différentes variantes. Celles-ci oscillent entre l'immersion totale, c'est-à-dire l'abandon de l'identité culturelle initiale et l'adoption d'une nouvelle identité culturelle, et les processus d'adaptation partielle, comme par exemple dans une forme rudimentaire lors de vacances à l'étranger, lorsque l'on commence à apprécier les plats et boissons typiques du pays. Dans ses programmes d'échange, l'Office franco-allemand pour la Jeunesse vise à conserver ce qui relève du soi, même en s'immergeant dans l'autre culture : les élèves retournent dans leur pays, l'expérience de l'autre doit être enrichissante et développer le sentiment de familiarité avec l'autre, sans que ceci ne se fasse au prix de la perte du soi. Le plus important est d'ajouter le nouveau à ce qui est familier : en l'aditionnant ou en l'intégrant.

Ces buts rejoignent également des hypothèses relatives au déroulement normal de tels processus, à savoir que les processus d'immersion, dans la mesure où ces derniers ont lieu, se font en rapport à un domaine précis. On peut par exemple découvrir les spécialités culinaires, le vin, etc. et s'arrêter là, sans se donner la peine de s'adapter plus intensément. On peut apprendre la langue et l'utiliser au quotidien de manière ciblée selon la situation. Il se peut également que pour certains domaines, seule la langue du pays d'accueil sera utilisée, et que la langue maternelle est exclusivement réservée à d'autres domaines, qui ne se limitent pas nécessairement aux contacts avec la famille ou d'autres adolescents originaires du même pays. Pour citer un exemple d'un autre ordre, les personnes migrant à cause du marché du travail ont souvent essayé de s'assimiler dans le cadre de domaines spécifiques sans abandonner le lien émotionnel et culturel à leur patrie.

Ces exemples apportent des précisions sur une des conditions préalables à l'immersion : l'immersion ne peut être envisagée consciemment que si l'autre culture est acceptée. Cette remarque introduit une première problématique devant être nécessairement prise en compte dans l'analyse des processus d'im-

mersion : comment se manifeste cette acceptation de la culture que nous allons étudier pour l'immersion, et de quelle manière se transforme-t-elle, le cas échéant, au cours du processus à analyser ? La manière la plus judicieuse d'analyser les effets du programme est de procéder à des études longitudinales, comportant un test préliminaire et un test postérieur, ainsi que plusieurs questionnaires ou observations réalisés au cours du processus, et permettant de soumettre les hypothèses causales à une vérification. Si l'on veut évaluer à long terme les effets, il serait également important de procéder à une nouvelle enquête au terme d'une période de six mois ou d'un an après la fin du programme.

Un autre aspect devant être pris en compte est la différenciation entre les processus se déroulant consciemment et ceux inconsciemment, y compris les aspirations correspondantes chez les personnes prenant part à l'étude : aussi bien l'immersion voulue consciemment que celle vécue inconsciemment sont possibles. Cette dernière variante s'installe insidieusement par exemple lorsque l'on utilise les médias du pays en question. C'est peut-être même par l'inconscient que se produit la partie essentielle du processus de l'immersion, autant que celui de son contraire, la non-immersion. Cette expérience est vécue avec douleur en Allemagne par les travailleurs immigrés par exemple, lorsqu'ils sont stigmatisés en tant que non allemands, étrangers en Allemagne, et qu'en rendant visite ou en retournant dans leur pays d'origine, ils se font insulter d'« Allemaniens » à cause de leur manière d'être différente. Ce que l'on semble avoir conservé à l'étranger, à savoir l'identité culturelle, est déclaré perdu par des tiers qui se caractérisent eux-mêmes comme étant les authentiques. Ceci nous mène à une deuxième question qui joue un rôle important dans l'accompagnement scientifique de l'immersion : y a-t-il des tiers qui sont d'avis que la personne s'est adaptée ? Cette supposition va-t-elle dans le sens que la personne s'est « trop » adaptée ?

Un autre point à ne pas sous-estimer et à prendre en compte consiste en ce que des aversions peuvent naître au cours du processus d'immersion : celles-ci peuvent persister et provoquer l'effet contraire.

Les processus d'immersion ne peuvent être étudiés que sur la base d'un dispositif complexe. Les ressources sur lesquelles les stagiaires peuvent s'appuyer représentent un aspect important qui peut néanmoins poser problème lors de leur analyse : tout d'abord, il est possible de différencier les ressources personnelles des ressources sociales. Les ressources personnelles vont des connaissances et expériences préalables aux compétences, ce en quoi les compétences linguistiques constituent la variable la plus simple à évaluer. La question des compétences communicationnelles, que l'on peut également nommer, dans certains contextes, des capacités générales à communiquer, est un aspect bien

plus complexe. L'évaluation générale des compétences sociales pose également des difficultés, si l'on considère le domaine personnel. Pour rassembler les informations requises, la méthode pouvant le mieux pallier ces problèmes est d'associer l'observation participante aux entretiens biographiques.

Les ressources sociales peuvent être de nature différente. Elles vont du foyer parental jusqu'à l'environnement social, et peuvent prendre deux aspects : le soutien ou le rejet, la perception des stagiaires occupant une place importante. Pour que les jeunes réussissent, leur apprentissage doit avoir un but attrayant. Il faut donc inclure dans l'analyse ce que les jeunes dans le pays d'accueil perçoivent pour eux-mêmes en tant que ressources positives : les possibilités qui leur sont offertes ne peuvent avoir leur effet que si les jeunes les identifient et les perçoivent. La question centrale qui se pose ici est de savoir quels sont, dans le pays et la culture d'accueil, et selon le point de vue des jeunes, les modèles attrayants et susceptibles d'avoir pour eux le rôle d'exemple pour leur immersion. De manière plus générale : les jeunes découvrent-ils pour eux, dans l'autre pays, des modèles qu'ils acceptent comme exemple au sein d'un domaine particulier et qui permettent de déclencher l'apprentissage à partir de modélisations (Bandura) ? Ceci nous amène à nous intéresser une nouvelle fois à l'aspect des domaines spécifiques. Existe-t-il dans des domaines particuliers ou, en général, des facteurs de coercition et d'attraction favorables à l'immersion dans l'autre culture ? Dans ce contexte, les ressources sociales représentent également des réseaux qui peuvent soit encourager, soit freiner une personne. Ceci peut être analysé à l'aide de questions standardisées.

Sur un plan théorique, il convient de partir de la notion d'acteur car elle permet d'articuler les ressources qu'il peut ou non mobiliser pour l'immersion.

Parmi les conditions préalables citées jusqu'ici et susceptibles de permettre une étude appropriée des processus d'immersion, un certain nombre n'a pas pu être pris en compte dans l'enquête présentée ici : pour les Français, il s'agit d'un seul questionnaire à la fin de leur séjour en Allemagne. En revanche, les jeunes Allemands ont pu être interrogés trois fois, une fois avant le départ en France, une fois à la fin de leur séjour en France et ensuite après leur retour en Allemagne. Les parents des jeunes Allemands n'ont été interrogés qu'une fois après l'échange. Il est malheureusement impossible d'utiliser d'autres sources qui ont déjà été évaluées – candidatures et journaux de bord – car aucun plan d'échantillon correspondant n'a pu être établi. Pour cette raison, du moins pour ce qui est des résultats seuls du questionnaire, il ne peut s'agir d'une analyse d'effets. Par son caractère, le questionnaire ressemble bien plus à une photographie. Il n'est que partiellement possible d'établir des liens temporels entre les actions réalisées aux différents moments ou des liens entre les différents

acteurs.⁴ Cependant, il permet de tirer de nombreuses conclusions concernant :

- la population des jeunes participant au programme ;
- les idées préconçues dont les participants ont fait part ;
- les points de vue des participants des deux pays à la fin du programme ;
- les changements au niveau des attentes et des conduites des participants ou leur invariabilité.

Le temps a malheureusement manqué pour faire tester le questionnaire, ce qui explique peut-être le manque de clarté de certaines formulations. Cela vaut par exemple pour la question de savoir qui a servi d'intermédiaire pour le contact, dans laquelle on proposait des alternatives de réponses et à laquelle les interrogés ont donné plusieurs possibilités. On retrouve le même problème pour la question sur le cadre d'un éventuel séjour en Allemagne antérieur à la participation au programme Voltaire. Dans de nombreux cas, les participants ont donné plusieurs indications, bien qu'on n'attendait qu'une seule réponse.

Malgré ces réserves, les données ont permis d'obtenir un grand nombre d'informations sur le programme Voltaire. Il faut néanmoins prendre en considération, dans ce compte rendu, que pour les participants français les réponses sont parfois rapportées de mémoire : quelques aspects concernant le futur et les informations fiables doivent toujours être analysées en rapport avec le moment des réponses.⁵

2. Résultats

L'échantillon

Tandis que l'étude a eu lieu à trois moments différents du côté allemand, les jeunes Français n'ont été interrogés qu'une seule fois. Cela est dû au fait qu'au début du programme Voltaire, l'instrument prévu pour la première phase d'analyse du programme n'était pas encore prêt. 89 jeunes Français (ce qui représente 71,2 % des participants) et 104 Allemands (83,2 % des participants) ont répondu au questionnaire. Du côté allemand, 19 garçons et 85 filles y ont pris part, et du côté français, 25 garçons et 64 filles. La participation des garçons a été un peu plus forte du côté français que du côté allemand. Pour une

⁴ Ce n'est que dans l'analyse de la deuxième cohorte que les « couples » constitués, chaque fois, par un jeune Français et un jeune Allemand pourront être pris en compte.

⁵ Compte tenu de leur volume nous avons renoncé à joindre les questionnaires qui sont disponibles à l'OFAJ pour les lecteurs intéressés.

étude réalisée par écrit et par voie postale, ce résultat de plus de 70 % de réponses est excellent. Il peut, d'une part, être interprété comme un indicateur relatif à l'intérêt manifesté par les jeunes, qui en partie ont même joint au questionnaire la demande d'être tenu informés des résultats, d'autre part, il peut indiquer que le questionnaire a permis en quelque sorte d'établir un pont vers le propre pays d'origine. Nous ne donnerons ici aucune indication sur l'origine régionale ou sur la répartition régionale des jeunes dans chacun des pays d'accueil.

Il est intéressant de se pencher sur les différentes tranches d'âge représentées. Il faut néanmoins tenir ici compte du fait que les jeunes Allemands ont été questionnés décalé dans le temps par rapport aux jeunes Français.

Tableau 1 : Age des stagiaires

<i>Age</i>	<i>Allemands</i>		<i>Français</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
14	-	-	2	2
15	3	3	32	36
16	70	67	53	60
17	31	30	2	2

Au-delà des différences d'âge dues à la date de l'étude, il semble que l'échantillon allemand soit plus âgé que le français. Ces écarts ne sont cependant pas énormes. Dans les deux échantillons, on remarque une prépondérance des jeunes âgés de 16 ans au moment où l'étude a été réalisée du côté allemand. A quelques exceptions près (5), les participants avaient 15 ans (31) ou 16 ans (53) au moment de répondre au questionnaire, compte tenu du fait que tous les élèves en France fréquentaient la classe de seconde. Ceci correspond en Allemagne à la 10ème classe, comme plusieurs élèves l'ont eux-mêmes mentionné dans leur réponse au questionnaire. Cela coïncide avec le fait qu'à l'automne, au moment où les jeunes Allemands ont répondu au questionnaire, 90% d'entre eux étaient en 11ème classe. 90 % d'entre eux fréquentaient une école publique du secondaire, et 88,5 % un lycée. Au moment du premier questionnaire, les participants allemands avaient 16 (71) ou 17 (31) ans, excepté trois jeunes (15 ans), ce qui par rapport à la structure scolaire allemande est un résultat tout à fait normal.

Parmi les autres caractéristiques, on note tout d'abord que 17 (19 %) jeunes Français et 30 (29 %) jeunes Allemands ont indiqué qu'une langue régionale est parlée dans leur famille. Avec toute la prudence requise, on peut supposer que le groupe des jeunes Allemands est un peu plus fortement ancré dans une culture régionale que le groupe français. Il convient cependant d'ajouter ici qu'une écrasante majorité des jeunes des deux échantillons ne dispose d'aucun lien à une culture régionale par l'intermédiaire de la famille, tel qu'il s'exprimerait par le parler de la langue régionale en question.

Les échantillons révèlent d'énormes différences quant à l'origine des familles : tandis que dans l'échantillon allemand, la nette majorité des parents (95 %) et des grands-parents (92 %) est d'origine allemande, beaucoup de jeunes Français ont soit des parents, soit l'un des parents ou l'un des grands-parents originaires d'autres pays ou d'autres continents. Parmi les pays d'origine, c'est notamment l'ancien empire colonial qui joue un rôle prépondérant. D'autres pays européens et non européens sont notamment représentés parmi les régions d'origine. Autrement dit, l'origine familiale est plus internationale chez les jeunes Français que chez les jeunes Allemands. En prenant pour indicateur l'origine familiale, on peut en conclure que l'ancrage des Allemands a une forme plus régionale ou nationale et moins internationale. On peut considérer que les jeunes Français possèdent ainsi un plus grand potentiel d'ouverture vers l'autre étant donné que ceci fait déjà partie de l'horizon des expériences familiales. Cela laisse notamment supposer que les participants français et allemands ont éventuellement été recrutés de manière différente : le statut social des stagiaires français semble être quelque peu inférieur à celui des Allemands. Cette hypothèse reste encore à vérifier.

Deux autres facteurs amènent à penser que la majorité des jeunes interrogés provient de couches moyennes : 83 % des jeunes Français et 81 % des jeunes Allemands habitent dans une maison avec leurs parents, 13 % des Français interrogés et 18 % des Allemands habitent dans un appartement. 53 % des Français et 67 % des Allemands précisent qu'ils jouent d'un instrument de musique. Si l'on inclut encore le type d'école fréquentée, on peut conclure que les enfants qui participent au programme Voltaire sont issus d'un milieu social aisé. Même si une bonne moitié des parents allemands interrogés indique que les conditions financières ont joué un rôle dans le choix du programme, il ne faut pas en déduire qu'il ne s'agit pas de foyers aisés. Cet aspect met plutôt en lumière que le choix a été guidé en plus des critères qualitatifs par des considérations financières. En vue d'assurer le bon déroulement du programme sur ce plan, ceci est plutôt à considérer comme un facteur positif, car la famille doit accueillir le correspondant français. Intervient aussi le fait que 60 % des parents

indiquent avoir eu à adapter l'appartement à l'accueil de l'élève. Pour la plupart, il s'agit d'une autre répartition des pièces ce qui implique probablement un effort financier. Le désir d'éducation est élevé – 77 % des jeunes Allemands indiquent par exemple qu'ils visent un diplôme d'études supérieures – et les intérêts renvoient à un niveau moyen ou supérieur (instruments de musique). Dans ce sens, les deux échantillons présentent certains points communs, à une seule exception : l'ancrage familial des jeunes Français est plus international, et celui des Allemands plus régional et national. Cette description des échantillons nous permet de conclure que les conditions sociales et culturelles constituent en l'occurrence des éléments plutôt positifs pour la réussite du programme Voltaire.

Ressources des personnes

Nous entendons par ressources ce sur quoi les jeunes peuvent s'appuyer au cours de leur développement personnel. Ces ressources, qui concernent en premier lieu les caractéristiques de la personnalité au sens propre du terme, ont été évaluées en détails dans le questionnaire présenté aux jeunes Allemands au début de leur séjour en France ; les jeunes Français ont été interrogés sur le même sujet de manière plus rudimentaire. Les participants allemands ont, tout d'abord, été interrogés sur leur bien-être psychique en indiquant s'ils ont un manque d'assurance – à partir de deux questions « Je n'ai pas confiance en moi », « Je ne me sens pas capable » – ou confiance en eux – « Quand j'ai un problème, je trouve la plupart du temps une solution », « Je suis contente de moi. » De même, ils devaient préciser s'ils se sentaient à l'écart – « J'ai souvent l'impression d'être à l'écart. » – « Il me manque un vrai ami. »

<i>Tableau 2 : Qualités psychiques des jeunes Allemands interrogés⁶</i>		
<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart</i>
A l'écart/solitude	3,4	0,52
Manque d'assurance	3,4	0,52
Confiance en soi	1,8	0,48

⁶ La colonne des « réponses possibles » donne la valeur la plus faible et la valeur la plus forte. Il s'agit donc de l'étendue de la variation des valeurs. La moyenne désigne la moyenne arithmétique.

Grâce à leurs réponses, on peut essayer de décrire la personnalité des jeunes.⁷ Le tableau 2 montre les moyennes obtenues :

Il en ressort que les jeunes interrogés ont une grande confiance en eux (la moyenne la plus haute étant 1,0) et ne ressentent que peu de manque d'assurance (la moyenne la plus basse étant 4,0). Ils ne se sentent pas seuls, ni à l'écart. En regroupant ces résultats, il apparaît nettement que les jeunes n'éprouvent pas de problèmes personnels et que leurs dispositions psychiques devraient leur permettre de surmonter les contraintes émotionnelles découlant du programme Voltaire. Une des conditions essentielles à la réussite du programme est ainsi remplie : les jeunes interrogés disposent de qualités psychiques que l'on peut juger tout à fait positives. Ils possèdent assez de confiance en eux. Ce résultat n'est que peu surprenant compte tenu du fait que, pour s'inscrire à un tel programme, une certaine confiance en soi est nécessaire. Lors du prochain questionnaire, il sera nécessaire de poser les mêmes questions aux stagiaires français. A long terme, ces indications permettraient de comprendre pourquoi un séjour pourrait mal se passer.

Les connaissances linguistiques des stagiaires représentent d'autres ressources personnelles importantes pour la réussite du programme. Il n'est certes pas possible de rassembler les éléments nécessaires pour évaluer le niveau des compétences linguistiques des jeunes avant d'avoir passé un certain temps dans l'autre pays. Néanmoins, le fait de donner une appréciation sur la langue de l'autre pays peut livrer de précieuses informations. Parmi les stagiaires français, près de la moitié disposait déjà avant le début du programme de bonnes ou de très bonnes connaissances de la langue allemande. Plus de la moitié a caractérisé d'intéressant ou même de très intéressant l'enseignement de l'allemand. Et plus de la moitié se sentait bien ou même très bien préparée sur le plan linguistique. En outre, près de deux tiers ont bénéficié d'une préparation linguistique extra-scolaire avant le programme. A la fin de leur séjour, les jeunes Allemands ont donné des appréciations semblables (cf. tableau 3). Leur moyenne scolaire vient confirmer leurs déclarations : dans 86 % des cas, leurs notes étaient bonnes ou très bonnes, c'est-à-dire que, du point de vue scolaire et linguistique, les jeunes Allemands possédaient de bonnes dispositions pour le séjour dans l'autre pays. Dans ce sens, les appréciations des deux groupes se rejoignent.

Alors que ce dernier énoncé représente probablement une réalité, les trois premiers ont plutôt le caractère d'interprétations ex-post-facto. A la fin du

⁷ Pour construire les indices, il a été procédé, à chaque fois, de la manière suivante : à l'aide d'une analyse des facteurs, il a été vérifié quels indicateurs renvoient à un facteur commun. Ensuite un contrôle a été fait pour les indicateurs en question pour savoir si l'indice est suffisamment fiable.

séjour, certains des jugements quant aux connaissances préalables se font sur la base de ce vécu. Vu sous cet angle, le jugement est très positif car les élèves ont pu faire, entre-temps, des expériences avec leurs connaissances d'allemand acquises en France, ou de français acquises en Allemagne. A partir de ces trois indicateurs, il est possible de saisir les conditions de départ des jeunes, sur le plan linguistique, avant le début du programme. Pour les jeunes Français, nous avons construit un indice appelé « connaissance de l'allemand ». Pour les jeunes Allemands, nous donnons les moyennes pour chaque indicateur.

Tableau 3 : Ressources personnelles des jeunes pour l'immersion

<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>		<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>	
	F.	A.		F.	A.
Niveau linguistique avant		2,5	1-5		0,95
Enseignement du français en Allemagne		2,8	1-5		0,90
Préparation linguistique		2,7	1-5		0,98
Connaissance de l'allemand	2,5		1-5	0,75	

Ces résultats confirment qu'environ la moitié des participants dispose déjà, depuis l'école en France ou en Allemagne, de bonnes conditions de départ en allemand ou en français au-delà de la moyenne et ont eu un enseignement intéressant de l'allemand ou du français. Ajoutons à cet énoncé que presque les deux tiers des jeunes Français se sont préparés aussi en dehors de l'école. Ceci met en lumière le caractère positif des préalables personnels de plus de la moitié des personnes interrogées.

Quoi qu'on puisse en penser, ces déclarations sont loin d'être superficielles. Un détail prouve que les jeunes ont un jugement des plus réalistes en ce qui concerne l'autre langue : l'image du français est la même pour les jeunes Allemands dont 80 % sont tout à fait d'accord pour dire que c'est une belle langue. 50 % considèrent la langue « difficile » ou « très difficile » et de même, environ 50 % des stagiaires interrogés n'avaient pas jugé plus simple d'apprendre le français que cela n'a été le cas au cours du processus scolaire. En

résumé, on peut conclure que les jeunes Allemands ont apprécié avec justesse la difficulté que représentait l'apprentissage de la langue française à l'école, ce en quoi ils attestent simultanément d'une certaine estime pour cette langue en déclarant que le français est une « belle langue ». Quant à la question si le français s'est révélé plus difficile à apprendre que ce qu'on s'était imaginé, l'écart entre les réponses était de 0,37, ce qui montre que les jeunes ont su évaluer à l'avance le niveau de difficulté de l'apprentissage du français. En cela, on peut considérer les réponses des jeunes Allemands par rapport à l'appréciation de la langue française plutôt réalistes. Ces énoncés prouvent que le programme touche le public visé aussi bien en France qu'en Allemagne. Il s'agit d'élèves qui ont obtenu un bon niveau dans l'autre langue et c'est chez eux qu'il s'agit d'améliorer les connaissances de l'autre pays et de l'autre culture.

Il est également intéressant de constater que, ni en France ni en Allemagne, la famille ou l'école a joué un rôle important en tant que source d'informations sur l'autre pays, comme le montrent les appréciations plutôt réservées des jeunes. Pour le programme en lui-même, cela signifie que les stagiaires ne font pas nécessairement partie d'une population francophile ou germanophile, mais qu'en effet, l'intérêt provenait de tous les horizons de personnes qui ne seraient sinon jamais allées dans l'autre pays ou qui n'ont jamais éprouvé une sympathie hors du commun pour l'autre culture. Et la plupart des parents des jeunes Allemands n'a pas de liens professionnels avec la France. On peut donc exclure cette relation possible avec ce pays.

<i>Tableau 4 : Sources de l'information sur la France et l'Allemagne</i>					
<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>		<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>	
	F.	A.		F.	A.
Expériences de la France – source : la famille		3,1	1-4		0,75
Peu d'information sur la France dans l'enseignement en Allemagne		2,8	1-4		0,75
Sources de l'information sur l'Allemagne : Famille et école	2,9		1-4	0,56	0,98

Les données du questionnaire n'ont pas livré d'informations détaillées sur les raisons qui ont motivé le choix de cette langue vivante étrangère. Plus de

50 % des jeunes Allemands interrogés ont répondu par « autres raisons » qui les aurait poussés à apprendre cette langue. Seulement 12 % ont évoqué leurs parents, 28 % un ami ou une amie et 4 % la famille. La faible influence des parents et de la famille est assez étonnante, compte tenu du fait qu'au moment de faire le choix de la langue étrangère, les adolescents sont dans une tranche d'âge dans laquelle les parents jouent un rôle prépondérant. Les jeunes l'ont peut-être oublié. Cela confirme cependant que le programme n'a pas nécessairement attiré une clientèle spécifiquement francophile. Voltaire semble donc être un programme adapté, qui réussit à gagner de larges couches de la population.

L'intérêt éprouvé pour l'autre pays représente également une ressource personnelle. Un deuxième groupe de questions visait les connaissances préalables sur l'autre pays, c'est-à-dire l'Allemagne pour les Français, et notamment les sources d'information. Il s'avère qu'on n'a pas parlé de l'Allemagne dans la majorité des familles en France ; que la majorité des participants interrogés ont peu appris sur l'Allemagne à l'école ; que la grande majorité n'avait pas d'idées préconçues précises sur l'Allemagne. A partir de ces questions, un autre indice a été construit. Ici les résultats se situent bien en dessous de la moyenne théorique de 2. Apparemment, il n'y a pas eu beaucoup d'investissements dans la préparation des élèves français au-delà de l'acquisition de la langue allemande. Selon les jugements des jeunes, on peut supposer, qu'en règle générale, il n'y a pas eu de préparation culturelle à la probabilité du processus d'immersion. Le résultat se corrige cependant en tenant compte dans l'évaluation des réponses à la question de savoir si l'Allemagne a toujours été intéressante pour eux : 31 jeunes sont tout à fait d'accord et 34 assez d'accord. L'une des sources pour cet intérêt pourrait se trouver dans des séjours antérieurs en Allemagne avant la participation au programme Voltaire. En règle générale, il s'agissait de brefs séjours inférieurs à un mois.

Quant aux jeunes Allemands, l'indice sur les sources d'information sur l'autre pays livre un résultat comparable. Il ressort également des réponses qu'on a peu parlé de l'autre pays dans la famille ou à l'école. De même, une grande majorité avait déjà été en France avant le programme Voltaire. En moyenne, les jeunes avaient déjà été cinq fois en France, et la durée du séjour était de un à deux mois. Là aussi, il s'agissait de séjours plutôt brefs. Outre les séjours passés dans le cadre des vacances, ceci peut également être le reflet de la situation quotidienne des jeunes habitant dans les régions frontalières. Les séjours étaient cependant majoritairement des séjours vacanciers, étant donné que les trois quarts ont eu lieu en présence de la famille. Seul un jeune Allemand a effectué un séjour linguistique en France. La durée plus longue du séjour dans l'autre pays dans le cadre du programme représente donc pour tous

un nouveau type d'expérience. Cela confirme de nouveau que les objectifs du programme ont été atteints. Les jeunes ont, pour la première fois, l'occasion de séjourner pour une plus longue durée dans l'autre pays. L'expérience se fait seul, sans la présence des parents.

Il ressort des déclarations des jeunes Allemands qu'eux, non plus, n'ont pas eu de préparation culturelle au programme par le biais de la famille ou de l'école. C'est du moins ce qu'ont perçu les jeunes. Ceci n'est cependant pas surprenant, autant du côté français qu'allemand, étant donné qu'ils n'ont pas participé en classes entières au programme, mais individuellement. Une préparation intensive de la part de l'école aurait nécessité une toute autre forme d'organisation qui n'a justement pas été choisie dans le cadre du programme Voltaire. Il est cependant intéressant de savoir si les jeunes ont cherché, par d'autres moyens, à en savoir plus sur l'autre pays.

Pour répondre à cette question, plusieurs indicateurs ont été regroupés dans un indice. On a demandé aux jeunes Allemands s'ils avaient une représentation concrète de la France avant le début du programme et si les parents ou des amis avaient beaucoup parlé de l'Allemagne, c'est-à-dire qu'on a voulu savoir plus en détail si la famille aurait éventuellement suscité l'intérêt pour l'autre pays. Cet indice, que nous avons nommé le rapport concret à la France, est à mi-chemin entre les ressources personnelles et les ressources sociales, étant donné que les questions relèvent aussi des points de références sociales qui ont éventuellement joué un rôle dans le développement des ressources personnelles.

<i>Tableau 5 : Caractéristiques personnelles des jeunes Allemands avant le programme</i>			
<i>Caractéristique</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>
Représentations concrètes/ connaissance de la France	2,2	1-4	0,66
Expériences de la France	3,1	1-4	0,77

Il ressort de ces informations qu'avant le séjour, les jeunes ne disposaient que d'un savoir moyen sur la France et que les parents n'ont pas beaucoup abordé le sujet. La participation des jeunes au programme n'a donc pas été motivée par un intérêt particulier de fond. Ceci a certes pu être le cas pour cer-

tains jeunes, mais ne reflète pas la moyenne des indications sur les raisons de l'inscription au programme. Le coefficient de corrélation entre l'intérêt pour la France et les représentations concrètes de la France ou des connaissances sur elle est de .49. Ceci traduit que le programme a déclenché plutôt de nombreuses attentes chez les jeunes : ils espèrent rencontrer de nouvelles personnes, en savoir plus sur la France, en apprendre plus. Le coefficient de corrélation entre les représentations concrètes et les expériences de la France est de .47, c'est-à-dire que les informations préalables sur la France obtenues auprès des parents, amis et de l'école favorisent l'intérêt pour la France. De tels résultats, qui pour l'instant se limitent aux jeunes Allemands, montrent que l'école peut en tout cas contribuer à améliorer l'acceptation du programme auprès des jeunes.

Les ressources personnelles qui ont trait à la personnalité des jeunes jouent apparemment un rôle lorsqu'il s'agit de développer un intérêt pour la France. Celui-ci coïncide avec une confiance positive en soi (.29). De même, il coïncide de façon négative avec un manque d'assurance (-.20.) et avec le sentiment d'être à l'écart/la solitude (-.24).

Dans le domaine du rapport général à la France, le point du questionnaire : « La France a toujours été intéressante pour moi » a eu une résonance positive auprès de la majorité. Dans leur réponse, les jeunes laissent entendre que, d'après leur propre estimation, leur intérêt et leurs connaissances sur la France ont été peu influencés par l'extérieur, que c'est plutôt à l'intérieur d'eux-mêmes qu'un certain point de vue ou une motivation a grandi, et qu'ils l'associent également, d'une part, à l'envie de voyager et, d'autre part, de façon plus concrète, à un certain intérêt pour la France. On peut interpréter cet ensemble comme le fait que les jeunes Allemands désirent sortir de leur ancrage régional et se réjouissent de découvrir quelque chose d'autre.

Tableau 6 : Points de vue généraux des jeunes Allemands avant leur participation au programme

<i>Caractéristique</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Ecart</i>
Envie de voyager	1,4	0,4
Intérêt pour la France	1,8	0,4

On peut ici également vérifier s'il existe un lien avec la personnalité des stagiaires. Ceci est nettement le cas pour l'envie de voyager : les jeunes Allemands qui disent avoir le goût du voyage ne manquent pas de confiance en eux (-.24) et il y a un lien avec la contrainte extérieure. Ceci témoigne d'un

mélange intéressant : on a un groupe pour lequel on trouve déjà dans l'entourage le vœu de participer au programme et ce groupe ne présente pas de manque de confiance en soi. Il semble avoir un caractère équilibré.

Une analyse de régression multiple⁸ confirme une influence des variables personnels « manque d'assurance » sur l'envie de voyager. On obtient une variance clarifiée de 5,5 %.

Et, enfin, l'intérêt pour la France s'explique par les expériences de la France et une confiance en soi : on obtient une variance clarifiée de 14,5 %.

Ces résultats, qui malheureusement n'ont pu être calculés que pour l'échantillon allemand, montrent qu'au-delà des simples analyses, il est possible de nommer, du côté allemand, une certaine influence de caractéristiques personnelles qui vont déterminer si un jeune va participer au programme ou non.

En résumé, il ressort que les ressources personnelles, aussi bien chez les jeunes Français que les jeunes Allemands, sont en majeure partie des plus favorables. Ceci n'est pas étonnant, compte tenu du fait que la participation au programme et le choix de passer un séjour prolongé dans l'autre pays est volontaire. Cela vient conforter l'hypothèse que les jeunes ont des dispositions favorables au moins dans ce domaine.

Ce que l'on peut ici conclure concernant les processus d'immersion, c'est que dans la plupart des cas, aucune préparation n'a lieu dans le pays d'origine et qu'il s'agit plutôt de processus individuels qui se déroulent au sein même des jeunes.

Ressources sociales

Pour les jeunes, la famille et l'école constituent des ressources sociales importantes. C'est la famille que les jeunes interrogés jugent positivement, car presque tous ont indiqué avoir été soutenus par leur famille. Cela s'applique aux jeunes des deux pays. 92 % des parents allemands interrogés indiquent avoir encouragé leur enfant à participer au programme Voltaire avec l'intention et l'espoir, dans la plupart des cas, qu'il ferait des progrès en français. En même temps, à travers l'échange, ils souhaitaient pour lui qu'il puisse élargir son horizon et connaître une autre culture. Pratiquement aucun des parents interrogés

⁸ Une analyse de régression multiple représente un procédé pour vérifier quelles sont les variables en tant que variables indépendantes qui exercent une influence sur l'expression d'une variable dépendante. Il devient ainsi possible de vérifier les liens entre des variables différentes.

n'avait des réserves par rapport à la participation au programme. Le soutien des parents est une condition préalable importante pour éviter que la disposition à l'immersion n'oblige le jeune à abandonner des liens avec le soi. Nous n'avons que peu d'éléments sur l'école en tant que ressource sociale quant à la préparation au séjour en Allemagne ou en France. En règle générale, ce sont les enseignants d'allemand qui ont attiré l'attention des élèves interrogés sur le programme : c'est le cas de 72 jeunes. Ajoutons encore les dix jeunes qui ont nommé, de façon très générale, l'école comme intermédiaire pour la prise des contacts. Il est alors clair que les écoles en France ont joué un rôle très important dans le processus de recrutement des participants. Pour l'Allemagne, les chiffres sont à peu près identiques : ce sont également les enseignants de français qui sont le plus souvent cités, puis vient l'école. Toutefois, le rapport entre les deux est un peu différent des résultats pour la France : en Allemagne, l'école est plus souvent citée comme initiateur. Mais, du moins selon les informations données par les jeunes, les efforts des écoles n'étaient pas centrés sur une préparation aux contenus. Elles semblent s'intéresser davantage à la promotion des apprentissages linguistiques à travers le séjour et moins à la préparation et l'évaluation du culturel, de même pour les familles. On retrouve cette situation dans les deux pays. A long terme, il serait certainement souhaitable que l'école s'engage plus sur le plan des contenus.

Les réponses, quant aux activités familiales ayant rapport à la préparation au programme en France, nous livrent des informations similaires. Un grand nombre de jeunes interrogés indique que leur famille a également soutenu leurs projets. Cela ne permet néanmoins pas d'affirmer avec certitude que l'Allemagne représente un sujet de conversation important au sein des familles. Il semble bien plus que la famille porte beaucoup d'intérêt non pas aux connaissances sur l'Allemagne, mais au fait que ce séjour représente une chance pour les enfants.

Du côté français, l'école et la famille semblent plus s'intéresser à la promotion de l'apprentissage linguistique et éventuellement à l'amélioration de la culture générale, mais n'ont pas essayé de préparer les jeunes de manière soutenue à l'expérience culturelle en Allemagne. Du moins, c'est l'impression que donnent les données de l'enquête. Elles correspondent aussi aux réponses d'une très grande majorité des jeunes Français indiquant qu'ils n'avaient pas d'idées précises (33) ou pas d'idées préconçues du tout (24) concernant l'Allemagne. Du côté allemand, l'impression ressortant des réponses des jeunes est un peu plus positive ; cependant 13,6 % des stagiaires interrogés indiquent n'avoir eu aucune idée de la France, et 40,8 % rapportent n'avoir eu que de faibles connaissances. Pourtant, 68,6 % des jeunes Allemands déclarent avoir appris quelque chose sur la France à l'école, et 46,6 % disent que leurs parents ont parlé

de la France avec eux. Les questions relatives à ce thème étaient plus étoffées dans le questionnaire allemand que celui destiné aux Français, et on constate chez les jeunes Allemands qu'ils ont réagi de manière plutôt critique envers la transmission des informations obtenues à l'école ou à la maison. Il reste cependant à noter que la grande majorité ou une grande partie des jeunes interrogés précise ne pas avoir été préparés, avant leur départ, à leur séjour en Allemagne ou en France sur le plan des contenus.

Ces déclarations, en particulier le fait que les jeunes disent n'avoir eu aucune idée du déroulement du programme dans l'autre pays, doivent éventuellement être nuancées. En effet, il n'est pas exclu que ceux ayant donné une telle réponse au questionnaire soient des jeunes dont les attentes n'ont pas été satisfaites. Outre les causes diverses, il reste à noter que la majeure partie des jeunes interrogés indique ne pas avoir été préparée concrètement à un séjour dans l'autre pays : selon les indications des jeunes, il n'y a pas eu d'introduction solide à la vie culturelle de l'autre pays. Un point positif doit ici être mis en relief : l'école et la famille semblent avoir pris très au sérieux la préparation linguistique. Ce bilan du niveau de préparation vient en outre confirmer que l'immersion est un phénomène à considérer en fonction de domaines spécifiques.

Description de l'environnement familial

Un élément est plus important encore que l'appréciation de l'autre langue donnée par les jeunes : il s'agit de l'entourage familial qui joue un grand rôle dans les décisions éducatives qui ont trait à l'avenir professionnel des enfants. Les familles au sein desquelles on parle plus d'une langue vont certainement encourager auprès de leurs enfants l'apprentissage d'une langue étrangère, du moins de manière plus prononcée que dans les familles dans lesquelles on ne parle qu'une langue ou, outre la langue maternelle, une langue régionale. Pour plus de 85 % des jeunes Allemands, au moins un des membres de la famille, maîtrise une langue étrangère, ce en quoi l'anglais prime largement par rapport au français, qui occupe la deuxième place. En considérant le fait que le questionnaire ne nous a livré que peu d'informations sur les causes sociales du choix du français comme langue étrangère, qui représente une condition essentielle à la participation au programme Voltaire, on a pu cependant constater que les parents sont plus dirigés vers l'international que vers le français en particulier. Il ressort néanmoins que les familles des jeunes Allemands montrent une grande ouverture envers les langues étrangères dans la mesure où une forte majorité d'entre eux parle au moins une autre langue. Ceci prouve que les jeunes sont issus de couches moyennes tout comme le fait que parmi les langues étrangè-

res citées, les langues de minorités n'étaient presque pas représentées. Compte tenu du fait qu'en règle générale, les familles étaient d'origine allemande, y compris la génération des parents et des grands-parents, on peut dire que les familles témoignent d'autant plus d'une ouverture vis-à-vis des langues étrangères qu'elles n'ont pas de lien avec leur origine. Pour la France, la situation est quelque peu différente : compte tenu des origines bien plus internationales des parents et des grands-parents des jeunes Français interrogés, on parle dans les familles d'autres langues qu'en Allemagne. Tandis que dans les familles allemandes, les parents ont probablement appris ces langues à l'école, les connaissances en langues étrangères auprès des familles françaises sont plus fortement liées à l'origine familiale.

Les professions des parents indiquent également que les enfants sont issus d'un milieu aisé. La catégorie socio-professionnelle « ouvrier » pour le père ou la mère n'est citée que rarement. Les employés représentent la majorité, les professions indépendantes arrivent en deuxième place. Les données concernant les parents des stagiaires français sont à peu près identiques.

Ressources sociales dans l'environnement des jeunes

<i>Tableau 7 : Ressources sociales dans l'environnement des jeunes Allemands pour la participation</i>			
<i>Caractéristique</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>
Pressions extérieures	3,2	1-4	0,57
Expériences de la France	3,1	1-4	0,77
Intérêt pour la France	1,8	1-4	0,43
Amis qui participent aussi	3,3	1-4	1,14

En élargissant les questions relatives aux motifs éventuels pour la participation, on constate que les enfants n'ont pas subi de pression extérieure : les parents ou l'école n'ont pas exercé ici une grande influence. Les jeunes Allemands semblent avoir simplement écouté leur propre intérêt. Ceci vient argumenter en faveur d'une acceptation du programme : les jeunes qui y prennent part veulent que cette expérience leur apporte quelque chose. L'indice

« expérience de la France » résume si les jeunes ont appris beaucoup sur la France dans leur famille, l'indice « intérêt pour la France » représente l'intérêt personnel et indépendant des jeunes. De plus, on a demandé aux jeunes Allemands s'ils s'étaient inscrits parce que des amis participaient au programme. Même si les résultats sont assez élevés, on a pu constater une certaine retenue dans les réponses des jeunes. L'intérêt n'est donc pas imposé par l'entourage, mais l'intérêt personnel pour la France ne représente pas non plus le seul facteur déterminant. Les raisons qui ont poussé les jeunes à prendre part au programme semblent être celles citées dans les ressources personnelles.

Les participants allemands qui disent aimer les voyages déclarent également avoir subi une forte pression extérieure (.25) – selon eux de la part des parents, de l'école et plus généralement par rapport au fait qu'il faut absolument participer à des programmes de ce genre. Une nouvelle analyse de régression a été faite pour la variable « envie de voyager », cette fois en incluant la pression extérieure. La variance est de 14 % ; l'envie de voyager est influencée par les qualités suivantes (dans cet ordre) : pas de manque d'assurance et pas de pression extérieure. L'envie de voyager est donc caractérisée par un ensemble influent de ressources personnelles et sociales, parmi lesquelles le foyer parental et l'école jouent un rôle important. Dans la seconde analyse de régression, la variance est de 9 % supérieure à la première.

Le coefficient de corrélation entre l'intérêt pour la France et les expériences de la France est de .24. Il n'y a cependant pas de lien entre l'intérêt pour la France et le fait que des amis participent aussi au programme. Une analyse de régression multiple a également été effectuée en incluant la variable « confiance en soi » et « les expériences de la France ». Là aussi, la variance est de 15 %. On constate ici également un lien entre les ressources personnelles et sociales et l'intensité de l'intérêt pour l'autre pays.

Les résultats présentés dans la seconde partie de ce paragraphe n'ont été évalués que pour la partie allemande de l'échantillon. Ces derniers montrent que les ressources personnelles et sociales jouent un rôle important au niveau de l'envie de participer au programme d'échange. La participation dépend d'une motivation intrinsèque qui peut, d'une part, être renforcée par l'école et la famille, mais qui peut, d'autre part, être encouragée par certaines qualités personnelles, comme le trait de caractère de « confiance en soi ».

Le séjour dans l'autre pays

La durée moyenne de séjour des jeunes Allemands en France a été de 5,6 mois, la plupart passant six mois dans le pays d'accueil. Près de 70 % ont aussi passé les vacances d'été avec leur correspondant, mais 60 % des jeunes indi-

quent qu'il y a eu une pause entre les deux séjours. Cette pause a été motivée pour une large part par une meilleure préparation de son propre voyage.

Quant à l'habitat, tandis que la plupart des jeunes interrogés rapporte qu'ils vivent dans le pays d'accueil dans des conditions similaires à celles qu'ils connaissent dans leur pays d'origine, un quart des jeunes Français et seulement 5 % des jeunes Allemands sont d'accord pour dire qu'ils vivaient dans de meilleures conditions que dans leur pays d'origine. Toujours selon leurs déclarations, un peu plus d'un huitième des participants français serait moins bien hébergé, chiffre qui atteint 50 % auprès des participants allemands qui pensent à 33 % qu'ils étaient beaucoup moins bien hébergés. Certes, la majorité des jeunes interrogés se dit satisfaite et ne signale que des manques d'importance minime, on remarque cependant que les jeunes Allemands ont un certain potentiel à l'insatisfaction. Ceci ne nécessite pas d'être analysé plus en détails, mais permet de confirmer les suppositions exprimées quant à d'éventuelles différences de la composition sociale des échantillons. Les sentiments d'être hébergé mieux, moins bien ou de la même manière relèvent, tout d'abord, du subjectif. Ces sentiments d'insatisfaction peuvent aussi avoir d'autres raisons. Néanmoins, dans le cas analysé ici, tout porte à croire qu'il s'agit d'une donnée objective.

Quant à l'environnement social, c'est un autre facteur digne d'intérêt : la grande majorité des jeunes (70) rapportent que les parents d'accueil font des efforts ou même de grands efforts. 71% des jeunes Allemands attestent que leurs parents d'accueil font des efforts ou de grands efforts. Seuls 19 jeunes Français et 17 % des stagiaires allemands sont plutôt pas d'accord ou pas du tout d'accord. Les correspondants allemands sont caractérisés de « sympa » par 72. Les appréciations des stagiaires allemands sont plus empreintes de scepticisme : seulement 64 % sont de cet avis et le reste s'exprime de manière réservée à très réservée. La différence de jugement peut avoir plusieurs causes ; il est fort probable que pour certains, l'enthousiasme des premiers temps s'est estompé sur la durée. C'est en principe une évolution fréquente qui peut également être due au fait qu'avec le temps, les intérêts changent. Comme le séjour des jeunes Allemands en France se déroule lors de la deuxième partie de l'échange, il faut s'attendre chez eux plus facilement à des effets de « refroidissement ». Un facteur qui pourrait avoir joué aussi un grand rôle est l'ancrage des jeunes Français dans leur école qui est bien plus importante qu'en Allemagne. Les différences d'emploi du temps et de temps libre peuvent ainsi avoir été un motif de déception pour quelques participants allemands qui s'attendaient à ce que leur correspondant en France leur consacre autant de temps qu'eux-mêmes l'ont fait en Allemagne.

Un indice « intégration » a été construit pour les jeunes Français à partir des rapports avec les parents d'accueil et les correspondants et en tenant compte des questions concernant le fait de parler le plus souvent allemand en Allemagne et celui de s'être fait beaucoup d'ami(e)s. Pour les jeunes Allemands deux indices différents ont été construits : l'un qui se réfère spécialement aux rapport avec la famille d'accueil « bonnes relations avec la famille d'accueil en France » et un autre subsumant le facteur « d'autonomie à l'étranger ». De plus, pour les jeunes Allemands il est mentionné l'indice « insertion en France ».

Il s'avère que la très grande majorité des jeunes Français est bien, et même très bien intégrée. Seul un jeune Français (et aucun Allemand) indique un fort degré de non-intégration. Dans ce seul cas il aurait probablement fallu des mesures d'accompagnement. Voilà un indicateur pour mettre en lumière que l'enquête, telle que nous l'avons menée dans le cadre de cette analyse d'effets, est susceptible de contribuer à la réussite du programme.

<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>
Intégration des participants français	1,6	1-4	0,48
Bonnes relations avec la famille d'accueil en France	2,3	1-4	0,90
Insertion en France	2,1	1-4	0,77
Autonomie à l'étranger	1,5	1-4	0,57

A l'exception de ce cas unique, il apparaît que, pour la plupart, il a été facile de trouver de nouveaux amis et de se faire comprendre sans problème. Ces résultats ne font que témoigner du succès du programme. Les réponses des parents allemands confirment cette impression : 70 % des parents interrogés indiquent que le correspondant français s'était bien intégré et près de la moitié caractérise de bonnes les relations entre leur propre enfant et son correspondant. Selon les indications d'une large majorité des parents, la présence d'un autre enfant n'aurait pas perturbé les relations au sein de la famille. De même, il n'y aurait pas eu de problèmes financiers en raison de l'échange. 80 % des parents pensent qu'en cas de difficultés avec l'autre enfant, celles-ci seraient

dues à la personnalité de l'enfant. Moins que la moitié pense que celles-ci seraient le résultat de différences culturelles.

Pour les jeunes Allemands on peut dresser un tableau similaire : pour la plupart d'eux l'insertion en France s'est faite rapidement ou très rapidement. Le fait d'avoir eu des relations positives avec la famille d'accueil laisse supposer que les participants allemands étaient très bien intégrés en France tout comme les jeunes Français en Allemagne. Deux tiers des jeunes Allemands indiquent concrètement qu'ils étaient bien intégrés dans leur famille d'accueil. Une bonne moitié précise que son correspondant en France a fait des efforts pour son intégration. Ceux parmi les jeunes qui indiquent qu'ils n'étaient pas bien intégrés dans la famille d'accueil évoquent la personnalité du correspondant. Parmi les raisons, le mode de vie de la famille d'accueil est également évoqué. Pour l'intégration dans la famille d'accueil et les efforts d'intégration de la part du correspondant s'établit un coefficient de corrélation de .52. Entre l'insertion générale et les rapports à la famille d'accueil il est de .37. En tenant compte aussi de l'indice « autonomie à l'étranger » on comprend qu'ils ont pratiquement été en mesure de gérer entièrement leur vie quotidienne à l'étranger eux-mêmes.

En considérant les relations des jeunes Allemands avec leur correspondant, il est frappant de voir le lien existant entre de bonnes relations et une bonne intégration dans la famille (.62), le projet de rencontrer le correspondant après l'échange (.76) ainsi que le maintien de contacts par courrier (.74). Plus de la moitié des jeunes rapporte que le contact avec le correspondant reste bon et même chaleureux après l'échange. Seuls 11 % qualifient leurs relations de conflictuelles. La bonne intégration des jeunes Allemands dans la famille d'accueil ne semble pas être entravée par une rencontre avec leurs parents pendant l'échange. La moitié des parents interrogés indiquent avoir rencontré leur enfant au cours de l'échange. De même, ni la fréquence des contacts téléphoniques entre enfant et parents, ni la fréquence d'échanges par courrier électronique n'ont eu d'influence sur la bonne intégration dans la famille d'accueil. C'est un résultat positif du programme : il atteste que cette intégration n'a pas à être compensée par l'abandon des liens à sa propre famille. 70 % des parents indiquent avoir téléphoné plusieurs ou au moins une fois par semaine avec leur enfant. Apparemment le courrier électronique venait en supplément aux contacts téléphoniques. 44 % l'ont utilisé une fois ou plusieurs fois par semaine. Malgré les contacts relativement fréquents 47 % des parents interrogés disent avoir été inquiets lors du séjour de leur enfant à l'étranger. Cependant seul un tiers précise pourquoi. Le motif avancé le plus souvent : l'inquiétude que leur enfant ne s'entende pas avec son correspondant. 60% des parents allemands interrogés nomment bonnes ou même chaleureuses les relations entre les deux familles d'accueil.

En demandant aux participants dans quels domaines le pays d'accueil offrait des avantages vis-à-vis du pays d'origine, les participants français voient une plus-value très nette au niveau des possibilités de loisirs : seuls 4 (moins bien) et 7 (beaucoup moins bien) parmi les jeunes les jugent négativement par rapport à la France. 17,5 % des jeunes Allemands jugent les loisirs dans l'autre pays moins bien ou beaucoup moins bien. A l'opposé, 38 (beaucoup mieux) et 12 (mieux) parmi les Français dessinent une image positive. C'est le double de ceux qui ne voient pas de différence. Parmi les participants allemands, seuls trois considèrent les loisirs en France beaucoup mieux, et la moitié des jeunes interrogés les jugent mieux. Seuls 15,6 % des jeunes Allemands ont une position neutre. En général, les participants français ont estimé les loisirs dans le pays d'accueil de manière plus positive que les participants allemands. Il n'est pas réellement possible de commenter ce résultat, bien que ce facteur puisse mettre en danger la réussite du programme auprès des jeunes Allemands. Ce facteur de risque pourrait résulter du simple fait que les jeunes Allemands vont en France après que les participants français ont effectué leur séjour en Allemagne. Mais il peut également s'agir de différences réelles et objectives. Indépendamment de la validité de l'une ou l'autre hypothèse, il y aurait un manque d'encadrement pour les participants allemands.

Les réponses données quant aux loisirs correspondent à la caractérisation de la vie en France par plus de la moitié des jeunes Français comme plutôt ennuyeuse ou très ennuyeuse. A cet énoncé, il faut ajouter que plus de la moitié des participants français pense qu'elle bénéficie d'un peu plus de liberté en Allemagne qu'en France. A l'opposé, les jeunes Allemands sont beaucoup plus satisfaits de leurs conditions de vie en Allemagne. Seuls 10 % d'entre eux les ont ressenties comme étriquées au début de leur séjour, ce pourcentage étant passé à 25 % à la fin du séjour. Cette comparaison permet d'en apprendre plus sur l'effet du séjour dans l'autre pays. Toutefois, seul un quart des stagiaires allemands sont d'accord pour dire qu'il a bénéficié de plus de liberté en France qu'en Allemagne. Ce domaine met en lumière les différences entre les réponses données par les jeunes Allemands et les jeunes Français, qui livrent des informations sur le monde dans lequel les stagiaires ont vécu dans l'autre pays et auxquelles on peut associer les déclarations sur le fait que le régime scolaire est plus sévère en France, et plus libéral en Allemagne. Près de deux tiers des jeunes Allemands disent cependant d'avoir, après l'échange, une image encore plus positive de la France, seuls 44 % apprécient l'Allemagne davantage qu'avant. Un quart des jeunes seulement ont trouvé que la France et l'Allemagne se ressemblent et environ deux tiers pensent que l'Allemagne et la France ne sont pas comparables. Ces réponses laissent supposer que les jeunes sont en mesure de différencier entre les différents modes de vie mais en même

temps de les apprécier en découvrant, pour eux, les avantages de chacun d'eux sans pour autant ressentir l'autre comme négatif. 78 % indiquent sympathiser avec la façon de vivre en France mais en même temps apprécier celle de vivre en Allemagne (81 %). Ces questions ont permis de mettre en relief certaines différences culturelles entre les deux pays, dépassant le cadre des différences linguistiques. Un lien négatif se laisse établir entre l'intégration dans la famille d'accueil et le fait d'apprécier la façon de vivre en Allemagne (-.28) alors que 17 % seulement pensent que la France est un pays difficile ce qui est cependant sans rapport avec une bonne intégration dans la famille d'accueil.

Dans l'étude et l'évaluation des processus d'immersion, une place particulière revient à la maîtrise du quotidien. A ce propos, les jeunes ont eu à répondre au total à 13 questions donnant lieu à la construction de trois indices. Le premier se rapporte à la maîtrise d'activités quotidiennes allant de l'utilisation autonome des moyens de transport en commun jusqu'au choix des mets au restaurant (quotidien) dans l'autre pays. Le deuxième regroupe trois questions portant sur la maîtrise sociale du quotidien dans l'autre pays (compétence dans le quotidien). Il s'agit de connaître s'ils savent ce qu'on attend d'eux ou s'ils savent comment s'en sortir. Le troisième indice regroupe deux questions posées à partir d'une autre perspective, mais en allant dans la même direction : il a été demandé aux jeunes Français s'ils se sentent surmenés par le niveau d'efforts qui leur est demandé sur le plan des situations sociales en Allemagne, et de même pour les jeunes Allemands en France. Par exemple, on leur demande si ce qu'on attend d'eux prête à confusion (la communication au quotidien). Ces questions renvoient à l'un des buts fondamentaux du programme Voltaire : on ne peut parler d'immersion qu'à partir du moment où les jeunes sont en mesure de maîtriser les différentes facettes du quotidien dans le pays d'accueil. Pour les jeunes Allemands deux indices ont été constitués qui cependant portent sur les mêmes contenus que pour les jeunes Français.

<i>Tableau 9 : Maîtrise du quotidien dans le pays d'accueil</i>					
<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>		<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>	
	F.	A.		F.	A.
Compétence quotidienne	1,4		1-4	0,42	
Agir au quotidien	1,5		1-4	0,50	
Confusion/opacité en Allemagne	3,1		1-4	0,68	
Autonomie à l'étranger		1,5	1-4		0,57
Confusion/opacité en France		3,0	1-4		0,51

Comme déjà précisé plus haut, pour les participants allemands un indice « autonomie à l'étranger » a été construit à partir des questions telles que : si les jeunes savaient utiliser seuls les transports en commun, s'ils ont été en mesure de faire de petites courses, s'ils arrivaient à s'orienter dans la localité où ils ont vécu, s'ils savaient se débrouiller. Le deuxième indice est comparable à celui construit pour les jeunes Français, celui de la « communication au quotidien » : L'indice « confusion/opacité en France » regroupe cinq questions en allant de « ce qui m'est demandé, prête à confusion » jusqu'à « parfois les Français se comportaient de façon bizarre » en passant par « Il m'a souvent été difficile de comprendre ce que des Français attendaient de moi ».

L'enseignement des résultats est clair. Pour la plupart, les jeunes interrogés n'ont aucun problème pour maîtriser parfaitement leur quotidien dans le pays d'accueil – l'Allemagne ou la France. Ils sont capables de s'orienter, faire seuls leurs courses, utiliser les transports en commun. On pourrait ici objecter qu'il s'agit, en l'occurrence, d'activités ne présentant aucune grande différence par rapport à ce que les jeunes connaissent de leur pays d'origine. La question suivante est d'autant plus importante : les jeunes indiquent ne pas avoir de problèmes communicationnels et de relations sociales dans le pays d'accueil. Ils savent ce qu'on attend d'eux ; ils savent très bien comment s'en sortir ; savent ce que les Allemands ou les Français attendent d'eux lorsqu'ils s'adressent à eux. En troisième lieu, ils répondent négativement à la question de savoir si, pour eux, les situations sociales en Allemagne ou en France prêtent à des con-

fusions. On peut donc résumer les résultats de cette partie du questionnaire en disant que, pour les domaines cités, les jeunes indiquent se sentir compétents sur le plan social et qu'ils maîtrisent la vie quotidienne dans le pays d'accueil. Ceci montre bien que, d'après les déclarations des jeunes, le processus d'immersion est très bien vécu et qu'ils réussissent à se débrouiller sans problème dans l'autre pays. C'est ce que l'on constate également en considérant que, dans la grande majorité des cas, aucune difficulté grave n'est venue entraver le processus d'immersion au sein des familles d'accueil, ce qui argumente en faveur des familles.

L'étude réalisée auprès des jeunes Allemands a, en outre, permis d'analyser l'éventualité d'un rapport entre les ressources personnelles et sociales et les différents niveaux de maîtrise du quotidien à l'étranger. Il en ressort que l'indice de la confusion/de l'opacité va de pair avec un manque d'assurance en soi (.32). A l'inverse, les réponses négatives à ces questions sont à mettre en relation avec une confiance en soi (-.30).

Ce résultat laisse penser que si une personne éprouve de grandes difficultés avec elle-même, elle sera plus sujette à des états de confusion dans son quotidien à l'étranger. Il a aussi été possible d'établir un lien négatif entre une bonne préparation linguistique et le sentiment de confusion/d'opacité. Ce qui remet en lumière l'importance d'une bonne préparation linguistique.

Ce bilan se trouve renforcé pour les jeunes Français par le fait que, lors de leur séjour en Allemagne, plus de la moitié n'a pas eu de contact du tout (11), exceptionnellement (30), de temps en temps (8) avec d'autres Français. Cela indique qu'en règle générale, le processus ne provoque pas trop de coûts émotionnels pour les jeunes Français. Les chiffres sont différents auprès des participants allemands. Plus de la moitié indique avoir eu des contacts réguliers (la moitié des jeunes interrogés), ou assez réguliers (15 %) avec d'autres jeunes Allemands. D'après ces données, il semble qu'en Allemagne, les participants français ont plus souvent vécu un quotidien marqué exclusivement par un entourage allemand que cela n'a été le cas pour les participants allemands en France. Cependant 91 % des jeunes Allemands disent avoir trouvé de nouveaux amis en France. Et presque tous les participants interrogés sont d'accord pour affirmer qu'ils ont appris beaucoup de choses positives sur la France.

L'adaptation au quotidien de l'autre pays ne se fait pas forcément au prix de l'abandon de ce qui relève du soi. Seuls cinq des élèves français interrogés et quatre Allemands ne sont pas d'accord avec l'énoncé qu'il existe des caractéristiques typiquement françaises et allemandes, seuls huit et onze sont plutôt pas d'accord. C'est-à-dire que la majorité ressent la différence. Cependant, ce

n'est pas sous forme de clichés. Uniquement neuf personnes (dont une seule qui est tout à fait d'accord) approuvent l'énoncé que tous les Allemands sont pareils. Parmi les participants allemands, onze approuvent la question correspondante (aucun n'est tout à fait d'accord), alors que dans les deux échantillons, les autres (32 %) sont plutôt pas d'accord ou pas d'accord du tout (48 %). De même, le résultat à la question portant sur la différence entre les Allemands et d'autres étrangers est loin d'être unanime. Les jeunes Allemands répondent de manière similaire à la question de la différence entre les Français et d'autres étrangers.

Un résumé intermédiaire s'impose : aussi bien les participants allemands que français font preuve d'une attitude différenciée vis-à-vis du quotidien qu'ils vivent dans l'autre pays. Selon toutes les apparences, la grande majorité arrive à ne pas développer de clichés. Les données confèrent plutôt l'impression que les anciens clichés disparaissent, ce qui argumente en faveur de la réussite du programme qui se traduit également par le fait que les jeunes déclarent eux-mêmes avoir vécu des expériences différentes et qu'ils ne sous-estiment pas leur propre compétence, tout en ayant conscience de la différence de l'autre culture.

A propos des difficultés linguistiques au début du séjour, onze jeunes Français disent en avoir eu de très grosses, 23 de grandes, 28 d'assez grandes. Seuls 27 jeunes rapportent n'avoir rencontré que de petites difficultés ou aucune. Les résultats sont comparables parmi les participants allemands, et seuls deux ont dit ne pas avoir eu de difficultés du tout. Selon la majorité des jeunes Français (79) et l'ensemble des jeunes Allemands (excepté trois), ces difficultés résultent des différences considérables entre l'enseignement de l'allemand à l'école en France et la pratique langagière des Allemands et vice-versa. Il n'y a pas forcément de contradictions entre ces déclarations à propos de ces difficultés de départ et l'appréciation positive portée sur les propres capacités langagières dans l'autre langue. Ceci s'explique par le fait que plus de la moitié des jeunes Français a indiqué que ces difficultés se seraient vite résolues. Les chiffres concernant les participants allemands sont similaires. Ceci se confirme à travers les indications de la part des familles d'accueil allemandes dont 13 % seulement disent avoir parlé occasionnellement français avec le jeune Français. 87 % des familles n'ont parlé français que rarement ou très rarement. Dans le contexte du programme, les jeunes des deux pays attestent pour plus de la moitié d'entre eux d'une bonne capacité d'apprentissage linguistique. Seuls trois participants français (et aucun allemand) déclarent avoir de grosses difficultés dans ce domaine. A leur retour en Allemagne les jeunes Allemands ré-affirment ces dires : 91 % précisent que leur niveau en français s'est beaucoup amélioré

et que leurs performances scolaires correspondent à ce niveau. Entre une bonne préparation linguistique et le niveau après le séjour s'établit un lien de .48.

Cependant, plus de la moitié des jeunes Français (45) ne se sent pas à l'aise en parlant allemand, et cela vaut pour trois quarts des participants allemands lorsqu'ils parlent français. C'est-à-dire que, même dans le cas d'une bonne pratique de la langue que les participants décrivent consciemment comme telle, une partie non négligeable des élèves ressent des difficultés au moins sur le plan émotionnel. 79 jeunes Français ont de légères craintes de perdre un peu leur langue maternelle. On obtient des réponses similaires auprès des élèves allemands. Cela vient peut-être du fait qu'on ne parle jamais (51) ou rarement (35) français avec le correspondant allemand. Du côté allemand, ce sont 90% des élèves qui déclarent n'avoir jamais ou que très rarement parlé allemand avec leur correspondant français. De prime abord, le contraste des résultats concernant la dernière question ne peut qu'étonner, mais il montre que les jeunes des deux pays se sont apparemment adaptés sans difficultés à l'habitude langagière dominante dans chaque pays d'accueil.

On peut soumettre ce résultat à une observation supplémentaire : il est fort probable que les jeunes aient certes l'impression de n'avoir aucun problème pour comprendre et parler l'autre langue, mais qu'en même temps, ils ressentent chez l'autre un niveau linguistique supérieur : nous n'avons pas posé la question. Si l'on ajoute à cela l'éventuelle impression que l'on parle en Allemagne mieux l'allemand que le correspondant ne parle français, ou qu'en France, on parle mieux français que le correspondant ne parle allemand, de tels bilans sont tout à fait compréhensibles sur le plan subjectif même s'ils semblent totalement injustifiés d'un point de vue objectif, étant donné que le fait que le correspondant allemand parle mieux allemand est lié à l'infériorité de la capacité linguistique du Français et vice-versa. A première vue, cette explication peut paraître quelque peu tirée par les cheveux, mais elle n'a pas la prétention de refléter l'avis des jeunes et ne constitue qu'une tentative d'interpréter un résultat relativement peu clair. Des analyses plus poussées de ce domaine s'avèrent nécessaires. En considérant les réactions des jeunes Français et Allemands, il semble que l'autre possède par principe de meilleures connaissances linguistiques. L'impression de malaise lorsque les élèves français parlent allemand, et vice-versa, ne semble pas être le résultat d'un rejet de la part du correspondant (ce qui pourrait être une autre explication) qui est plutôt décrit, en général, comme un soutien en cas de difficultés linguistiques.

Une question centrale n'a malheureusement pas pu être évaluée car en construisant les indicateurs, deux formats de réponse qui ne s'excluaient pas l'un l'autre ont été associés. On avait demandé aux jeunes de donner un juge-

ment sur les connaissances de français du partenaire allemand. Deux réponses devaient être indiquées : l'une selon une échelle absolue (très bien, bien ...) et l'autre comparative (mieux que moi, comme moi ...). Les deux formats font partie du même indicateur. A l'avenir, il sera nécessaire de mieux répartir les questions entre les indicateurs.

La fréquentation de l'école dans l'autre pays fait partie de l'échange. Les indications quantitatives n'ont pas permis en l'occurrence de tirer de conclusions significatives : dans certains cas, on observe des réponses similaires, comme par exemple le fait que certains jeunes ont trouvé que les habitants du pays d'accueil tenaient des propos étonnants sur la France ou sur l'Allemagne, d'autres pas du tout ; pour certains, les professeurs attendaient beaucoup d'eux, ce qui n'a pas été le cas pour d'autres, et enfin dans certains cas, les jeunes ont remarqué que l'école s'est donné beaucoup de mal pour eux, et d'autres non. Les commentaires des réponses fournissent probablement de nombreuses informations.

A l'école allemande, beaucoup de jeunes Français (57) ressentent plus de liberté qu'à l'école française. Parmi les élèves allemands, 85 % sont convaincus qu'ils bénéficient de plus de liberté au sein du système scolaire allemand que français. Les avis des jeunes Français et Allemands vont donc dans le même sens. Environ deux tiers disent pouvoir suivre l'enseignement à l'école. En ne prenant que les caractéristiques les plus marquantes, l'ambiance scolaire, elle-même, est caractérisée comme peu violente, ouverte pour des remarques et les souhaits des élèves, peu concurrentielle, plutôt orientée sur les enfants et les jeunes (on n'est pas traité en adulte) et favorable à l'intégration des étrangers. Cela correspond aussi à l'appréciation d'une grande liberté des élèves, qui selon les participants français, sont très pris au sérieux au sein de l'école allemande. Contrairement à cela, l'école française est jugée comme centrée sur les performances, orientée sur les professeurs et ne laissant que peu de marge de manœuvre. Les enseignants ont un comportement plus autoritaire qu'à l'école allemande. On ne tient pas compte des faiblesses de certains et les remarques des élèves ne sont pas prises au sérieux, à en croire l'avis des stagiaires allemands. Un grand nombre de jeunes Allemands (environ un tiers) ajoute aussi ne pas pouvoir entièrement suivre l'enseignement. A peu près la moitié a constaté que les enseignants français ont fait des efforts en leur direction, que la solidarité entre les élèves d'une classe est plutôt moyenne, que la concurrence à l'école est grande, mais qu'il y avait peu de violence, que les enseignants discutaient peu avec les élèves et leur demandaient rarement leur avis. La plupart des élèves allemands étaient classés dans des sections L (52 %) en France. 80 % des jeunes Allemands se sentaient bien intégrés dans leur établis-

sement d'accueil. Aucun lien n'a pu être établi entre la classe ou la section et une bonne intégration dans l'établissement d'accueil. Par contre, il y a un lien entre une bonne intégration dans l'école en France et le fait d'avoir trouvé de nouveaux amis, de même le sentiment d'avoir appris beaucoup de choses positives sur la France.

Les jeunes Allemands ont pu être interrogés à leur retour en Allemagne si l'école allemande leur plaît mieux maintenant compte tenu de leur expérience dans le pays d'accueil. Un indice a été construit à partir notamment des questions pour savoir si l'enseignement en Allemagne paraît plus intéressant maintenant, si l'école, la classe et les enseignants leur plaisent mieux. Cet indice a été intitulé « L'école en Allemagne plaît mieux en général ». Mais on a également posé la question aux jeunes de savoir si l'école en France pose des exigences plus fortes, si les élèves apprennent plus qu'à l'école allemande et si les jeunes Allemands ont appris à apprécier ce type d'école. Cet indice fut intitulé « appris à apprécier l'école en France ».

Les moyennes pratiquement identiques indiquent que les jeunes, d'une part, ont pu se familiariser avec le système scolaire français et ont appris à apprécier ses avantages mais qu'ils arrivent, d'autre part, à la conclusion qu'en général, l'école allemande leur plaît mieux.

<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>	<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>
L'école en Allemagne plaît mieux en général	2,3	1-4	0,73
Appris à apprécier l'école en France	2,3	1-4	0,66

L'image qui ressort de l'école est donc très différente. Il faut ici souligner que les jugements des jeunes des deux pays se rejoignent, et que pour un même groupe, l'estimation portée sur ce qui est propre à l'un coïncide avec le jugement de l'autre. C'est justement cette partie du programme qui permet une expérience de l'autre et une comparaison avec ce qui est propre à soi, ce qui est important pour l'apprentissage interculturel.

A leur retour à l'école de leur pays 70 % des jeunes Allemands disent avoir eu des problèmes. Le plus souvent il s'agit de problèmes dans certaines matières ; un redoublement n'était nécessaire que dans quelques cas isolés. Cependant 44 % des élèves soulèvent le problème que leur expérience de l'échange n'a pas été prise en compte à leur retour. 38 % seulement trouvaient les réactions des enseignants et de l'école à la hauteur de la situation. Les autres jugeaient « moyennes » ou « pas du tout appropriées ». Ici aussi comme pour la préparation à l'échange, un soutien plus fort et une implication plus grande de l'école seraient souhaitables pour assurer la réussite du programme. Il est à noter que par rapport aux jeunes eux-mêmes, 40 % des parents seulement disent que leur enfant a eu des problèmes à son retour à l'école. Cependant 42 % seulement trouvaient que les réactions de l'école étaient appropriées.

Les effets à plus long terme du programme

Un peu plus de la moitié des jeunes Français interrogés (48) indique un changement de leur intérêt pour l'allemand. Celui-ci va dans un sens positif. L'un des objectifs du programme est donc atteint, ce qui ressort aussi de toutes les autres indications des stagiaires interrogés : 79 participants français indiquent qu'ils ont changé. Avec 90 %, les participants allemands sont encore plus nombreux à déclarer qu'ils ont changé. Cet effet peut être mis sur le compte de l'immersion. Des deux côtés, la majorité des jeunes s'attend à avoir changé aussi après le retour dans le pays d'origine, c'est-à-dire que les jeunes considèrent que l'influence du programme sur leur personnalité est très grande. Leur jugement n'est en aucun cas négatif, ils apprécient ce changement apparemment comme un enrichissement. En précisant les changements, la plupart dit être plus sûr de soi et plus autonome. Dans trois cas seulement on indique des changements négatifs tels que « insécurisé » et « dépressif ». Les indications des parents interrogés concordent avec celles des jeunes. 80 % des parents disent de leur enfant qu'il a changé pendant l'échange, qu'il est plus indépendant, plus autonome et plus sûr de lui et ils estiment, sur un plan général, que l'expérience de l'échange a été positive pour lui. Sur la base quantitative de ces énoncés – l'enquête se présente uniquement sous la forme d'accord ou pas d'accord –, il n'est pas possible de dégager s'il s'agit d'un effet qui à la longue est à considérer comme négatif dans la mesure où il impliquerait l'étrangeté par rapport à ce qui relève du soi. L'amélioration de la compréhension de l'autre est, dans tous les cas, considérée comme un enrichissement. De plus, 90 % des parents indiquent qu'ils recommanderaient à d'autres parents d'encourager leur enfant à participer au programme Voltaire. Parmi les jeunes, ils sont même

96 % à le dire. De même, 70 % des parents indiquent que pour eux le séjour du correspondant français a été un enrichissement sur le plan personnel. Pour le programme ce résultat est une grande marque de réussite.

En tout cas, on peut juger positivement que 69 jeunes Français peuvent s'imaginer vivre plus tard en Allemagne. De même, trois quarts des stagiaires allemands peuvent s'imaginer vivre plus tard en France. Un autre résultat positif : 57 des jeunes Français souhaitent mieux connaître certaines choses. Les réponses aux questions concernant les effets à plus long terme du programme donnent lieu à un bilan un peu ambigu : 24 participants français indiquent avoir changé de projet professionnel du fait de la participation au programme. Du côté allemand, environ un quart dit avoir modifié son projet professionnel. Cependant, ce fait est à rapprocher de l'âge des jeunes auquel un changement de perspective professionnelle est assez fréquent. Une réaction bien plus marquante est celle à l'idée de vivre plus tard dans l'autre pays. Un grand nombre de jeunes des deux pays a répondu positivement. Si l'on considère que de nombreux participants interrogés n'avaient que des connaissances limitées sur l'autre pays, voire même aucune représentation de ce dernier, on peut y voir alors un indicateur attestant que le but de l'immersion visé par le programme Voltaire a été atteint avec un certain succès.

Pour conclure cette partie, voici quelques appréciations données par les jeunes Allemands qui montrent que le programme Voltaire peut renfermer autant d'éléments positifs que de risques. Seuls deux jeunes Allemands ont indiqué ne pas s'être du tout habitués à la vie en France, 90 % ont rapporté quant au même thème avoir rencontré peu ou aucune difficulté. Un tiers des jeunes Allemands déclare avoir mieux ou beaucoup mieux compris les réactions du correspondant français en Allemagne après son expérience en France, et un tiers dit que cela n'est pas vrai. Ceci montre que la forme choisie pour le programme accepte les expériences individuelles, par ailleurs très importantes dans la compréhension de ce qui relève du soi et de l'autre. Des expériences de ce type sont particulièrement riches car elles témoignent d'un niveau réflexif qui ne va pas toujours de soi dans des programmes. On se rend compte de certains risques en apprenant que 17 % des participants allemands interrogés ont pensé à interrompre leur échange en France, et que 12 % sont d'accord pour dire qu'ils y ont presque pensé. On peut établir un lien avec une bonne intégration dans la famille d'accueil. Les jeunes précisant qu'ils étaient bien intégrés dans la famille d'accueil étaient beaucoup plus rares à indiquer qu'ils avaient envisagé l'interruption du séjour que ceux qui n'y étaient pas bien intégrés. Le principe de l'adaptation personnelle à un séjour chez une famille d'accueil et celui du partenariat pour le choix de la famille d'accueil augmente la proba-

bilité des risques. Surmonter de tels défis peut être également considéré comme un enrichissement dû au programme, et qui se traduit en l'occurrence dans le fait que seuls deux jeunes Allemands ont déclaré ne pas s'être fait de nouveaux amis. L'exemple de ces deux jeunes prouve qu'il serait probablement judicieux d'établir une forme d'accompagnement, les problèmes personnels pourraient être repérés plus rapidement.

A la fin du questionnaire il avait été demandé aux parents des jeunes Allemands de proposer, le cas échéant, des modifications et des améliorations pour l'organisation et le déroulement du programme d'échange. Il s'est avéré que beaucoup de parents souhaiteraient pouvoir bénéficier d'un accompagnement des familles et des élèves, tel qu'il a été évoqué ci-dessus. Il serait souhaitable et nécessaire aussi bien pour la famille d'accueil que pour l'élève accueilli d'avoir en permanence un interlocuteur pour se faire conseiller en cas de difficultés personnelles et culturelles. Dans une certaine mesure, l'école aussi est concernée dont on attend un soutien plus fort avant, pendant et après l'échange. D'une part, les parents souhaitent une implication plus forte des élèves dans l'enseignement dans les deux pays et, d'autre part, une plus forte prise en compte et reconnaissance de l'expérience de l'échange. Le soutien des enseignants est d'un grand intérêt pour aider à rattraper le retard pris dans certaines matières. L'école et les enseignants doivent être informés des contenus et du déroulement de l'échange : ils doivent davantage y être associés. Un autre aspect souvent évoqué porte sur le choix et l'appariement des participants. Il faudrait veiller davantage aux points communs qui ne se limitent pas aux différents hobbies mais tiennent compte aussi de l'intérêt général des familles et des enfants. La mise en pratique d'une telle mesure reste incertaine, reste incertain aussi dans quelle mesure elle pourrait contribuer à une meilleure compréhension entre les correspondants que la sélection actuelle. Par contre, le conseil de donner aux familles plus d'informations sur la culture et les modes de vie de l'autre pays est plus facilement à mettre en œuvre pour faire mieux comprendre les habitudes et attitudes du correspondant. Plus d'informations peuvent intensifier l'intérêt et la tolérance vis-à-vis de l'autre : un effet positif compte tenu des visées du programme. Pour entrer dans un échange sur des différences culturelles et modes de vie, il est proposé aussi des rencontres entre futurs participants et anciens élèves et leurs familles. Ces propos des parents peuvent servir de conseils aux organisateurs des échanges ; il leur appartient d'apprécier dans quelle mesure ils leur paraissent judicieux et réalisables.

Quelques caractéristiques des jeunes interrogés

Les jeunes Français, tout comme les adolescents allemands (cf. Deutsche Shell, 2002), s'intéressent relativement peu à la politique. Ils sont peu à s'informer quotidiennement au moyen de la presse et/ou de la télévision.

Tableau 11 : Intérêt pour la politique et l'information

<i>Indice</i>	<i>Moyenne</i>		<i>Réponses possibles</i>	<i>Ecart</i>	
	F.	A.		F.	A.
Intérêt pour la politique	1,8	1,7	1-4	0,54	0,53
Intérêt pour l'information	2,1	2,0	1-3	0,32	0,29

Tout d'abord, il est à noter que les jeunes sont peu intéressés par une information quotidienne sur la politique par les médias : la télévision, la presse écrite ou le cinéma. Ici les réponses oscillent entre « parfois » ou « jamais ». Seuls quelques-uns choisissent « tous les jours » parmi les réponses possibles. Il faut voir cela en fonction de l'âge. Auprès des jeunes Allemands, il y a des résultats semblables (Deutsche Shell, 2002). Dans ce contexte, l'intérêt à la politique au-dessus de la moyenne (en théorie : 2,5) est surprenant. Les jeunes participants au programme s'intéressent à la politique bien plus que ce qui ressort d'autres études. De ce point de vue, il s'agit, chez ces jeunes, d'une élite.

On remarque une certaine contradiction entre les deux résultats : les jeunes s'intéressent certes à la politique, mais n'éprouvent pas le besoin de s'informer régulièrement. Leur propre opinion politique correspond à une tendance observée dans plusieurs études réalisées en Allemagne : on a demandé aux jeunes de se ranger dans la continuité d'un mouvement politique, soit la droite, soit la gauche. Certains se refusent à s'aligner (c'est le cas aussi des jeunes Allemands : Deutsche Shell, 2002, 96), et commentent cela en expliquant qu'ils sont apolitiques ; ceux qui acceptent de se prononcer quant à une appartenance politique indiquent majoritairement la tendance de gauche. Ce résultat était prévisible.

Il a été possible d'analyser auprès des jeunes Allemands de quoi dépendait l'intérêt pour la politique. Il ressort qu'il existe une corrélation négative entre le manque d'assurance et cet intérêt (-.35). 55 % répondent positivement à la

question de savoir s'ils s'intéressent davantage à la politique en France après leur séjour dans ce pays. De plus, 98 % des jeunes approuvent un rapprochement politique franco-allemand. Il y a un lien de .35 entre l'intérêt général pour la politique et les événements en France.

Les résultats font apparaître que pratiquement tous les jeunes montrent un grand intérêt pour l'autre pays en se prononçant pour un rapprochement politique franco-allemand. Ceux qui s'intéressent en plus à la politique générale de l'autre pays constituent, en quelque sorte, le potentiel positif du programme Voltaire ; ils devraient être le mieux à même de mettre en œuvre les buts du programme dans le futur.

Résumé

Les résultats de l'enquête présentée et commentée ici laissent entrevoir que le programme Voltaire peut être caractérisé, dans son ensemble, comme un succès. Les jeunes Français sont venus, pour la plupart, en Allemagne en étant bien préparés sur le plan linguistique ; ils ont surmonté rapidement les difficultés de départ au niveau du langage quotidien ; cependant ils ont encore des problèmes pour suivre l'enseignement à l'école allemande. Selon leurs dires, ils sont capables de maîtriser le quotidien en Allemagne et ont appris quelque chose sur la culture et la société ; ils tirent eux-mêmes un bilan positif de leur séjour. Les jeunes originaires d'Allemagne ayant répondu au questionnaire tirent un bilan positif du même ordre quant à leur expérience. Ce qui est le plus important pour le programme, c'est que les expériences vécues dans l'autre culture soient intensives, car ce sont celles qui ont été jugées positives par la majorité des jeunes interrogés.

Traduit de l'allemand avec le concours de Nathalie Heyblom

Gilles Brougère et Lucette Colin

L'expérience du point de vue des Français

La présentation des données réunies à partir de l'année 2002/2003 sur les jeunes Français et leurs parents a été divisée par commodité en trois parties. Cependant certains aspects de l'expérience ne peuvent être aussi aisément séparés selon le choix que nous avons fait et se trouvent traités, sous des angles différents, dans deux ou trois des sections.

Le programme Voltaire suppose que le jeune assume durant l'année de l'échange un double rôle, dont l'ordre varie selon le lieu de résidence. Ceux qui résident en France (que nous appellerons par souci de simplicité les jeunes Français, en sachant que la majorité est constituée de filles) commencent par être reçus six mois en Allemagne avant de recevoir, si la relation n'a pas été rompue, le jeune Allemand pendant six mois.

La première partie analyse la situation du jeune Français en Allemagne en mettant en évidence la complexité du rôle qu'il est amené à tenir et les compétences nouvelles qu'il peut en conséquence acquérir.

La deuxième partie s'intéresse au second rôle du jeune, dont nous pensons qu'il était plus simple, que recevoir était, après avoir été reçu, une tâche plus facile. Nous montrons dans cette partie la complexité du retour du point de vue des jeunes.

La troisième partie est spécifiquement consacrée aux parents « Voltaire », à leur expérience de parent bien qu'il n'ait pas été possible auparavant de traiter l'expérience des jeunes sans références à leurs parents. De même il n'est pas possible de traiter de l'expérience des parents sans référence aux jeunes. Cela signifie que si les parents ont un rôle central au moment du retour par l'accueil du jeune Allemand, ils « participent » à la totalité de l'expérience Voltaire en interaction permanente avec leur enfant. Il ressort que l'adhésion au projet, le rapport qu'ils entretiennent à l'expérience d'immersion de leur enfant et la représentation qu'ils s'en construisent⁹, puis le moment de confrontation à l'accueil du jeune Allemand constituent une expérience personnelle, familiale et sociale qui les interpelle également de façon complexe.

⁹ La manière dont les parents définissent la situation peut être plus ou moins commune avec le jeune, plus ou moins en contradiction. Quoiqu'il en soit, elle garde sa spécificité du fait de l'implication singulière de celui qui parle.

1. L'expérience de l'immersion des jeunes Français en Allemagne

Sélection et auto-sélection des participants français

- Sections européennes et probabilité de se porter candidat

La majorité des élèves rencontrés appartiennent à des sections européennes ou des classes préparant l'Abi-bac, ce qui renvoie à des caractéristiques spécifiques que l'on ne retrouvera pas dans les autres établissements : les professeurs d'allemand ou les administrations se sont sentis, plus qu'ailleurs, concernés par les informations reçues sur le programme ; les responsables valorisent leur établissement en participant à ce programme ; il existe une habitude des échanges, même s'ils sont, habituellement, plus courts ; on y trouve des candidatures de plusieurs élèves (jusqu'à 14 dans une classe) qui se soutiennent dans ce projet ; les élèves ont un bon niveau d'allemand. Il s'agit là d'une sélection préalable dans la mesure où les élèves présents dans ces sections sont soutenus par des parents qui savent utiliser au profit de leur enfant le système français. Il importe d'avoir ce constat à l'esprit dans la mesure où cela doit avoir une incidence sur les élèves qui se trouvent majoritairement engagés dans le programme Voltaire et qui constituent un sous-échantillon sans doute particulier de la population française, trait qui vient redoubler celui issu du choix rarement innocent de l'allemand. Il semble par ailleurs que ces élèves n'aient pas toujours mesuré les conséquences du séjour sur leur vie, dans la mesure où ils ont parfois été portés par une évidence collective de départ et non par un choix individuel mûrement réfléchi.

- Les motivations des jeunes

Elles se déclinent sur trois registres :

1) un registre d'apprentissage, apprentissage de la langue qui se double d'un apprentissage de la culture allemande ;

2) une projection dans le futur professionnel : souhait d'exercer un métier qui soit en rapport avec les langues, de travailler dans l'international ;

3) un désir de changement voire de rupture par rapport à la vie scolaire, familiale, sociale, habituelle qui se combine avec un désir de vivre six mois à l'étranger. Ce détour par l'étranger, par une autre langue doit être entendu comme un voyage d'apprentissage au sens du roman d'apprentissage qui relate la construction identitaire.

Ce troisième registre est essentiel du fait que le temps prévu d'immersion ne permet pas à des jeunes de cet âge de s'investir dans ce projet s'ils étaient uniquement mobilisés par un désir d'apprentissage de la langue, pour sérieux qu'il soit.

L'appartenance à une section européenne ne semble pas garantir une meilleure adaptation. Cette adaptation à une norme du groupe dans le cas d'un départ massif au sein d'une classe, si elle motive, doit en effet s'accompagner d'une mobilisation plus subjective qui implique que le projet fasse sens pour le sujet et puisse s'inscrire dans son histoire passée, présente et future.

Le lycée français face au départ

- La conception française du curriculum

Malgré l'implication de lycées ouverts à l'échange par la sur-représentation de sections européennes, il ne semble pas facile en France de donner une place à un tel échange dans le curriculum officiel, contrairement à l'Allemagne. Les jeunes Français ont le sentiment à ce niveau que leurs partenaires allemands ne sont pas confrontés aux mêmes problèmes et que la pratique d'un séjour à l'étranger fait partie des routines institutionnelles légitimées au niveau éducatif permettant aux élèves allemands d'être mieux préparés à ce type d'expérience et de mieux l'intégrer au niveau de leur cursus scolaire. On peut se demander si l'écart de candidatures entre Français et Allemands (beaucoup plus importantes du côté allemand que français) n'est pas lié à ce problème.¹⁰

Du côté institutionnel français, le séjour en Allemagne n'est perçu que sous l'angle de la progression linguiste. Il est donc lié à l'intérêt scolaire proportionnel au coefficient de la langue dans le futur bac préparé, ce qui n'avantage pas les scientifiques. En conséquence, le fait de suivre les cours du lycée allemand n'est pas valorisé, voire présenté explicitement comme sans importance (certains élèves partent en pensant qu'ils n'auront pas à s'investir dans les classes et qu'ils pourront au fond vaquer à d'autres activités « plus importantes »). Ceci peut sans doute expliquer, en partie, le moins grand investissement des Français dans les établissements allemands comparé à celui des Allemands dans les établissements français.

Certains jeunes en arrivent à dire que participer à un tel programme implique une prise de risque au niveau scolaire. Cela permet de comprendre pourquoi les grands lycées élitistes dirigeant les élèves vers les classes préparatoi-

¹⁰ En 2006, le déséquilibre s'est résorbé.

res aux grandes écoles ne sont pas représentés dans le programme. Une trop grande fixation sur les logiques purement scolaires ne peut que les éloigner d'un tel échange.

- Un soutien différencié

Le soutien apporté au projet de l'élève varie à l'intérieur des établissements suivant les professeurs ou encore entre les professeurs et les administratifs. Le programme Voltaire semble être un analyseur du rapport que les enseignants français entretiennent à leur discipline – à leur métier, privilégiant l'acte d'enseigner sur l'acte d'éduquer et à l'institution scolaire française qui est la voie obligée de l'acquisition du savoir. Si le professeur d'allemand soutient fortement les élèves, les professeurs d'autres langues sont présentés comme globalement réticents devant la perturbation, le blocage qu'apporterait cette immersion dans une langue par rapport aux autres langues. Les professeurs de matière littéraire dans leur globalité soutiendraient le projet alors que les professeurs de matière scientifique seraient globalement plus hostiles. Cette dichotomie a des répercussions très concrètes, le passage en 1ère S (scientifique) pose globalement plus de problèmes qu'en 1ère L (littéraire) ou est soumis à des conditions.

- Les pressions sur les élèves : emporter le lycée avec soi

Dans la mesure où pour le lycée français seul importe donc le programme français, la plupart des élèves (surtout ceux destinés à la section scientifique) reçoivent des cours et renvoient des devoirs parfois en nombre important, quelquefois avec menaces, contrôles, sans que le lycée d'origine tienne compte de la compatibilité de cette activité avec l'insertion des élèves en Allemagne. Cette situation conduit les jeunes à devoir dans le même temps s'adapter à une activité difficile (suivre des cours en allemand) et continuer à s'investir dans des travaux en français. Cela peut être facteur de friction, avec le lycée allemand qui peut évoquer le trop faible investissement du jeune, ou avec la famille d'accueil qui trouve le lien maintenu avec la France et le français trop important. Sur ces questions, le discours des jeunes Français est très varié, de la contestation à l'acceptation, beaucoup trouvant légitime l'exigence imposée par rapport au passage en section scientifique. Ces bons élèves souhaitent à l'évidence limiter le risque pris par le départ.

La famille face au départ

- L'ambivalence

Les jeunes font part d'une ambivalence complexe de leurs familles. Le soutien qu'ils ressentent in *fine* et qui nous semble témoigner que le projet fait sens au niveau de l'imaginaire familial, s'accompagne d'une réticence au départ de l'enfant, vécu comme une prise d'autonomie, une rupture avec le temps de l'enfance. Ces réticences sont liées aussi aux inquiétudes quant à la capacité du jeune de s'adapter à cette nouvelle vie ainsi qu'au milieu familial où il va être accueilli. On découvre une tension entre volonté de rendre possible l'autonomie de l'enfant et inquiétude d'autant plus forte quand il s'agit de filles. La réciprocité qu'implique le programme Voltaire peut aussi être un frein non négligeable (responsabilité de recevoir le jeune Allemand, questions matérielles).

Le programme Voltaire met ainsi en évidence l'ambiguïté au cœur de la relation entre les parents et leurs enfants, dans la complexité d'une relation entre dépendance et cheminement vers l'autonomie. Il en résulte que les parents ne peuvent qu'être à la fois réticents et favorables à la prise d'autonomie qu'autorise le programme Voltaire.

- Des questions sur reproduction et promotion sociale (auto-production d'une élite ou expérience personnelle)

Les données actuelles ne nous permettent pas de considérer qu'il y aurait un seul profil d'élève quant à la construction d'un projet professionnel valorisant et support de promotion sociale. Si certains élèves ont conscience d'appartenir potentiellement à une élite à travers l'importance future de l'Europe, d'avoir fait un choix qui constitue un atout pour leur avenir professionnel, d'autres sont loin d'avoir une vision claire de leur avenir, à l'image de beaucoup de jeunes aujourd'hui, et évoquent plutôt un intérêt général pour la compétence linguistique et une expérience personnelle.

Les amis français et la force de la sociabilité

- Le départ comme rupture et risque face aux amis. Construction d'une marginalité valorisante

Quitter ses amis, constitue une prise de risque à différents niveaux : perte d'un lien social connu, routinier, sécurisant, érosion possible des liens établis, sentiment d'exclusion de son groupe d'appartenance qui continue à fonctionner

hors de sa présence. À cela s'ajoute la vision négative, donc difficile, d'un séjour en Allemagne par rapport à d'autres pays qui leur est renvoyée par les pairs. Ce processus de marginalisation par rapport à leurs amis et aux jeunes qui n'ont pas osé se lancer dans cette aventure est valorisé dans le regard des autres. Ceci permet de retirer de cette expérience une image de soi narcissisante. Cette marginalité valorisante aide le jeune à s'affirmer par rapport aux autres et à se démarquer, sauf dans certaines classes caractérisées par un départ massif et qui engagent une problématique contraire.

- Maintenir le lien social avec les amis restés en France

Il semble très important pour ces jeunes de maintenir la relation, par courrier, par e-mail, parfois par téléphone avec leurs amis restés en France. On peut craindre que la différence d'expérience rende difficile le retour dans le même cercle d'amis, mais d'autres soulignent au contraire que les conversations n'en seront que plus riches du fait de n'avoir pas vécu pendant ce temps les mêmes expériences. Ces questions montrent la force de la sociabilité du groupe de pairs.

La relation avec le correspondant

- L'attribution d'un partenaire

Les jeunes ont des théories, des explications sur le choix qui a été fait de leur donner tel partenaire, assez proches finalement des critères qui ont prévalu : centres d'intérêt communs, même milieu social. Beaucoup de fantasmes circulent aussi. Le rapport à son partenaire, la plus ou moins bonne entente engage évidemment des regards différents sur l'appariement vécu comme « fantastique », « merveilleux » ou comme posant problème. Certains jeunes peuvent souligner un détail quasiment minuscule concernant leurs goûts réciproques qui expliquerait l'impossibilité de s'entendre, d'autres mettre en évidence une entente qui ne repose pas nécessairement sur une ressemblance forte. Reste une recherche mythique du même et des propositions de dispositifs impossibles pour garantir une hypothétique entente.

- La gestion de la relation

Elle dépend des attentes et en partie des personnalités singulières, plus ou moins ouvertes aux autres. On peut trouver une attente d'amitié exceptionnelle, en particulier chez certaines filles (ce que nous pourrions appeler l'effet « siamoise »), qui sera satisfaite ou déçue. Certains s'accommodent d'une distance, plus souvent les garçons, et plus encore ceux qui ont accepté un corres-

pendant de l'autre sexe, d'autres sont en attente de fusion. Mais les entretiens donnent l'impression que certains n'auraient pu que nouer une relation satisfaisante et que d'autres ont des attentes, des exigences qui ne peuvent qu'être déçues. On se trouve là sans doute face à une caractéristique des adolescents qui attendent beaucoup de la relation au pair, et peuvent parfois difficilement s'accommoder d'une relation qui n'est pas conforme à l'image idéale qu'ils s'en font. Ils vont alors développer des stratégies d'adaptation complexes et intéressantes pour faire que tout se passe bien malgré les difficultés (on apprend à être diplomate, l'un dira « à être hypocrite »). Ils apprennent à gérer des rapports sociaux sous le mode de la nécessité et non du seul désir.

Mais, dans d'autres cas, cette adaptation s'avère difficile et la relation, vécue sur le mode de la souffrance, peut déboucher sur un conflit. Faute de s'engager dans un dialogue, comme si la parole était interdite quand on est reçu, de petits faits liés à des incompréhensions en partie culturelles se transforment en une guerre de tranchée qui peut déboucher sur la nécessité de changer de famille. Mais cela dépendra fortement de la position prise par les parents. Une bonne entente avec la famille rend supportable la relation difficile avec la (le) correspondant(e).

Un point essentiel de cette relation complexe au correspondant est : doit-on tout faire ensemble (il existe une forte pression pour aller dans ce sens), ou peut-on prendre de la distance ? Peut-on avoir un cercle d'amis distinct de son correspondant ? Mais que faire s'il est jaloux de ses succès amicaux ? Ces situations sont très complexes à gérer, d'autant plus que la sociabilité entre pairs est un élément essentiel de la vie adolescente tant on ne semble exister qu'en relation avec ses amis.

L'expérience de la sociabilité du jeune (du mineur) est fortement marquée par la tension entre contrainte (contrôle parental, insertion dans une école, etc.) et liberté (« Je m'exprime en élisant des amis et en rejetant d'autres »). L'échange implique une configuration particulière de cette tension entre contrainte (« Je n'ai pas choisi mon correspondant, il faut que les choses se passent bien ») et liberté (« J'ai besoin de choisir mes amis »). Cette tension peut aller jusqu'à la rupture (stratégies pour changer de correspondant). Paradoxalement les couples mixtes sont libérés de cette tension tant la dimension sexuée de la sociabilité légitime la recherche d'amis de même sexe.

- Une maîtrise impossible

Ici peuvent apparaître le désir des jeunes pour que l'appariement soit toujours réussi et peut-être des efforts des institutions pour maîtriser cet élément

essentiel de l'échange. Mais ne sommes-nous pas par excellence dans un domaine où la maîtrise est impossible ? Ne conviendrait-il pas de préparer le jeune à la difficulté relationnelle que la situation peut créer ?

L'expérience de l'immersion dans la famille

- Invité ou membre ?

Avant de parvenir à une forme routinière qui correspond à ce qu'ils nomment « leur nouvelle vie allemande », les jeunes relatent que cette expérience de vie dans une famille inconnue exige un travail d'adaptation et d'intégration où ils se confrontent à la différence. Ces différences, c'est bien sûr la confrontation à d'autres systèmes de normes, de valeurs, de vie quotidienne etc. Mais il s'agit aussi de faire avec cette différence qui dépasse les enjeux de la rencontre interculturelle au sens classique. Il s'agit, à partir d'une position d'extériorité, de trouver une place, sa place dans une famille. Deux places se dessinent, celle d'invité, celle de membre. Cette alternative semble être centrale pour les jeunes ; si certains semblent l'avoir résolue et trouvé une satisfaction dans le fait d'être membre ou invité ou « toujours en retrait », d'autres vivent une oscillation continue entre ces deux positions possibles engageant un mode d'implication différent. Certains jeunes mettent en avant qu'ils sont devenus des membres à part entière de la famille allemande, preuve par excellence de la réussite de leur séjour, de la chance qu'ils ont eu d'être dans cette famille. Certains (des filles uniquement) appellent d'ailleurs la mère de leur correspondante « maman » répondant ainsi à la proposition qui leur avait été faite, ou plus exactement « Mutti », ce qui engage justement une autre problématique d'investissement affectif. Cet investissement sur la mère qui n'est justement pas « maman » peut parfois compenser la mauvaise entente avec la correspondante.

Les frères et sœurs du correspondant en particulier plus jeunes sont souvent investis (contrairement à ce qui se joue dans la famille d'origine) comme un espace-temps sécurisant, voire régressif favorisant de plus l'intégration dans la famille. D'autres jeunes essaient de maintenir une extériorité plus grande, extériorité qui s'exprime parfois non sans quelque ambiguïté. L'intimité corporelle, la pudeur reste le point ultime où certains jeunes (des filles dans nos entretiens) revendiquent ce désir d'extériorité, cette impossibilité quasiment structurale de devenir membre d'une famille autre.

- Attentes et interactions

Si ces places prises sont liées aux attentes et demandes des jeunes, elles

dépendent également des attentes des familles auxquelles les jeunes sont plus que sensibles du fait d'une véritable stratégie de survie. Ce souci d'adaptation ou du moins d'accommodement les conduit massivement à accepter plus de choses qu'en France, que dans leur famille, à devenir plus tolérants, à devenir « diplomate » : Ceci est parfois vécu comme un contrôle permanent de soi-même qui peut être stressant à la longue. Par ailleurs, cette interaction entre les attentes des jeunes et les attentes des familles met en scène des conceptions de l'immersion, de l'intégration qui peuvent parfois être antagonistes et devenir dans certains cas source de malentendus, voire de conflits (définition différente de la situation), mal vécus par les jeunes.

Au-delà de la présence forte de la mère allemande qui revient comme un leitmotiv, la présence parentale est pointée avec force. De nombreux jeunes considèrent que la communication est beaucoup plus poussée entre les jeunes et les parents en Allemagne sans tabous ou restrictions en ce qui concerne les sujets de discussion abordés comme cela peut l'être dans les familles françaises avec la sexualité, la drogue, le sida, le look que l'on souhaite. Cette communication n'emporte pas l'adhésion de tous, elle peut aussi être dénoncée comme leurre éducatif, contrôle social, restriction de l'autonomie. D'autres, ou les mêmes, soulignent également comment dans nombre de familles les jeunes sont moins souvent en relation avec leurs parents, plus volontiers enfermés dans une chambre, équipés d'écrans qui permettent d'échapper au monde domestique. Cela apparaît particulièrement à l'occasion de repas qui parfois sont totalement déstructurés, chacun allant à tour de rôle prendre ce qui lui convient dans le réfrigérateur. Ce mode de vie commune avec des pratiques, en particulier alimentaires, plus individualisées peut déconter le Français qui a quelques difficultés à en comprendre les règles, ou à les accepter en faisant le deuil d'un « vrai » repas le soir.

Quoi qu'il en soit, beaucoup de jeunes développent un souci de compréhension des dynamiques familiales, des demandes des familles explicites ou implicites auxquelles ils sont confrontés et une finesse d'analyse les conduisant à une capacité d'ajustement tout à fait étonnante. Ce qu'ils témoignent n'est pas si éloigné des récits d'ethnologues négociant l'accès à leur terrain et se confrontant à cette question du dosage de leur participation (plus ou moins grande participation, plus ou moins grande extériorité). Cette place particulière de membre extérieur et intérieur a conduit certains jeunes à occuper une place de confident, de médiateur en particulier entre les parents et le (la) correspondant(e) et chargé en tant que tel de résoudre les conflits entre parent et jeune.

Accueil ou intégration dans le lycée allemand

- Le statut de l'élève français

En ce qui concerne leur intégration au lycée, les situations sont très variables avec deux pôles saillants qui renvoient aux conceptions de l'intégration des enseignants : les élèves français obtiennent un statut particulier du fait d'être Français (matières supprimées, exercices et devoirs spécifiques, devoirs non obligatoires, explications supplémentaires données systématiquement, etc.) ou bien ils sont considérés et traités comme le sont les élèves allemands ; ce qui peut parfois être vécu comme une indifférence même si certains ont quand même remarqué des différences dans la notation par exemple. Certains découvrent alors que c'est la parole - qui leur est accordée assez systématiquement quand ils la demandent - qui leur permet de sortir de l'invisibilité dans laquelle ils avaient l'impression que les professeurs allemands les enfermaient.

Cette question de l'intégration par le refus de traiter différemment le Français semble un thème récurrent qui concerne aussi la famille, qui peut être bien vécu (je suis traité comme les autres lycéens) ou mal vécu (on ne fait pas d'effort pour adapter la vie du lycée, pour m'accueillir).

- La vision du lycée allemand : la différence visible

La plupart des élèves (à l'exception de certains affectés dans les nouveaux Länder) sont très sensibles aux différences de culture scolaire avec la France : des professeurs plus proches, plus attentifs, moins sévères (laxistes disent certains Français). Des cours différents, plus oraux, moins intenses. Si certains sont séduits par le lycée allemand, son rythme, sa pédagogie, d'autres le critiquent, trouvent que l'on n'apprend pas, sont étonnés de voir des professeurs en retard ou racontant leur vie. Il n'est pas sûr que tous les élèves font du lycée allemand le modèle idéal qu'une approche superficielle des discours pourrait valider.

Par la visibilité de la différence, le lycée est l'institution qui souligne pour les jeunes la différence de culture entre la France et l'Allemagne.

Temps libre et sociabilité en Allemagne

- Temps libre contre temps plein

Une différence essentielle concerne l'emprise limitée du lycée sur la vie du jeune. Tous soulignent que la différence est forte, entre la France où une très

grande partie de leur temps est vouée aux études (n'oublions pas qu'il s'agit le plus souvent de bons élèves qui se sont donné les moyens de réussir), et l'Allemagne où l'on peut avoir le temps de vivre, mais aussi pour certains celui de s'ennuyer, et d'éprouver le vertige de l'absence renforcé par l'éloignement de la famille et des amis. L'expérience est alors celle d'une vie différente du fait de cet autre rapport au temps, une vie qui n'est plus uniquement orientée autour du travail scolaire.

- Liberté comme temps libéré

Il en résulte que très souvent la question de la liberté est d'abord perçue comme temps libéré, renforcé par la liberté de mouvement lié à des réseaux de transports qui offrent, pour beaucoup, une plus grande autonomie au jeune qu'en France. Ce n'est que dans un deuxième temps qu'elle est pensée comme possibilité de sortir avec un moindre contrôle sur son emploi du temps, ce qui s'avère effectif chez la majorité des filles, mais absent chez les garçons interrogés qui se disent moins libres que dans leur famille en France. Au-delà de la notion de liberté, celle de responsabilité semble pour beaucoup décrire leur expérience.

Certains reconstruisent ou subissent une situation de mineur « traditionnelle », d'autres, surtout des garçons, sont considérés par leurs propres parents comme plus tout à fait des mineurs, d'autres enfin, peut-être les plus nombreux chez les filles, découvrent un espace de liberté et surtout de responsabilité qui les projette hors des formes anciennes de la minorité. A tel point que certains peuvent craindre le retour à domicile. Comment expliquer que l'on n'est plus la même ?

Etre Français en Allemagne

- Liens et nostalgie

Les liens maintenus avec les familles trouvent rapidement un rythme qui satisfait les jeunes mais qui peut être très variable : un coup de fil par semaine, un coup de fil par mois. Les contacts avec la France se font beaucoup par e-mail, moyen de communication moins onéreux que le téléphone et moins dur pour certains à un niveau affectif. Certaines familles françaises, des parents aux grands-parents, se sont d'ailleurs équipées pour l'occasion. Le courrier à destination des ami(e)s reste essentiel du fait que tous ne bénéficient pas d'une installation internet, mais beaucoup constatent une certaine distanciation avec des réponses qui tardent de plus en plus, qui s'espacent. Ceci semble être com-

pensé dans de nombreux cas par l'importance de la communication qui s'établit à l'intérieur de la tribu, de ceux qui se comprennent parce qu'ils vivent la même expérience, c'est-à-dire les Français Voltaire. Certains moments parce que plus symboliques que d'autres sont considérés comme difficiles à vivre comme le jour de son anniversaire ou d'autres regroupements familiaux et amicaux. Ils provoquent également un sentiment d'exclusion particulièrement complexe s'étayant sur la rupture de fait avec le milieu quotidien qui continue à exister, à évoluer hors de sa présence. Certains jeunes considèrent que leur famille d'accueil ne mesure pas et ne comprend pas les besoins qu'ils peuvent avoir de maintenir certains liens avec le milieu d'origine. D'après eux, ces liens maintenus seraient mal vécus du fait qu'ils seraient interprétés comme une résistance à l'expérience d'immersion, nous renvoyant de nouveau aux différentes conceptions que peuvent avoir les protagonistes sur l'immersion, ou comme un symptôme d'une mauvaise intégration dans la famille allemande nous replaçant dans la conflictualité classique entre famille d'accueil et famille biologique.

- Les stéréotypes positifs : être reconnu ou non comme Français

Les jeunes considèrent qu'ils bénéficient en tant que Français d'une image positive et qu'il y a un avantage considérable d'être l'objet de bons préjugés. Ils sont quelque peu ironiques par rapport aux clichés traditionnels auxquels on les associe comme le vin, la cuisine d'autant plus qu'à cet âge on ne se sent pas vraiment concerné par ces plaisirs. En revanche, ils ont été plus sensibles aux événements qui ont été associés à la vie française durant leur séjour comme le phénomène du Front National (élection présidentielle française de 2002) et la Coupe du Monde de Football 2002, trouvant parfois quelque peu pénible, trop répétitif, ou de mauvais goût ce qui pouvait passer au départ comme une plaisanterie. L'expérience d'immersion oblige donc à assumer son image de Français(e) dans le regard de l'autre, mais le fait d'être Français en Allemagne et non pas en France implique une demande d'un autre type de reconnaissance identitaire. Les préjugés positifs conduisent certains jeunes à apprécier le fait de se faire reconnaître comme Français quitte à cultiver son accent ou du moins à l'aimer. D'autres au contraire nous expliqueront leur lutte forcenée pour perdre cet accent et pour ne pas être reconnu justement comme Français.

Le fait d'être Français implique aussi des demandes spécifiques de la part du corps professoral et de la part des élèves allemands : professeur de français qui demande à être corrigé (ce que n'osent pas faire d'ailleurs les jeunes Français), lire les textes en français, répondre à des questions sur la France comme s'ils étaient censés tout savoir, sur la langue française alors que les jeunes semblent avoir oublié le subjonctif, faire des exposés spécifiques

(L'occupation en France ; « *On a été obligé de présenter la Touraine pendant une heure et demie* », etc.). L'aide qu'ils peuvent apporter aux jeunes Allemands dans leurs travaux en langue française leur permet de nouer des contacts et d'entrer plus facilement en relation.

- La reconstruction de l'image de la France

Par ailleurs, l'expérience d'immersion leur donne une autre vision de la France ; certains précisent même qu'elle leur permet de se forger une vision de la France qu'ils ne possédaient pas auparavant ou dont ils n'avaient pas conscience. Celle-ci s'accompagne d'une autre perception de son milieu habituel, famille, lycée, cercle d'amis, etc.

L'image du retour

- Revenir différent

« Mûris », « vieillis », « plus autonomes », « plus débrouillards », « plus ouverts », « plus tolérants », « plus responsable », « indépendant mentalement », « maintenant j'ai mon opinion », « j'ai appris à m'autogérer », tous ces signifiants mis en avant ne semblent pas rendre compte de la richesse de l'expérience qu'ils ont vécue, de cette différence qu'ils perçoivent d'eux-mêmes. Réintégrer sa famille, pouvoir y retrouver une place où pourra être reconnu et vécu ce changement questionne les jeunes, voire les inquiète. Le retour comporterait donc aussi son lot d'épreuves, une sorte d'expérience d'immersion particulière, dans un familier-étranger. Nous retrouvons aussi ce qui les a mobilisés pour s'inscrire dans ce projet et plusieurs entretiens approfondis mettent l'accent sur la résolution d'un questionnement personnel, d'une énigme personnelle, d'une réponse à une question qui n'arrivait même pas à se poser en tant que telle en France, sur une cicatrisation d'un événement qui bloquait sans que « l'on s'en rende compte » ; « partir » a permis de poursuivre son chemin et ce, d'ailleurs, quel que soit le vécu de l'expérience d'immersion qui peut être plus ou moins « bon », plus ou moins « facile ». Cette donnée nous semble cruciale et nous offre des pistes intéressantes de travail par rapport aux réponses qui sont faites à ce que l'on entend communément par crise d'adolescence.

- Prendre le rôle de celui qui accueille

La dissymétrie de la situation liée à la chronologie qui fait que le Français va recevoir après avoir été reçu a des conséquences importantes, et conduit le Français à ne pouvoir envisager son rôle naïvement : il sait ce que c'est que d'arriver dans un pays étranger. Il s'inquiète quant aux conditions d'accueil en

France, voulant rendre à son correspondant ce que celui a donné, ou lui éviter les difficultés qu'il a lui-même rencontrées, ou bien encore ne pas faire plus que l'on a fait (dans ce cas peu selon sa perception) pour lui.

Gérer une situation complexe : Vers de nouvelles compétences

- Une expérience complexe

Les entretiens permettent de mesurer la complexité de la situation qu'ils vivent. Il est évident qu'ils n'y sont pas préparés et que les établissements français et leurs enseignants sous-estiment cette complexité. Celle-ci est liée à la diversité des relations que les jeunes doivent gérer en mobilisant pour l'essentiel leurs propres ressources et le plus souvent en utilisant une langue qu'ils maîtrisent plus ou moins bien : gérer les relations avec le correspondant, avec la famille allemande, avec les amis allemands, avec le lycée allemand, avec les amis restés en France, avec le lycée français, avec la famille française (le plus facile quand ils sont en Allemagne, mais cela risque de se compliquer au retour). Cette expérience paraît spécifique, différente de celle des programmes d'accueil sans réciprocité ou des échanges qui n'impliquent pas la famille comme les programmes concernant des jeunes plus âgés tels les étudiants Erasmus.

- Interpréter

La situation vécue conduit les jeunes à donner du sens à ce qu'ils vivent, quitte à généraliser leur expérience singulière d'une famille, d'un lycée (mais parfois élargie quand ils sont en contact avec d'autres Français issus du programme Voltaire ou d'autres programmes d'échange). Moins que le recours à des stéréotypes qui semblent étonnamment peu présents dans leur discours sur l'échange, nous nous trouvons face à un travail parfois très riche d'interprétation, de tentative de comprendre ce qu'ils vivent. Loin de se contenter de vivre une expérience, ils tentent de la réfléchir, de l'organiser, de lui donner du sens.

- De nouvelles compétences

Massivement les jeunes retirent de cette expérience de nouvelles compétences qui vont bien au-delà des compétences linguistiques. Que cela soit l'autonomie acquise, les capacités d'adaptation, les capacités d'analyse et de distanciation, la gestion des rapports sociaux sous le mode de la nécessité et non du seul désir, la tolérance et le sens de la diplomatie, il nous faudra considérer

le devenir à moyen et à long terme de ces nouvelles compétences qu'ils nous décrivent en prenant en compte le poids de la resocialisation dans le milieu quotidien. D'ores et déjà, nous pouvons avancer l'idée qu'il s'agit là d'un nouveau rite de passage.

Gilles Brougère

2. Le retour : Les jeunes Français reçoivent les Allemands

Après la première approche des élèves de l'année 2002/2003 lors de l'immersion en Allemagne des jeunes Français présentée ci-dessus, nous avons été étonnés par les difficultés rencontrées lors du retour. Nous ne nous y attendions pas, d'autant moins que nous avions une vision plutôt positive des premiers six mois, non que les problèmes n'existent point, mais les jeunes nous semblaient avoir le plus souvent trouvé des ressources pour les régler. Or le retour semble générer des problèmes qui sont plus difficiles à résoudre, ou bien que les jeunes sont moins motivés à surmonter. Notre approche a dû s'adapter à cette nouvelle situation.

Pour comprendre le point de vue des jeunes à leur retour, outre les mêmes données que celles utilisées pour comprendre leur immersion en Allemagne, à savoir des entretiens de groupes et individuels, nous avons pris connaissance des comptes rendus rédigés en français par les jeunes Allemands à la fin de leur séjour. Il nous a semblé que pour mieux comprendre la situation il était important d'avoir également le point de vue du correspondant. De plus ces données, les comptes rendus envoyés à l'OFAJ, nous semblent très intéressants à traiter même si le destinataire a un effet sur la nature du discours. Mais cela est également vrai des discours reçus directement par les chercheurs.

Il faut en effet souligner que face aux difficultés, voire aux conflits rencontrés, face à la complexité de situations interculturelles vécues, les différents acteurs sont en situation de justification, renvoyant le plus souvent à l'autre, aux autres la cause des difficultés voire de l'échec. Il est dans cette situation impossible de repérer ce qui pourrait être une vérité objective. On se trouve face à des discours parfois contradictoires qui sont liés à un point de vue, à une culture, à des façons d'être et de vivre considérées comme légitimes. Ce sont ces récits dans leur diversité qu'il faut prendre en compte dans la mesure où ils nous informent non sur l'échange objectif qui n'existe pas, mais sur les expériences vécues et interprétées de façon située.

On peut déjà évoquer un premier problème, l'absence de médiation. Quand l'OFAJ est contacté, il est souvent trop tard ; le conflit est devenu irréversible, il s'agit de quitter la famille, soit, celle-ci quittée, d'en retrouver une autre, ou bien d'informer l'institution de la rupture de l'échange. Or il semble bien que souvent on se trouve face à des effets boule-de-neige, une première difficulté voire un simple malentendu menant à d'autres. Une intervention par quelqu'un de formé aux relations interculturelles, ayant une image de réelle

neutralité pourrait éviter un tel processus. Certains tuteurs assurent cette fonction, mais rares sont ceux qui y sont vraiment préparés. De plus, dans les deux pays, les jeunes évoquent l'absence de tuteur, ou la non-implication de celui-ci. Plus intéressante est l'idée évoquée parfois par le jeune, à tort ou à raison, peu importe, que le tuteur défende son élève, son école, les parents de son pays et que son intervention, marquée par sa culture, est disqualifiée. Il importe de trouver une solution pour disposer dans les lycées de médiateurs à même d'aider les jeunes à résoudre leur problème et sans doute de former ceux-ci à ce type, complexe, de médiation.

Il faut cependant relativiser les problèmes du retour. Un pointage effectué à partir des comptes rendus écrits par les jeunes Allemands (121 écrits en français et reçus ont été traités), conduit à penser que 37 (31 %) ont eu des difficultés importantes avec la famille en France, 15 ont été dans une situation que l'on peut qualifier de moyenne, avec très souvent une situation difficile avec le correspondant compensée par l'attitude de la famille ou la vie en internat, et 69 (57 %) font part d'une situation harmonieuse ou n'évoquent pas de difficultés (mais il est possible que certains aient fait le choix de les taire ou de les minimiser dans ce type de document). Un tiers de problèmes semble être un chiffre comparable à ce que l'on peut observer dans d'autres programmes et ne doit être considéré comme une spécificité du programme Voltaire.

Ainsi une fois en France, dans un tiers des cas, cela se passe plutôt mal, et pour certains alors même que cela s'était plutôt bien passé en Allemagne. On se trouve souvent face à une dégradation de la situation, pas vraiment compensée par les cas plus rares d'amélioration.

Sans vouloir mettre uniquement l'accent sur ce tiers et occulter les deux autres tiers, il nous semble important de comprendre pourquoi cela se passe mal, d'autant plus que les problèmes évoqués dans les cas difficiles sont également présents dans les deux tiers « positifs », ils ne sont simplement pas vécus comme trop problématiques, ne génèrent pas un sentiment de souffrance.

Nous allons essayer d'explorer la logique de ces difficultés qui renvoient à plusieurs niveaux :

- une asymétrie de l'échange dans sa temporalité qui a plus d'effets que l'on pourrait le penser a priori ;
- un retour qui est pour le jeune une situation difficile à gérer ;
- l'emprise considérable du lycée sur la vie des jeunes, et tout particulièrement des bons élèves de l'échange ;

- des différences culturelles au niveau de la vie des jeunes et des familles (ce qui renverrait à la classique différence de culture dans la rencontre interculturelle et qui apparaît comme un facteur parmi d'autres, sans doute pas le plus important, si ce n'est qu'il peut renforcer les autres aspects évoqués ci-dessus).

L'asymétrie et ses effets

L'échange est asymétrique et cela produit des effets réels et symboliques. Quand l'Allemand reçoit le Français, il sait qu'il devra ensuite être reçu par ce dernier. Il doit donc gérer la situation de façon à éviter qu'elle devienne difficile, et cela est d'autant plus vrai que sa motivation à aller en France est forte. Il semble bien que certains des problèmes rencontrés par des Français en Allemagne ont été, par les jeunes eux-mêmes, mis en relation avec le fait que le correspondant n'était pas très motivé par le séjour ou même songeait à abandonner.

Une fois en France, le Français n'a plus à gérer une relation en fonction du futur, mais seulement dans le présent et cela sans risque. Si cela va mal, si l'Allemand quitte la famille cela n'a pas d'incidence sur son avenir, il a déjà consommé sa part. Une telle présentation cynique de la situation n'a jamais été énoncée sous cette forme par les Français interrogés, si ce n'est à propos d'autres jeunes : « *Les Allemands ils étaient là – à mon avis il y avait toujours ce dilemme – mais oui après je vais aller en France, donc si je ne suis pas sympa avec mon corres... Moi j'ai remarqué : j'ai parlé de temps en temps avec les Allemands et ils sont tous là : « Oui, moi j'ai tout fait pour que ça aille bien entre nous deux et maintenant voilà : il me laisse tomber !» (...) Il y a un côté qui est déjà allé en Allemagne, après quand il y a le corres qui vient, on s'en occupe pas quoi. Parce que bon ça nous saoule et ça je ne trouve pas ça terrible.* »

A défaut d'avoir cette lucidité, certaines formes de désengagement de l'échange semblent tout à fait explicites, tel ce Français qui part quinze jours en Espagne chez ses grands-parents et abandonne sa correspondante. Ce désengagement est assez fréquent même s'il est limité, mais pas toujours absent, en cas de bonne relation avec le correspondant. Pour les Français l'échange c'est du passé, ils ont aujourd'hui d'autres choses à faire, en particulier en relation avec le travail scolaire, mais nous y reviendrons. Une telle attitude n'a sans doute pas besoin d'être énoncée pour être entendue. En Allemagne, les deux jeunes étaient dans l'échange, présent ou futur, en France dans certains couples seul l'Allemand semble vivre un échange qui n'existe plus pour le Français. Ce

n'est pas le cas des couples qui s'entendent bien et qui définissent un avenir commun d'échanges renouvelés dans le futur.

Le jeune Allemand, à tort ou à raison, dévoile la vision cynique du Français et a l'impression de s'être fait avoir. Il importe peu, qu'il ait raison ou tort. La situation invite à de telles interprétations :

« Ma famille d'accueil n'avait rien à craindre pour l'échange de leur fille, parce qu'elle l'a déjà fait. Je suis donc d'avis que l'on doit trouver quelque chose pour éviter ça, pour garantir que tout le monde fait des efforts. »

« Moi j'avais l'impression de devoir tout supporter pour que ma corres reste chez moi et que je puisse aller en France. »

Mais l'interprétation des Allemands sur l'échange terminé est à nuancer car ils ne perçoivent pas la complexité de la situation des Français à travers le retour à la dépendance sous les yeux du correspondant et ignorent la symétrie de certaines plaintes que les Français nous avaient livrées. Ces difficultés liées à l'asymétrie structurelle ne se produisent que parce que d'autres dissymétries existent.

Le retour : une expérience complexe

Revenir après six mois d'absence n'est pas une expérience facile. Après avoir été relativement indépendant et responsable de lui-même (thème très fort dans les entretiens réalisés avec les Français), le jeune se retrouve dans une situation classique de dépendance vis-à-vis de sa famille. Il y a comme un retour en arrière par rapport à l'autonomie acquise : *« Il y a l'autorité parentale qui revient. On ne fait plus ce qu'on veut comme en Allemagne. »*

D'acteur social à part entière le jeune redevient enfant, dépendant (parfois sans doute avec plaisir). Les compétences acquises en Allemagne sont en porte-à-faux par rapport aux attentes de l'entourage en France.

Certains évoquent cette volonté des parents de reprendre la main, de réinstaller une logique de dépendance. Mais cela varie selon les familles et les jeunes. Certains jeunes apprécient finalement la situation de dépendance et d'irresponsabilité plus facile à vivre que l'obligation de prise en charge de soi-même. On retrouve avec plaisir sa place dans la famille, ses routines, l'absence fait encore plus apprécier l'amour familial. On a fait l'expérience de l'attachement à sa famille, ce qui rend plus acceptable cette situation. D'autres familles ont pris en compte l'autonomie acquise par les jeunes et lui permettent de

vivre de façon moins dépendante. Il peut ainsi y avoir renégociation pacifique ou difficile selon les cas, de la relation parents/enfant. L'investissement sur le travail scolaire, des résultats moins bons qu'avant le départ, vont justifier le contrôle parental.

Cela a des incidences sur la relation avec le correspondant. Comment accepter de dévoiler une autre image de soi au correspondant, d'avoir montré que l'on était indépendant, autonome et aujourd'hui sous la coupe des parents selon un modèle souvent plus autoritaire qu'en Allemagne. Les Allemands disent souvent que leur correspondant n'est plus le même. Un jeune pris dans sa famille, dans un système de dépendance, qu'il l'apprécie ou en souffre, n'est pas le même que seul hors de son milieu habituel. Pris entre les parents et le correspondant, le jeune peut avoir la tentation de se retirer du jeu, ou de ne pas jouer quand il n'est pas maître de la situation. Le refuge dans le travail peut trouver là une explication. Moyen d'atténuer l'image d'un jeune privé de sortie au profit d'un élève soucieux de ses résultats. Il n'y a pas lieu de faire l'expérience du refus parental, le jeune a de lui-même intégré la contrainte comme profitable à son avenir. D'une certaine façon il peut paradoxalement y trouver un espace d'autonomie. Mais quels que soient le choix et la réaction du jeune, cette situation est loin d'être facile à gérer.

A cela s'ajoute la relation avec les amis. Il faut reconstituer le réseau amical. C'est parfois difficile et certains évoquent des changements d'amitiés. On retrouve avec plaisir certains amis, on en abandonne d'autres qui sont jugés superficiels. Reste que l'on n'a pas vécu la même chose pendant six mois et que cela rend difficile la conversation, la reprise du fil. Dans certains cas, les jeunes vivent des relations difficiles avec le ou la petit(e) ami(e) et des ruptures surviennent. Et tout cela doit se faire sous le regard du correspondant. Il peut être gêneur. Au début, comme les Français en Allemagne, il lui est difficile de participer à la conversation, il peut se sentir exclu. De la même façon des sentiments de jalousie peuvent apparaître chez le Français. Mais nous faisons l'hypothèse que le problème principal relève d'un non-dit qui vient expliquer l'incompréhension du correspondant face à une situation nouvelle de rejet dont il fait l'objet.

Le groupe de pairs est un élément essentiel dans la construction de son identité par le jeune. Il se construit en partie à travers le regard d'autrui, la façon dont il est reconnu par ses amis. Parole, goût, attitudes contribuent à cette construction sous contrôle social des pairs. De la même façon, le choix des amis permet d'exprimer ce que l'on est. Le correspondant peut ne pas coïncider avec l'image que l'on veut donner de soi. Différent, moins par sa nationalité que par ses goûts, son physique, ses vêtements, ses valeurs, il peut ne pas correspondre

à la culture du groupe. En revanche le jeune peut vouloir montrer qu'il est toujours celui qu'il a voulu être, que son identité définie en partie collectivement par le groupe dont il ne veut pas être rejeté reste la même. Il doit alors marquer une distance avec le correspondant : ce n'est rien d'autre que mon correspondant, il n'est pas comme nous. On perçoit ce phénomène parfois entre les lignes des comptes rendus allemands, le refus de fumer malgré l'insistance, mais cela doit se jouer sur des actions plus quotidiennes et licites. Certains nous ont avoué avoir honte de leur correspondant, il s'agit en fait du degré ultime de ce phénomène.

De retour en France, le jeune, parce qu'il dépend de ses parents, de son lycée mais aussi d'une certaine façon de ses pairs (moyen de prendre de la distance avec les autres dépendances), doit gérer une situation d'autant plus difficile que son statut de dépendance fait qu'il doit beaucoup s'en remettre à ses parents. Il n'est pas dit que les choses aient été clairement négociées avec ceux-ci sur le retour. Les hostilités à l'échange ou à ses conséquences vont se jouer maintenant, et le correspondant est le bouc émissaire idéal.

La situation est déjà complexe sans le correspondant, d'où la tentation de le faire disparaître symboliquement, de faire comme s'il n'était plus là. A cela le correspondant peut répondre en disparaissant effectivement (rester dans sa chambre, sortir avec des Allemands, d'autres Français) ce qui permet de justifier l'attitude de la famille.

Ceci se fait également à un moment où le jeune doit rattraper ce qu'il a manqué au lycée et il peut être confronté à des résultats qui à défaut d'être mauvais ne sont pas à la hauteur des hautes espérances de la famille voire du jeune lui-même.

Personne n'est là pour l'aider à supporter ces moments difficiles, peu connus et assez inattendus. A cela peut s'ajouter la nostalgie de l'Allemagne, de copains autres que le correspondant, peut-être plus encore d'une vie indépendante, excitante, passionnante, marquée parfois par d'autres événements comme la rencontre avec des chercheurs ou la participation au sommet franco-allemand du 40ème anniversaire du Traité franco-allemand de coopération. La routine peut sembler bien terne. Certains se trouvent dans un état dépressif, d'autres nous ont dit être très émotifs, pleurer souvent. Ces difficultés conduisent le jeune à ne plus vouloir ou pouvoir faire des efforts par rapport à son correspondant, alors que durant le séjour en Allemagne il a pu tenter d'en faire jusqu'au terme. Il peut même abandonner totalement à ses parents la gestion du correspondant. On comprend comment la relation ne peut être la même qu'en Allemagne : *« A partir du moment où on est venu en France, notre relation, elle a complètement changé, je sais pas, c'était plus pareil. »*

Comme le disait un participant allemand à la rencontre des chercheurs de Paris, à propos d'un film (*L'auberge espagnole*) qui semble avoir beaucoup marqué les « Voltaire » (un Allemand écrit dans le compte-rendu que cela a été son film préféré) : « *Revenir, c'est partir une seconde fois.* » C'est à certains égards aussi difficile que partir. On peut penser que de façon symétrique les Allemands connaissent des difficultés à leur retour. Les comptes rendus témoignent de problèmes de réadaptation. Mais n'ayant pas à gérer la présence d'un correspondant à leur retour, la situation reste fondamentalement dissymétrique.

L'emprise du lycée

Nous avons noté dans l'analyse du départ du jeune que le lycée français ne se faisait pas facilement oublier et que les Français se trouvaient souvent contraints de travailler de façon intensive et contrôlée pour leur établissement d'origine. Cela pouvait être source de conflit.

Une fois en France c'est la source principale de conflit, y compris là où les relations sont bonnes entre correspondants. Les effets sont parfois désastreux sur l'échange. Cela renforce l'idée que le lycée français ne favorise pas l'échange, mais c'est à un niveau qui n'est pas facilement visible.

En mixant propos des Français et visions des Allemands, le jeune Français, qu'il s'agisse du correspondant ou des autres élèves de la classe, apparaît sous l'emprise constante du travail scolaire.

Il passe d'abord son temps au lycée, non qu'il ait toujours plus de cours qu'un Allemand, mais les trous qui parsèment la journée l'allongent, invitant le jeune à en profiter pour travailler. Il travaille le soir, et une grande partie du week-end. Il n'a pas de temps pour sortir, la sociabilité juvénile en est d'autant réduite.

« *Je ne me suis plus donnée autant de mal qu'au début pour me rencontrer avec des Français, parce que j'en avais marre d'entendre toujours qu'ils n'avaient pas de temps (...). En tout cas j'étais habituée à autre chose de l'Allemagne.* » (*Une Allemande*)

A cela s'ajoute un stress permanent, des interrogations, des devoirs et donc une préoccupation qui se traduit dans les conversations. L'emprise est sur le temps et dans les têtes. Et c'est d'autant plus vrai qu'il s'agit de bons élèves, souvent en 1^e S, qui doivent rattraper en début d'année (quand le correspondant est là) leur absence de l'année précédente. Mais il n'est pas sûr que retarder le séjour résoudrait le problème, comme le pensent certains Allemands, dans la mesure où la fin de l'année est marquée par les épreuves anticipées du bac.

Par ailleurs le lycéen de retour peut être sanctionné scolairement, si son niveau de langue allemande ou son niveau général ne correspond pas aux attentes. Les parents peuvent pousser à consacrer encore plus de temps au travail scolaire. Le correspondant devient alors gênant ou, pire, haï s'il témoigne de quelque chose qui est ressentie à ses propres yeux ou aux yeux des autres (amis, parents ou professeurs) comme un échec. De ce point de vue, la situation des Allemands est différente. Ils n'auront pas de témoin de leurs éventuelles difficultés scolaires.

Il en résulte, hors des vacances, une faible disponibilité du lycéen. Fuir son correspondant, c'est le moyen de préserver son temps de travail. Mais dans certains cas le travail est le bon prétexte pour ne pas s'occuper de celui-ci. Cela conduit à rompre la logique de réciprocité ce que soulignent certains jeunes Allemands. Ils n'ont pas le retour de leur investissement.

L'obsession du travail creuse indéniablement un fossé entre les deux correspondants et lors même que les relations sont et restent bonnes, cela limite le temps passé en commun, tout comme celui passé avec d'autres amis français. Pour certains ils n'ont d'autres solutions, quand cela est possible, que de se retrouver entre Allemands, cela d'autant plus que du fait du choix des sections et de l'allègement des heures de cours et des contraintes, ils n'ont pas autant de travail que les Français. Mais certains semblent au contraire s'être totalement investis dans le travail scolaire à l'image des Français. Le contraste est maximum avec les souvenirs des Français en Allemagne qui se traduit par l'idée que là-bas cela ressemblait beaucoup à des vacances. Ce qui a pu rendre difficile le redémarrage : « *Au début j'avais perdu l'habitude de travailler.* »

Nous verrons que d'autres facteurs qui tiennent à la culture familiale renforcent cet élément. Il ne faudrait en aucun cas considérer qu'un seul facteur soit responsable des problèmes évoqués. Mais c'est le plus facilement énonçable puisqu'il met en cause le système et pas les personnes. C'est dans ce domaine où les jeunes sont plus à l'aise à mettre en évidence les différences de culture sans pour autant la référer à d'autres dimensions de la culture nationale.

Au-delà c'est la confrontation entre deux expériences scolaires fondamentalement différentes que les jeunes sont tout à fait capables de mettre en évidence ¹¹. Il leur est plus difficile de repérer les différences culturelles renvoyant à la vie familiale.

¹¹ Cette question a été tout particulièrement étudiée à partir d'entretiens de jeunes « Voltaire » français et allemands issus de la même cohorte dans le mémoire de DEA de Nathanaël Wallenhorst, *Les effets d'un séjour scolaire de six mois à l'étranger sur l'expérience scolaire nationale d'adolescents allemands et français de 15 à 17 ans*, Université Paris 8, 2003.

Des vies familiales différentes

La vie familiale est le lieu d'une différence culturelle difficile à analyser dans la mesure où s'entremêlent des spécificités familiales et nationales. Des différences de milieu social, de ressources financières, de valeurs, de modes de vie, de type et lieu d'habitat internes à chaque culture interfèrent avec des différences liées aux cultures nationales. Et parents comme jeunes ont tendance à référer ce que l'on pourrait parfois analyser comme des traits culturels à des traits psychologiques, source de jugements sur les personnes et souvent de malentendus.

Un point est source de conflit, le fait que bien des jeunes vivent dans de petits villages mal desservis par les transports en commun. En dehors des bus de ramassage scolaire aux horaires contraignants, rien ne permet au jeune de circuler de façon autonome. Le sentiment de dépendance du jeune Allemand est source de conflit ou de charge (quand les parents doivent faire le « taxi »), alors même que le Français tourné vers le travail scolaire vit moins difficilement une situation à laquelle il est par ailleurs habitué. Mais cet élément objectif doit prendre sens dans un système de relations familiales différentes entre les deux pays.

De façon générale, même si cela ne rend pas compte de la complexité d'une réalité plus nuancée, la famille est plus présente en France. (« *Je passais beaucoup plus de temps avec ma famille d'accueil que je passe normalement avec ma vraie famille en Allemagne* »). Cela se traduit par l'importance du repas en commun, en général le soir, certains rites familiaux souvent organisés autour de repas festifs.

On attend du correspondant allemand qu'il participe à ces rites qui peuvent s'accompagner de règles mal vécues, comme celles de ne pas manger avant le repas tardif (20 h voir 21 h). « *Il y avait plein de règles de quoi ne pas faire. Je n'avais pas le droit de manger quand j'avais faim et toute la famille devait attendre la mère pour manger. Je devais pas aller toute seule au bassin (3 mn à pied) pour me baigner.* »

L'Allemand issu de familles où le repas est géré souvent de façon plus individualisée a du mal à comprendre pourquoi il n'a pas le droit de manger quand il a faim. De là à penser qu'on le brime ! Mais pour le Français il s'agira de s'adapter comme lui-même pense l'avoir fait lors de son séjour en Allemagne. Ainsi les Français sont très fiers des efforts qu'ils font en matière de cuisine, et certes les Allemands apprécient, mais ce n'est sans doute pas aussi important pour eux et les avantages sont compensés par des inconvénients

telle la durée des repas, leur heure tardive. Ce n'est donc pas toujours mis au crédit des familles. Ils peuvent alors passer pour des ingrats. La lecture psychologique de ces incidents rend difficile de faire émerger un discours à même d'aider à résoudre le problème.

Les jeunes Français semblent faire plus de choses avec leur famille que les Allemands. Cela a conduit, chez les Français en Allemagne, à trouver la famille peu unie, peu intégrée, voire disloquée, à faire de cet hôte le bon enfant qui passe du temps avec la famille. *A contrario* les jeunes Allemands peuvent trouver pesant le poids de la famille et se sentir ainsi moins autonomes qu'en Allemagne. Certains attendaient une sociabilité juvénile plus développée, et se trouvent confrontés à une vie familiale qu'ils jugent trop prégnante, surtout si elle n'est pas contrebalancée par des possibilités de visites et de découverte du pays. Sur cette différence se greffent des reproches qu'il est difficile d'évaluer objectivement dans la mesure où chacun est à même de se justifier en référence à ses habitudes et sa culture. Le jeune Allemand ne joue pas le jeu de la famille, s'isole dans sa chambre, ne participe pas aux travaux quotidiens, sort avec ses compatriotes quand ils sont plusieurs dans un même lycée. Dans certains cas apparaît l'idée qu'il serait à l'hôtel, mais les comptes rendus des Allemands évoquent l'abandon et l'isolement qu'ils doivent vivre et les stratégies déployées pour sortir de la famille.

Ils découvrent un correspondant soumis à sa famille et à des règles strictes, un espace de négociation limité, sauf à lui accorder un statut dérogatoire pour résoudre les problèmes de relations et ainsi moins le voir (et en protéger son enfant). A cela s'ajoute le fait que les Allemands sont souvent un peu plus âgés que les Français. On imagine ici un véritable heurt culturel, des parents imposant une modalité de relation avec les jeunes basés sur l'autorité et l'Allemand demandant à être considéré comme une personne autonome devant laquelle on doit justifier une décision (« *Je n'étais pas acceptée comme j'étais* »). La relation peut devenir sur cette base explosive, surtout si s'y ajoutent des difficultés financières ou une disponibilité limitée du fait du travail, en particulier de la mère.

Le Français semble d'autant plus mineur dans ce cas qu'il est sous l'emprise du lycée et de sa famille. L'Allemand dans son pays même vit moins l'emprise de ces deux institutions, semble avoir plus d'autonomie, mais de plus en France il est comme son correspondant l'était, encore plus à distance de ces emprises plus faibles. On voit bien comment la situation vécue en France ne peut être que plus difficile qu'elle ne l'était en Allemagne.

Une expérience complexe et difficile à analyser

On comprend comment la conjonction des quatre éléments principaux repérés peut rendre explosive, au moins difficile la relation en France, d'autant plus que les correspondants arrivent parfois avec un passif relationnel, avec l'idée qu'ils ne sont pas faits l'un pour l'autre et qu'il faut au mieux se supporter. Difficulté du retour, asymétrie, emprise du lycée et différence des cultures familiales se conjuguent pour rendre la situation difficile.

Alors on peut se demander pourquoi cela fonctionne parfois bien quand tout est là pour créer un contexte de difficulté. On peut repérer certains éléments favorables à la bonne relation, mais il nous semble que le plus important, mais le plus difficile à maîtriser, renvoie à l'ouverture du jeune, à sa capacité à comprendre, accepter en profondeur les différences. Il est difficile d'admettre pour un jeune que l'échange soit inégal, or il a peu de chance d'être égal. Ainsi il a donné de son temps à son correspondant, et celui-ci en France n'a pas de temps à lui donner. Le principe d'équivalence est d'emblée rompu ; c'est peut-être pour cela que ce thème est si fréquent dans les comptes rendus des Allemands. Accepter qu'il n'y ait pas de parfaite réciprocité est un élément important. Sans doute faut-il dire qu'il n'y a pas d'échange symétrique, on ne peut obtenir la réciprocité et qu'il ne faut pas la chercher, de façon générale et plus encore dans des échanges interculturels. Or la représentation dominante renvoie à l'idée d'égalité dans l'échange ce qui peut conduire à appliquer la loi du talion en cas de difficulté.

L'autre élément important c'est de trouver une modalité de relation avec son correspondant. Cela est d'autant plus difficile qu'il s'agit d'une relation spécifique sans modèles (et le correspondant que l'on a vu quelques jours ou avec lequel on correspond sur injonction du lycée n'est pas comparable) : « *On ne sait pas trop comment le qualifier.* » Il est dévalorisant de le considérer comme un correspondant.

Il s'agit en effet d'une relation singulière qui n'est pas pensée comme telle, car elle échappe aux deux modes de relations ordinaires avec les autres jeunes : la famille que l'on ne choisit pas mais c'est la famille, les copains que l'on choisit, espace par excellence d'un exercice de liberté. Il y aurait les camarades de classe dont on ne fait pas ses copains, mais ils ne vivent pas à la maison. C'est une relation paradoxale que l'on souhaite souvent réduire aux autres : une sœur (un frère, mais le thème est moins présent chez les garçons) ou une copine (un copain et là encore le niveau d'exigence semble plus faible chez les garçons) voire « ma meilleure copine ». Si ce n'est pas le cas le jeune est sans doute démuni pour gérer une telle relation au mieux neutre mais dans le cadre de l'intimité familiale.

Les jeunes ont tendance à utiliser le terme de sœur pour désigner les très bonnes ententes. Mais il semble que ce modèle concerne plutôt l'ensemble des relations et non les réussites. Comme une sœur, on ne choisit pas sa correspondante et les frictions ressemblent à celles que l'on peut trouver entre deux sœurs (comme devoir éteindre la lumière dans la chambre que l'on partage), ce qui est accentué quand il y a une différence d'âge. Mais le fait de la sacralisation du lien familial conduit à ne pas faire ce rapprochement.

Un compte rendu allemand exprime bien cette singularité : « *La relation entre C. et moi est bizarre dans la mesure où je ne passe même pas avec ma sœur toute la journée. Je connais tous ses problèmes, elle connaît les miens, on est presque aussi proche que des jumeaux et je crains que je ne vais plus jamais avoir une telle relation avec quelqu'un.* »

Quand la correspondante est devenue une copine, les conditions sont très favorables pour un bon séjour, mais il s'agit d'une minorité. A défaut, il faut trouver d'autres modalités de relations sans s'enfermer dans la déception. Cela est loin d'être facile à trouver. C'est sans doute la famille qui, en donnant une place au jeune, permet de rendre possible un bon séjour en l'absence de bonne relation avec le correspondant. Il lui faut prendre une certaine distance avec son propre enfant et sans doute aussi ses modèles éducatifs. C'est difficile et sans doute plus encore en France dans la mesure où les attentes d'intégration sont plus élevées et ont donc toute chance d'être déçues du fait de la différence de modèle en Allemagne. Il apparaît alors qu'en France on est plus souvent invité que membre. Mais devenir membre de la famille est plus exigeant en France qu'en Allemagne et peut apparaître comme inaccessible au jeune Allemand. On attend du correspondant quelque chose d'impossible, qui tient de la double contrainte : être un membre, participer aux rituels familiaux, mais aussi savoir se tenir à distance pour ne pas trop interférer avec la vie de famille.

Ce qui fait que malgré ces difficultés pour certains jeunes, cela se passe correctement en France est paradoxalement l'emprise du lycée. Si la famille est plus exigeante, elle doit cependant partager avec un lycée très présent. Et là se développe une sociabilité juvénile à laquelle les Allemands participent, contrepartie aux contraintes familiales et moyen de supporter la famille. En cela ils font sans doute une expérience qui les rapproche des Français, tout au moins des élèves intégrés que sont leurs correspondants, qui trouvent dans l'emprise du lycée et le travail scolaire un moyen de mettre à distance les contraintes familiales tout en respectant les attentes en termes de réussite scolaire. En cela l'échec scolaire peut déstabiliser la famille et, en conséquence, les conditions d'accueil du correspondant.

Le programme Voltaire révèle un paysage étonnamment complexe dans lequel les jeunes acteurs développent des stratégies subtiles. Et le plus intéressant est de voir comment dans une situation d'altérité, ils arrivent à développer des stratégies nouvelles qui dans la majorité des cas leur permettent de résoudre les problèmes. De nouvelles compétences liées à l'adaptation difficile à un autre contexte, mais aussi la capacité à en revenir en s'adaptant à nouveau à son propre système sont ainsi acquises par les jeunes. Et de ce point de vue, il n'est pas certain que les séjours les plus difficiles soient les moins riches.

Il importe de souligner l'engagement fort que représente l'échange avec ses deux moments : l'apprentissage d'un séjour à l'étranger et celui de la réception sur une longue durée. Mais le premier volet ne concerne que l'enfant, alors que le second engage les parents et met l'enfant face à son statut de mineur. Le rapport générationnel est ici central et explique la difficulté du jeune à prendre en charge son correspondant sous le regard des adultes. Il n'a plus la maîtrise de la situation. Si la relation est idyllique, si la complicité est importante cela ira. Mais comment faire accepter l'idée qu'il est normal que l'on ait des difficultés relationnelles avec son correspondant et que l'attente du contraire a de fortes chances d'être déçue. Les jeunes sont ici dans la position du joueur de loto qui continue à jouer et à croire malgré toutes les informations dont il dispose.

Lucette Colin

Les parents dans le dispositif Voltaire : des participants hautement impliqués

Le programme Voltaire s'adresse à des jeunes de 15 ans et l'accent est mis essentiellement sur les échanges entre les jeunes Français et Allemands, sur les enjeux de cette expérience pour eux. Cependant, les parents se sont révélés comme un élément fondamental qu'il nous fallait prendre en compte pour saisir les enjeux du dispositif mis en place ainsi que l'expérience même des jeunes qui se construit, en fait, pour la plus grande part dans une institution familiale et à laquelle ils nous renvoient constamment.

Les parents ont une place essentielle du fait que les jeunes auxquels nous avons affaire sont des mineurs qui sont accueillis durant tout leur séjour dans des familles et placés sous leur responsabilité. Par là même, les parents sont donc des participants, des acteurs à part entière du programme Voltaire. Il est d'ailleurs fréquent que les jeunes expliquent les situations difficiles qu'ils disent vivre par l'attitude des parents d'accueil, par contre une entente minimaliste ou des mésententes entre les correspondants sont dites parfois compensées par les relations qu'ils établissent avec les parents de ces derniers. Si les motivations des jeunes à participer à ce programme sont fondamentales, le soutien des parents qui est nécessaire à l'inscription du jeune dans le programme, et qui signifie qu'ils acceptent le départ de leur enfant et qu'ils acceptent de recevoir un jeune Allemand pendant six mois mérite aussi d'être questionné au niveau des motivations proprement parentales. Quels sont ces parents qui s'emparent de ce programme et pourquoi ? Quel sens a-t-il au niveau de leurs conceptions éducatives, au niveau de leur propre histoire ?

Si l'importance des parents au moment de l'accueil du jeune est évidente, elle n'est pas moindre dans ce temps de séparation. Les parents suivent en effet l'expérience de leur enfant et les formes de ce suivi à distance, de cette présence dans l'absence, ne sont pas sans conséquences. En cas de difficultés, les parents sont souvent les premiers adultes à être mis au courant, à être interpellés par leur enfant directement ou indirectement (aucun parent ne laisse pleurer son enfant sans y répondre) et donc à réagir devant le problème posé, à encourager, à conseiller. En cas de conflits, il leur est demandé de prendre position ou ils le font souvent de leur propre chef.

Ce programme engage aussi directement des rencontres au niveau parental : échanges téléphoniques¹², par courrier, parents conduisant l'enfant dans la famille et logés dans celle-ci, parents venant visiter l'enfant durant son séjour à l'étranger, fêtes de Noël passées ensemble, vacances organisées ensemble, etc. Ces rencontres ne représentent pas la plupart du temps du côté des Français une expérience fondamentalement nouvelle, en rupture avec le passé ; elles s'inscrivent comme faisant suite à d'autres expériences et/ou elles doivent faire sens par rapport à d'autres expériences, d'autres événements de la vie. Nous retrouvons là une des caractéristiques des parents français Voltaire qui semble se vérifier statistiquement : leur histoire personnelle les a confrontés à l'étranger, à l'international.

L'importance de cette expérience pour les parents se confirme par la demande qu'ils expriment de rencontrer les chercheurs pour donner leur point de vue, pour narrer leur expérience de parents, de personnes, pour faire part des questions qui sont les leurs, des difficultés qu'ils ont rencontrées et qu'ils ont ou non surmontées. Plus les problèmes sont importants, le summum étant le changement de famille du correspondant, la rupture de l'échange, plus cette demande est forte dans la mesure où tous les parents, dans ce cas de figure, disent vivre un échec personnel difficile à intégrer. Au même titre que les jeunes, les parents expriment donc un besoin, une nécessité d'être accompagnés dans cette expérience complexe qui est certes celle de leur enfant mais qui est aussi la leur et qui cherche également parfois son sens.

Notre contribution est centrée ici uniquement sur les parents français. Il ne s'agit pas tant ici de pointer la spécificité culturelle du groupe sur lequel on s'est penché que de spécifier les effets sur ce groupe de la dissymétrie structurelle du programme Voltaire. Le programme implique que les parents français reçoivent le correspondant dans un deuxième temps, cela signifie que leur accueil se met en place après l'expérience d'immersion du jeune Français en Allemagne. Une histoire est déjà établie par leur enfant (parfois même très lourde). Il en ressort que le jeune Allemand est considéré comme déjà connu ; il a été parlé, décrit, voire labellisé par le jeune Français et par voie de conséquen-

¹² Les échanges sont beaucoup plus nombreux qu'on ne pouvait l'imaginer au départ à travers les dires des jeunes. Il est vrai que certains parents français parlent la langue allemande (ou du moins ils se débrouillent) ou l'anglais. Ceci m'est apparu nettement dans le travail d'analyse des entretiens menés avec les parents français où il s'avère que leurs propos impliquent explicitement ou plus souvent implicitement qu'ils en ont discuté avec la famille allemande. La question de l'implicite est cependant problématique, dans la mesure où il est aussi possible que ce contact ait eu lieu par l'intermédiaire du jeune Français alors médiateur, ce qui nous place dans une autre configuration, surtout lorsque ces échanges ont lieu à propos de conflits ou de tensions que le jeune vit avec sa famille d'accueil.

ces, il l'est aussi par les parents puisque l'histoire qui leur est donnée est ré-élaborée avec leurs propres interprétations s'étayant sur la connaissance qu'ils mettent en avant de leur enfant et sur les moments où ils se sentent témoin du vécu. Il est frappant d'entendre les parents décrire la vie de leur enfant en Allemagne comme s'ils y étaient : « *Ma fille avait sa fierté. Elle ne nous disait pas tout, elle a sûrement dû passer beaucoup de soirées à serrer ses poings dans les poches et à pleurer dans sa chambre. Très rapidement la situation s'est dégradée à cause de la personnalité particulière d'Ingrid...* »¹³.

La réciprocité de l'échange (la famille française reçoit à son tour) se joue également à partir d'une connaissance de l'accueil de leur enfant par les parents allemands, de comment il a été reçu, de ce qui a été fait pour lui, du jugement de leur enfant sur cet accueil, des problèmes qu'il dit avoir rencontrés, des moments agréables qu'il dit avoir vécus.

La famille allemande qui reçoit dans le premier temps de l'échange ne dispose quant à elle que du dossier de présentation de l'enfant et des éléments tirés des échanges téléphoniques et épistolaires ayant lieu souvent avant le départ du jeune Français en Allemagne. Certes si une représentation, une image de l'autre peut se construire, elle ne peut pas se soutenir de l'élaboration d'une expérience vécue.

Les implications de ce premier moment Voltaire, de ce qui en a été communiqué, du pré-jugé établi par l'enfant et aussi par le parent, sont évidemment déterminantes. Recevoir normalement le jeune Allemand dans le cas où des difficultés voire des conflits se sont présentés dans l'accueil du Français en Allemagne est absolument impossible (les parents disent leur inquiétude, leur angoisse face à cet accueil) et l'on assiste dans la grande majorité des cas à une dégradation des relations comme cela a déjà été évoqué dans la section précédente centrée sur les jeunes.

L'accueil du jeune Allemand dans les familles françaises correspond au retour du jeune Français chez lui. Les parents français doivent aussi gérer ces retrouvailles en intégrant les effets de l'expérience d'immersion, de l'éloignement de la cellule familiale ainsi que les effets du retour. Les jeunes sont souvent en proie à un processus de deuil,¹⁴ ils sont confrontés à une possible mar-

¹³ Tous les prénoms des jeunes ont été changés pour garantir l'anonymat. Les prénoms attribués n'ont pas la prétention de respecter la connotation, la symbolique du vrai prénom dans la mesure où cet aspect n'a aucune importance dans les questions ici traitées.

¹⁴ Deuil de leur séjour en Allemagne, deuil d'avoir été ce qu'ils ont été (trop collé à mon corré, trop timide etc).

ginalisation négative (au sens Goffmanien)¹⁵ alors que le programme les plaçait dans une marginalisation positive, certains ont un besoin de cocon familial, d'une réassurance particulière, ils demandent aussi que soit reconnu dans toute son ampleur le moment qu'ils ont vécu ailleurs. Tout cela se joue devant un témoin impliqué dans ces changements de façon particulière. Le retour du jeune Allemand se joue par contre en dehors du regard du partenaire. Il faut ici noter que de nombreux jeunes Français sont rentrés chez eux avant la venue de leur correspondant allemand. Cette transgression massive des jeunes Français par rapport aux règles instituées du programme Voltaire, soutenue en cela par leurs parents (certains jeunes et certains parents regrettent même dans l'après-coup de ne pas l'avoir fait) est une réponse à ce problème conscientisé.

Enfin, recevoir dans la dernière phase de l'échange implique qu'il n'y ait plus d'enjeu de réciprocité à venir alors que la famille allemande reçoit l'enfant Français en sachant que leur enfant va être reçu à son tour. Ce dernier point me semble aussi essentiel particulièrement en cas de conflits entre les jeunes, dans la manière surtout de les appréhender et de rechercher (ou non) une résolution possible.

Cette constatation implique de repenser le dispositif Voltaire en instaurant une instance de médiation entre ces deux temps de l'échange. C'est aussi prendre en compte l'originalité de ce programme par rapport à d'autres programmes d'immersion longue qui n'engagent justement pas un échange qui est ici mis en place.

L'implication des parents dans la mobilisation de leur enfant pour le programme Voltaire

Nous avons vu que les jeunes Français nous présentent leur famille comme ayant réagi fortement à leur projet ; si certains disaient avoir reçu un soutien ferme de leurs parents, la grande majorité des jeunes soulignait néanmoins une grande ambivalence de leur part. Ce soutien que les jeunes soulignent est réel. Cependant, le terme même de « soutien » me semble mal adapté dans la mesure où il situerait les parents comme extérieurs au projet de l'enfant. Or, le programme Voltaire répond directement aux attentes des parents concer-

¹⁵ Comme je l'ai déjà noté dans un texte pour le colloque de Sanary (juillet 2003, Les séjours à l'étranger : quelle place au sein de l'institution scolaire française.), en termes Goffmaniens, on passe en effet du blason au stigmate du fait qu'il est demandé au jeune de se réadapter sans problème à l'institution scolaire, d'être un jeune lycéen ordinaire alors qu'il a l'impression justement de ne pas être ordinaire et nous rajouterons ici qu'il lui est également demandé de se réadapter sans problème à l'institution familiale.

nés, il matérialise des ambitions qu'ils peuvent avoir pour leurs enfants, des valeurs éducatives qu'ils essaient de transmettre, bref il met en scène leur enfant idéal. Cet enfant idéal, c'est déjà un enfant qui maîtrise des langues étrangères, qui peut vivre à l'étranger et être à l'aise dans des dispositifs internationaux. Ces capacités sont perçues comme un atout pour l'avenir professionnel vu l'importance future de l'Europe. Les parents « Voltaire » sont à la recherche pour leur enfant d'une promotion sociale pensée hors ou au-delà du cadre national classique (nous n'avons pas vraiment affaire à des « héritiers »), avec le sentiment d'appartenir ainsi potentiellement à l'élite future, ce dont rend compte également l'intégration de nombreux jeunes « Voltaire » dans les classes européennes. Critiques ou distants par rapport au cursus scolaire traditionnel, les parents valorisent les dispositifs nouveaux, « modernes » proposés par l'institution scolaire qui permet à l'enfant de se construire dans une certaine marginalité mais devant rester néanmoins un bon élève et obtenir de bons résultats. Dans ce contexte, la question scolaire que pose le programme est cruciale puisque pour la grande majorité des parents, le programme Voltaire ne doit en rien handicaper une scolarité normale de leur enfant, dans le cas contraire ils s'y seraient opposés : *« J'aurais mis un veto si cela avait compromis un passage (en section S) ou entraîné un redoublement. »*

Le projet Voltaire fait sens également au niveau de l'imaginaire familial et cet élément me semble essentiel au niveau de la labilité identificatoire que présentent ces jeunes qui décident de partir :

- *« Claire a une tante mythique qui est partie aux États-Unis ; je crois que cela a influé sur son désir d'aller vivre en Allemagne quelques mois. »*
- *« Je pense que Anne a voulu partir pour des raisons liées à la famille. Elle a un oncle sénégalais et on a toujours des échanges fréquents avec l'Afrique. Ensuite par mon travail, j'organise régulièrement des échanges qui vont du Danemark en passant par la Pologne (...). Donc Anne a toujours eu l'habitude d'être en contact avec des gens qui viennent d'ailleurs, de les rencontrer et de les accueillir. »*
- *« Moi, je suis d'origine étrangère et quand j'étais jeune, je suis partie une année en France... où je suis restée. »*
- *« Mon mari était parti dans le cadre des jumelages de villes et il a gardé des contacts en permanence avec la famille d'accueil. Donc il est parti plusieurs fois un mois. (...) Ce qui joue également, c'est qu'on est réputé dans la famille pour être très bougeant et on part très souvent à l'étranger. Donc quasiment toutes les vacances se sont toujours passées à l'étranger et cela les a donc quand même ouverts sur l'Europe (...). »*

Les parents « Voltaire » se présentent comme européens, internationaux, traversant les frontières avec facilité et plaisir et accueillent avec bienveillance les projets des enfants qui s'imaginent justement après le séjour en Allemagne d'y retourner, voire d'y vivre, de vivre la même expérience dans un autre pays, d'adapter leur projet professionnel, leur projet de vie dans ce sens. Cela peut être simplement un petit plus qui fait la différence, qui apporte la distinction :

- *« Elle voulait faire médecine et maintenant elle dit : « Ce que j'aime, c'est les langues et la médecine, il n'y a pas besoin de langues ou du moins très très peu au moins dans la scolarité. ». Je lui dis : « Si tu es médecin dans le Sud de la France, tu auras autant d'Anglais que d'Allemands. Les langues avec les patients, cela peut être utile. »*
- *« Elle est toujours décidée à faire de la recherche en biologie, mais elle veut faire cela à Hambourg » (cette jeune fille a pourtant été accueillie à Berlin).*

Leur projet répond également à des valeurs éducatives : autonomisation de l'enfant, favoriser les expériences d'épanouissement personnel. L'enfant idéal est autonome, mature, à l'aise dans le social, bien dans sa peau :

- *« Claire est fille unique. Nous avons toujours essayé de l'ouvrir vers l'extérieur. Par l'intermédiaire de la musique, Claire a participé très très jeune à des stages, des réunions de jeunes, extérieurs au milieu familial. Cela a développé son autonomie. »*

Les enfants sont d'ailleurs le plus souvent présentés par leurs parents comme des enfants extrêmement matures avant même l'échange, assez « adultes », l'échange ne faisant que renforcer cet aspect.

La rupture par rapport à la vie familiale, l'éloignement de la dynamique familiale pendant six mois peut aussi être perçu comme un chemin fructueux pour que l'enfant prenne ses distances par rapport à la famille, c'est une manière de résoudre des problèmes psychologiques, de reprendre pied, de dépasser la crise d'adolescence qui est là reconnue pour être aussi mieux maîtrisée, canalisée et être ainsi salutaire, bénéfique voire rentable :

- *« Être capable de vivre ailleurs en autonomie en étant jeune, c'est fort pour s'affirmer par rapport à une aînée qui est extrêmement brillante » ;*
- *« Quand le programme lui a été proposé, eh bien, y avaient des petites tensions avec sa plus jeune sœur et je pense que cela a été aussi un motif du départ de la maison » ;*

- *« Ce n'est pas que l'envie de l'Allemagne. Il y a bien un contexte familial qui était particulier à ce moment-là. »*

La positivité de cette rupture s'exprime au retour :

- *« C'est important ce break à cet âge ; finalement ils voient que la maison c'est pas si mal que cela » ;*
- *« Il y a eu un état de grâce vis-à-vis de sa mère (...) Elle a dit 'tu es une maman formidable', j'ai trouvé cela bien. »*
- *« Cela lui fait relativiser sa vie de famille. »*

Les parents mettent néanmoins une limite à ne pas dépasser, mais qu'ils posent toujours comme étant le problème des familles allemandes ; beaucoup de difficultés sont, en effet, rapportées aux problèmes psychologiques du jeune Allemand reçu et les parents français en question ne comprennent pas que les parents allemands leur fassent assumer de telles responsabilités. En discutant avec d'autres parents « Voltaire », cette maman dit s'apercevoir que les difficultés qu'elle a avec la jeune Allemande (problèmes de communication) sont partagées par les autres parents du lycée français : *« on s'est tous dit (8 familles concernées), ceux qui voulaient venir à G (petite ville française alors que les jeunes Allemands viennent d'une grande ville allemande), en fait c'étaient les plus paumés. C'est pour cela qu'ils veulent faire l'expérience, sortir de chez eux, parce qu'ils sont mal dans leur peau. »* Ou encore : *« Elle avait tout simplement trop de problèmes (anorexie mentale) et ça ne date pas de son séjour ici ces problèmes (...) Moi si on m'avait dit cela (ils ont fait prévenir la famille par l'OFAJ, laquelle aurait répondu de ne pas s'inquiéter), je serais montée dans ma voiture et je serais allée voir, j'aurais été discutée avec les parents, avec ma fille pour voir ce qui se passe, je l'aurais ramenée chez moi ... »* Par contre, lorsque les parents français sont concernés par des problèmes psychologiques de leur propre enfant (l'anorexie mentale traverse les frontières !), ceux-ci sont expliqués par l'attitude de l'autre (la famille allemande, la correspondante etc.), par l'expérience vécue chez l'autre, l'enfant allait très bien avant cette expérience.

Il me faut aussi noter que dans ce « soutien », les parents assument d'être en rupture avec la génération précédente et donc de l'éducation qu'ils ont reçue. Beaucoup de parents expriment, en effet, la réticence de leurs propres parents :

- *« Moi aussi, j'ai eu des leçons de morale de la part des grands-parents, mais peu importe, me culpabilisant, mais peu importe... »*
- *« Ma mère m'a dit : tu fais vraiment n'importe quoi avec ta fille. »*

- *« Elle a téléphoné à tout le monde pour dire qu'elle partait en Allemagne pendant six mois, ce qui a affolé la grand-mère tout de suite. »*
- *« Ah oui l'argument des grands-parents, c'est l'âge : tu la laisses partir trop loin, tu n'imagines pas ce qui se passe à l'étranger, quand tu la retrouveras, tu n'auras plus de relations avec elle faciles. J'ai dit : < tant pis >. »*

Cette rupture générationnelle est entendue comme une inscription dans la modernité, dans le futur. Elle contribue à cette construction de parent dans une marginalité valorisante, phénomène en jeu déjà pointé en ce qui concerne le jeune.

Cet enfant idéal est parfaitement résumé par les propos de cette maman : *« On a vraiment envie de tout, les parents, qu'elle en profite au niveau linguistique, qu'elle ne perde pas une année scolaire pour son avenir, qu'elle fasse des expériences intéressantes... »* Dans ce dernier exemple, ce sont les difficultés de sa fille dans le programme qui la conduisent à s'interroger sur ce petit autre idéal qu'elle investit et fait vivre à travers sa fille. L'investissement des parents que l'on peut mettre en miroir avec celui de leurs enfants est donc sous-tendu par des enjeux narcissiques au niveau de la construction identitaire qui impliquent en cas d'échec ou même simplement de difficultés une blessure narcissique à laquelle le sujet parent est confronté, épreuve éminemment difficile.

Dans tout ce contexte d'investissement, l'ambivalence des parents est complexe. La prise d'autonomie qui est parfois recherchée est également source d'inquiétude. Le « trop jeune » qui est souvent mis en avant comme explication de l'inquiétude témoigne d'une difficulté de voir l'enfant rompre avec le temps de l'enfance. C'est bien cette envie de partir quelque peu énigmatique pointée chez les jeunes qui fait aussi peur aux parents. Dans le même sens, les inquiétudes sont reliées à la capacité du jeune de s'adapter à cette nouvelle vie ainsi qu'au milieu familial où il va être accueilli, c'est-à-dire à la capacité de vivre sans eux, hors d'eux. Le maintien des liens que les parents instaurent avec le jeune est variable. Il se joue souvent en interaction avec la demande du jeune, pour ne pas nuire à son intégration, pour ne pas provoquer des coups de cafard : *« Elle a très peu téléphoné, au début elle téléphonait une fois par semaine, parce qu'après le coup de téléphone, elle avait le blues et c'est difficile. »* Parfois, maintenir les liens est présenté comme une nécessité éducative ; l'enfant est sous leur responsabilité et doit le demeurer, il faut donc le suivre également en Allemagne. L'enfant doit continuer à suivre sa famille, à être dans sa famille française parce qu'il risque d'être marginalisé. À ce niveau de maintien des liens, les parents français disent avoir des difficultés avec la famille d'accueil allemande qui essaie de mettre une limite que les parents alors ne sup-

portent pas et n'admettent pas : « *Pour moi, il était hors de question que je sois coupée de ma fille (...). On a souvent vécu des séparations dans la famille avec mon mari pour des raisons professionnelles et je sais que c'est dur de revenir après dans une famille. Et je ne voulais pas qu'Audrey ait six mois de blanc (...). Les coups de fil après ils ne l'ont plus su puisque j'appelais sur son portable. Et je faisais exprès de tomber sur des heures où je la savais seule. Mais ils savaient bien qu'il y avait des mails réguliers.* »

C'est aussi ce qui pose problème au retour : « *Moi j'ai l'impression qu'elle a l'attitude qu'on a eu nous après le bac dans une petite ville (...). Le souci que j'avais finalement se retrouve : ils sont jeunes pour quitter une famille et trouver une autonomie à ce point-là...* » ; « *On est en train de lui faire comprendre qu'elle fait encore partie de la famille et qu'elle n'a pas encore l'âge de prendre ses vacances sans nous. Par contre au niveau des ouvertures, elle a déjà décrété que pour ses 18 ans, on ne se tracasse pas. Le cadeau sera vite fait. On se cotise tous et elle part aux États-Unis. On n'est pas franchement d'accord, mais voilà...* »

Face au constat d'un Lapassade que nos sociétés contemporaines n'offrent plus de dispositifs d'entrée dans la vie adulte comme pouvaient le permettre les rites de passage, je fais l'hypothèse que le programme Voltaire, par le déplacement à l'étranger qu'il produit, extrait le jeune de son contexte familial et correspond à un moment de transition, à une forme donc de « marginalisation »¹⁶ – qui peut être lu comme un rite de passage, un rite d'initiation, un voyage analytique (déconstruction reconstruction) pour entrer grâce à ce détour par l'étranger dans ce qui lui est le plus intérieur. C'est à ce niveau que l'investissement des parents du programme Voltaire me semble le plus porteur de contradictions, d'ambiguïté et surtout de conflictualité psychique à entendre dans son registre inconscient.

La réciproque qu'implique ce programme Voltaire peut aussi être un frein ; la responsabilité de recevoir le jeune Allemand, les questions matérielles ne sont pas négligeables. Certains parents se mettent dans des situations qui ne peuvent être que difficiles à vivre pendant six mois et qu'ils n'ont pas voulu vraiment mesurer, pris par l'occasion extraordinaire qui se présentait que l'enfant passe six mois en Allemagne : « *J'en avais marre d'ouvrir le canapé tous les soirs, qu'est-ce que j'étais heureuse qu'elle parte et de retrouver ma chambre (donnée au correspondant).* » Le projet Voltaire est, dans certains cas, investi beaucoup plus comme possibilité de vivre six mois à l'étranger que de recevoir six mois chez soi. Cette dernière tranche du programme est in fine le prix

¹⁶ au sens de G. Lapassade dans *L'entrée dans la vie*, (1963), Anthropos, Paris, 1977.

à payer. Ce problème que l'on retrouve également chez certains jeunes me semble crucial en ce qui concerne le retour et l'accueil du jeune Allemand. L'accueil du jeune Allemand se joue, en effet, quand ce qui était vraiment recherché (les six mois à l'étranger) est déjà de l'ordre du passé et du terminé et les motivations, surtout si certaines difficultés se présentent, ne sont plus vraiment présentes.

La famille allemande : la rencontre avec l'altérité

- À la recherche du semblable

Le nœud d'inquiétudes des parents français se situe strictement au niveau de la famille allemande¹⁷. Il faut aux parents dépasser leurs inquiétudes revendiquées comme « raisonnées, raisonnables », et « faire confiance à la famille d'accueil ». La confiance se construit en se représentant en fait la famille allemande comme semblable, identique à ce qu'ils sont. La représentation du « même » est sécurisante :

- *« Je me suis dit : des gens qui acceptent d'accueillir quelqu'un ne peuvent que te ressembler. »*
- *« Tout le monde se pose des questions. Mais comme de notre côté, on est enthousiaste pour le projet, on s'imagine que les parents de l'autre côté le sont aussi ; donc l'accueil sera à peu près de la même façon. »*

Dans le même ordre d'idées, toute ressemblance perçue dans la famille allemande et considérée comme caractérisant sa propre famille est accueillie avec soulagement :

- *« J'étais soulagée, c'était une famille nombreuse comme nous, en plus dans un petit village comme nous, je me suis dit, ça marchera... »*
- *« Les photos nous ont un peu rassurés car leur maison ressemblait énormément à ce qu'on avait nous... »*

Les points communs entre les jeunes (activités, goûts...) sont considérés également comme des atouts positifs. Le dossier est épluché dans cette optique,

¹⁷ Aucune inquiétude, par contre, par rapport au lycée allemand. Si la question scolaire pose problème aux parents français durant le séjour de leur enfant en Allemagne, elle provient du lycée français et de la gestion du travail à rendre qui est parfois extrêmement complexe pour les parents. Beaucoup de parents parlent des notes de téléphone fararineses consacrées à l'aide aux devoirs et aux explications de l'exercice de maths par la grande sœur par exemple.

certains parents disent avoir conduit leur enfant dans la famille allemande pour se faire une idée de où il allait être, pour vérifier eux-mêmes sur place, quitte à ramener l'enfant dans le cas où la famille ne conviendrait pas, pour « *connaître même un peu la famille allemande parce que ça rassure quand même.* »

Cette recherche du même est à entendre comme le maintien d'une maîtrise éducative.

- Le plaisir de la différence

Si la perception d'emblée de différences peut être investi comme un plus pour les jeunes dans cette recherche qu'ils ont de vivre une aventure, les parents concernés (et je dois quand même dire qu'il s'agit d'une minorité) situent cette confrontation comme une ouverture fructueuse pour leurs enfants :

- « *Sur le papier, relativement peu de points communs. Et cela s'est avéré totalement collé. C'était sans doute un choix pour créer un contact différent (...). Cela dit, Claire s'est dit < c'est bien. On va découvrir >.* »
- « *Et dans une famille relativement nombreuse, quatre enfants, je me suis dit : une fille unique avec quatre enfants, c'est bien (rires). Elle va voir comment une famille nombreuse, un petit peu étoffée peut vivre.* »
- « *Anne (habite au centre d'une ville) a appris beaucoup de choses, vivre en campagne, le transport scolaire et bien d'autres choses.* »

Anne qui s'entend très bien avec sa correspondante est confrontée à des conflits violents entre sa correspondante et les parents allemands qui conduisent même la jeune fille allemande à fuguer du milieu familial lors de son propre séjour, elle-même continuant personnellement à vivre avec les parents d'accueil « *parce qu'elle avait bien compris comment la famille d'accueil fonctionnait, dit la maman* » et gardant contact avec la correspondante. La jeune fille française soutient sa correspondante et les parents français vont prendre le relais de ce soutien en assumant de recevoir la jeune fille alors que, selon eux, ses parents les ont prévenus (ils sont allés rechercher leur fille en juillet vu la situation) qu'ils auraient plein de problèmes : « *Ils ont essayé de nous découvrir* » et tout s'est très bien passé en France, le seul problème étant pour les parents le retour de la jeune fille dans sa famille.

Dans tous ces exemples, les différences ne sont pas porteuses d'une remise en cause de la dynamique familiale, au contraire, elles peuvent faire prendre conscience au jeune d'une position privilégiée. Nous avons aussi affaire à des échanges qui se sont d'ailleurs bien passés selon les jeunes Françaises et aussi leurs parents. Les différences ne doivent en fait surtout pas prêter à conséquen-

ce, c'est-à-dire poser problème à l'enfant ; elles doivent se borner à rester dans le folklorique, ou du moins être assumables. Or, les problèmes dits insurmontables¹⁸ se retrouvent généralement dans des situations banales, parlés alors comme des points d'achoppement, d'énervement, de questionnement. En cas de difficultés, de problèmes, de conflits, ce sont toujours les différences rapportées à une norme (qui appartiendrait à la famille française) qui auraient valeur explicative.

Je n'ai rencontré personnellement que deux familles (dont l'une où les vacances d'été ont été passées ensemble) qui ont situé explicitement les problèmes que leur posait le comportement des parents allemands comme relevant exclusivement de la culture allemande, d'un caractère allemand et faisant appel aux représentations tirées de la Seconde Guerre mondiale :

- *« C'est vraiment l'individualisme allemand exacerbé. Moi, si j'invite quelqu'un au café, je paye et je ne les laisse pas payer leur consommation (...). Ils ont dit deux mots à la serveuse que je n'ai même pas compris et ils ont été servis en deux minutes et nous, on n'était pas servi ; ils n'ont même pas demandé aux Français ce qu'ils voulaient. »*
- *« Quand ils m'ont dit « alles in Ordnung », on était vraiment devant l'ordre allemand du Troisième Reich. »*
- *« Ce qu'on a ressenti, c'est le mépris nazi, de ceux qui se sentent une race supérieure. »*

Les autres parents que j'ai rencontrés sont comme les jeunes, peu enclins à faire fonctionner ces représentations et même à caractériser directement ces différences comme étant de l'ordre de la culture allemande, ces différences sont rapportées aux différentes cultures familiales, à des conceptions autres du rôle parental, de l'éducation, de la vie familiale ; différences qui pourraient se jouer dans des échanges entre familles françaises. Néanmoins les parents soulignent un horizon des mots, des valeurs qui diffèrent ; l'exemple le plus fréquent étant la conception même de l'autonomie du jeune.

- L'horizon des mots et des valeurs éducatives

De nombreux jeunes sont confrontés à des modes de vie familiale, des usages, des mœurs qui leur sont inhabituels. Ils peuvent trouver leur place dans cette nouvelle configuration, l'apprécier, les conduisant même parfois à un regard critique sur leur propre mode de vie familiale ou sur les relations édu-

¹⁸ Je mets à part néanmoins des problèmes psychologiques évidents et lourds que l'on trouve aussi bien chez les jeunes Français et Allemands et qui engagent une autre problématique.

catives parents français – enfants français. Ils peuvent aussi ne pas le supporter, faisant alors partager à leurs parents leurs déboires et sollicitant alors leur aide : « *Elle (la mère allemande) lui reprochait de trop dépenser d'argent, de faire trop d'activités payantes, je lui ai dit que ma fille avait besoin de ces activités, que c'était comme ça ; ou encore y avait comme des réunions de familles où chacun racontait ses problèmes, il fallait tous les soirs qu'elle raconte sa journée, j'ai dit à ma fille y a pas de soucis, si tu lui dis que chez toi, cela ne se passe pas comme ça.* »

Dans tous les cas, recevoir la plainte de l'enfant est toujours une épreuve difficile. Et les parents sont aux premières loges quand cela se passe mal : « *Entendre sa fille pleurer au téléphone régulièrement, c'est vraiment dur.* » La confrontation des parents à des modes d'adaptation, à des configurations familiales nouvelles qui posent certes problème au jeune mais où, finalement, il arrive à trouver une place pose également problème aux parents, en particulier quand ils ont l'impression que leur enfant s'est organisé une vie en dehors de tout contrôle familial. L'exemple que je vais exposer pose cette question de l'autonomie, il est certes singulier, mais il me semble qu'il représente une sorte de miroir grossissant des inquiétudes auxquelles ont été confrontés de nombreux parents français. C'est un père qui s'exprime dans le cadre du groupe parent suite à une mère qui a posé le problème que sa fille a été très déçue au départ, mais après qu'elle s'est très bien accommodée de cette liberté qui se présentait : « *Alors là vraiment, je dois dire que de mon côté, je vis cela encore très mal. (...) Eh bien ce n'était plus de l'autonomie. Elle était complètement livrée à elle-même...* »

« *Claire s'est trouvée sensiblement dans la même situation : une très très grande autonomie. Certes, nous savions que le mode d'éducation en Allemagne est tout à fait différent. C'est un des aspects intéressants de cet échange. Claire s'est trouvée seule en réalité. La famille d'accueil n'a pas du tout contrôlé, ni ses entrées, ni ses sorties de la maison. Donc, au lycée le matin, cela se passait bien. Là encore, les résultats tout à fait convenables. Les après-midi libres et le soir aussi, coup de téléphone à neuf heures et demie, Claire n'était pas rentrée. À dix heures, Claire était annoncée éventuellement.*

La famille allemande trouvait cela tout à fait banal et normal. Claire sortait très très peu avec sa correspondante, puisque sa correspondante avait ses propres amies et ses propres activités, notamment des cours de dessin, pour lesquels Claire était partie prenante. Mais la famille ne souhaitait pas que Claire participe aux mêmes activités que Lise.

Donc Claire a construit sa vie berlinoise de manière autonome comme

une enfant de quinze ans à l'époque peut le faire. Donc elle ne s'est absolument pas oubliée et nous nous sommes posé les mêmes questions que Madame, les mêmes questions angoissées à certains moments sur ce qu'elle faisait, sur ce qui se passait. Après, nous avons eu des morceaux de réponse.

Cela nous a très déçu et Claire était très déçue en fait de ne pas être, – cela pose un problème plus fondamental – , de ne pas être prise suffisamment en charge en réalité. Nous savions qu'elle était autonome. Nous avons œuvré pour cela. Mais l'autonomie, ce n'est pas comme le travail autonome. On ne fait pas n'importe quoi, n'importe où, n'importe comment avec n'importe qui et là. Cela a été un peu cela. (...) La famille d'accueil est partie en vacances en laissant Claire dans la maison, parce qu'ils allaient dans la famille et ne pouvaient pas emmener Claire.

Ils lui disent : « Nous partons. La maison est ouverte. Tu fais ce que tu veux. » Nous avons été pas mal inquiets. Heureusement, Claire avait noué des relations d'amitié avec des élèves allemandes du lycée et s'est trouvé une famille (...), Et elle continue à avoir des relations avec Nathalie qui vient d'ailleurs à Noël (...). Claire est donc partie, elle a retiré beaucoup de choses. Parce que cela a été, disons, l'apprentissage de la vie. On ne choisit pas. (...) Mais, c'est vrai que c'est très formateur en même temps parce que Claire est une fille unique. Et puis dans le cadre de fille unique dans une famille à la fois prévenante, très accompagnante, elle s'est aperçue qu'il y avait des familles où il n'y avait pas ces accompagnements et ces prévenances. Les autres enfants d'ailleurs de cette famille vivent eux aussi leur vie (...) Les deux enfants plus petits, un garçon et une fille de 12 et 10 ans avaient aussi une vie très indépendante. C'est un mode de vie qui n'est absolument pas... On ne peut pas faire une généralisation, ni une extension. Claire est allée en Allemagne chaque année depuis la classe de 6ème et a rencontré des familles sympathiques, agréables où elle avait naturellement sa place. »

Les propos de ce père sont très intéressants ; alors que le mode d'éducation rencontré et spécifié comme allemand est analysé, et comme une autre conception de l'autonomie et comme une mauvaise interprétation de l'autonomie, les derniers propos, même s'ils prennent en compte le fait que la famille allemande aurait renvoyé¹⁹ la jeune Française au moment des vacances chez elle, mettent en scène « en creux » un jugement de valeur qui dépasse la question de l'autonomie. La négativité des propos est alors relativisée pour être circonscri-

¹⁹ Propos de la mère allemande rapportée par la jeune Française à son père et qui les reprend ainsi « Nous allons partir et nous n'avons pas du tout envie de t'emmener. Nous avons notre vie. Nos vacances nous attendent. Donc, il est temps que tu t'en ailles. Alors, au revoir. »

te aux problèmes d'une famille en particulier et non pas des familles allemandes. Cette question de l'autonomie soulève pour les parents français directement la question des responsabilités des parents : « *Ces règles du jeu non-écrites, est-ce que là aussi les familles sont informées de ces responsabilités que nous endossons en tant que famille quand nous hébergeons un jeune enfant. Je crains que cela ne soit pas dit, pas assimilé et surtout pas vécu pareil* » (c'est-à-dire par les familles françaises et les familles allemandes).

Ce que je pointe au sujet de l'autonomie doit être cependant manié avec prudence (on pourrait peut-être dire que c'est une tendance), car nous avons aussi des jeunes Français qui se plaignent a contrario du manque d'autonomie qu'ils ont subi en Allemagne, des Mutti « étouffantes », « lourdes », soutenus dans leur quête par leurs parents qui revendiquent finalement que soient respectées leurs conceptions éducatives quant à l'autonomie du jeune : « *Il a fallu, dit ainsi une mère française, que j'intervienne, lui expliquer qu'en France, Émilie pouvait sortir, qu'il fallait lui faire confiance.* »²⁰ Contrairement au trop d'autonomie, le manque d'autonomie pose quand même moins de problèmes aux parents (pour les jeunes, c'est une autre histoire) : « *En Allemagne, c'était très très bien. Mais, comme dit ma fille, c'est bien la vie de famille, mais trop, c'est un peu lourd aussi parce que tout se passe en famille. Elle a été vraiment accueillie comme une fille supplémentaire. Elle faisait partie des enfants. Mais tout se passait en famille ; les sorties, y avait toujours le papa, la maman et les enfants et nous, on n'est pas vraiment comme ça. J'espère que pour Alexandra, cela se passe bien pour elle, parce que c'est plutôt l'inverse. Mais c'est vrai que de l'autre côté, c'était très bien (...) Et c'est vrai qu'elle faisait partie à part entière de leur famille. C'est très important pour bien intégrer, pour bien vivre pleinement l'échange, de voir un peu comment fonctionnait une famille en Allemagne, d'être intégrée.* »

Cette liberté d'expression entre parents et jeunes Allemands, cette proximité des parents avec les enfants que certains jeunes Français soulignent comme un plus est aussi vécu par d'autres comme un contrôle subtil inacceptable et une atteinte à leur liberté. La réaction des parents français nous place souvent dans cette dernière configuration devant les problèmes classiques qui se nouent entre famille adoptive (famille d'accueil) et famille naturelle où les conceptions que chacun a de son rôle peuvent être source de conflits.

²⁰ Parfois la situation est plus complexe qu'il n'apparaît dans le discours ; à savoir que le conflit est lié au fait que le jeune Français veuille sortir seul sans son correspondant (avec lequel il ne s'entend pas, dont il est dit qu'il n'a d'ailleurs pas d'amis, ou des amis qui ne conviennent pas) et avec ses amis Français et le groupe d'amis allemands qu'il s'est constitué de manière autonome alors que la famille demande au jeune Français d'organiser ses sorties en compagnie de leur enfant.

Recevoir : Une expérience complexe

- La demande d'intégration

La recherche du même va aussi se jouer dans l'acte de recevoir où il est demandé explicitement au jeune Allemand de s'adapter aux règles et aux normes de la famille. Les familles françaises souhaitent que le jeune Allemand se conduise comme leur enfant et cet enjeu passe souvent par les règles de sortie et la participation à la vie de la maison : « *J'ai réglé le problème en arrivant. Je lui ai dit : « Tu es comme les autres. » Dans la cuisine, j'ai affiché les emplois du temps de tout le monde. J'ai rajouté une case... »*

Cette demande reste parfois dans l'implicite parce que le jeune Allemand a aussi un statut d'invité et c'est à lui de faire le chemin qui va de la place d'invité à celui de membre : « *Je ne lui ai pas dit les choses précises qu'elle devait faire, du coup elle n'a rien fait (...)* Elle a fait une fois en 5 mois une salade de pommes de terre, elle n'a jamais pris aucune initiative au niveau des choses à faire à la maison. *Émilie en Allemagne avait une liste de tout ce qu'elle devait faire dans la journée. Mais ici, on ne fonctionne pas comme ça.* » Cette maman n'est jamais intervenue par rapport à l'attitude de la jeune fille allemande qu'elle n'admet pourtant pas (elle est seule, travaille et a trois enfants) ce qui provoque des tensions au niveau des enfants qui ne supportent plus la correspondante : « *Il était temps qu'elle s'en aille.* »

Prendre la maison pour un hôtel, ce qui signifie mettre les pieds sous la table sans rien faire, ne pas débarrasser ou pire débarrasser seulement son couvert sont les griefs les plus banals que j'ai été amené à entendre qui s'accompagnent souvent d'une tendance à rester enfermée dans sa chambre, à peu communiquer. Les difficultés éventuelles de communications sont difficiles à vivre pour les parents qui sont questionnés dans leurs compétences d'accueil, de recevoir un jeune d'un autre pays. À ce niveau, les contacts trop fréquents avec la famille d'origine sont considérés comme un frein à l'intégration du jeune dans la famille ; ils « *empêchent de rentrer vraiment dans la famille* », « *de faire sa vie en France* » : « *La semaine dernière, on avait décidé de passer le samedi ensemble. Le lendemain, elle nous dit : « c'était sympa samedi soir.* » *On lui dit que oui ; Elle répond : « Oui, mes parents se sont bien amusés.*» *Elle n'est pas du tout avec nous. Elle vit chez elle...»*

Quoi qu'il en soit, de nombreuses attentes présentées comme des allants de soi deviennent vite des points de non-compréhension qui peuvent ne pas avoir trop de conséquences mais qui peuvent également, ajoutés à d'autres, devenir des points de tension. Si les parents comprennent que le jeune

Allemand ait une petite faim avant l'heure du dîner dans le premier temps de l'échange, ceci ne doit en aucun cas se poursuivre sur le long terme. Ces attentes concernent aussi parfois les parents du correspondant. Ainsi tel parent français se dit choqué de ne pas avoir reçu un mot ou un coup de téléphone des parents, ce qu'il avait par contre fait parce que « *quand on est reçu par quelqu'un, on envoie un petit mot de remerciement* ». Des problèmes sont souvent laissés en suspens, dans une fausse acceptation qui cache un ressentiment qui ne peut avoir que des effets sur une période longue. Et nous touchons là à une spécificité du long séjour par rapport aux séjours habituels. C'est au bout d'un mois que telle famille me dit avoir craqué par rapport au fait que la jeune Allemande écoutait de la musique à fond jusqu'à minuit (ce qu'elle faisait chez elle). Rien n'avait été dit auparavant. La surprise de la jeune Allemande lorsqu'ils sont intervenus pour que cela cesse leur est encore plus insupportable et elle est analysée comme une preuve supplémentaire de son refus de s'intégrer.

Certains parents développent aussi un projet éducatif qui se justifie comme tout projet éducatif dans l'intérêt du jeune. Il s'agit de l'aider à améliorer son niveau de français, de lui faire connaître la culture française : visites de musées, de villes, sélection de programmes TV, etc., mais aussi expérimenter de l'intérieur le quotidien d'une famille française. La non-adaptation aux us et coutumes de la famille peut en effet être considérée comme un refus de connaître la culture française via le quotidien ordinaire d'une famille ; le projet éducatif implicite étant de faire du jeune Allemand un « *going native* » heureux et satisfait de ce qu'il vit. Toute résistance (et c'est assez fréquent si on s'en tient aux parents français) est questionnante et elle est parfois mal vécue ; elle remet en cause le sens du programme Voltaire pour le parent, son investissement, la conception de son rôle, sa place. Le jeune empêche par son refus une mise en scène narcissisante du parent et de son éducation.

Par ailleurs certaines cultures familiales sont tellement différentes qu'elles impliquent pour le jeune une confrontation obligatoire à l'altérité. Nous l'avons vu dans un exemple précédent où si le cocon familial allemand fût finalement analysé comme favorisant une bonne intégration pour la jeune Française, laquelle même si elle trouvait cela un peu lourd, y trouvait finalement son compte, la maman s'interrogeait, sans y répondre alors, si la jeune Allemande (Alexandra) arrivait quant à elle à faire avec cette autre conception de la vie familiale. En fait, Alexandra présente de grosses difficultés d'intégration dues au fait, selon la maman française, qu'elle a justement des difficultés à couper avec ce cocon familial allemand. Elle a conscience que la jeune Allemande a certainement le sentiment de ne pas rentrer dans une famille telle qu'elle la conçoit à partir de sa propre famille. Et l'on sent que les parents essaient de pal-

lier ce que finalement ils sont avec les limites justement de ce qu'ils sont. La venue des parents allemands prévue pour fêter ensemble Noël est présentée ainsi comme une aide apportée à la jeune fille et qui semble d'ailleurs avoir des effets bénéfiques. Le problème, dans ce cas, est que les difficultés d'adaptation de la jeune fille allemande rejaillissent sur la relation entre les deux jeunes²¹, alors que tout s'était bien passé en Allemagne et que les parents sont confrontés à un nouveau problème qu'ils ne savent pas comment régler.

La durée du séjour implique que les parents ne puissent pas se maintenir dans un registre de l'exceptionnel, du non-ordinaire qui peut être, par contre, développé quand on reçoit quelqu'un pour une durée courte. Les parents en prennent vite conscience. Certaines choses établies ne peuvent pas être décentement remises en cause comme par exemple le fait d'avoir donné sa chambre au correspondant et de dormir sur le clic-clac du salon, du moins les parents ne s'y autorisent pas. Par contre dans d'autres registres, les parents changent vite de cap parce qu'il leur est impossible de tenir ainsi six mois : « Au début, on lui a fait découvrir la région (le premier mois, le dimanche est réservé à ces sorties) et puis je me suis dit : avec nos filles, on ne fait pas forcément cela (...) En fait, au bout du deuxième mois (...), je me suis dit : je ne fais pas plus pour la correspondante que je ne fais pour mes filles. » Cela signifie aussi que les jeunes sont confrontés à une vie familiale ordinaire ; certaines déceptions par rapport au vécu antérieur de séjours courts me semblent liées à ce phénomène. Les jeunes peuvent aussi, si l'on en croit les parents, ne pas avoir conscience des efforts que les parents font pour bien recevoir, pour faire plaisir ; il y a assurément une demande de reconnaissance par les parents qui n'est pas toujours satisfaite. Certains comportements des jeunes qu'ils ressentent comme un peu blasés, des réactions un peu trop neutres sont à long terme une cause de désagrément et de lassitude que les parents peuvent éprouver envers leur hôte. À ce niveau, les jeunes Français qui perçoivent évidemment d'emblée les attentions exceptionnelles que les parents mettent en œuvre peuvent développer un sentiment de ressentiment devant ce qui apparaît comme une ingratitude du jeune Allemand. Les jeunes Français peuvent aussi avoir un recul critique par rapport à l'attitude de leurs parents, ce qui ne simplifie pas les relations au sein de la famille.

La plupart des parents notent que les petits frères et les petites sœurs sont des facilitateurs d'intégration du jeune Allemand dans la famille du fait que les sollicitations (jeux de société, lecture, câlins que les propres sœurs ne veulent

²¹ En cas de bonnes relations établies en Allemagne et avec la famille allemande, les jeunes Français ne supportent pas que leur correspondant allemand puisse avoir des difficultés d'adaptation dans leur famille comme si cette dernière se trouvait alors discréditée par le correspondant, qu'elle n'était pas assez accueillante, aimable.

pas donner) sont à la portée du jeune Allemand et lui permettent de trouver une place assez facile dans la dynamique affective.

Contrairement à ce que les jeunes Français disaient de nombreuses familles allemandes, les familles françaises sont favorables aux rencontres des Allemands entre eux. En tout cas ils ne considèrent pas que ces rencontres nuisent à l'intégration dans leur famille ou sont un non-sens par rapport au programme Voltaire même si certaines soulignent que les progrès linguistiques seront moindres ou que cela est dommage de ne pas construire des relations avec les jeunes Français. « *Cela ne me gêne pas* », exprime ainsi nettement une mère. « *Parce que le fait d'être immergées en permanence, de ne parler que français, il arrive un moment où elles ont besoin de se retrouver, de parler allemand, même de dire des petits trucs qui sont très infimes et qui les ont contrariés dans la semaine, de vider leur sac entre elles...* »

J'analyse cela comme un savoir tiré de l'expérience de leur enfant. Je pense aussi que dans certains cas, les rencontres entre Allemands permettent au jeune Français de disposer d'un temps libéré du correspondant allemand et qui lui permet de faire son travail scolaire, de répondre aux exigences scolaires, ce qui est aussi une demande parentale très présente. Ainsi un père explique qu'ils veulent occuper Georg (le correspondant allemand) pour que leur fils puisse travailler, mais que le problème est que le correspondant ne veut faire aucune activité sans que le fils soit là. Le poids de l'institution scolaire française²² m'apparaît aussi comme une donnée essentielle dans l'accueil du jeune Allemand et que les parents français renvoient à leur enfant. La pression des parents par rapport à la réussite scolaire est présente dans le retour chez soi, dans la vie ordinaire, même s'ils sont beaucoup plus proches de la réalité de l'expérience Voltaire que ne l'est l'institution scolaire grâce à l'affection qu'ils peuvent porter à leur enfant et qui leur permet d'entendre ses difficultés. Même s'ils se montrent extrêmement critiques de la non-prise en compte de l'expérience Voltaire par l'institution scolaire, de la non-harmonisation des programmes au niveau européen, du manque de dispositif prévu pour remettre à niveau les élèves, du poids des matières scientifiques dans le cursus scolaire français, du rythme scolaire dit infernal, de l'obsession des profs quant aux programmes, des stéréotypes négatifs et des préjugés que les professeurs français ont sur les professeurs allemands, du manque de formation des enseignants français sur les échanges internationaux, etc. etc. La liste est longue !!!

²² J'ai déjà traité en partie de cette question dans le texte *Les séjours à l'étranger : quelle place au sein de l'institution scolaire française*. Je ne m'attarde donc pas plus sur la question scolaire qui mériterait un développement spécifique. Je me contente ici de nommer « en vrac » quelques éléments qui me semblent clés en ce qui concerne les parents français.

- La famille observée et s'observant

Beaucoup de parents français soulignent la chance pour les familles ou pour eux-mêmes en tant que personne d'accueillir un jeune d'un autre pays. Un apprentissage se fait :

- « *On apprend à bien se connaître aussi. On voit de toute façon sa façon de vivre.* »
- « *Quand on arrive à discuter, on a un regard sur l'autre.* »
- « *C'est une occasion de discussions et de regards croisés.* »

L'intrusion d'un élément extérieur dans la cellule familiale conduit à un déplacement du regard :

- « *Cela nous permet pour une fois, on a très peu de temps dans la vie quotidienne, de nous mettre au balcon pour voir comment nous fonctionnons dans notre famille.* »
- « *Je pense qu'elle a été surprise de se retrouver dans une famille où elle était l'aînée. (...). Et avec des petits, donc des cris, une famille latine où cela explose quand même très souvent. Je pense que cela l'a surprise énormément. Ce qui avait surpris ma fille, c'était le calme de la maison là-bas. Et ici je pense qu'elle a été vraiment surprise. Plusieurs fois, j'ai remarqué que quand il y avait des clashs très forts entre les deux petits, avec moi ou avec mon mari au milieu, elle partait discrètement dans une autre pièce.* »

Quelques parents disent même que les jeunes Allemands les questionnent, commentent leur manière de vivre. Johanna nous a dit : « *Nous avons discuté entre Allemandes et on est toutes d'accord pour dire que la vie en France est plus difficile qu'en Allemagne pour les parents (horaires de travail) et pour les enfants au lycée.* »

A ce niveau, c'est la non-assimilation des règles de vie, des modes de vie, des modes de fonctionnement par le jeune Allemand qui conduit à leur conscientisation (ce ne sont plus des allants de soi) et en même temps à une interrogation possible sur leur bien-fondé. L'idéal d'intégration demandé au jeune Allemand permet de barrer cette décentration possible, de maintenir la permanence et la légitimité des règles quotidiennes ; le fait que les hôtes soient des jeunes et que la situation de confrontation culturelle soit inégalitaire (jeune/adulte) renforce cette rigidité.

Au cours des entretiens menés avec les parents, j'ai été ainsi maintes fois interpellée comme soutien de leur position et ce, en tant qu'adulte, certainement en plus parent (vu mon âge), en tant que mère également : « *Nous, les mères, on sait bien que...* », me dit ainsi une mère et en tant que Française, mais de façon plus implicite. Il est clair que le sens de cette nouvelle vie familiale quotidienne, des relations avec le jeune Allemand est construit, produit, comme le considèrent les interactionnistes symboliques, par les membres mêmes au cours de leurs interactions. Donner sens à ses propres actions, à ses propres comportements produit aussi un sens des actions, des comportements du jeune Allemand reçu. Et nous ne pouvons que souscrire au fait que les acteurs sont condamnés à interpréter continuellement ce qui se passe, à donner un sens aux actes des autres pour y répondre, à définir la situation au sens de Thomas²³. Si les significations sont attribuées par les acteurs au cours de leurs interactions, elles s'enracinent, certes, dans la situation elle-même dans la communication verbale ou non-verbale, mais elles s'enracinent aussi dans un contexte social, culturel, historique, dans une histoire personnelle offrant des mots, des significants qui donnent sens aux comportements de l'autre et aux siens. Freud et la psychanalyse nous ont montré la portée des mots, des représentations qui vont donner sens et valeur à l'événement, le prendre en charge (événement qui en soi n'existerait pas au niveau psychique sans ce « travail ») et qui vont construire ce que l'on appelle l'histoire personnelle qui est déjà une interprétation de l'événement et non pas sa réalité. Ces mots, ces représentations sont ceux et celles dont le sujet dispose à un moment donné de son histoire ce qui engage donc la transversalité de ce sujet à un moment donné.

- Des phénomènes d'identification projective pour le meilleur et pour le pire et la question de l'équivalence.

Les parents français se disent sensibilisés par des problèmes vécus par les jeunes Allemands du fait de la propre expérience de leur enfant. Ce savoir qu'ils ont acquis, ou que leur enfant leur transmet dans la situation même leur permet de comprendre, d'accepter certaines réactions ou même de prévenir des problèmes qui pourraient se poser. Ainsi la fatigue des jeunes Allemands particulièrement en début de séjour, l'impossibilité de tenir une conversation le soir, les premiers mois de classe, le désir de s'isoler en rentrant du lycée, le désir de se retrouver entre Allemands, « *le fait de faire des choses qu'ils n'auraient pas faites s'il y avait eu les parents (percing, bagues dans l'oreille...)* » sont autant d'exemples de réactions que les parents français disent comprendre et respecter en fonction du propre vécu de leurs enfants. De même, telle mère m'expli-

²³ William Isaac Thomas, *The child in America*, Knopf, New York, 1928.

que qu'elle a cherché un club d'athlétisme pour la correspondante allemande (elle sait qu'elle est très sportive contrairement à sa fille) avant même qu'elle n'arrive en France pour ne pas reproduire ce qui s'était passé avec sa fille, s'ennuyant en Allemagne, ayant perdu tous ses repères d'activités extrêmement nombreuses et fortement investies.

Ce mécanisme se produit à un autre niveau ; il s'agit de faire ce que la famille allemande a fait, de rentrer dans un système d'équivalence qui permettrait ainsi un système d'égalité, d'équilibre qui favoriserait la relation entre les jeunes. Les sorties organisées pour le jeune Allemand peuvent être ainsi un rendu des sorties qui ont été organisées pour le jeune Français. Ce système d'équivalence ne devrait pas résister à un déséquilibre économique entre les familles. Il n'empêche qu'il peut se définir comme une dette à laquelle il ne peut être dérogé. J'ai ainsi l'exemple d'une famille française modeste où des sacrifices (le terme n'est pas trop fort : les frères et sœurs ont dû arrêter leurs activités extra scolaires par exemple) ont été supportés par tous pour compenser le coût financier de l'accueil de la jeune Allemande, laquelle en plus est décrite comme n'appréciant pas toujours ce qui lui est proposé. Cette situation qui a été cachée délibérément à la jeune Allemande me semble un des facteurs primordiaux ayant conduit à la détérioration des relations entre les deux jeunes.

Dans certaines situations, cette mise en avant de l'équivalence semble désamorcer des conflits ; cela permet de supporter des réactions que l'on ne comprend pas ou du moins que l'on aurait aimé autres parce que l'on fera de même. Dans le cadre de tensions, l'équivalence s'appuie finalement sur la loi du talion. Les questions financières sont assez centrales dans ce domaine et beaucoup de parents soulignent que le contrat n'est pas assez clair :

- *« La famille s'est mise à interdire à ma fille de nous téléphoner. On a trouvé une solution. C'est moi qui appelais ou elle appelait et raccrochait tout de suite et je rappelais.... J'ai dit à ma fille, ne t'en fais pas avec ça, ça sera pareil quand elle viendra. C'est elle qui a donné le ton et pour tout, cela a été comme ça. Si elle l'avait laissée appeler, on aurait fait de même. »*
- *« C'est vrai que j'ai été surprise quand Julie m'a dit qu'elle devait payer ses transports en ville. Et puis, elle s'est aussi achetée ses repas en sortant du lycée. Alors elle m'a fait la leçon quand on a reçu Stefanie : « Tu ne lui paies pas son car. » J'ai quand même pris la pension au lycée, mais je n'ai pas pris la carte. »*

Cette loi du talion a, en effet, ses limites, les parents refusant de s'identifier à certaines pratiques, à certaines attitudes qu'ils trouvent indignes, inac-

ceptables. Si cette différence de traitement peut être appréciée par certains jeunes (« Mes parents sont quand même pas comme ça » : c'est-à-dire comme ceux dont je ne supporte pas le comportement, les pratiques), d'autres ne le supportent pas.

La demande d'équivalence des jeunes s'étayant sur le mécanisme d'identification projective peut alors produire des situations totalement invivables pour les parents qui se trouvent pris entre une demande de solidarité de leur enfant et des usages et pratiques qu'ils réproouvent totalement. Il s'agit des cas où le jeune Français a mal vécu des situations en Allemagne et veut les faire revivre en France à son correspondant. Les cas sont assez nombreux pour que le problème soit soulevé. J'ai des exemples extrêmes qui ont abouti au changement de famille de la correspondante allemande, seule solution pour les parents qui ne savent plus que faire : crise de nerfs de la jeune fille française dans un grand magasin parce que la maman réglait les paquets de gâteaux achetés par la jeune fille allemande, alors que la jeune fille française ne voulait pas qu'elle les paie. Raison avancée : la maman allemande avait fait payer à la jeune fille française le paquet de farine, les œufs et tous les ingrédients dont elle avait besoin pour faire une quiche lorraine qu'on lui avait demandé de faire parce que c'était son anniversaire. Interdiction aux frères et sœurs de parler avec la correspondante puisque elle-même avait été placée dans une situation d'isolement en Allemagne difficile à vivre, etc. Ces réactions sont extrêmement fréquentes même si elles sont souvent moins paroxystiques et plus faciles à gérer.

Il est important de signaler que les jeunes qui brossent un tableau négatif de leur correspondant allemand disent qu'ils supportent difficilement qu'on leur renvoie une image plus positive de ce dernier ; ils se sentent incompris dans leur souffrance, rejetés dans ce qu'ils sont profondément. Cette expérience se joue avec les parents, les frères et sœurs, les grands-parents et les amis. Certaines ruptures amicales sont liées à ce phénomène. Cette loi du talion se joue en effet aussi au sein du groupe des jeunes en dehors de l'enjeu de l'amour parental : « *Elle (la correspondante allemande) a vu comme ça ce que ça faisait de se retrouver seule avec une corres et son petit copain, ma copine m'a dit que j'avais bien eu raison.* »

On peut aussi penser que cette dernière phase de l'échange porte moins d'enjeux que la première (mon enfant sera reçu) et engage donc moins les parents, comme je l'ai déjà dit plus haut, à régler les problèmes qui se posent : « *Je me suis dit, y'a vraiment rien à faire (pour améliorer la situation), mais il ne reste plus que deux mois, ce n'est pas si long.* » En cas de gros conflits dans le premier échange en Allemagne, les parents, à un niveau inconscient, peuvent en vouloir au correspondant allemand et à ses parents d'avoir fait vivre des situ-

ations décrites comme difficiles par leur enfant, ils l'ont eux-mêmes entendu pleurer au téléphone et la prise de distance nécessaire n'est peut-être pas si facile à prendre. J'ai un exemple où la décision de ne pas recevoir la jeune Allemande est liée à cette conscientisation de l'incapacité d'assumer cet accueil dans de bonnes conditions.

Toutes les questions qui se posent aux acteurs du programme Voltaire ou les problèmes qu'ils rencontrent renforcent la nécessité d'un suivi du jeune, du parent, qui puisse prendre en compte cette expérience subjective complexe. Mais un dispositif d'accompagnement qui permettra d'asseoir l'expérience formative de l'échange Voltaire implique qu'il y ait une prise de conscience des enjeux cognitifs et surtout des enjeux psycho-socio-identitaires d'un tel programme, ce qui n'est pas, semble-t-il, évident pour l'ensemble des autorités éducatives scolaires.²⁴ La famille, grâce à l'affection parentale et à la proximité, m'apparaît comme entendant plus et reconnaissant les enjeux de cette expérience, les difficultés, les obstacles surmontés, les apprentissages qui ont eu lieu et les changements intervenus. En même temps l'écoute des familles a ses limites ; l'accompagnement nécessaire de l'élaboration de cette expérience par les parents eux-mêmes également. D'où le bon accueil par les parents comme chez les jeunes des dispositifs de recherche²⁵ qui répondent à cette demande d'être soutenu dans l'élaboration d'une expérience. On peut effectivement dire que ce sont les chercheurs de par leur approche clinique à entendre au sens général, c'est-à-dire parce qu'ils étaient à l'écoute de l'expérience subjective, qui ont finalement joué ce rôle, malgré eux. Il nous faut aussi secouer un tabou (qui peut être autant celui de l'institution que des acteurs en présence) et ne pas associer rupture, changement de famille, problèmes à la notion d'échec. L'expérience des jeunes qui y ont été confrontés nous y invite en tout cas en nous rappelant que le sens d'une expérience pour un sujet évolue. Lacaniens, sans le savoir, les jeunes nous disent qu'il faut parfois « *du temps pour comprendre* ». La temporalité dégagée par la psychanalyse souligne en effet cette réorganisation continue, cette réinscription de toute expérience qui prend une signification pour un sujet dans l'après-coup, c'est-à-dire dans un contexte historique, temporel, subjectif postérieur. Je dirais même d'une manière, certes, quelque peu provocatrice que certains échanges « tumultueux » ont été plus formateurs que certains échanges « lisses ».

²⁴ Cf : Les séjours à l'étranger : quelle place au sein de l'institution scolaire française, Op. cit.

²⁵ Le premier entretien de groupe de parents organisé s'est conclu par les remerciements appuyés des parents et par des demandes de certains de bénéficier d'un entretien individuel supplémentaire.

Hans Nicklas et Volker Saupe

L'immersion dans une autre culture : l'expérience des jeunes Allemands

Ce rapport se réfère à l'échange 2002/2003 auquel ont participé à chaque fois 123 lycéens français et allemands. Il se fonde sur des entretiens avec des lycéens, des enseignants et des parents, sur des observations participantes, des discussions de groupe ainsi que sur l'évaluation des réponses aux questionnaires soumis aux élèves.

Dans un premier temps, nous avons rendu visite aux élèves allemands dans leurs écoles en Allemagne, nous les avons interrogés, nous avons procédé de même lorsqu'ils étaient en France dans leur lycée français, dans un troisième temps, nous les avons revus ainsi que leurs parents après leur retour en Allemagne. En outre, nous avons mené des discussions de groupe avec un nombre réduit de participants à Paris et à Berlin. Les interviews d'experts, menés avec des responsables de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse et avec des enseignants et chefs d'établissement en charge d'un échange Voltaire se sont révélés particulièrement fructueux. Ce rapport intermédiaire a un caractère exploratoire avec des énoncés donnés à titre d'exemple.

Deux malentendus

Plusieurs enseignants allemands ont déclaré au cours des entretiens qu'à leur avis, seuls les meilleurs élèves entraient en ligne de compte pour un échange. Cette opinion se défend dans la mesure où les meilleurs éléments courent moins que d'autres le risque de perdre une année scolaire du fait de l'échange. Dans le passé, des études empiriques ont montré que, dans le processus de la sélection, c'est aux langues – et aux mathématiques – que revient le rôle le plus important. Les élèves qui réussissent à apprendre deux ou trois langues font donc en général partie de la tête de classe. Cependant, un échange peut induire une motivation plus forte pour l'apprentissage scolaire : c'est là un argument de poids en faveur de la participation d'élèves plus faibles. Considérons également que le but de l'échange n'est pas uniquement la consolidation de la compétence linguistique (bien sûr au premier plan), mais encore de la compétence sociale, compétence que justement un échange peut améliorer.

Partir de l'idée que Voltaire est un programme de promotion de la langue, tel est donc le premier malentendu. Le second est de croire que ce programme s'adresse au premier chef à des sujets particulièrement doués. Au bout d'un an

certes, les participants disposent de compétences remarquables dans l'autre langue. Il est également vrai qu'en règle générale, ce sont des jeunes gens et des jeunes filles extrêmement motivés qui posent leur candidature. Cependant, à l'origine, la promotion d'une élite en français ou en allemand n'est ni le dessein ni l'objectif du programme. Voltaire n'est pas un cours de langue « haut de gamme » pour quelques « surdoués » dont la note la plus basse serait (l'équivalent de) 17 sur 20, comme on a pu le lire dans un article de presse. L'enjeu du programme est d'offrir à de jeunes Français et de jeunes Allemands « normaux » la possibilité de *s'immerger* dans la langue d'une autre culture.

Cette erreur d'évaluation, les jeunes participants ne la commettent pas ; ils considèrent Voltaire comme une chance à saisir. Ils n'y voient pas un programme limité uniquement à la langue, et pour la plupart d'entre eux, ils ont l'intention de poursuivre les relations avec l'autre pays, l'autre langue et l'autre culture. Ils imaginent parfaitement perfectionner leur formation professionnelle dans l'autre pays, y faire leurs études, en fin de compte y vivre – pour un certain laps de temps ou même pour toujours. Un exemple ? Une jeune Allemande est restée quatre mois de plus à Lyon. Elle aurait volontiers prolongé encore son séjour, mais c'était impossible pour des raisons scolaires. Cette jeune fille fait de la natation et elle a obtenu la deuxième place au championnat de France de sauvetage. Elle insiste sur l'accueil amical dans la famille et à l'école ; elle n'a, dit-elle, jamais eu l'impression d'être étrangère. Après son Abitur, elle a l'intention de venir faire en France sans doute des études de biologie ou médecine.

Le but du programme est que les jeunes gens développent quelque chose comme un état d'esprit interculturel, une *citoyenneté* européenne. Un tel état d'esprit est nécessaire si l'Europe ne doit pas rester seulement affaire de politique, d'administration, d'économie et de monnaie. Dans l'ensemble, nous avons eu l'impression que la majorité des jeunes Allemands sur qui nous avons enquêté adoptent cette attitude interculturelle, qu'ils sont donc sur la voie d'une Europe *communicationnelle* où il existe diverses relations entre les différentes populations européennes.

Pourtant, l'état d'esprit interculturel ne s'applique pas uniquement à l'Europe. Un nombre important de jeunes gens souhaitait d'abord faire un échange avec les USA ou le Canada. Ils en ont été dissuadés par les importants coûts financiers et ont privilégié ainsi le programme Voltaire aux conditions financières intéressantes : « *Mais il y avait aussi l'aspect financier et un an en Amérique, mes parents n'auraient jamais pu se permettre ça.* »

« *Dieu merci* », déclara une jeune Allemande qui avait d'abord posé sa candidature pour un échange avec le Canada, avait vu son dossier refusé, et était venue en France avec Voltaire.

Nous avons l'impression – mais nous nous avançons sur ce terrain avec la plus grande prudence – que les lycéens allemands insistent plus que les Français sur l'aspect européen, sur le cosmopolitisme. Une jeune Allemande estime que les Français sont plus « patriotes » que les Allemands : « *Les Français ont une grande fierté nationale. Les Français ont vraiment une conscience nationale forte, mais maintenant que je connais des Français personnellement, je ne réagis en général absolument pas à de telles déclarations, j'ai compris.* »

Mais dans l'ensemble, il est exact qu'en France comme en Allemagne, les positions nationalistes ou mettant l'accent sur les spécificités culturelles tendent à reculer dans la jeune génération. Il en est de même pour les stéréotypes nationaux et les préjugés classiques. Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

La qualité nouvelle de l'échange de longue durée

Les entretiens ont fait apparaître à quel point un échange de longue durée comme Voltaire se distingue des formes habituelles de l'échange de courte durée. Le temps passé dans l'autre pays n'est pas simplement plus long : cette allongement induit une qualité nouvelle.

Dans un échange d'une semaine, ou même d'un mois, le lycéen reste hôte. Pour un séjour de six mois dans l'autre pays, cette fiction ne peut plus fonctionner, ni d'un côté, ni de l'autre. L'élève étranger doit être intégré dans l'intimité de la famille. Lors d'un échange de courte durée, le participant dispose de possibilités multiples s'il veut rester en dehors, éviter les conflits, se tenir en retrait. Il ne les a plus lorsque l'échange porte sur la longue durée. Certains élèves essaient bien, il est vrai, de se soustraire pour un temps à la famille d'accueil (ce qui peut se comprendre), par exemple en téléphonant longuement à leurs parents ou à des amis (ce qui peut entraîner des conflits), en utilisant de façon intensive le courriel, la télévision, ou en lisant les livres (écrits dans leur langue maternelle) qu'ils ont apportés. Mais il s'agit là d'une minorité, la grande majorité saisit cette chance pour s'immerger dans la vie quotidienne, l'autre culture et l'autre entourage familial et scolaire.

Ce processus s'effectue en général en deux phases. Dans une première phase au cours du premier semestre de l'échange, les élèves s'en tiennent à leur partenaire, ils le suivent pas à pas, passent avec lui tout leur temps libre, ils vont faire du sport avec lui, vont voir ses amis, vont avec lui au cinéma. Les jeunes Allemands utilisaient, pour qualifier leur rôle durant cette première phase, des

formules comme « Nous jouions un rôle de baby-sitter » ou « Nous étions les anges gardiens. » Ou encore « Elle est devenue un peu comme ma petite sœur, j'étais toujours là à la surveiller, à lui demander si tout allait bien... »

Dans la seconde phase – qui commençait en général déjà en Allemagne – les élèves (français) accueillis gagnaient de plus en plus leur autonomie : ils avaient leurs propres amis, prenaient des initiatives propres et définissaient leur terrain propre. Nous avons pu remarquer cela à Berlin notamment : les Français ont conquis relativement vite leurs propres espaces sociaux, découvert la ville, ils ont pris goût à la scène artistique et culturelle berlinoise. Sur ce point, les élèves qui « tombent » dans un village ou une petite ville semblent désavantagés. Pour les élèves allemands, un processus analogue se déroule avec un certain décalage, c'est-à-dire durant leur séjour en France.

Les attentes des élèves, des enseignants, des parents

Les attentes sont en général considérables, et ceci des deux côtés. Elles diffèrent pour les élèves, les enseignants et les parents. Il est évident que ces attentes sont forcément relativisées, sinon déçues. La tension des premiers temps où l'on est « hôte » ne peut se maintenir. Ce qui était spécial devient quotidien. Mais ce changement d'orientation s'effectue en général sans problème. Les élèves attendent de l'échange le « différent », le « nouveau » :

« Oui, j'attends cela avec impatience, parce que je suis content de m'en aller d'ici et de connaître quelque chose de nouveau. Et je pense que c'est intéressant de connaître un autre système scolaire, parce que chez nous, c'est en dessous de tout, grave. »

Cela tient à la phase de vie dans laquelle se trouvent ces jeunes gens. C'est à ce moment là, en effet, qu'ils se détachent du cadre étroit de la famille et qu'ils s'ouvrent au monde. Ils veulent découvrir le monde, le cow-boy de la publicité des cigarettes Marlborough se réveille en eux, c'est l'attrance pour ce qui n'est pas d'ici, l'espoir de faire de nouvelles expériences. Le motif de la fuite peut intervenir : quitter la maison, échapper à la surveillance des parents. Autant de motifs qui correspondent à une phase de développement où se trouvent les candidats à l'échange. Au cours de l'adolescence, il s'effectue une modification de la structure psychique. L'origine, la famille perdent de leur importance au profit d'une ouverture au monde, au « dehors » et à l'étranger. Ce mouvement ne pousse pas nécessairement ces adolescents vers la France, il pourrait s'agir d'un autre pays.

La seconde motivation est l'attrance pour la France, la langue française (plus rarement l'art ou la littérature), le pays, le style de vie que l'on imagine.

« La langue, je la trouve belle, sa musique, même si malheureusement je ne peux pas l'imiter. »

« Le français est très beau. Je trouve cette langue beaucoup plus belle que l'allemand, plus douce, plus mélodieuse. »

« En plus, c'est une langue de poètes, ce qui me plaît tout particulièrement. »

« La langue française donne une impression d'élégance de par le son, l'accentuation, la prononciation. Une fois qu'on en connaît les règles fondamentales, elle est facile et agréable à parler. »

« Le français est la plus belle langue qui soit ! »

On voudrait donc apprendre le français, assez bien pour ne plus être pris pour un Allemand. Le but est que *« les gens ne s'aperçoivent pas que l'on est allemand. »* Le caractère pluriel du français est souvent mentionné :

« Il y a pour ainsi dire deux ou même trois langues françaises : celle des jeunes, celle des adultes et la langue écrite. » « Il y a plusieurs sortes de français, les jeunes en sont presque à parler une autre langue, qui varie encore selon l'endroit où ils vivent. »

L'enseignement du français tel qu'il est dispensé dans les écoles allemandes est sévèrement jugé par les élèves. Il est rendu responsable du manque de motivation pour l'apprentissage de cette langue ; et c'est un phénomène qui touche de nombreux élèves allemands : *« À l'école, on n'apprend presque rien comme vocabulaire utile dans la langue de tous les jours. »*

Interrogés sur la question de savoir si l'échange entrainait en ligne de compte pour une perspective professionnelle, les élèves allemands interviewés, comme les Français du reste, déclarèrent que cet aspect ne primait pas. Certains énoncés, il est vrai, montrent que l'on en attendait quelque chose dans le cadre d'une profession future, dans le domaine du tourisme par exemple, ou comme interprète, mais que d'autres motifs prédominent.

Les enseignants attendent autre chose du programme Voltaire. Un groupe important, essentiellement des professeurs d'allemand et de français bien sûr, met l'apprentissage de la langue au premier plan. Il faut replacer ceci dans un contexte où l'on assiste au recul lent mais constant du nombre des élèves qui

apprennent l'allemand en France et le français en Allemagne. Ils craignent donc que « leur » langue ne disparaisse de plus en plus des établissements scolaires. Ils espèrent du programme Voltaire qu'il freine cette évolution, à défaut d'inverser la tendance.

L'idée que l'apprentissage des langues est formateur pour la faculté de penser logiquement est un second motif. C'est une fonction que l'on attribuait jadis au latin ; maintenant que nous assistons toujours plus à la disparition du latin en Allemagne, on espère que le français aura cette action que l'on ne prête pas à l'anglais. On trouve en France, en miroir, le même raisonnement. Apprendre l'allemand, pensait-on, était réservé à la formation des élites, les élèves qui choisissaient cette langue avaient les meilleures classes et les meilleurs professeurs. Des enseignants conservateurs regrettent le recul de cette tradition et, de fait, de nombreux élèves français choisissent l'espagnol, réputé « plus facile ».

Un troisième groupe d'enseignants considère le programme Voltaire dans le contexte de la construction européenne et de l'étroite coopération franco-allemande (certainement la plus étroite au sein de l'Union Européenne). Il est inimaginable, disent-ils, que Français et Allemands communiquent en anglais!

Il faut dire toutefois qu'un groupe de professeurs reste sceptique à l'égard du programme Voltaire : il s'agit de ceux qui enseignent les disciplines scientifiques. C'est plus vrai en France qu'en Allemagne. Ils voient l'échange comme un facteur qui perturbe les cours et craignent que leurs élèves ne parviennent pas au niveau requis. Un travail d'information est nécessaire auprès de ces enseignants.

Chez les parents, il existe également toute une palette d'attentes différenciées. Donner à leurs enfants la meilleure formation possible est certainement le motif le plus fort. L'apprentissage des langues en tant que signe caractéristique d'une bonne qualification en fait partie. Les enfants doivent être bien armés pour l'avenir. C'est pourquoi l'aspect professionnel est davantage dans leur ligne de mire que chez les élèves. Or « l'indépendance » constitue un objectif éducatif primordial. Les parents espèrent que leurs enfants gagneront en capacité d'action et en autonomie grâce au séjour dans l'autre pays. Pour la France en particulier, la francophilie des intellectuels et de la bourgeoisie allemande cultivée est un élément qui intervient également ; il concerne la génération des parents, ce n'est plus guère le cas chez les lycéens Voltaire.

Mentionnons enfin le (petit) groupe de parents indifférents ou même hostiles à l'échange. Ce sont des cas où les élèves, en général motivés et sou-

tenus par leurs professeurs, ont posé eux-mêmes leur candidature et ont imposé ce choix malgré les parents. Les raisons du refus parental étaient souvent la peur de la séparation et la crainte de voir leur enfant, dont ils percevaient le processus d'autonomisation, s'éloigner d'eux. Il est intéressant de constater que des processus d'apprentissage ont été enclenchés chez ces parents et qu'ils ont souvent été amenés à réviser leur attitude. Il conviendrait de se pencher plus longuement sur ces processus d'apprentissage là.

S'immerger dans le « monde quotidien » de l'autre pays

Il convient d'expliquer ce que nous entendons par « immersion dans une autre culture ». Qu'est-ce que le milieu – le medium – où les participants du programme Voltaire doivent se plonger ? Le concept de vie quotidienne intervient en premier lieu. Ces jeunes gens et ces jeunes filles doivent vivre la vie quotidienne de l'autre pays. Dans les années cinquante et soixante du siècle dernier, on a assisté à d'intenses discussions au sujet de la signification du quotidien dans les sociétés modernes. L'OFAJ a organisé toute une série de rencontres dédiées à ce problème. Deux camps s'affrontaient. Le quotidien est-il la vie aliénée du *man* heideggérien, « on », donc la forme ritualisée de ce qui est toujours pareil (Heidegger 1960, 181, 254), ou bien le quotidien recèle-t-il une force créatrice, révolutionnaire, comme le pensait Henri Lefebvre (Lefebvre 1958/61). Nous ne pousserons pas cette discussion plus avant ; nous proposons de nommer *Lebenswelt* le milieu où plongent les adolescents. En français, on utilise en général ce concept dans sa forme allemande ; une traduction possible, encore qu'elle ne rende pas tout à fait le sens du terme allemand, serait : monde quotidien.

Le concept de *Lebenswelt* a été introduit dans la discussion philosophique par Husserl, puis concrétisé par Alfred Schütz. Habermas l'utilise dans sa *Théorie de l'agir communicationnel*. Donnons en d'abord une définition : « Le *Lebenswelt* constitue l'arrière-plan (contexte) déjà familier mais jamais explicitement connu, cependant, toujours présupposé implicitement, d'une action dirigée instrumentalement vers les objets du monde extérieur ou stratégiquement vers le point où se rencontrent projets personnels subjectifs et perspectives intersubjectives. Le monde quotidien a pour celui qui agit toujours l'évidence d'un *a priori* social. Son contexte normatif coordonne les actions prises dans leur singularité » (Brunkhorst, 1991, 326). Le monde quotidien forme donc le monde concret de notre expérience, il est notre mode d'existence normal et habituel, notre réalité subjective. Il constitue notre accès au monde. En tant qu'*a priori* concret, il est une grille d'orientation théorique et pratique tant

pour la perception et l'interprétation du monde que pour nos conduites. À la base, il y a un consensus social implicite sur l'orientation cognitive et normative du monde.

Il est évident que ce concept de monde quotidien est très proche de celui de culture en anthropologie. Des cultures différentes comme les cultures française et allemande désignent deux mondes quotidiens différents. Le monde quotidien fait intervenir le rythme de la journée, les repas, ce que l'on mange et la manière de manger, les rituels lorsque l'on se salue ou prend congé, la manière dont les adultes traitent les enfants (vice-versa), la façon de marcher, d'être assis (Marcel Mauss a constaté que les Américaines et les Françaises marchent différemment), les rituels scolaires et l'observation de la religion. On pourrait allonger cette liste...

La langue est un élément essentiel du monde quotidien. C'est ce que souligne Wittgenstein : « Se représenter une langue signifie se représenter une forme de vie » (Wittgenstein 1960, 296). Les jeux de langage élémentaires de notre quotidien sont indissolublement liés aux formes de vie historiquement constituées dans lesquelles nous avons grandi. Nous sommes à tel point intégrés dans la langue et dans notre monde quotidien que nous sommes incapables de percevoir immédiatement ne fût-ce que la possibilité d'alternatives à un monde quotidien nous paraissant « normal » et « naturel ». Habermas a souligné à quel point la possibilité de comprendre une autre personne est surdéterminée par les mondes quotidiens respectifs auxquels appartiennent ces deux êtres qui veulent se comprendre. Les performances ne sont pas autonomes, elles dépendent de ressources comme : un arrière-plan cognitif partagé, des évidences culturelles, une compréhension préalable de la part de ceux qui participent à la communication, autant de ressources fournies par le monde quotidien (Habermas, 1981). La grande importance du monde quotidien pour la perception et l'action humaines ne doit cependant pas nous amener à conclure qu'il s'agit là d'une formation monolithique ou homogène. Chaque monde quotidien comporte des divisions multiples, selon la couche sociale, la profession, le milieu social. De même, les traits culturels communs sont-ils toujours remis en question et soumis au changement.

Lorsqu'un sujet pénètre pour la première fois dans un monde quotidien qu'il ne connaît pas, ce monde nouveau n'est pas, loin de là, pour lui une page blanche. Il en a déjà une grande connaissance préalable, par des lectures, des récits oraux et de nos jours surtout par la télévision. Cette connaissance préalable est constituée essentiellement d'images ; il a une image de l'autre pays, et dans notre cas une image de la France. Mais les représentations stéréotypées de l'autre pays qui existent dans sa propre culture sont également présentes dans sa tête.

Husserl soulignait déjà la problématique issue de la volonté de comprendre le monde quotidien étranger où nous sommes immergés. Il est nécessaire d'effectuer cette démarche en deux temps. Dans un premier temps, nous percevons le monde quotidien étranger avec « nos yeux », c'est-à-dire dans le reflet de notre propre *Lebenswelt*. Dans un second temps, il convient de procéder à une réduction phénoménologique et de reconnaître le monde quotidien étranger en tant que tel : c'est-à-dire en tant qu'étranger. Alors seulement, il est possible de percevoir le monde étranger qui nous entoure dans sa singularité.

On pourrait ajouter un troisième temps et dire : seule l'expérience de l'étranger rend visible notre propre monde quotidien. Auparavant, il était caché, parce qu'évident. Sa présence et sa relativisation n'apparaissent que dans une confrontation avec un autre monde quotidien. Il en résulte que le monde qui nous est propre est mieux vu et compris grâce à l'expérience du contraste avec un monde étranger. Rappelons deux remarques de Goethe. Tout d'abord : « Quel singulier miroir lorsque l'on se voit soi-même dans une langue étrangère » (à Zelter, 19.3.1818). Ce qui vaut pour la langue vaut également pour le monde quotidien : « Celui qui ne connaît pas de langues étrangères ne sait rien de la sienne propre » (Maximes et réflexions, 91).

Nous avons ainsi décrit les modifications souhaitables et possibles dans l'attitude des jeunes gens et des jeunes filles qui participent à l'échange : l'acquisition de la faculté de percevoir un monde quotidien étranger de manière adéquate et de la capacité d'y agir. La flexibilité en matière de culture est une des compétences de base dans un monde multiculturel et globalisé. Une lycéenne constate qu'après l'année d'échange « *elle a l'impression de pouvoir prendre pied partout dans le monde.* »

Dans la littérature sociologique, il est souvent question du « choc culturel » qui interviendrait lorsque des êtres humains arrivent dans un monde quotidien étranger. Nous n'avons guère pu constater de choc culturel parmi les jeunes que nous avons interviewés. Pourtant il était tout à fait net qu'ils faisaient une expérience forte de la différence. En reprenant Festinger, on pourrait parler de « dissonance culturelle » (Festinger, 1964). Festinger estime que chaque sujet tend à résoudre ces dissonances culturelles, ce qui est également vrai des lycéens interrogés. Nous avons pu constater qu'ils utilisent différentes stratégies comportementales. Stratégies qui diffèrent selon les individus, certes, et pourtant il existe des formes typiques permettant de trouver son chemin dans la culture étrangère. Nous poursuivrons l'étude de ces stratégies ultérieurement.

Lors de l'immersion dans une autre culture, la question posée est celle de la perception des différences. Chez les lycéens que nous avons interviewés,

cette perception était diversement développée. Ce phénomène s'explique sans doute par le capital culturel apporté par chacun. Il est également vrai que les sociétés modernes ne facilitent pas la perception des différences, ce qui ne dépend pas uniquement du rapprochement et de l'uniformisation des modes de vie déjà notés par Alexis de Tocqueville et toujours soulignés dans la littérature sociologique.

Car les sociétés modernes créent une sorte de voile qui ne permet plus au regard de pénétrer dans des rouages toujours plus profondément enfouis et dans les mécanismes à l'origine des phénomènes sociaux. La surface des sociétés, constituée de symboles de consommation et de mises en scènes effectuées par les mass médias est ce qui est immédiatement perçu : ceci complique la perception des différences. Aussi le concept de choc culturel est-il sans doute dépassé, il n'existe plus rien de susceptible de choquer les jeunes. De manière caricaturale, on pourrait dire que ce choc a ou pourrait avoir une fonction positive, s'il existait encore : il brise la surface des choses et pourrait induire des processus d'apprentissage.

Nous avons constaté au cours des interviews à quel point les jeunes étaient attachés à la superficialité des choses. Leurs intérêts vont à l'instant, ils vivent dans l'ici et maintenant. C'est pourquoi la dimension historique fait presque totalement défaut. Il existe certes chez un groupe relativement important d'élèves un intérêt marqué pour la politique. On regarde le journal télévisé et les émissions portant sur l'actualité, des discussions sur des thèmes politiques ont lieu entre les élèves et en famille. Mais Auschwitz est absent, tout comme la guerre d'Algérie.

Voltaire comme chance biographique

Les jeunes participants au programme Voltaire veulent saisir la chance d'une immersion dans le monde quotidien de l'autre pays. Les expériences sociales ainsi offertes leur importent plus que la compétence linguistique, même si celle-ci en découle : pour faire des expériences sociales, il est nécessaire de comprendre les autres et de se faire comprendre.

Les élèves ont 16 ou 17 ans. Les Allemands ont en général un an de plus que les Français, aussi paraissent-ils plus « mûrs ». Les filles – les Françaises comme les Allemandes – sont globalement en avance sur les garçons en raison de la différence des rythmes de développement spécifiques.

Le temps de l'adolescence, de la pré- et post-puberté où se trouvent ces

jeunes gens, est une phase de forte dynamique de croissance sur le plan psychique. La formation de l'identité personnelle et sociale en est le noyau. Par identité personnelle, nous entendons le sentiment d'être unique en tant qu'individu, par identité sociale l'adoption d'un rôle dans la société, l'appartenance à des groupes sociaux ainsi que l'image qu'autrui se fait de soi. La formation de l'identité est au cœur du problème de la jeunesse. Elle est le résultat de l'évolution cognitive et physique ainsi que des attentes de l'entourage. L'entourage exige en effet des jeunes qu'ils prennent leur part de responsabilité.

Pour résumer les changements qu'ils perçoivent, de nombreux participants mettent l'accent, à la fin du séjour, sur le fait qu'ils sont devenus plus « mûrs » et plus « tolérants » :

« Je suis devenu plus réfléchi et plus mûr. »

« Je pense être devenu un peu plus tolérant, je pense aussi qu'on a plus de facilité dans les relations avec autrui. »

« Je suis devenu plus sûr de moi, et plus autonome. »

« Je voudrais modifier mon style de vie. Mes projets d'avenir ont changé aussi. »

« J'ai appris à être plus prudent pour ce qui est des préjugés, et à aller davantage vers les gens. »

« Je pense avoir appris davantage sur moi-même, je suis devenu... un peu plus indépendant. Et, grâce aux nouvelles impressions de la vie que j'ai eues là-bas, j'ai appris à apprécier ma vie, ma famille, mes amis. »

Le développement de la formation de la personnalité se déroule souvent par à-coups et par crises. Aussi les jeunes passent-ils pour être « difficiles » dans cette phase. On pourrait croire que l'expérience de cette crise à « l'étranger », hors du propre monde quotidien, entraîne des difficultés supplémentaires. Mais les résultats de notre enquête montrent que, pour la plus grande partie d'entre eux, les jeunes réussissent fort bien à surmonter cette phase critique de leur vie dans l'autre pays. Il est possible que cela tienne au fait qu'il existe dans cette phase également des processus psychiques favorables pour un séjour à l'étranger.

L'adolescence et la formation d'une identité propre qui y est liée est aussi la phase où le sujet se détache de l'étroit cercle familial. Interrogés sur leurs motifs pour participer au programme Voltaire, les jeunes gens disent souvent qu'ils souhaitaient échapper à la famille, ressentie comme étouffante. Les loin-

tains attirent, tout comme l'étranger. La volonté de s'ouvrir au monde est une des caractéristiques de l'adolescence. On assiste à une réorientation par rapport à l'entourage. S'il est vrai que l'enfance est placée sous le signe du cercle étroit de ce qui vous est « propre », de la famille, l'étranger étant souvent ressenti comme une menace, c'est à présent vers le dehors, l'Autre que vont les désirs. « *Je voulais seulement quitter ma famille* » est un énoncé récurrent. Le pays qui est le but du voyage ne joue qu'un rôle secondaire. Au questionnaire qui leur a été soumis, 74 % des élèves interrogés disent qu'ils voulaient voir d'autres pays, et 64 % qu'ils voulaient vivre quelque chose de nouveau lors de leur séjour en France. Aussi cette phase de changement est-elle tout à fait favorable au développement de ce que l'on pourrait appeler « conscience interculturelle ». Mario Erdheim a qualifié la première phase, celle de l'enfance, « d'ethnocentrisme » et la seconde, l'adolescence, « d'exotisme ». (Erdheim, 1988). La manière dont se déroule la phase de changement décidera de l'acquisition de comportements insistant sur la conservation de son caractère propre et le refus de l'étranger, comme la xénophobie et dans le cas extrême de la haine raciale, ou bien favorisant le développement de la curiosité pour l'étranger et donc des dispositions à l'interculturel. Il est vrai qu'exotisme et ethnocentrisme ne sont pas des positions s'excluant mutuellement. Ces deux tendances existent simultanément chez chacun d'entre nous. Il s'agit de trouver un équilibre entre ces deux pôles. La capacité de conserver son soi et de marquer ses limites par rapport à autrui est aussi nécessaire que celle de s'ouvrir à l'étranger. Goethe a appelé ces deux mouvements *systole* et *diastole*.

L'école : espace d'apprentissage social ou lieu de performances ?

Deux types d'école ont accueilli les élèves participant au programme Voltaire : celles qui pratiquent depuis un certain temps déjà une politique d'échanges, non seulement avec la France, mais également avec d'autres pays, les Etats-Unis par exemple. De par leur profil, elles se qualifient pour l'échange : ainsi les écoles européennes. Elles sont en général bien équipées, gèrent l'échange avec professionnalité et un certain élitisme y règne. Elles concentrent en général les élèves participant à des échanges.

Il existe un second type d'écoles. Celles-ci font parfois des échanges, il s'agit d'élèves qui souvent viennent de leur propre initiative ou participent à un échange de manière fortuite. Nous avons parfois entendu dire dans une école allemande que l'on était à la recherche d'une école française disposée à faire un échange, mais que l'on n'en avait pas encore trouvé ; trouver un partenariat peut s'avérer difficile dans la mesure où il existe manifestement plus d'intérêt

à l'établissement de relations d'échange en Allemagne que dans le sens inverse. Souvent, l'échange dépend de l'engagement d'un enseignant qui motive ses élèves et s'occupe des correspondants : « *Oui, nous avons une enseignante qui est vraiment engagée, elle s'est mariée avec un Français ; en fait, elle passe presque toute sa vie en France, à part quand il faut qu'elle fasse cours.* » Parfois, l'impulsion vient du chef d'établissement.

Les élèves allemands critiquent souvent la manière dont leurs écoles gèrent l'échange. Ils regrettent que la direction et les enseignants disposent de si peu d'informations sur le programme Voltaire. Certains racontent qu'ils ont dû tout organiser eux-mêmes après l'arrivée des correspondants français : les présenter aux enseignants, se mettre d'accord avec les professeurs des autres disciplines afin qu'ils puissent assister aux cours. Souvent, après le premier échange de propos entre les professeurs et les élèves français lors des présentations, les choses en sont restées là.

« Non, ça n'a pas vraiment été bien mené, et j'ai eu l'impression que ça venait plutôt des profs. Au début, j'ai eu l'impression de devoir m'occuper de tout, ils n'étaient absolument pas au courant. Il a d'abord fallu que je dise à chacun d'entre eux : « Hé, c'est une élève du programme d'échange ! » Et ils n'en avaient pas entendu parler. Jusqu'à aujourd'hui, il y a des photocopies que ma camarade ne reçoit pas parce qu'on a oublié d'en faire une pour elle. Oui, nous avons maintenant une semaine banalisée, nous avons été répartis en groupes selon les lettres de l'alphabet, et elle, elle n'était pas sur la liste ; oui, je trouve que c'est dommage, ce genre de choses. Elle aurait vraiment dû être mieux intégrée. »

Une intégration au cours, qui selon les élèves, s'est déroulée très diversement, selon l'intérêt des élèves et de leurs enseignants. Pour expliquer le défaut d'intégration, on cite parfois le manque de connaissances linguistiques des élèves français (ou leur manque de motivation). Mais on nous a rapporté des cas où des enseignants allemands ont fait leur cours habituel, sans se soucier des élèves français.

Les difficultés des Français s'expliquent par la différence des méthodes pédagogiques en Allemagne et en France. Les élèves français sont habitués à un enseignement en face à face. D'où leurs problèmes de participation au cours et aux débats contradictoires, une des fleurs de l'enseignement allemand. Les Français sont habitués en outre, nous a-t-on dit, à une autre façon de noter le travail à faire. Quand le professeur de littérature allemande dit : « Lisez le texte (d'un drame, d'un roman), ils ne considèrent pas que concrètement, c'est un devoir. Ils attendent : « Lisez de la page 26, ligne 6 jusqu'à la page 30, Ligne 1. »

Une comparaison entre les deux systèmes scolaires fait apparaître des différences notables :

« Les Français sont plus appliqués que les Allemands, ils travaillent beaucoup plus pour l'école que nous. »

« Les Français ont bien plus soif d'apprendre. »

« Pour bien faire, il faudrait travailler comme les Français. »

Mais d'un autre côté, « les Français sont beaucoup plus passifs en cours. » « Les Allemands très actifs. » Ce qui est positif dans l'école allemande : « les relations élèves-professeurs y sont bien plus étroites », est négatif dans l'école française : « Les élèves doivent décider très tôt de leur profession future afin de choisir le bon baccalauréat. »

Les Français, nous disent les Allemands, ont du mal à s'habituer à la différence entre le système de l'école toute la journée (en France), et l'école seulement le matin (en Allemagne). Ils s'ennuient parce qu'ils ont trop de temps libre ; d'autre part, ils en profitent pour faire les (nombreux) devoirs que l'école française leur réclame. Mais ils doivent de toute manière gérer leur temps libre, sans cadre strict, ni directives. C'est le contraire pour les Allemands lorsqu'ils sont dans une école française ; ils se plaignent de la longueur de leur journée et les loisirs leur manquent.

« De 5 h 30 le matin à 19 h le soir, j'étais à l'école ou dans les transports. »

« Pour les Français, il n'y a pas de vie en dehors de l'école. »

Dans les interviews, on est frappé par le fait que les mêmes situations sont perçues de façon totalement différente par les élèves allemands, leurs professeurs et les élèves français. Il n'y aurait pas à s'en étonner étant donné les différences de socialisation, d'empreintes culturelles et des rôles différents, mais il est cependant remarquable que les enseignants allemands ne sont pas, en règle générale, conscients de la multiplicité des aspects d'un échange interculturel. Ils manquent d'informations, mais aussi de sensibilité. Il y aurait sur ce plan du travail à accomplir. Il est positif cependant que de nombreux enseignants sont conscients de ces déficits. Il existe une nécessité réelle de mieux informer les enseignants sur les données particulières du programme de longue durée telles qu'elles sont mises en œuvre par Voltaire. Un échange de six mois est quelque chose de nouveau et ils ont conscience qu'il n'est pas comparable aux échanges d'une semaine ou quinze jours au maximum auxquels ils étaient habitués jusqu'à présent. Certains enseignants ont exprimé le souhait d'un

échange d'informations avec d'autres professeurs participant également au programme Voltaire. Les enseignants savent aussi que l'échange de longue durée est d'une autre qualité et qu'il pose des défis à toutes les parties concernées, enseignants, élèves et parents.

L'organisation prévue par le programme Voltaire donne aux élèves allemands l'avantage dans la mesure où ils reçoivent leurs hôtes d'abord et qu'ils peuvent se préparer à ce qui les attend en France grâce en parlant avec les camarades français avec qui ils vont à l'école. « *Je crois que c'est toujours un avantage de recevoir le premier, on peut se préparer à ce qui vous attend là-bas, on peut s'habituer à la personne dans son propre entourage.* »

Pourtant l'expérience que les jeunes Allemands font des différences est considérable : école toute la journée, didactique et style d'enseignement différents, cours en face à face (cours « magistraux ») essentiellement, pédagogie et apprentissage plus formalisés, plus de pression pour réussir, concurrence. Certes, il faut considérer les différences entre les écoles françaises elles-mêmes, si bien qu'il est difficile de généraliser.

Les élèves allemands jugent diversement l'exigence d'excellence des écoles françaises. Selon la discipline et le programme, ce sont les Français – ou les Allemands – qui sont plus en avance. Mais les différentes sections qui existent dans les lycées français ont également leur importance. Si un élève allemand aux résultats acceptables en sciences tombe dans une « classe scientifique » française, il se peut qu'il rencontre des difficultés ; mais s'il se retrouve dans une « classe littéraire », il se sentira supérieur à ses camarades français. Mentionnons pour l'anecdote que dans une école française, le professeur de physique n'avait pas remarqué qu'un des meilleurs éléments était un Allemand de l'échange Voltaire. Mais il s'agit là d'une exception. On peut dire qu'en général, à l'école française, les élèves allemands établissent des priorités claires, qu'ils se concentrent sur certaines matières – ce que font du reste les Français en Allemagne. À notre étonnement, le cours de français tel qu'il se pratique en France ne rencontre que peu de suffrages.

Les Allemands ont des problèmes avec les programmes français, qui leur semblent arbitraires. Ils s'inquiètent également des grandes différences entre les programmes français et allemands : « *Personnellement, je suis pour des programmes unifiés en Europe.* »

Les élèves allemands reçoivent, à leur sentiment, un accueil amical et plein d'intérêt. Ils rencontrent la plus grande sympathie de la part des professeurs en charge de l'échange, en général les professeurs d'allemand. L'attitude

des chefs d'établissement est tout à fait différente. Nous en avons trouvé qui font de l'échange leur affaire propre : dans ces écoles, il y a souvent des élèves étrangers venus d'autres pays, des Etats-Unis ou du Canada par exemple. Pour d'autres chefs d'établissement, les élèves étrangers sont plutôt un facteur de perturbation pour le cours, l'essentiel étant d'aider les élèves français à atteindre le meilleur niveau possible. Ils ont souvent des réticences à voir des élèves français participer au programme Voltaire, parce qu'ils craignent que ceux-ci n'aient des difficultés pour suivre après leur retour d'Allemagne. Telle est également l'attitude des professeurs de certaines disciplines, mathématiques ou sciences notamment : ils ne feront attention à l'élève allemand que dans la mesure où il a de bons résultats, voire des résultats excellents dans la matière enseignée ; peu d'élèves allemands y parviennent.

Les élèves allemands remarquent avec étonnement que les Français apprennent souvent par cœur, ce qui pour eux est inhabituel. Ils notent également qu'il y a en France moins de débats organisés autour de thèmes, ce qui dans les écoles allemandes arrive manifestement un peu trop souvent. Les élèves allemands n'ont guère de difficultés avec les exigences de l'école française, d'après ce qu'eux-mêmes en disent. Nous ne saurions dire s'il s'agit ou non d'une surestimation de ses propres forces. Nous avons l'impression que les élèves, dans leur grande majorité, choisissent la solution de la « débrouille », alors que seules les têtes de classe ont l'ambition d'avoir de très bons résultats, en France également.

Ce qui est nouveau pour les élèves allemands est qu'en France l'école constitue, beaucoup plus qu'en Allemagne, un espace de vie social : une plus grande part du budget temps y est consacrée, les repas se prennent à l'école. Cela leur plaît en général et ils considèrent l'école comme espace d'expériences sociales avant tout, et moins comme lieu de performances scolaires (ce qu'elle est pour les Français). Ce qui peut tenir à leur rôle « d'invité » qui reste sensible malgré tous les efforts d'intégration à l'école et aux cours. Parfois, les Français font sentir à leurs camarades allemands qu'ils ne sont que des hôtes de passage.

La situation périphérique de beaucoup d'écoles françaises entraîne des difficultés pour les Allemands, mais aussi pour les Français. Au cours des dernières décennies, de nombreuses écoles ont été déplacées du centre vers la périphérie. Ces nouvelles écoles ont été construites généralement en banlieue, dans des zones sans infrastructure, sur les terrains industriels informes de communes qui n'en finissent pas. Les élèves y vont en bus, ou bien leurs parents les emmènent en voiture. Il en résulte pour les élèves un appauvrissement de l'expérience sociale.

Les élèves allemands considèrent souvent le séjour en France comme un moratoire, l'enjeu n'est pas tant le succès scolaire que leur propre développement sur le plan humain. Cela ne vaut pas pour l'apprentissage du français cependant. Presque tous les élèves voient la compétence linguistique comme quelque chose de central. La langue est pour eux un capital culturel (Bourdieu 1979), qu'ils espèrent faire fructifier plus tard.

L'intégration à l'école française, qui est un succès dans la plupart des cas, sert à l'amélioration de leur compétence linguistique. Les élèves du Programme Voltaire acquièrent en général de bonnes, voire de très bonnes connaissances en français et de l'aisance.

La famille comme terrain conflictuel

Les différences entre les familles françaises et les familles allemandes sont considérables. Le budget temps d'une mère allemande diffère bien de celui d'une Française dans la mesure où les Françaises sont beaucoup plus souvent des femmes engagées dans la vie professionnelle. Aussi la mère française supporte-t-elle une charge de travail bien supérieure ; la vie de famille se déroule surtout le soir et le dîner, copieux, pris en commun et beaucoup trop long pour les élèves allemands, joue un rôle crucial. Les Allemands ont du mal à s'y habituer. Un autre temps fort dans les familles françaises : le week-end avec les excursions, les visites que l'on rend à la famille.

En Allemagne et en France, il existe une répartition différente entre la famille et l'école pour ce qui est de l'éducation des enfants. La mère allemande voit dans l'éducation de ses enfants un de ses devoirs principaux. Elle se sentirait une marâtre si elle n'était constamment là pour ses enfants. L'éducation et la promotion des enfants est dans la conception allemande l'affaire de la famille, c'est-à-dire de la mère, tandis qu'il ne revient à l'école qu'un rôle secondaire, subsidiaire. Une mère allemande est marquée par cette empreinte. Une lycéenne française a formulé la chose ainsi : « *Les mères allemandes se ressemblent toutes.* »

Cette représentation est, bien sûr, idéal-typique. L'évolution sociale des dernières décennies a pluralisé la structure de la famille en Allemagne comme en France. Il importe aussi de considérer que l'image familiale représentée n'a été valable que pour les couches moyennes durant l'ère de la bourgeoisie. Pourtant, l'idéologie de la famille exerce toujours en Allemagne des effets à long terme.

Ce n'est pas uniquement pour des raisons financières ou d'organisation qu'il n'existe en Allemagne que très peu d'écoles à plein temps. Leur implantation est entravée par des réticences idéologiques. Cela découle de la répartition des tâches entre la famille et l'école, différente en Allemagne et en France. Ralf Dahrendorf a pointé les conséquences à long terme sur le caractère social allemand de cette fixation sur la famille. C'est dans la famille essentiellement que se forment les « vertus privées » : l'intériorité, la sincérité, le naturel, la fidélité (autant de vertus que l'on attribue d'ordinaire aux Allemands). Les « vertus publiques » au contraire, d'une importance capitale dans la vie en commun des êtres humains et qui découlent du caractère contractuel des relations sociales, incombent à des institutions d'Etat comme l'école. Aussi « la présence de la famille sur l'école en Allemagne peut-elle expliquer la prépondérance des vertus privées parmi les valeurs de la société allemande. » « Il s'ensuit donc un type d'école où les vertus publiques nécessaires à la vie en commun et à la gestion des relations interpersonnelles sont en retrait par rapport aux vertus privées de l'apprentissage et de l'effort individuel » (Dahrendorf, 1961, 285).

La concentration sur la famille en Allemagne vaut pour la famille nucléaire alors qu'en France, surtout à la campagne, les relations de parenté jouent encore un rôle important. L'immersion dans le monde quotidien de l'autre pays, de la culture étrangère s'effectue surtout dans la famille. C'est ici, dans le domaine de l'intimité, que les structures de communication sont les plus denses. Aussi n'est-il pas étonnant que ce soit ici également où naissent le plus de malentendus, d'interprétations erronées des situations, le plus de conflits. Pour les élèves allemands, l'école, en dépit de toutes les différences qu'elle présente, est plus facile à percer à jour que le domaine informel de la famille. Il existe à l'école un domaine important de règles « publiques », relativement faciles à comprendre et à suivre automatiquement. Les règles implicites, non-dites de la famille peuvent devenir un problème au contraire. Les mécanismes de sanction sont différents également : à l'école, l'infraction à la règle entraîne souvent la punition ; dans la famille, ce sont des susceptibilités blessées et des contrariétés.

La famille en tant que cercle le plus étroit du monde quotidien est régie par une multiplicité de règles, de conventions, de formes de comportement ritualisées dont les membres sont ou ne sont pas conscients. L'existence de ces règles n'apparaît que lorsqu'il y a faute. Avec ses expériences de crise, le sociologue américain Harold Garfinkel a provoqué consciemment et méthodiquement des conflits afin de rendre visibles les règles cachées du quotidien (Garfinkel, 1973).

Malentendus et conflits

Lorsque la proximité et l'intimité grandissent, les conflits interviennent. Lorsqu'il y a escalade des conflits, il peut s'installer une situation intenable à laquelle seul un changement de famille ou l'interruption de l'échange peuvent mettre fin. En général, les conflits peuvent se résoudre. La situation n'est alors pas très différente de ce qui se passe dans une famille normale. Il serait faux de considérer le conflit comme un « échec » de l'échange. Au contraire, les conflits sont « normaux », plus encore, ils peuvent contribuer au succès de l'échange s'ils font l'objet d'une élaboration productive. Le rôle des conflits dans l'échange interculturel est un point à analyser de plus près.

La principale cause des conflits est l'interprétation différente de certaines situations. Chacun voit la situation nouvelle, où il se trouve pris avec les yeux de son monde quotidien et il utilise les règles d'interprétation qu'il y a apprises. Lorsque ces règles diffèrent, il en résulte une interprétation différente de la situation. Les malentendus s'enchaînent, les participants parlent, mais ne s'entendent pas. Donnons un exemple caractéristique du rapport franco-allemand. Il s'agit d'un repas. Ce n'est absolument pas fortuit, car dans toutes les cultures, la nourriture et les repas donnent lieu à un processus hautement ritualisé (cf. par exemple Rath 1964). Une lycéenne allemande séjournant dans une famille française a faim, vers le soir. Elle ouvre le frigidaire et mange quelque chose. C'est l'habitude dans sa famille : dans de nombreuses familles allemandes, il n'y a pas de repas chaud le soir, mais un *Abendbrot* – des tartines –, qui souvent n'est pas pris en commun : chacun ouvre le frigidaire quand il a faim. Et lorsque dans la famille française, il est 20 heures et que l'on dit : « À table ! », la jeune Allemande dit qu'elle n'a pas faim, et elle ne prend pas part au dîner, comportant plusieurs plats et préparé avec amour par la maîtresse de maison : celle-ci – quoi de plus naturel ? – est irritée par l'impolitesse de la jeune fille. En Allemagne, nous assistons à la même scène, à l'envers. Le Français attend de dîner avec tout le monde. Il voit bien les membres de la famille disparaître à la cuisine de temps en temps, mais il ne comprend pas. Il finit par aller au lit, l'estomac dans les talons. Sa mère téléphone alors à l'OFAJ : « La famille allemande laisse mon enfant mourir de faim ! » Ceci est arrivé plusieurs fois.

Voilà un exemple classique de malentendu et de conflit dus à la collision de deux systèmes de règles culturelles non exprimées. La solution du problème est simple, le langage offre en effet toute une série de mécanismes de réparation pour de tels cas. Si la compréhension n'aboutit pas à un premier niveau de communication, les participants se placent alors à un niveau supérieur (méta) où l'on ne débat plus des choses, mais des problèmes de compréhension. Dans

la conversation de tous les jours, les connecteurs qui indiquent le changement de niveau sont, par exemple : « Mais qu'est-ce que tu as voulu dire ? » ou « Mais qu'est-ce qu'il se passe ? » Or, dans le cas de l'exemple précédemment cité, les personnes concernées ne savent pas qu'elles ne se comprennent pas. La jeune Allemande s'étonnera de voir la mère française irritée parce qu'elle estime n'avoir rien fait de mal, de même que le jeune Français s'étonne des étranges manières de manger de ses hôtes, qui de leur côté n'ont pas conscience de faillir à leur mission pour ce qui est de nourrir l'enfant qui leur est confié.

La marge de liberté concédée aux jeunes gens est une autre pomme de discorde. Les jeunes Allemands perçoivent comme plus « sévère » le style d'éducation français que celui qu'ils connaissent dans leur propre famille. Un tel jugement s'explique par le fait que les jeunes Français – et particulièrement les jeunes Françaises – sont plus « couvés » et plus fortement intégrés à la famille que les jeunes Allemands. Le soir, ils doivent rentrer plus tôt que ne le doivent les Allemands lorsqu'ils sont dans leur propre famille, ils n'ont pas le droit d'aller « en boîte » et il arrive qu'ils n'aient même pas la clé de la maison.

Trouver le juste équilibre entre proximité et distance est un des problèmes essentiels entre les élèves ainsi que dans leurs rapports avec la famille qui les accueille. Bien qu'il s'agisse là d'un problème général de relations humaines, dans une situation d'échange qui s'étend sur plusieurs mois, il est d'une acuité particulière. On peut supposer que les deux extrêmes, trop de proximité et trop de distance entraînent des problèmes. On peut supposer également que de nombreux problèmes entre les jeunes, mais aussi par rapport à la famille d'accueil s'expliquent par un respect insuffisant de la question de l'équilibre entre la proximité et la distance.

La situation d'échange représente pour de nombreux élèves une situation nouvelle, voire extrême, que l'on serait tenté de qualifier d'expérience limite. Les élèves viennent souvent de familles où ils sont très protégés. Cependant, d'après les propos des élèves, nous avons l'impression que les familles allemandes donnent plus de liberté à leurs enfants que les familles françaises. C'est pourquoi les élèves français ont moins l'expérience de l'autonomie que les Allemands. Une rencontre de lycéens à Berlin a révélé que, pour beaucoup d'entre eux, il s'agissait de la première fois qu'ils passaient une nuit à l'hôtel sans leurs parents. Dans les familles d'accueil, la situation peut parfois s'accroître. Ils sont pour la première fois loin de leur entourage habituel, dans un monde qui leur est étranger, souvent sans connaissances linguistiques suffisantes : c'est une situation qui exige beaucoup d'eux. Il arrive qu'ils éprouvent des angoisses et un sentiment de grande solitude. Confrontés à une situation extrême, ils connaissent une expérience limite. La manière dont la plupart de ces jeu-

nes gens gère cette situation force l'admiration : ils essaient de toutes leurs forces de s'y adapter. Ils se réfèrent au contrat qui a été conclu, aux attentes de leurs parents et de la famille qui les accueille et ressentent une obligation morale. Il faudra être particulièrement attentif à cela lors de nos investigations futures.

Si l'on considère les résultats des questionnaires et des discussions de groupe relatifs à la perception de la vie dans la famille d'accueil, on constate tout un éventail de réponses. Elle peut être décrite comme harmonieuse et fondée sur des relations de partenariat ou bien au contraire comme extrêmement conflictuelle. Ce résultat ne surprend pas, comme les conflits d'ailleurs, si l'on exclut les cas où le séjour a dû être interrompu ou l'élève a changé de famille : en effet, dans ce groupe d'âge, et en raison des tendances à se replier sur soi, à s'éloigner de la famille, les conflits existent dans leurs propres familles. Ils sont même typiques pour cette phase de la vie.

La représentation idéale de la vie de famille pour les élèves allemands et leurs parents est fortement marquée par le sentiment d'harmonie et de relations d'égalité. On ne s'en étonnera pas, étant donné la forte tradition de l'idée de la *Gemeinschaft* (communauté) en Allemagne. Le fait que les familles allemandes soient majoritairement issues des couches moyennes est un autre élément qui va dans ce sens. On trouvera sans doute chez les parents français et leurs enfants des représentations différentes en raison d'une autre conception du conflit et d'une culture du conflit différente de ce qu'elle est dans le pays voisin.

L'origine familiale des élèves

De quelles familles viennent les élèves qui participent au programme Voltaire ? On pourrait penser que ce sont des familles francophiles qui encouragent leurs enfants à poser leur candidature. Or, les familles qui ont des liens forts avec la France passent leurs vacances en France ; celles qui ont peut-être même une maison dans le Midi ou sur la côte atlantique existent encore, certes. Mais de façon générale, ce groupe a diminué. L'enthousiasme pour la France, caractéristique des années soixante et soixante-dix du siècle précédent, s'est estompé. Les rapports avec la France se sont normalisés.

On peut dire qu'en général, ce sont surtout des élèves issus de classes moyennes, soucieuses d'ascension sociale qui participent à l'échange. On ne trouvera pas d'enfants d'ouvriers. Ces familles soucieuses d'ascension sociale sont apparemment plus ouvertes sur l'extérieur, ce qui semble plausible. Des familles multiculturelles, des familles d'immigrants ou bien où l'un des parents n'est pas allemand semblent surreprésentées. Selon notre hypothèse, ce phéno-

mène résulte de l’empreinte interculturelle de la famille. Mais nous avons dû constater que dans ce domaine également, le souci d’ascension sociale était plutôt la variable qui intervenait. La sociologie des migrations nous enseigne que les familles de migrants sont fortement motivées par le désir d’ascension sociale, lorsqu’elles veulent s’intégrer à la nouvelle société. Cela est moins vrai de ceux qui, en raison de leur grand nombre, vivent – ou peuvent vivre – en colonies fermées, ou bien forment une société parallèle, comme les Turcs en Allemagne. Nous n’avons pas eu d’enfants de familles turques, bien que les Turcs constituent largement le groupe de migrants le plus important en Allemagne.

À côté des enfants encouragés à poser leur candidature par les parents, il existe un groupe d’élèves qui avait décidé de sa propre initiative de participer au programme (parfois en dépit des conseils de leurs parents et même de leur résistance au projet). Il est difficile de savoir si l’attraction pour la France, la langue française ou le désir de quitter la famille constituaient leur principale motivation. Plusieurs motifs mènent souvent à la décision de prendre part à l’échange.

Loisirs et domaine extra-scolaire

Le domaine de la vie familiale, des loisirs et des activités extra-scolaires est important pour l’immersion dans l’autre culture, peut-être plus important que l’école. C’est surtout vrai pour l’Allemagne dans la mesure où les jeunes passent beaucoup moins de temps à l’école qu’en France. On peut donc s’attendre à ce que de nouvelles expériences de socialisation se fassent dans le domaine extra-scolaire.

Quelques élèves français le soulignent expressément en disant qu’ils perçoivent consciemment ces nouvelles expériences : le fait qu’ils se séparent de leur famille, qu’ils quittent un entourage familial. (Ce qui était pour de nombreux élèves un motif important pour participer à l’échange). Ceci semble, tout d’abord, un phénomène spécifique de cet âge de la vie : comme nous l’avons déjà mentionné, une réorientation intervient au cours de l’adolescence ; l’orientation dirigée plus ou moins exclusivement vers l’intérieur est complétée et élargie par une ouverture sur l’extérieur. L’intérêt pour ce qui est étranger, autre, s’accroît et grandit. On a assisté durant ces dernières décennies à une accélération de la phase de l’adolescence.

Des différences notables apparaissent entre le comportement des jeunes Français et des jeunes Allemands durant leurs loisirs. Une des raisons en est le

budget temps que les Français ont à leur disposition pour les loisirs. Les jeunes Français n'ont, en fait, que le mercredi après-midi ou le week-end de libre. Mais le week-end est souvent occupé par des activités familiales. Une élève française nous a dit que la loi des 35 heures (en vigueur en France) ne l'est pas pour les lycéens : « Je travaille plus que mon père ! » De jeunes Allemands ont l'impression que le stéréotype qui, croyaient-ils, était typique de l'Allemagne, s'applique en fait plutôt à la France : « Les Allemands vivent pour travailler au lieu de travailler pour vivre. » Les Français sont ravis d'avoir tant de loisirs en Allemagne.

« Ce qu'elle trouve surtout bien, c'est d'avoir tant de loisirs ; en France, on ne peut vraiment pas dire qu'elle ait beaucoup de temps pour soi et qu'elle fasse ce qu'elle veut. »

On remarque que les interviews ne livrent guère d'énoncés sur les activités durant les loisirs. Pour les Français, l'explication reste la même : le manque de temps. Pourtant, les Allemands semblent dans leur majorité satisfaits de leurs activités de loisirs en France. Ils nouent en général à l'école des contacts pour entreprendre des activités. Les activités qui demandent une grande régularité ne sont guère praticables en raison du manque de temps. Ainsi plusieurs élèves se sont-ils plaints de ne pas avoir en France la possibilité de prendre deux ou trois cours de piano par semaine ou d'aller à l'entraînement (en natation ou tennis) un jour sur deux comme ils le faisaient en Allemagne.

Les jeunes Allemands qui viennent en général de villes et se retrouvent dans la province française voient leur mobilité considérablement réduite : c'est là un problème réel. La densité de population est bien moindre en France qu'en Allemagne (280 pour l'Allemagne, 102 pour la France). D'où l'existence en France d'une « province », où les villages n'ont guère d'infrastructure ou même pas du tout, et peu de transports en commun. Les Français font leurs courses dans des hypermarchés qui se trouvent dans une zone commerciale, loin des villages. On ne peut vivre sans voiture. Cela diminue pour les élèves les possibilités de pratiquer les activités qu'ils ont eux-mêmes choisies.

« Le lieu, pas relié à la ville, impossible de rencontrer ses amis quand on a du temps. »

« Il n'y avait pas de moyens de transport pour quitter le village et donc pas moyen de se retrouver entre amis. »

Il est positif de remarquer que, dans l'ensemble, les jeunes Allemands, sans se limiter donc à leur partenaire français, se sont créé leur propre groupe d'amis. Une jeune Allemande a dit que sa relation avec sa partenaire française était celle de sœurs : « Et on ne fait pas tout avec sa sœur. »

Une culture « jeune » qui leur est commune fait office de pont entre les jeunes gens des deux pays. On constate, comme ils le remarquent eux-mêmes, une ressemblance toujours plus grande entre Français et Allemands. Il en va ainsi pour l'habillement mais également pour la lecture. Ils ont lu les mêmes livres, *Harry Potter*, par exemple, ou *Le Seigneur des Anneaux*. Les jeunes Allemands s'intéressent beaucoup à la musique pop, moins pour la culture avec un grand C, la musique ou la littérature.

L'intérêt pour les nouveaux médias est commun, pour l'internet et les courriers électroniques qu'ils utilisent de manière intensive afin d'établir des contacts. S'agissant, avec ces médias, d'instruments de communication dépassant les frontières, il se forme un réseau toujours plus international, dont les jeunes gens se servent avec une aisance souveraine.

« Combattant solitaire » ou groupe ?

La répartition des élèves est tout à fait irrégulière. Il y a des écoles avec un seul élève du programme Voltaire, mais il y en a d'autres où leur nombre est relativement élevé, par exemple huit à Clermont-Ferrand et treize à Créteil. Nous n'avons pas immédiatement compris le problème qui découle de cette situation. Des conséquences de ces deux types interviennent lorsqu'un groupe relativement important d'élèves participant à l'échange se trouve dans la même école. D'un côté, l'élève est rassuré de se savoir avec d'autres, parlant la même langue que lui. Il peut échanger ses impressions, discuter des problèmes qu'il rencontre au quotidien ou bien de ses difficultés. Lorsqu'il y a conflit, il trouve un premier interlocuteur informel.

« Il est bon de parler de ses expériences et de connaître quelqu'un qui se trouve dans la même situation. »

Les contacts avec les autres Allemands qui participaient à l'échange *« m'ont beaucoup aidée à faire part de mes sentiments et de mes expériences. Mes amis m'ont soutenue, car j'avais des problèmes. »*

L'importance du groupe dans le premier processus d'intégration nous est connue de la sociologie des migrations. Mais ce n'est là qu'un aspect des choses. L'autre aspect est que le groupe empêche une meilleure intégration, ou tout du moins la ralentit. La sociologie des migrations le montre également. Elle parle d'« économie de communication ». Lorsqu'il y a des interlocuteurs potentiels qui parlent la même langue que moi, je communique de préférence avec eux afin de faire l'économie des coûts de communication. Les élèves avec qui nous en avons parlé sont conscients du problème. En majorité, ils se sont

prononcés pour un rôle « de combattant solitaire », même s'il est plus difficile. Il est nécessaire que nous nous penchions sur la question : avec l'augmentation prévue des candidats à l'échange, les groupes qui se trouveront dans les écoles seront toujours plus nombreux.

Préjugés et stéréotypes

Chez les boursiers Voltaire que nous avons interviewés, le rapport à la France et aux Français est en général réaliste et détendu. Les stéréotypes et préjugés traditionnels sont encore présents, certes, mais on ne leur accorde guère d'importance. Souvent ils ont fonction de faire rire :

« Les Allemands sont gros et boivent de la bière du matin au soir. »

« Ils nous racontent que les Allemands sont des mangeurs de saucisses et qu'ils ont de la bedaine. Je me contente de rire et prends les choses calmement – même le jour où j'ai entendu le mot « boches »... »

« Une amie allemande a été saluée par des Français par un « Heil Hitler! » « Ces gens, nous les avons tout simplement ignorés. »

« ... tous les Allemands mangent de la charcuterie, boivent de la bière par litres et portent des culottes de peau. J'ai commencé par une mise au point. »

« ... que tous les Allemands étaient des nazis. J'ai dit que ce n'était pas vrai. »

« J'ai souvent été confrontée aux préjugés suivants : les Allemands sont propres, ordonnés, ponctuels, fiables etc. Je n'ai pas contredit mes interlocuteurs : par rapport à beaucoup de Français, c'est effectivement vrai. Moi aussi, j'ai entendu que les Allemands étaient des nazis ; je n'ai pas réagi, on n'a pas à perdre son temps à expliquer cela à un lycéen de 17 ans. »

Gardons-nous d'accorder trop d'importance à de tels propos énoncés dans le seul but de provoquer. C'est plutôt la génération des parents et des grands parents qui semblent véhiculer ces préjugés. Les jeunes Français et les jeunes Allemands ne mettent plus les différences – qu'ils perçoivent parfaitement – dans un tiroir nommé « nation ». Ils gèrent plutôt avec pragmatisme les différences du quotidien. Vivre avec des différences est plutôt une question de stratégie sur le plan du concret. C'est pourquoi le concept traditionnel de stéréotypes nationaux ne nous semble plus guère pertinent pour la génération des lycéens de l'échange Voltaire.

Pendant longtemps, la France a suscité une forte polarisation en Allemagne. Pour les uns, la France était « l'ennemi héréditaire », pour les autres outre-Rhin, on vivait « comme Dieu en France ». Après la Seconde Guerre Mondiale, une vision positive de la France s'est imposée dans l'ensemble. Les jeunes, tels qu'ils nous sont apparus avec le programme Voltaire, ne se situent manifestement plus dans cette tradition. Ils n'ont pas de préjugés tenaces contre la France, mais ils ne partagent pas non plus la francophilie de la jeunesse des années soixante et soixante-dix. Il est à noter, il est vrai, que les lycéens de l'échange Voltaire constituent une sélection spécifique. Cependant, des sondages représentatifs commandés par l'OFAJ montrent qu'une relation détendue et réaliste à la France prévaut de façon générale chez les jeunes Allemands.

Chez les élèves allemands, le déni des différences nationales et des empreintes culturelles est largement répandu, conformément au principe : « Tous les hommes sont pareils. » C'est particulièrement vrai pour la France et l'Allemagne, pensent-ils. Une Allemande constate que « *tant de choses sont pareilles entre la France et l'Allemagne* ». Remettre en cause le principe d'analogie serait pour les élèves une forme de xénophobie. Pour les élèves allemands du programme Voltaire (issus des classes moyennes ayant reçu une bonne éducation) la lutte contre le racisme et la xénophobie fait partie, au même titre que l'écologie, des positions fondamentales dans leur vision du monde. Ce déni des différences peut avoir des conséquences négatives, certes : lorsqu'il apparaît en effet que tous les hommes ne sont pas pareils, qu'il existe des différences considérables selon les cultures et les ethnies et qu'il importerait de reconnaître ces différences et de vivre avec elles.

Résumé des résultats

Nos résultats peuvent se résumer en cinq points essentiels :

1. Progrès en langue.

Pour la grande majorité d'entre eux, les élèves de l'échange Voltaire ont fait de grands progrès. Non seulement ils peuvent maîtriser par la langue les situations de la vie quotidienne, mais suivre les enseignements en langue française et participer au cours activement. On constate des différences selon les matières. Les élèves Voltaire considèrent leurs connaissances en français comme un capital culturel dont ils pensent tirer profit.

2. Capacité de changer de perspective.

Les boursiers du programme Voltaire se sont immergés dans le monde

quotidien français et ils ont majoritairement acquis des capacités d'actions dans leur nouvel entourage. Ceci a induit chez eux la faculté de changer de perspective et de reconnaître la relativité des différentes empreintes culturelles.

3. Développement de l'identité.

Il semble que les participants à l'échange aient fait de nets progrès dans le développement de leur identité personnelle et collective. Ils sont devenus « plus indépendants », comme on le dit dans la langue de tous les jours. Il conviendrait d'étudier de plus près ce que ce développement de l'identité a de spécifique.

4. Ouverture à la mobilité.

Majoritairement, les participants expriment la volonté de poursuivre et de développer leurs relations avec la France. On constate donc une ouverture à l'autre pays. On peut supposer que celle-ci ne vaut pas uniquement pour la France, mais qu'elle a un effet de transfert sur d'autres pays. Cette capacité de flexibilité culturelle et linguistique – une des compétences de base dans un monde multiculturel et globalisé – est peut-être l'effet le plus remarquable du programme Voltaire.

5. L'échange a également des effets positifs sur les parents, incités à plus d'intérêt pour l'autre pays, à plus de contacts avec celui-ci, alors qu'auparavant, déjà, on pouvait compter sur un intérêt relativement grand pour la France.

Une élève allemande nous a déclaré : « Ma famille est enthousiasmée par le pays et par la langue. Depuis, ma mère apprend le français ! » Les parents français, qui jusque-là n'étaient jamais allés en Allemagne, rendent visite à leur enfant ; des contacts intenses s'établissent avec la famille d'accueil allemande ce qui, dans certains cas, mène à des vacances passées ensemble ou à d'autres activités communes.

Ces expériences indiquent que la question du succès ou de l'échec du programme Voltaire ne saurait se mesurer à la seule aune de son effet sur les élèves. Les camarades de classe, le cercle d'amis, les enseignants et les parents doivent être pris en compte eux aussi. Il est nécessaire également de considérer autant l'espace extra-scolaire que l'espace scolaire. Il faudrait être attentif à l'effet de multiplicateur que l'on peut atteindre chez les élèves, leurs amis, les parents, l'entourage de la famille et les enseignants.

Dans les propos des élèves, les jugements positifs, euphoriques même, prédominent.

« J'ai été heureuse durant tout l'échange. » « Il y a eu tant de belles choses, je ne peux vraiment dire ce qu'il y a eu de mieux. L'échange tout entier était en fait < le plus beau moment > . »

« L'échange a été le plus beau moment de ma vie. »

A l'exception des paroles d'une jeune fille qui a séjourné dans un département d'outremer : *« J'ai perdu tout goût pour la France, tant j'ai été frustrée par cet échange TOTALEMENT raté. C'était l'enfer. Jamais je n'enverrai mes enfants à venir dans une école française. »*

D'après les données que nous avons jusqu'à présent, le programme Voltaire se présente sous les meilleurs auspices. Les résultats ne sont pas (encore) quantifiables, mais il apparaît déjà clairement que le programme de longue durée induit des processus que l'on ne saurait attendre d'un programme court, sous cette forme et avec cette intensité. Soulignons avant tout le caractère global du champ d'action qui comprend les élèves, leurs camarades, le cercle d'amis, les enseignants et les parents. On doit donc prendre en compte le monde quotidien tout entier dans lequel l'échange a lieu.

Traduit de l'allemand par Nicole Gabriel

Marion Perrefort

Changer en échangeant – Vivre dans la langue de l'autre

« *En Allemagne, j'étais halluciné,
j'étais dans les rues,
tout le monde parlait allemand,
je pouvais pas y croire,
j'étais là,
tout le monde parle allemand –
t'es en Allemagne !* »

Introduction

A travers l'expérience complexe, intensive et individuelle de l'altérité et la pratique d'une langue étrangère qui y est liée, le programme Voltaire a pour objectif de susciter et de développer des compétences qui ne peuvent pas ou qu'à peine s'acquérir dans le cadre d'autres programmes plus traditionnels. En devenant des acteurs de leur propre processus d'apprentissage, on espère que les participants vont développer une réflexivité accrue sur leur culture d'origine et sur la culture d'accueil et enrichir leurs capacités d'interprétation et de résolution de problèmes.

Dans la mesure où les jeunes apprennent la langue de l'autre, on peut supposer une forte disposition à s'impliquer dans l'altérité linguistique et culturelle afin de profiter au mieux du séjour dans le pays partenaire pour améliorer leurs connaissances linguistiques. Une certaine ouverture et sensibilité envers la langue paraissent acquises d'avance. Toutefois, on peut également penser que le processus d'immersion les confrontera à des tâches interactives inédites et auxquelles ils n'étaient pas préparés. Vont-ils venir à bout de ces nouvelles tâches et comment s'y prendront-ils ? Comment gèrent-ils leur nouvelle liberté communicative ?

Cette disposition à l'ouverture, qui semble attestée rien que par le fait de participer au programme, n'est pas donnée une fois pour toutes, ce n'est pas un acquis à l'abri de crises. L'apprentissage et l'usage d'une langue étrangère s'apparente à une invitation au voyage à travers un autre paysage sonore, à la découverte de mots qui portent en eux l'écho de l'histoire, des traditions, des

évolutions, des valeurs et des sentiments de la communauté linguistique en question, à ouvrir les frontières, celles de la culture, de la langue et de l'identité d'origine. Cette invitation peut être acceptée, déclinée ou reportée. Dans l'immersion, l'apprentissage est ponctué par l'alternance entre des progrès éclatants et de longues traversées du désert : « *J'ai progressé par palier, en fait je progressais et après ça stagnait, je disais < ah non >.* »²⁶

Par conséquent, il paraît important de ne pas considérer l'immersion comme procédé statique qui se déroulerait de façon linéaire. De plus, la complexité des interactions quotidiennes entre natifs et non natifs²⁷ demande aux deux parties bien plus que des compétences linguistiques. Dans l'ajustement interculturel, tous deux doivent fournir un travail interactif et ces efforts peuvent retentir sur le sentiment identitaire de chacun.

La base interactionnelle sur laquelle les partenaires essaient d'agir ensemble peut se fissurer facilement, le moindre échec, des détresses langagières peuvent susciter des frustrations, des nostalgies de la langue maternelle et faire aussi bien office de stimulateurs que de freins à l'intégration. Le cas échéant, elles ont des effets psychologiques conséquents.

Il importe, par ailleurs, de signaler que les effets de l'immersion ne se font pas sentir à tous les niveaux chez l'individu. Selon la structure individuelle, les ressources socio-culturelles et la disposition à l'ouverture, il est tout à fait pensable que les changements ne concerneront que quelques aspects de la personnalité ou que des compétences nouvelles ne seront activées que dans certains contextes. Cela veut dire aussi, qu'une expérience en apparence négative peut se révéler positive *a posteriori*.

Le pacte – Entre dette et gratitude

La participation au programme Voltaire est ressentie par les élèves comme un défi personnel qu'ils s'empressent de relever. Mais en dehors de ce défi qui

²⁶ Sont en italiques les séquences extraites des entretiens avec les élèves et les réponses données aux questions ouvertes du questionnaire qualitatif. Les élèves ont fréquemment recours au discours direct rapporté, par exemple < je disais : ah non >. Il sera mis entre guillemets simples (< ah non >). Les entretiens sont transcrits selon les méthodes bien établies de l'analyse conversationnelle, mais dans un souci de lisibilité, nous avons considérablement simplifié certaines conventions pour ne garder que le marquage des auto-interruptions (/) et bien sûr, toutes les marques de l'oralité.

²⁷ Nous désignerons désormais par « natif » celui qui s'exprime en sa langue maternelle et par « non natif » celui qui s'exprime en langue étrangère. Un élève français en Allemagne sera donc le « non natif » et sa famille d'accueil « les natifs ».

les concerne directement et individuellement, il convient d'accorder de l'importance aux liens qui s'établissent pendant l'échange entre l'élève, sa famille et le milieu d'accueil et qui peuvent être appréhendés en terme de « pacte ».

En effet, avoir été encouragé, soutenu et finalement autorisé par ses parents à tenter l'expérience, engendre chez le jeune un sentiment mélangé de gratitude, de devoir et de dette. Ce sentiment peut produire des scénarios très divers, dont certains témoignent d'une étonnante capacité d'endurance : l'élève tient, jusqu'au bout, en dépit de solitude, de nostalgie du milieu familial, de mal-être communicatif, d'attentes affectives jamais explicitées afin de ne pas décevoir les espérances familiales placées en lui.

Par ailleurs, être accueilli dans une famille, dans une école, dans un groupe social de l'autre pays produit l'impression d'avoir contracté une « dette » envers le groupe d'accueil, dette qui rend nécessaire un acte de gratitude. Celui-ci prend des formes diverses, dont une peut être la négation de soi, une assimilation complète pendant la durée du séjour. Ces cas engendrent un autre scénario, assez fréquent, et qui consiste à renforcer les liens avec sa propre famille. En effet, il en résulte à l'issue de ce parcours, jonché pour certains élèves d'obstacles importants, une relation apaisée avec leur famille avec laquelle ils étaient souvent en conflit, voire en rupture.

Qu'il s'agisse de défi personnel, de devoir, de dette ou de gratitude, ces constructions fonctionnent alors comme des scénarios, comme si l'élève s'était construit un programme intérieur qu'il se doit de suivre. C'est peut-être la raison pour laquelle, même lorsque cela se passe mal, les élèves concernés repoussent loin d'eux l'idée de mettre leur parents au courant de leur malaise, voire de leurs souffrances.

L'importance de cette confrontation à soi autant qu'à des milieux sociaux différents et diversifiés peut expliquer le fait que, sauf dans des cas extrêmement rares, même une expérience en apparence négative, n'est jamais considérée comme un échec. Elle n'est surtout ni réduite ni même attribuée à des différences culturelles – du moins pas par les élèves eux-mêmes et rarement par les parents.

Sans vouloir négliger la part de tous ces paramètres individuels, nous voulons essayer de montrer, dans la présente contribution, qu'en dépit des apparences, le culturel est à l'œuvre dans des infinis détails de la communication quotidienne. Il s'agit également d'illustrer, à partir des témoignages, à quel point les effets de l'asymétrie linguistique concernent tous les acteurs engagés et demandent des efforts aussi bien aux natifs (ceux qui accueillent et parlent

leur langue maternelle) qu'aux non natifs (ceux qui sont accueillis et s'expriment dans la langue du partenaire).

Les récits recueillis auprès des élèves et de leurs parents décrivent la diversité de l'expérience et révèlent un très riche travail d'interprétation des événements et expériences de la vie quotidienne. Les élèves témoignent d'une étonnante sensibilité pour les aspects linguistiques du processus d'immersion, ils attestent une grande curiosité pour le langage et les langues ainsi qu'une surprenante capacité de réfléchir sur l'activité langagière et de lui donner du sens. Et, surtout, la capacité réflexive sur la langue et la communication opère dans une grande majorité des cas un transfert pour acquérir ou parfaire d'autres compétences sociales.

Nous présentons dans une première partie un profil linguistique général des participants. Pour ce faire, nous nous baserons essentiellement sur une analyse des questionnaires et les réponses données aux questions ouvertes concernant les langues respectives²⁸. La deuxième partie est consacrée à la pratique linguistique et communicative quotidienne ainsi qu'à la réflexion développée par les élèves autour de cette expérience. Nous accordons dans cette partie une importance particulière à la complexité du vécu linguistique, à la diversité des effets identitaires qui se produisent au contact avec l'altérité linguistique. Dans la mesure où bien des aspects de ce vécu linguistique sont plutôt d'ordre anthropologique et par conséquent largement identiques aux élèves français et allemands, nous les traiterons sans faire de différence substantielle. Les variations significatives seront signalées.

Les conduites conversationnelles en tant que « gestes culturels imperceptibles et invisibles » feront l'objet de la troisième partie. Nous les soumettrons à une micro-analyse et nous essayerons de montrer à quel point elles peuvent être déterminantes pour le bien-être ou le mal-être de tous les acteurs engagés dans l'échange. La quatrième et dernière partie enfin, évoquera quelques aspects du retour, notamment en classe de langue.

²⁸ Nous disposons malheureusement de moins de questionnaires allemands que de questionnaires français. Ce déséquilibre des données nous amènera à privilégier dans cette partie les réponses données par les Français, plus représentatives de la population concernée.

1. Profil linguistique général des élèves

Une ouverture générale aux langues au sein de la famille

L'ouverture des parents, souvent de la mère, pour d'autres langues (raisons personnelles ou professionnelles) semble avoir joué un rôle de modèle chez beaucoup de jeunes tout comme les frères et sœurs qui apprennent ou ont appris une ou plusieurs langues.

Du côté français, les cas ne sont pas rares où l'apprentissage de la langue allemande s'inscrit même dans une tradition familiale – « *ma grand-mère et mon père parlent allemand* » – ce qui garantit aux élèves un soutien appuyé au cours de l'apprentissage. Cette garantie de trouver de l'aide au sein de la famille est fréquemment mise en avant par les élèves français qui soulignent souvent que la crainte de ne pas venir à bout avec une langue réputée très difficile (les élèves attribuent souvent le qualificatif « difficile » à l'allemand) s'en trouve atténuée. Cet aspect est quasiment inexistant du côté allemand, où l'aide des parents n'est jamais mentionnée, du moins pas de manière explicite.

La plupart des élèves avaient déjà des contacts avec le pays du voisin (vacances, échanges scolaires principalement). Pour les Allemands, les séjours touristiques ont été plus fréquents que pour les Français. Ils revêtaient, pour les élèves, une signification toute particulière car pour beaucoup d'entre eux c'était l'occasion de rencontrer pour la première fois de « vrais locuteurs » de la langue de l'autre :

« A l'âge de neuf ans j'ai séjourné une semaine en Allemagne grâce à un jumelage et j'ai pris goût à ce pays et cette langue. De quelle manière peut-on avoir un tel jugement aussi jeune ? Je ne sais pas mais une chose est sûre : je ne me suis pas trompée. »

De telles expériences figurent comme élément important dans la biographie linguistique et ont sans aucun doute influencé un nombre non négligeable d'élèves Voltaire à choisir la langue de l'autre. Elles ont été les premiers jalons vers l'échange individuel.

Les liens personnels et affectifs avec un ou plusieurs locuteurs germanophones/francophones ont joué un rôle prééminent chez certains : un professeur, un élève partenaire, des amis de la famille. Il semble toutefois que pour les élèves français de telles figures d'identification aient joué un rôle beaucoup plus important que pour les élèves allemands. Leur évocation permet aux jeunes d'insister sur l'importance émotionnelle de la langue allemande dans leur vie. En témoigne le récit donné par une élève française sur son premier contact à l'âge de 10 ans avec une « vraie » Allemande, âgée alors de 14 ans :

« En fait, ma sœur a pris allemand en première langue et a tout de suite été dans une classe européenne et donc avant que je ne commence l'allemand elle a reçu/elle a fait un échange avec une correspondante allemande et puis ça m'avait amusée comment elle était habillée, comment elle/enfin ses réactions et donc j'ai voulu apprendre l'allemand, peut-être pour faire comme ma sœur parce que je savais qu'elle serait derrière moi et qu'elle pouvait m'aider, mais aussi parce que sa correspondante allemande m'avait intriguée. Elle arrivait à la maison, donc elle devait faire 1m75, elle se portait bien, elle avait des cheveux rouges avec des pics, moi, ça m'avait amusée, donc après, j'ai voulu faire /j'ai voulu connaître l'Allemagne comme ça et puis c'est pour ça que je me suis lancée dans l'allemand, à partir d'une Allemande. »

Attitudes face aux langues allemande et française

Des attitudes positives envers la langue du voisin dominant et souvent les élèves en parlent avec amour et passion :

« La langue allemande est une langue qui m'a permise de trouver une passion dans la vie. Elle est belle à mon goût, d'une exactitude et d'une richesse incroyables, complexe parfois... c'est pour toutes ces raisons que je l'aime et n'arrêterai jamais de penser qu'elle est la plus belle langue au monde. Je l'apprends avec passion (bien que tout le monde pense que l'anglais est plus important) en espérant la maîtriser parfaitement un jour. »

« Je la qualifierais de chaleureuse, de forte, d'expressive, de bruyante. Franchement, je ne sais pas trop quoi répondre. Elle est naturelle, au fond de moi. »

« Rigoureuse, un peu figée, mais appétissante. Personnellement quand j'entends et parle allemand, j'ai l'impression de manger quelque chose, de mettre une saveur sur les mots. »

L'enthousiasme des Allemands²⁹ pour le français porte prioritairement sur la mélodie de la langue et sa richesse expressive :

« Il s'agit d'une langue avec une belle sonorité, raffinée, qui en dit long sur la mentalité des Français. Parler et penser en français équivaut à un sentiment de légèreté et d'élégance. »(A)

²⁹ Pour une meilleure lisibilité, nous avons traduit les citations en allemand dans le texte français. Compte tenu du nombre élevé des citations nous renonçons à la reproduction du texte original en note de bas de page. Le sigle (A) indiquera que le témoignage original est en allemand.

« La plus belle langue entre toutes. » (A)

Mais, à côté de ces jugements enthousiastes sur l'esthétique des langues respectives (plus fréquents d'ailleurs du côté allemand), nombreux sont les élèves qui manifestent des attitudes plus rationnelles, plus réalistes, empreintes de la réalité scolaire et qui se réfèrent plutôt à la difficulté d'apprentissage de la langue. Que l'apprentissage de l'allemand soit qualifié de « difficile », n'a rien de surprenant. Aussi les qualificatifs « difficile », « dure », « logique », « mathématique », « stricte », « gutturale », « hâchée » sont-ils largement dominants chez les Français :

« Je qualifierai la langue allemande comme une langue « très mathématique, très logique ». Par exemple, l'emploi des cas, la place des verbes. Elle est aussi très « stricte » à l'oral, je veux dire que chaque mot d'une phrase est bien détaché... Mais, tout de même, une très jolie langue. »

Mais également une large majorité des élèves allemands soulignent les difficultés de la langue française :

« La langue française est difficile à apprendre, non seulement à cause de la grammaire, mais aussi parce que la langue est plus diversifiée du point de vue du vocabulaire. » (A)

« Il est difficile d'imiter la tonalité. »(A)

« C'est une belle langue, difficile à maîtriser pour les Allemands, parce que c'est une langue douce contrairement à la langue allemande qui est dure. »(A)

« L'allemand est beaucoup plus univoque que le français. En France, j'ai remarqué dans beaucoup de situations que les Français étaient obligés de vérifier à cinq reprises, afin de comprendre ce que l'autre voulait vraiment dire et en allemand, je ne connais pas de telles situations, il arrive qu'on me pose une question pour vérifier – du genre « est-ce que j'ai bien compris maintenant ? » ou « bon, alors qu'est-ce que tu veux dire précisément ? » mais expliquer cinq fois, c'est incroyable et en France / par exemple la différence entre passé composé et passé simple, ce langage écrit et ce langage parlé, c'est impensable pour un Allemand et c'est pourquoi c'est en principe vraiment une langue difficile, belle, certes, mais difficile. »(A)

Mais il est surtout à noter que les attitudes positives face aux langues respectives semblent faire exception au sein du groupe des pairs, et même parfois dans le milieu familial. Même si chez certains pairs (surtout ceux des écoles européennes) une attitude largement favorable à l'égard de la langue alleman-

de et de ses locuteurs domine, la majorité des élèves interrogés se heurte, en raison de leur choix linguistique, à des conflits avec les pairs, voire de la famille ou la fratrie (« *Mon frère la haït.* ») chez qui des stéréotypes et des jugements négatifs semblent assez répandus :

« *Quand j'ai dit à mes amis que je parlais six mois en Allemagne, beaucoup m'ont dit qu'ils ne supporteraient pas à cause de la langue, qu'ils trouvent désagréable et agressive à cause du si grand nombre de consonnes.* »

« *Ma famille n'a rien < contre > la langue allemande, mais il est vrai qu'elle ne l'affectionne pas particulièrement.* »

« *Ma famille pense que c'est une langue agressive et compliquée. Mes amis : la majorité trouve la langue horrible, que c'est une langue difficile et qu'ils n'auraient pas envie de l'apprendre.* »

Mais aussi du côté allemand les résultats montrent que la langue française non plus est loin de faire l'unanimité du groupe d'appartenance (amis, camarades de classe, famille parfois), bien au contraire :

« *Beaucoup d'amis rejettent complètement le français.* » (A)

« *Mes amis préfèrent l'anglais et trouvent la langue française compliquée. Mon père pense de même.* » (A)

« *Presque tous mes amis et copains de classe haïssent la France et le français. Dans ma famille personne ne sait le français.* » (A)

« *Les avis sont partagés, mais la majorité n'aime pas la langue française.* » (A)

« *Mon entourage n'aime pas beaucoup la langue française. Certains la détestent même.* » (A)

« *Mélangé, beaucoup ne l'aiment pas du tout.* » (A)

« *Beaucoup de copains de classe ne montrent aucun intérêt pour la langue française.* » (A)

Un changement générationnel s'est visiblement opéré. Les jugements quasiment unanimes sur le prestige et la beauté de la langue française qui prédominaient chez les générations des années 50 à 70/80 semblent avoir cédé le terrain à des attitudes beaucoup plus négatives. Le bonus dont jouissait la langue française sans réserve aucune auprès des générations précédentes a de toute évidence perdu de sa validité et de sa pertinence.

Face à ces attitudes mitigées et souvent largement négatives du groupe des pairs, les élèves français³⁰ se trouvent donc sous une pression de légitimation, comme en témoigne l'extrait tiré d'un entretien (I = Interviewer) représentatif de tant d'autres remarques du même genre :

M : « Je me dispute toujours avec eux [i.e. les amis] à ce niveau-là, pour la langue pourquoi je fais ça, des fois je me dispute vraiment beaucoup avec elles, c'est vraiment des colères, quoi. Je suis obligée de me justifier.

I : De justifier ?

M : Oui, ils me demandent tout le temps « pourquoi t'aimes les Boches ? Les Allemands, ils ont un sale caractère, ils crient tout le temps dessus », je suis obligée de justifier, alors des fois j'arrive pas à m'exprimer. Je suis sans cesse à me justifier, sans cesse pourquoi je vais là-bas et tout. Même quand je suis revenue d'Allemagne quand j'ai expliqué l'Allemagne. J'aimerais bien qu'ils comprennent. Le pire c'est qu'il y en a certains qui l'ont vécu, ils sont allés 15 jours en Allemagne mais le problème c'est que c'était entre Français et entre Français, on n'est pas avec les Allemands, on n'est pas vraiment intégré dans la langue, la vie et tout. »

Tandis que la grande majorité des Allemands a choisi le français pour l'esthétique de la langue, pour des motifs touristiques plus que professionnels ainsi que par un intérêt pour les langues étrangères en général, les motivations sont plus différenciées du côté français et les facteurs pragmatiques jouent un rôle important.

Un argument souvent avancé que l'allemand est une langue de plus en plus rare, qui aurait bientôt le statut d'une langue minoritaire et que peu de personnes parleraient :

« Beaucoup (hormis mes parents) pensent qu'il n'est pas utile de parler allemand qu'ils considèrent comme une langue peu parlée et amenée à disparaître. »

« Mes amis (certains) trouvent l'allemand haché et brutal. Ma famille, surtout ma mère, regrette que cette langue meure peu à peu, l'allemand n'a pas ou plus d'avenir. »

De nombreuses réponses signalent que l'allemand permet de se distinguer de ceux ayant choisi des langues jugées plus faciles comme l'espagnol ou l'anglais :

³⁰ L'état actuel de l'exploitation des données ne nous permet pas d'établir des comparaisons fiables sur ce point avec la situation des Allemands. Il semble cependant que cette pression de légitimation soit moins pertinente.

« J'ai choisi l'allemand (en 2ème langue) parce que ma sœur l'avait également fait et aussi car la plupart des gens choisissaient espagnol (en 2ème langue) car c'est plus proche du français que l'allemand ne l'est, donc plus facile. Je n'avais pas envie de faire comme tout le monde et voulais voir si c'était si dur que ça. »

« Au début c'était pour ne pas faire comme la majorité et puis c'est devenu un réel attrait pour moi. »³¹

Comme arguments supplémentaires, les élèves indiquent des traits de caractère individuels : *« J'ai choisi l'allemand car je pense que c'est une langue qui me correspond bien, précise et assez carrée »* ainsi que des conditions d'apprentissage privilégiées.

Aux motifs évoqués s'ajoute l'importance que les élèves attribuent à l'allemand dans une perspective professionnelle. Compte tenu de la diminution d'élèves apprenant l'allemand et de locuteurs compétents dans cette langue, ils pensent avoir des chances professionnelles plus grandes : *« Déjà j'avais eu une initiation à l'allemand au CM2 et que cela m'avait plu, ensuite parce que l'allemand était et est toujours une langue très recherchée, mais peu apprise. »* La plupart des élèves ne veut toutefois pas se contenter d'une seule langue et aspire au plurilinguisme.

La décision de partir en Allemagne/en France avec le programme Voltaire a renforcé chez certains les désaccords et les conflits avec le groupe de pairs. Ils se trouvent désormais en position de spécialistes et l'expérience leur procure une force argumentative difficilement contestable lorsqu'ils opposent leur expérience personnelle aux jugements négatifs :

³¹ Il faudrait approfondir la question de savoir s'il s'agit ici seulement d'une variante du motif « l'allemand est une langue d'élite », longtemps dominant, ou d'un motif entièrement nouveau, à mettre en rapport avec la politique linguistique actuelle en France.

<i>Témoignages français</i>	<i>Témoignages allemands</i>
<p>« Maintenant que j'ai « vécu » en Allemagne je suis exaspérée de voir que les gens critiquent sans connaître. Les Français ne sont pas informés sur l'Allemagne et de là ne jugent ce pays que par son passé... et non par son présent. Il devrait y avoir plus d'informations sur l'Allemagne en France. »</p>	<p>« Les Français sont vraiment nationalistes, mais étant donné que je connais maintenant les Français personnellement, la plupart du temps je ne réagis pas à de telles opinions, car maintenant je suis plus au courant. »</p>
<p>« J'invite les gens à réfléchir sur ces bêtises, de s'intéresser aux différences et j'explique pourquoi ce pays m'attire. Réagir aux préjugés est aussi pour moi une source de motivation pour m'intéresser encore plus au pays, gens, coutumes. »</p>	<p>« Entre-temps je sais que presque tous les préjugés sont des conneries et pour cette raison j'essaie de combattre ces préjugés, même si ce n'est pas si facile que cela. »</p>
<p>« Avant je pensais un peu pareil : les Allemands sont des gens sévères, ils boivent beaucoup de bière et mangent beaucoup de charcuterie, ils sont tous blanc (pas bronzé) ... mais j'ai découvert qu'une nationalité ne signifie pas un caractère identique. »</p>	<p>« Je les perçois de façon plus nuancée maintenant et en fonction de la situation je décide si je veux prendre la défense des Français ou si je fournis plutôt un exemple de mon expérience du quotidien pour confirmer les préjugés. »</p>
<p>« Je peux expliquer et ils me croient plus, ils m'écoutent plus, alors qu'avant pourquoi moi plus que quelqu'un d'autre ? »</p>	<p>« Je demande à la personne si elle a été en France et je commence à discuter avec elle. »</p>

2. Communiquer dans la langue de l'autre au quotidien

Ambition linguistique

La préparation linguistique du séjour s'est faite essentiellement dans le cadre scolaire. De manière générale, les élèves sont plutôt satisfaits de leur enseignement et, tant du côté allemand que du côté français, ils estiment avoir eu un bon niveau dans la langue du partenaire au moment du départ. Cependant, à de rares exceptions près, les élèves allemands jugent leur niveau en français supérieur au niveau en allemand de leurs homologues français.

Dans les questionnaires des Français, on est frappé par le grand nombre d'élèves autocritiques et qui évaluent assez sévèrement leurs compétences³². Ils estiment avoir de nombreuses lacunes en allemand et leur décision de partir est souvent motivée par l'envie d'acquérir une compétence bilingue aussi parfaite que possible. Les élèves se lancent avec ambition et beaucoup d'exigence envers eux-mêmes dans l'amélioration de leurs compétences :

« J'avais fait des papiers, j'avais mis tous les mots dessus, je les chiffonnais, je les mettais dans un bac et tous les soirs, je tirais un papier et j'apprenais les mots, comme ça, un par jour. Pour la grammaire, j'avais acheté une grammaire allemande, je faisais des exercices tous les jours. J'avais vraiment envie de me perfectionner. »

Cette ambition linguistique ne doit pas être sous-estimée. Elle explique, du moins partiellement, la capacité d'endurance de certains, leur respect très strict du contrat linguistique et didactique « un pays – une langue », passé avec le partenaire :

« Au début on avait décidé quand je serai en Allemagne, on ne parlerait que allemand et en France que français et quand elle est en France je parle que français et inversement en Allemagne, on ne parlait jamais français. »

Les résultats de l'enquête quantitative indiquent que plus de la moitié des élèves est vite venue à bout des problèmes linguistiques et ce résultat peut être mis en relation avec l'ambition linguistique :

³² Les élèves allemands s'expriment peu sur leurs éventuelles lacunes en français et semblent assez confiants en leur compétence linguistique qui s'est parfois avérée beaucoup plus faible qu'ils ne le pensaient au départ. A ce titre, le cas d'une élève allemande est significatif. Mise en confiance par ses bonnes notes en ses compétences linguistiques, elle a été complètement déstabilisée par les activités langagières imprévues auxquelles elle a été confrontée sur le terrain, incapable de réagir de manière adéquate. Complètement déstabilisée par cette détresse langagière, elle a arrêté le programme prématurément et critique sévèrement la surévaluation de ses compétences scolaires en français, précisant, entre autres, qu'une bonne note ne veut rien dire.

« En tout j'ai fait des progrès aussi en grammaire. Der, die, das je comprenais pas grand chose et en fait là-bas, j'ai tout compris, j'ai bien compris le principe, ça m'a étonné de faire des progrès en grammaire. On me l'a expliqué, le système des cas – et hop, dé clic. A chaque fois, pour tous les progrès c'était un peu comme ça. »

Nombreux sont les élèves qui disent avoir utilisé au début du séjour quotidiennement un dictionnaire, une grammaire, avoir posé des questions – autant d'indices qui attestent l'attitude volontariste avec laquelle les élèves se sont attaqués aux barrières linguistiques. Ils sont nombreux à n'avoir reculé devant aucun effort pour atteindre l'objectif fixé et ont mené une véritable offensive pour améliorer au maximum leur niveau.

Une nouvelle expérience : l'autonomie dans l'apprentissage

Interrogés sur des changements éventuels qu'ils ont pu constater chez eux, la notion « d'autonomie » est celle qui prime dans les réponses des Français. Elle est moins présente dans celles des Allemands. L'autonomie en matière de langue en fait partie, même si elle n'est pas toujours nommée explicitement.

Le fait de vivre la différence entre apprentissage scolaire, guidé et un apprentissage auto-guidé entraîne une plus grande compréhension de la complexité linguistique.

Se transformer en apprenant actif est une expérience centrale pour les jeunes. Prenant en charge leur apprentissage, ils s'estiment responsables de leurs progrès et se fixent des objectifs en fonction de besoins jugés prioritaires. Ceux-ci émergent dans les réponses données à la question : « *Qu'aimez-vous moins ou pas quand vous vous exprimez en allemand ? / en français ?* » :

<i>Témoignages français</i>	<i>Témoignages allemands</i>
<i>« Quand un sujet m'intéresse, j'ai tendance à vouloir parler comme en français : vite et je ne fais que des fautes stupides, alors que si je prenais mon temps ... »</i>	<i>« Parfois je parle trop lentement et lorsque j'essaie de parler plus vite je fais des fautes. »</i>
<i>« De faire toujours les mêmes fautes, en plus ça énerve ma corres. »</i>	<i>« Qu'au début on a tout de suite remarqué mon accent allemand et qu'on en souriait parfois. »</i>

<i>Témoignages français</i>	<i>Témoignages allemands</i>
« <i>Le fait que malgré tous mes efforts, il me reste un maudit accent français. »</i>	« <i>Quand ma prononciation n'est pas si bonne et que les Français ne me comprennent pas tout de suite.»</i>
« <i>La prononciation des « h » des « ch » et d'une suite de 3 ou plus de consonnes. »</i>	« <i>Je n'aime pas quand je traduis des expressions en allemand directement en français. »</i>

Une autre expérience est celle que l'on peut apprendre inconsciemment. Apprendre tout en parlant devient normal. A la question : « Qu'aimez-vous particulièrement quand vous vous exprimez en allemand en Allemagne ? / en français en France », ils répondent :

<i>Témoignages français</i>	<i>Témoignages allemands</i>
« <i>Je n'ai plus à réfléchir un quart d'heure avant chaque phrase. Maintenant, c'est naturel, ça « coule ». »</i>	« <i>L'accent est super, on peut se l'approprier rapidement. »</i>
« <i>Cette facilité à parler : les phrases me viennent directement en allemand. »</i>	« <i>Je trouve super quand de vrais Français me comprennent. »</i>
« <i>Pouvoir parler sans réfléchir, sans traduction, naturellement, sans chercher mes mots. »</i>	« <i>Le sentiment de liberté. »</i>
« <i>J'aime bien quand je parle, car maintenant je peux faire de belles phrases bien construites, avec de nouveaux mots. »</i>	« <i>Que mon interlocuteur parle couramment le français. »</i>
« <i>Les autres comprennent tout ce que je veux dire et je suis très fière de moi car je me rends compte que je peux parler de plus en plus vite avec des phrases compliquées. »</i>	« <i>Quand les gens me comprennent sans problèmes et que je peux tout de suite participer à la discussion et comprendre. »</i>

Même si quelques-uns ont éprouvé des difficultés dans la gestion de cette autonomie, celle-ci a néanmoins provoqué chez beaucoup d'élèves le désir d'approfondir la compréhension de la langue, loin au-delà de la seule compréhension des formes linguistiques.

La langue de l'autre se conquiert en solitaire

Conquête en solitaire, loin des contraintes scolaires et des pressions familiales, la langue de l'autre devient source de découvertes insolites, de bonheur et de fierté :

« Je prends plaisir à parler la langue. On a le sentiment de faire partie et de ne pas être une étrangère. » (A)

« Je suis à chaque fois fière de pouvoir parler et de me faire comprendre j'aime avoir le sentiment de m'exprimer et d'être comprise. »

« J'aime particulièrement l'admiration respectueuse des camarades de classe et des autres personnes. » (A)

« J'aime quand les gens s'étonnent du fait que je ne suis que depuis quatre mois et demi en Allemagne. »

A ce titre, la langue est considérée comme un bien que l'on garde presque jalousement pour soi. L'incommunicabilité de ce vécu linguistique inédit revient comme un leitmotiv dans les témoignages qu'ils soient allemands ou français : *« On peut pas non plus l'expliquer à quelqu'un qui n'a jamais été à l'étranger, on peut pas » (A)* ce à quoi le jeune Français répond en écho : *« On peut pas expliquer tout ça à quelqu'un qui n'a pas fait l'échange. »*

La langue de l'autre et l'expérience de l'altérité permettent de se penser autre et de se faire autre à soi-même :

« J'aime particulièrement quand on ne s'aperçoit pas que je suis Allemande. » (A)

[J'aime...] « ...le fait d'être Française et de pouvoir me dire que je peux parler comme eux ! »

« Quand on ne s'aperçoit pas que je suis étrangère. »(A)

« Que les Allemands me comprennent et que parfois même ils me prennent pour une vraie Allemande même. »

On découvre sans cesse des potentialités nouvelles offertes par l'appropriation de ce bien : « *Je ne sais pas pourquoi, peut-être aussi parce qu'on peut se cacher avec une autre langue, c'est – enfin je ne peux pas l'expliquer.* » (A) La langue étrangère est considérée comme un espace qu'ils ont conquis tout seul et qui leur procure un grisant sentiment de pouvoir et de singularité :

« *Il y a un peu de victoire, car j'arrive maintenant à m'exprimer et puis peut-être un sentiment de puissance : j'ai deux langues, je peux me faire comprendre par deux fois plus de personnes.* »

« *J'aime me dire que je parle allemand !* »

Cet espace, ils le décorent différemment selon les besoins de la situation : avec des régionalismes, des expressions idiomatiques, des variétés sociales ou encore dialectales :

« *J'aime placer dans mes phrases des mots en dialecte.* »

« *J'aime laisser couler les mots, inverser les mots, les exclamations, les < je crois que >, < je pense que >, < les w-Fragen >.* »

Un dépaysement linguistique particulier

Le contact quotidien avec des apprenants de sa propre langue produit un effet d'imitation de leur parler. Réduire l'asymétrie linguistique par un mouvement de convergence en adoptant le même langage simplifié ne peut rester sans résonance sur le sentiment identitaire. L'élève peut alors éprouver le sentiment de se vivre de manière inauthentique : « *Quand je dois lire des textes en allemand à haute voix en cours d'allemand je me sens bizarre.* » (A)

Les témoignages recueillis révèlent que beaucoup de jeunes éprouvent le sentiment de se comporter de façon artificielle en leur propre langue : « *Je ne peux pas non plus parler allemand avec un Français qui en fait sait l'allemand, je me sens toute conne, d'autant que les phrases que je produis alors sont complètement nulles, vraiment, quand je veux parler allemand avec un Français et ça en plus dans notre classe d'allemand, je crois que je parle avec lui comme s'il avait trois ans parce que mes phrases/ vraiment j'arrive pas c'est complètement énervant.* » (A)

Ce sentiment procède d'une remise en question des évidences communicationnelles et langagières. S'assurer continuellement si l'autre comprend, procéder aux ajustements lexicaux, pragmatiques, phonétiques demande un effort

et un contrôle permanent de sa production langagière. Cet auto-contrôle, s'assimilant à des phénomènes d'hypercorrection, produit une impression d'insécurité par rapport à sa propre langue. La représentation de soi-même qui accompagne ces productions langagières est celle d'un locuteur malhabile, privé d'une partie de ses moyens d'expression habituels et étranger à soi-même : « *Aussi hier [il s'agissait d'un regroupement de plusieurs élèves Voltaire français et allemands] quand je suis arrivée, j'ai pensé, je suis à côté de moi et je m'écoute parler allemand parce que ça m'était si étrange.* » (A) Au vu des témoignages recueillis, il semble que cet effet de dépaysement soit moins marqué du côté français et pour cause : c'est un des effets de l'asymétrie de l'échange, puisque la première partie du séjour s'est déroulé en Allemagne et les premières relations se sont nouées en langue allemande.

Capacité d'empathie

L'insécurisation témoigne par conséquent d'une sensibilisation progressive aux phénomènes identitaires liés à la langue et d'une capacité emphatique émergente : « *On parle différemment l'allemand avec des Français en France. Si j'étais en Allemagne avec des Allemands, je parlerais différemment.* » (A) La convergence des parlers, sorte de mimétisme linguistique, peut être considérée comme marqueur de coopérativité. La capacité de se mettre langagièrement à la place d'autrui entraîne l'abandon du logocentrisme et aiguise la sensibilité pour des phénomènes d'exclusion par la langue : « *A la fin de la troisième semaine en septembre il y a un Allemand qui est arrivé à l'école pour trois mois. J'ai seulement parlé deux fois allemand avec lui et après nous avons seulement parlé français ensemble parce que ça nous semblait bizarre de parler en allemand entre nous devant les autres.* » (A)

Nouveaux regards sur la langue maternelle

Etre exposé à un nouvel environnement linguistique et y parler sa langue maternelle avec des non natifs s'apparente donc pour le natif en quelque sorte à un nouvel apprentissage du langage et de la parole, comme l'atteste le dialogue suivant entre deux élèves allemands :

A1 : « Je me rends compte donc/ au début, quand je parle allemand, j'ai produit des phrases complètement formelles, oui, vraiment au point de chercher mes mots et puis la construction grammaticale, comme si je l'avais apprise et je n'avais plus du tout cette langue parlée, elle a disparu entre-temps. »

A2 : « *Oui, comme si tu l'apprenais.* » (A)

A travers cette démarche rééducative, les élèves découvrent, qu'avant de parler couramment, l'individu balbutie. En bafouillant sa langue maternelle, l'élève prend conscience des changements survenus au contact avec l'altérité. Il remet à plat des habitudes langagières jusque-là inconscientes, évidentes et familières et se réapproprie sa langue en décortiquant les mots. L'évidence cède la place à l'étonnement : « *On réfléchit sur des mots allemands par exemple < pflücken > – pour < cueillir > la prononciation est normale, en allemand c'est bizarre, simplement comme ça < pf > et < ck >.* » (A)

Ce processus concerne également les habitudes conceptuelles des mots de sa propre langue, comme l'explique un élève français : « *'Soulagement', le prof me l'a expliqué, je n'ai pas trouvé le mot, le sens du mot n'est plus le même qu'avant.* » Dans ce contexte, tous découvrent le phénomène de l'intraductibilité.

Signal fort d'une identité qui bouge au contact de l'altérité linguistique et culturelle, la réflexion aussi intense sur la langue et le langage constitue en soi une expérience et une découverte tout à fait inédite pour les jeunes. Elle les renvoie à leur propre identité et remet en cause les évidences culturelles :

« *L'allemand, la langue m'a rendue plus curieuse pour la langue française. Il y a des expressions qu'on a en français qui sont pareilles en allemand et puis bon parfois ça fait rire < pourquoi on dit ça en français ? > < pourquoi ils disent pas ça en allemand, pourquoi ? > Par exemple, on dit < on apprend quelque chose par cœur > et puis < auswendig lernen > – pourquoi on dit pas < cœur > ? Nous on dit ça, je sais pas, il y a des expressions comme ça, < pourquoi on dit ça ? > Parfois ils me demandent d'expliquer des trucs < pourquoi tu dis ça comme ça ? > Moi : < euh ? > (signe d'impuissance). Par exemple en cours de français ils ont appris la différence entre passé composé et l'imparfait quand ils utilisaient l'un, quand ils utilisaient l'autre et puis bon ben moi < ok > (rit) bon ben moi je / personnellement j'ai jamais fait attention quand est-ce que j'utilisais l'un, quand est-ce que j'utilisais l'autre, c'est marrant de voir qu'en fait qu'on utilise toujours ça dans un cadre précis et / il y a des trucs, ça me vient même pas à l'idée en France de regarder ça et puis bon quand t'apprends une langue étrangère tu regardes ça et puis tu dis dis < bah c'est bizarre >. Je trouve que quand on est dans un pays étranger, c'est plus facile, on a plus de chose à dire, on peut expliquer comment ça se passe chez nous, alors que chez nous tout le monde sait comment ça se passe. »*

Se sentir déphasé par rapport à sa propre langue

Le contact avec la langue étrangère peut procurer la sensation déconcertante, voire troublante d'être autre, comme dédoublé. Déphasés par rapport à leur langue qui évolue en dehors d'eux-mêmes, les élèves évoquent l'impression de dépossession et soulignent combien la langue maternelle leur échappe et se transforme sous l'influence de la langue étrangère. L'éloignement est ressenti de manière particulièrement vive par rapport au langage des jeunes :

« Je pense aussi que le langage des jeunes, je le sens quand j'ai téléphoné avec une amie ça change sans arrêt et on est/ je suis totalement en dehors de ce que parlent les Allemands, ben je le sens, j'ai des expressions qui se répètent sans arrêt – < ah bon, ce mot là existe maintenant ? > – bon je me rends compte je suis complètement en dehors de la langue allemande, ok du langage des jeunes, mais sinon je suis en dehors de la vraie langue allemande, bon je sais la parler, c'est logique, je n'oublie pas tout, mais mes phrases sont vraiment parfois extrêmement bizarres. » (A)

« Ça m'arrivait au téléphone, je parlais avec mes parents, je trouvais plus le mot en français, je cherchais, cherchais, bon, à la fin je trouvais quand même. Mes parents m'ont dit dans mes rédactions, y avait des rédactions l'année passée, je faisais des phrases assez courtes et cette année je fais beaucoup de subordonnées comme en allemand, je mets des « dass », je fais des phrases très longues, parfois j'ai tendance à bouger le verbe un petit peu dans la phrase, maintenant ça revient un petit peu, mais je sais que mes parents ils me disaient < dis donc, Anne, t'as des constructions de phrases bizarres ! >. »

Entre deux langues ou l'expérience de la mixité

De nombreux témoignages montrent que les jeunes revendiquent une intégration totale par le biais de la langue, intégration qui ne peut se faire, à leur yeux, qu'en « sortant » de la langue maternelle. Le mélange des deux langues prend une valeur identitaire, la mixité est flatteuse et on l'affiche avec fierté : *« Et puis en fin de phrase il y a tout d'un coup < du wohnst où ? >, tous des trucs comme ça et puis on se demande si on va y arriver de parler à nouveau correctement l'allemand ça va être assez difficile. » (A)*

Si cette catégorisation d'un locuteur de moins en moins assuré en langue maternelle : *« Qu'est-ce que je peux produire comme connerie en allemand ! » (A)* est si fréquente, c'est parce que, d'une part, elle fait office d'acte identitaire emblématique, affectivement valorisé et participe à l'envie de singularisa-

tion. Mais, d'autre part, dans la mesure où elle implique son pôle opposé, à savoir une sécurité grandissante en langue étrangère, elle est le gage d'une capacité communicative en langue étrangère de plus en plus importante. Evoquant son sentiment lors du retour, Lucie dit :

« C'était pas facile, on était entre deux langues, il y avait l'allemand qui était dans la tête, ensuite fallait parler français, moi j'étais un petit peu entre deux langues parce que je parlais pas parfaitement allemand, en même temps je perdais le français, donc j'appartenais à aucune langue c'était un petit peu difficile. »

Les conduites langagières aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère comportent par conséquent une forte dimension affective où le symbolique devient prégnant :

« Tout au début on pense encore en allemand, il y a des mots en allemand qui viennent tout de suite plus que des mots en français, on cherche les mots, on les sent en allemand, mais on ne les trouve pas en français et même il y a des mots qui te reviennent en allemand sans que tu les saches en français. »

On veut se présenter positivement comme quelqu'un qui gère la territorialité de son nouveau moi et on le fait en se catégorisant comme locuteur fort en langue étrangère et comme locuteur affaibli en langue maternelle. La langue étrangère est au service d'une formulation discursive de l'identité et ce mélange des langues fascine : *« Quand je suis rentré en Allemagne, j'ai utilisé « tu m'étonnes » c'est plus facile, en français, il y a des expressions qui n'existent pas en allemand. »* (A) La citation originale est en français.

Certains sont ébahis devant l'apparition des marques transcodiques qui surgissent à leur insu dans des énoncés anglais et les conçoivent comme signe d'une familiarisation croissante avec le français :

« Chez moi entre-temps, c'est comme ça, le niveau en anglais n'est pas très élevé et ça m'arrive assez fréquemment, je sais la réponse, je lève le doigt et dans la phrase, j'ai trois quatre mots français et les Français se marrent parce qu'ils pensent que nous savons mieux l'anglais qu'eux, mais alors ce sont les mots français qui me viennent parce que nous pensons tout simplement déjà en français oui, souvent je ne le remarque même plus, ma corres à côté de moi a commencé à rigoler et moi tout de suite « qu'est-ce qu'il y a ? » et elle a dit t'as dit « cette » et pas « that ». (A)

Des locuteurs joyeux : J'aime me dire que je parle allemand – le vécu ludique et flatteur de la langue étrangère

Le plaisir de la langue que manifestent les jeunes Voltaire est évident. Le séjour agit positivement sur leur représentation des langues réciproques et sur l'envie de les parler :

« Je me réjouis énormément quand je comprends tout et quand je discute avec d'autres. Cela me plaît vraiment beaucoup. » (A)

« J'avais au début certains préjugés comme beaucoup de monde. En Allemagne j'ai découvert des poèmes, des textes, des intonations qui me permettaient de m'exprimer autrement. Aujourd'hui je pense que c'est une langue très riche que j'ai plaisir à pratiquer. »

« Avant je n'aimais pas ses sonorités, mais maintenant je la trouve < douce >. »

« Avant l'échange, je la trouvais toujours très dure. Mais maintenant que mon oreille s'y habitue, je me suis rendue compte que l'allemand était une langue très mélodique et loin d'être monotone. »

L'autonomie d'apprentissage nouvellement acquise fait d'eux des « locuteurs joyeux » : « J'adore articuler en allemand : c'est trop dur !!! Les fautes me font rire. J'aime beaucoup parler en < Saarländischer Platt >. J'aime me surpasser. » Ils découvrent de nouveaux domaines linguistiques, les explorent avec une curiosité « ethnologique » et abordent de manière souvent ludique les multiples ressources communicatives : « Quand je m'exprime en allemand, j'aime bien utiliser des sons nouveaux (äu...). »

L'intercompréhension est source d'un émerveillement immense chez de nombreux jeunes. Comprendre et être compris s'assimile à un bonheur tout à fait inédit : « J'aime le fait d'être Française et de pouvoir me dire que je peux parler comme eux ! »

A la question : « Qu'aimez-vous particulièrement quand vous vous exprimez dans la langue de l'autre ? », ils répondent :

« Que tout le monde arrête de parler en pensant < sie kann reden !? > C'est assez amusant. »

« J'aime quand après avoir parlé je me dis qu'il me semble que je n'ai pas fait de fautes. »

« *Je me sens heureux lorsque j'arrive à exprimer clairement ce que je veux dire.* »

« *Réussir à faire des jeux de mots que les Allemands comprennent.* »

« *Quand je parle allemand, ce que j'aime c'est que mon interlocuteur me comprenne.* »

Le plaisir de la langue et la compétence de réflexivité sont à considérer comme des acquis importants de l'immersion. La question reste ouverte de savoir si ce plaisir de la langue résistera aux contraintes scolaires lors du retour. Nous aborderons cette question dans la dernière partie de cette contribution.

Par les rôles qu'elle offre et les masques qu'elle tend, la langue de l'autre est l'occasion de se mettre en scène. Un jeu particulièrement affectueux par les jeunes est de jouer à passer pour un membre de la culture d'accueil :

« *Le conducteur de taxi, il a cru que j'étais Français il était là < mais tu te prends pour qui ? Tu te fous de ma gueule ? >. Moi, < non je suis Allemand >. < T'es allemand ? Non, c'est pas possible >, il réfléchit : < Excuse-moi alors >. Parce que j'ai utilisé une expression qui n'est pas utilisée, je ne sais plus, mais ce n'était pas très propre, je ne savais même pas ce que cela voulait dire, je voulais dire quelque chose et après c'était une expression qu'il faut pas dire, mais bon, il m'a pas tué.* » (A) Le locuteur allemand s'est exprimé en français.

Valorisée et flatteuse, l'utilisation de la langue étrangère peut être associée à un exaltant sentiment de pouvoir, de permissivité. Loin des structures formelles et contraignantes de la langue maternelle, les tendances naturelles au jeu, à l'exploration et à l'imagination créatives peuvent pleinement s'épanouir. La langue étrangère permet de renouer avec une liberté initiale ; les jeunes y jouent avec les sonorités et les sens : « *Moi j'aime bien < bordel merde > et < fais chier putain >, < p'tain >, < p'tain > c'est pas vraiment un gros mot, je le dis pas au prof < p'tain faites chier >, mais je le dis pour moi < p'tain fais chier >, ça me gonfle. En allemand, quand on est en colère, c'est plus brutal < Scheisse >, moi je trouve plus dur, c'est comme un poing, on a l'impression en français c'est pas si violent on emploie/ pour moi, en allemand c'est très dur, le français c'est trop joli < merde >, c'est joli.* » (A) La locutrice allemande s'est exprimé en français.

Découverte de la sensualité et de l'exotisme à travers la langue

Certains savourent la matérialité des sons étrangers avec la même volupté qu'ils éprouveraient à goûter des mets exquis : « Les accents de phrases en allemand, c'est mélodieux, j'ai l'impression de manger quelque chose, de mettre une saveur sur les mots quand je parle allemand, quelque chose de très doux. »

Jouissance des sons, plaisir de la dégustation sonore et articulatoire – autant de découvertes curieuses :

« Il y a des sons que j'aime particulièrement < Kartoffeln >, des sons des mots que je trouvais jolis, je disais à ma corrépondante < c'est joli comme mot >, tout le monde rigolait, il y avait des sons que je trouvais beaux. »

Par le biais de la langue de l'autre, on retrouve ainsi des joies articulatoires enfouies depuis (pas si longtemps) dans sa mémoire d'enfant et on répète les sons nouveaux à l'infini : « < Vachement >, on dit tout le temps < vachement > oui, < c'est vachement bien ça >, tout le monde dit ça < vachement >. » (A) La locutrice allemande s'est exprimé en français.

La vocalisation se fait voluptueuse et sensuelle, par l'ouverture de l'oreille et du cœur :

« Oh ! la sonorité de la langue, des fois le soir, je suis assise sur le lit, j'ai des chansons de mon père, enfin le père de C., je suis simplement assise là et je me lis les textes à haute voix et je dis/ oh! ça sonne si merveilleusement bien et puis je pense si quelqu'un me voyait là, il penserait < elle est complètement tarée >, j'ai toujours voulu parler comme ça, pour moi c'est comme une onde, c'est de la mélodie, c'est tout simplement / c'est dingue, ces voix, cette sonorité – oh !! » (A)

L'exotisme développe le sens de l'exploration et l'envie d'expérimentation, cultive l'attirance pour le nouveau, le dépaysement et l'étonnement. Par la perception progressive des changements et des différences qu'il induit, il avive ce plaisir de s'éprouver semblable et différent de l'autre : « Ça fait pas le même effet quand c'est un Allemand qui dit ça quand il dit < chiant > tout le monde le regarde « mais qu'est-ce que t'as dit ? » et nous on parle tout le temps comme ça. »

Touchés par le «souffle de la langue»³³ et devenus glossophiles, les jeunes se font collectionneurs de mots, d'expressions, d'interjections :

³³ C.Hagège, Le souffle de la langue, Editions Odile Jacob, Paris, 1992.

« Pour moi c'était comme ça avec le mot 'aïe'. Eux ils ne disent pas < aua > mais < aïe > chez moi au début c'était comme ça, la copine de F. elle a dit ça souvent, je ne sais pas pourquoi, pour chaque petit truc < aïe > < aïe > et tout de suite après la première semaine c'était chez moi/ je l'avais en moi, chaque fois quand je me suis cognée et ça arrive assez souvent parce que je suis assez maladroite, j'avais le < aïe > qui sortait, même quand je suis seule. » (A)

« Il y a une expression qui m'a fait beaucoup rire, l'expression < Schmetterlinge im Bauch >. En fait, j'ai rencontré un Autrichien, on a sympathisé et puis bon ben la mère de ma corres m'a demandé si j'avais des < Schmetterlinge im Bauch > je trouve ça sympa comme expression c'est/ euh il y a pas une expression comme ça en France/ en français. »

Le secret désir de singularité

Gage d'un plaisir conquérant, la langue étrangère permet d'exprimer le désir de différenciation avec ceux qui n'ont pas vécu l'altérité sur le mode de la confrontation maximale. Les témoignages montrent à quel point les jeunes sont fiers de vivre la culture d'accueil autrement qu'en simple touriste. Ils disent éprouver un sentiment d'étrangeté lorsque des membres de la famille sont de passage et troublent par l'emploi de la langue maternelle l'élaboration d'appartenance au groupe d'accueil : « Tu te sens à nouveau d'une certaine manière étranger alors qu'en fait tu ne l'es plus quand tu es en France, t'es là depuis quatre mois, tu te sens intégré ; tu te sens bien et puis de reparler allemand, alors là tu te sens tout d'un coup à nouveau étranger, tu te sens à nouveau comme en vacances. » (A)

Refusant la catégorisation de touriste, ils revendiquent, au contraire, le statut d'intégré, presque de natif, et affichent un certain dédain pour tous ceux qui n'auraient pas pris le chemin de l'immersion : « Comme un petit touriste quelconque à Paris, je sais pas, comme tous les autres qui pensent qu'il faut avoir vu ça, se promener un petit coup en ville et puis voilà. » (A) Découverte de soi s'oppose à la simple découverte touristique et à travers la langue étrangère on concrétise un secret désir de se singulariser par rapport au groupe d'appartenance : « La sonorité, c'est simplement/ on se sent vachement bien, on a l'impression, qu'on est quelqu'un d'exceptionnel, bon, quand il n'y a que des Français, là non, mais c'est/ enfin, on a une possibilité de se communiquer en plus. » (A)

La diversification des ressources communicatives est comme le garant d'une nouvelle part conquise de l'identité et se vit dans une sorte d'exaltation

jubilatoire. Même si tous ces sentiments sont largement partagés par les Allemands et les Français, ces derniers ont décrit très différemment leurs réactions face à des locuteurs français rencontrés en Allemagne. Tandis que beaucoup d'Allemands se disent plutôt gênés, voire irrités de reparler allemand avec des Allemands en France (par exemple lors de visites des parents), les Français sont quasi unanimes à exprimer leur soulagement et leur joie de réentendre et de parler du français³⁴ : « *C'est un miracle [i.e. de parler et d'entendre à nouveau le français] c'est comme un bébé qui découvre, en fait, il découvre plein de choses le bébé, il ouvre ses yeux, il voit sa maman, il voit le paysage, il entend les gens parler, c'est magnifique.* »

Désir de normalité

Cette impression de singularité par rapport à soi-même et au groupe d'appartenance a pour corollaire le désir de normalité au sein du groupe d'accueil. Le fait d'être continuellement identifié comme « non membre », ne serait-ce qu'en raison des traces de l'altérité linguistique, peut être ressenti de diverses manières, d'ailleurs souvent paradoxales, négativement, positivement, changeant au gré des situations, des interlocuteurs etc. Nous envisageons ici le cas tout de même assez fréquent où ce fait est ressenti plutôt négativement en pesant sur la perception qu'a l'élève de sa place au sein du groupe d'accueil. C'est ce que remarque une jeune Française à propos d'un de ses professeurs allemands : « *Par exemple on a un prof de politique qui est super sympa qui est super drôle, mais il y a des fois, bon, exprès pour moi il parle lentement, il me regarde bien dans les yeux, il décortique tous les mots et puis bon moi j'aime pas ça, j'ai envie qu'on me parle correctement, j'ai pas non plus/je suis pas non plus / je suis pas non plus idiot, je peux comprendre des trucs quand on me parle normalement, bon ben mais sinon c'était pas non plus trop grave quoi, d'accord, je savais qu'il le prenait à la rigolade qu'il faisait pas exprès pour me rabaisser.* »

La volonté souvent exprimée de parler la langue de l'autre comme un natif afin de passer pour un membre du groupe traduit l'envie d'être, au bout d'un moment, à nouveau comme tout le monde et de ne plus se faire remarquer. Etre en permanence catégorisé comme étranger :

« *Tout le monde se tait pour laisser l'ALLEMAND parler et tout le monde se tait et il commence dans un grand silence et puis tout d'un coup tout le monde a son petit commentaire à faire* » – n'est pas toujours facile à gérer,

³⁴ Aspect qui mérite une analyse ultérieure approfondie !

d'autant qu'il s'agit de jeunes avec un fort besoin de se reconnaître dans un groupe de pairs : « *[On observe et on imite] pour pas être trop différent parce que déjà on est pas/ on est étrangère donc même dans la manière/ moi je sais que la manière de danser c'était pas exactement pareil parce que je dansais à la française, bon ce n'était pas exactement comme en Allemagne donc j'ai regardé, j'ai fait un petit peu pareil et puis pour tout en fait, on essaie d'imiter pour pas trop sortir du lot et puis, ben au moins moi j'ai essayé, quoi.* »

La situation de contact est marquée par une asymétrie plus ou moins forte, selon les situations. Malgré les progrès évidents du locuteur non natif, le natif occupe toujours la place du « plus fort » du « plus compétent » et certaines marques dans le discours du non natif ou des gestes culturels spécifiques (comme la danse « à la française » dans la citation précédente) peuvent faire office de figures d'altérité et bloquer ou freiner l'élaboration du sentiment d'appartenance au groupe d'accueil : « *Aussi à l'école si c'était tout le groupe des filles c'était douze personnes j'ai même pas dit un mot parce que le commencement c'était quand j'ai commencé une phrase tout le monde se tait, tout le monde me regarde comme ça et < euh qu'est-ce que je voulais dire là >, on oublie déjà tout le message.* » (A) La locutrice allemande s'est exprimé en français.

Le désir souvent exprimé de « *parler l'allemand /le français comme un Allemand/un Français* » afin de « *passer pour un Allemand/un Français* » est certainement à mettre en relation avec le désir de faire une « pause » : on veut enfin être à nouveau comme tout le monde. L'expérience de la limite – « *ne pas pouvoir se dire* » – a été douloureuse pour certains, chez la plupart elle a cependant été catalysatrice d'un effort conscient, orienté vers une perfection linguistique et une riche activité communicative.

Diversité des modes d'interaction

Ce qui distingue (entre autres) le programme Voltaire d'autres programmes d'échange (par exemple Erasmus) est la grande diversité des ressources communicatives. Les jeunes sont en contact avec la langue de l'autre dans des situations sociales très diverses. Les interactions avec les natifs se caractérisent par une large palette de variations linguistiques puisque les élèves sont amenés à interagir avec les parents, les grands-parents, la fratrie, les réseaux sociaux des parents, des réseaux parascolaires (associations sportives, religieuses, de loisirs), avec les professeurs. Ce contexte fait appel à différents aspects de la compétence linguistique communicationnelle, mais aussi sociale et culturelle.

Les réseaux dans lesquels ces interactions prennent place sont complexes

et cette complexité invite à étudier la compétence de l'élève devenu « acteur social » dans une perspective holistique. Les témoignages rendent compte des efforts fournis par les élèves pour comparer et comprendre les conduites langagières et d'y ajuster les modes d'interaction :

F : « J'ai l'impression qu'en Allemagne la langue ressemble plus à celle que l'on dit en cours, la langue entre les jeunes, alors que chez nous c'est carrément différent. »

A : « C'est comme deux langues, mais je crois c'est parce qu'en Allemagne, on est plus copain avec les profs, ici c'est plus poli, ici c'est vraiment < ah les profs, les profs > en Allemagne on peut dire < echt krass > en classe c'est pas grave, mais je crois en France, le prof de français en France, il mettrait des claques. »

Notamment les repas de famille, réunissant plusieurs personnes d'âge différent et avec des parlars divers demandent aux élèves des efforts accrus de compréhension et d'interaction : « Ça peut être difficile avec les grands-parents parce qu'ils ont un langage un petit peu différent, j'ai pas compris les grands-parents au début, ce qu'ils ont dit, j'ai compris les gens mais pas eux. » (A)

Cependant, s'inscrivant dans une totalité vécue, ces aventures linguistiques sont à considérer comme processus de socialisation : « On est plus ouvert pour le monde, j'ai appris à être plus sensible avec des gens, je fais plus gaffe et avec des gens, je formule mes phrases avant que je les dis. » (A) Le locuteur allemand s'exprime en français.

En cela, l'apprentissage et la pratique de la langue étrangère en situation d'échange se distinguent fondamentalement de son apprentissage institutionnel.

Libertinage linguistique

La séparation provisoire avec la culture d'origine offre la précieuse occasion de sortir de l'écran parfois trop protecteur de la culture d'origine et peut procurer la grisante impression d'échapper aux injonctions parentales, aux contraintes portées par le milieu familial. L'expérience peut susciter un bonheur spécial, quelque peu insolent en s'associant volontiers à l'idée de transgression des normes sociales et culturelles. La levée des tabous linguistiques pesant sur la pratique en la langue maternelle modifie le rapport à la parole. C'est une des raisons pour la grande attirance vers les formes argotiques et les mots tabous que les élèves adorent attraper presque au vol : « Par exemple on est allé en

voyage scolaire et après ça – c'est mes parents qui m'ont raconté – mon corres leur a posé plein de questions sur des expressions et ils m'ont fait < mais vous vous êtes insultés pendant tout le voyage ou quoi ? Mais comment vous parlez ? > – moi < ah bon ? peut-être > . » Enhardis par l'alibi de l'inconscience et d'une certaine impunité diplomatique, les élèves s'adonnent avec un délice malicieux au libertinage linguistique : « Moi, j'étais en vacances à Saint-Jean-de-Luz avec mon corres et on était/ on a fait du shopping et j'ai appris « meuf » et « mec ». Et j'ai demandé < ces tongues sont pour les meufs ou pour les mecs ? > on m'a regardé, la vendeuse < pardon ? > . Je savais pas, je savais vraiment pas que ça se dit pas. » (A) Le locuteur allemand s'exprime en français.

Peu chargée en tabou, la langue étrangère permet d'échapper aux contraintes sociales qui régissent la communication : « Chez moi, c'était la première semaine à la maison, pour le déjeuner, il y avait de la viande avec de la matière grasse et tout ça et j'ai dit à la mère de ma corres < ouiais, c'est dégueulasse! > mais au lycée tout le monde dit < ouiais c'est dégueulasse! > et moi < ouiais c'est dégueulasse > et la mère dit < oh, comment tu parles ! > . » (A) La locutrice allemande s'exprime en français.

L'emploi de l'argot est emblématique. Il participe au déguisement et contribue à la prise de liberté communicative. Il n'est pas à exclure que sa grande attirance se fonde pour les Allemands dans l'idée de libertinage et d'irrévérence attribuée depuis des siècles passés à cette variété linguistique et qui lui procure un certain prestige, sorte d'aura cryptique. C'est du moins la représentation qu'élaborent certains participants allemands : « En France c'est vraiment tranquille parce que ils parlent tout le temps comme ça et il faut pas se prendre la tête et on peut dire < dégueulasse > à table c'est pas la peine, c'est pas grave. » (A : la locutrice allemande s'exprime en français) et qui est volontiers corroborée par les jeunes Français : « Chez nous on peut vraiment dire des trucs bien crades, c'est un truc que j'adore faire. »

La variété « argot » n'ayant pas d'équivalent en allemand, ce sont des expressions du langage des jeunes qui fascinent les Français :

F1 : « Par exemple une fois je suis allée chez les grands-parents et j'ai dit comme ça < ah oui geil > et puis eux < non, non > . »

F2 : « Oui moi c'est pareil j'ai dit < mach kein Stress > ils m'ont tous entendu < mais qu'est-ce que tu dis ? > Pour moi, c'était normal, ils ont tous été choqués, moi < mince ! > »

Transgresser les règles de bienséance en toute impunité diplomatique

Se catégoriser comme libertaires et afficher une insouciance par rapport aux règles de bienséance fait partie de ce bonheur linguistique un peu insolent. Transgresser les règles sociales sous couvert du bonus « étranger » et donc sans trop de risque devient un jeu que les élèves pratiquent volontiers : « *Quand les grands-parents sont venus en Allemagne, je suis tout de suite allée < salut > et les grands-parents ont fait comme si rien ne s'était passé, mais la tante était là et elle « ah bon », on est déjà au < salut > ou un truc comme ça et puis moi < gloups, ah bon ? c'est c'était pas ça que je pensais >, mais j'ai toujours ce problème que je veux dire < salut > quand je veux dire < au revoir > ou quand je veux leur dire bonjour, mais on ne le dit pas et je crois que je les tutoie aussi.* » (A)

Les ratés de la communication, notamment dans le domaine pragmatique révèlent (entre autres) l'expérimentation des limites par les élèves – jusqu'où peut-on s'avancer ? Les élèves prennent conscience que les mots expriment bien d'autres choses que des simples contenus et que des valeurs affectives leur sont attachées :

« *Pendant les récréations, on apprend beaucoup. J'ai dit une fois < va te faire foutre > et le prof d'anglais m'a dit < ça, je ne l'ai pas entendu, je te conseille de ne plus utiliser cette expression dans cette école > et ce sont toutes ces choses-là, on ne peut pas changer la portée de ces mots. Par exemple les Français se baladent et crient < putain > comme nous < Scheisse >, mais nous on n'utiliserait jamais la traduction de ce mot, ce serait impossible pour nous ou ce « du kannst mich mal » [i.e < va te faire foutre >], on ne peut pas non plus l'utiliser ici en Allemagne sans qu'on nous regarde bizarrement, mais en France tu peux te faire renvoyer immédiatement de l'école ; en tant qu'étranger on ne peut pas évaluer la portée des mots, cette portée on ne peut pas l'évaluer et ça, je l'ai remarqué, on n'a pas conscience de la portée des mots.* » (A)

Grâce à l'impunité diplomatique (relative toutefois eu égard aux réactions de réprobation de la part de parents et des professeurs tant en Allemagne qu'en France) il est possible d'expérimenter – de tutoyer par exemple grands-parents ou parents lors de la première rencontre ou d'employer des expressions du langage des jeunes à mal escient. L'irrespect devant les règles pragmatiques revêt une fonction ludique autant que de sécurisation. Acte identitaire, il permet au sujet de revendiquer une identité régressive – aller à l'encontre des formes de politesse les plus élémentaires, employer des formes lexicales d'un registre différent de celui admis dans la communauté sont autant d'indices d'une volonté d'appartenance que des tentatives de séduction en jouant sur le registre étran-

ger. Surtout si les explications révèlent que le sujet est bien conscient d'avoir transgressé certaines règles de bienséance, mais avance des difficultés grammaticales pour justifier ce qui s'assimile à un faux pas : « *Au début quand les parents venaient, je les ai tout de suite tutoyés mais je leur ai aussi expliqué, comme je ne savais encore pas bien le français, que c'était beaucoup trop difficile avec la forme de vouvoiement, parce que j'avais des problèmes avec le < -ez >.* » (A)

L'asymétrie interactionnelle peut induire le besoin d'afficher une dépendance infantile et d'attirer l'attention en se faisant passer pour un être fragile, mal armé pour surmonter les difficultés rencontrées en situation interculturelle.

Gérer les conflits au gré des langues

Dans des situations de conflits, c'est la langue maternelle qui s'impose généralement. Elle est certainement choisie en raison de son pouvoir expressif et argumentatif plus grand. Mais il semblerait surtout que son usage vise à contrecarrer l'asymétrie constitutive de la situation de contact où le non natif occupe traditionnellement la position basse : en employant sa langue, on se dispute à armes égales. La langue maternelle permet ainsi d'user de tous les marqueurs jugés indispensables à l'affrontement – le ton, la voix, des morphèmes divers, les insultes etc. qui ne sont pas à la disposition en langue étrangère et dont le jeune ne peut user avec la même aisance, voire prolixité : « *Ma corres reprend l'allemand quand elle veut crier ou alors donner des arguments, là elle reprend sa langue ou quand elle veut parler vite.* »

Néanmoins, son emploi est un marqueur d'agôn fort et place la relation entre les partenaires sur un axe de distance. Et, dans la mesure où ce comportement langagier est trop manifestement l'expression d'une volonté de prendre le dessus, il peut faire effet d'une déclaration de guerre. De tels affrontements langagiers peuvent se poursuivre jusqu'au K.O verbal d'un des partenaires.

Le passage à la langue maternelle marque une escalade dans le conflit, puisqu'on encourt le risque de consommer une rupture par l'incompréhension totale : « *Je lui ai parlé en français quand elle a dit quelque chose sur les vélos, l'histoire des vélos, j'ai parlé en français et après je sais pas, après apparemment, elle a eu l'air de comprendre que je ne devais pas être très contente, mais bon elle n'a pas vraiment compris ce que je lui disais puisque c'était en français et ensuite elle a voulu me le faire dire à quelqu'un d'autre qui comprenait mieux le français, mais je le lui ai pas dit.* »

À l'inverse, il apparaît que la langue étrangère désamorçe le conflit et aide à refouler l'agressivité : « *Moi, parfois je commence à gueuler et là, je fais des fautes parce que je m'énerve je fais pas attention et je fais des fautes et là ma corres dit/elle me corrige et dit < cassé > et là on se prend dans les bras ou quelque chose comme ça parce que j'ai fait des fautes et là, elle est là tranquille et elle me corrige et < cassé > et là aussi en allemand quand elle gueule sur moi en allemand, c'était en Allemagne comme ça, et là je la corrige et c'est bon.* »
 (A) La locutrice allemande s'exprime en français.

La langue étrangère fonctionne comme un mécanisme de régulation, un garde-fou qui viendrait limiter les dégâts d'un conflit. L'abondance des erreurs provoquées par un relâchement de l'auto-contrôle sur la production en langue étrangère renforce la position basse du non natif, porte atteinte à son image narcissique tout en rappelant sa vulnérabilité et sa dépendance de la coopérativité. Les participants mettent alors en œuvre des accommodateurs destinés à la réconciliation. Par la correction des fautes, le travail collaboratif indispensable à l'échange est rétabli.

La langue étrangère suspend pour un temps l'agressivité des jeunes et la canalise vers une réflexion sur soi : « *Je me suis pas vraiment énervée ici, j'ai pas vraiment crié, je gueule pas comme à la maison si j'aime pas quelque chose. C'est possible avec mes parents mais je vais pas m'engueuler avec la mère de ma corres oui, je gueulerais en Allemagne, parce que c'est avec mes parents, mais c'est aussi maintenant plus tranquille parce que c'était à treize ans, c'est clair on s'engueule maintenant c'est plus tranquille on peut aussi discuter et si on parle très fort ça veut aussi dire que les arguments sont pas bons.* »
 (A) La locutrice allemande s'exprime en français.

Les correspondants allemands sont surpris de constater que le comportement verbal de leur partenaire change considérablement, une fois de retour dans le milieu familial :

F : « J'étais pas méchant en allemand mais oui j'étais vraiment gentil.

A : En France, il se défoule, il sort des trucs – je le découvre. »

Cela amène au constat suivant :

A : « On voit seulement la différence maintenant.

Tous : Oui

A : *Parce que avant, on a seulement vu le Français, on le connaît seulement en Allemagne, sans ses copains, le Français sans ses copains, sa famille et tout ça et après c'était lui qui était dans sa famille et tout ça. »*

L'autre n'est vraiment autre que dans son pays – le retour rend sensible le décalage entre réalité projetée et réalité vécue.

Les gestes culturels : sources d'insécurisation et de malentendus

Au vu des témoignages écrits (rapports, questionnaires) et oraux (entretiens individuels et de groupe), les progrès linguistiques des élèves Voltaire français et allemands sont importants et indéniables. Lors des discussions de groupe nous avons pu constater leur aisance communicative se traduisant par l'emploi de nombreuses marques linguistiques propres à l'oral (lexique, mots assurant des fonctions communicatives – « tu vois », « bon » etc.)

Sentiments d'insécurité linguistique

Mais, en dépit de ces compétences linguistiques et du plaisir de la langue, il ressort des témoignages que beaucoup de jeunes éprouvent des sentiments d'insécurité linguistique latents, à des degrés variables qui sont liés à certains contextes et certains partenaires : *« Cela dépend des jours. Au début j'avais l'impression que certes, je disais quelque chose mais que je disais parfois des choses que je ne pensais pas vraiment, enfin que je n'avais pas la possibilité de m'exprimer de façon précise comme en Allemagne. Je ne me suis jamais sentie mal à l'aise en français, en plus, c'est ma première langue, mais quand même. »* (A)

Paradoxalement, même le soin apporté au perfectionnement linguistique peut être cause d'insécurité : *« Je voulais m'exprimer particulièrement bien et sans fautes et pour c'est pourquoi j'étais certainement toujours nerveuse et je me sentais mal à l'aise. »* (A) Ces sentiments s'expriment soit ouvertement dans les entretiens, soit ils se manifestent dans des formes discursives, traces verbales de l'identité (les idiomes de l'identité) – et rendent compte de l'articulation entre les représentations et les pratiques, entre l'identité manifestée et l'identité revendiquée :

« Je n'aime pas que les gens me regardent bizarrement quand je ne trouve pas mes mots. » (A)

« Des adultes inconnus ne prennent pas forcément le temps de parler avec toi et souvent ils ne sont pas très patients. » (A)

Apprendre et pratiquer les langues des autres est aussi une découverte d'un autre vécu sensoriel, qu'il soit auditif ou/et articuloire : les sons, les accents et les intonations de la langue de l'autre réclament un changement de nos habitudes corporelles – comme par exemple modifier le rythme respiratoire pour placer l'accent ou exécuter des mouvements articuloires autrement qu'à l'accoutumée. Acquérir des gestes, les accomplir et les exposer au regard d'autrui peut comporter le risque de provoquer l'hilarité. Par conséquent la peur du ridicule peut habiter l'individu qui pratique une langue étrangère et l'insécuriser :

« Les gens n'ont pas pu voir tout de suite que j'étais étrangère et pour cela ils m'ont parfois regardé bizarrement. » (A)

« Je n'aime pas quand d'autres se moquent de mon accent ou ne prennent pas notice de ma présence. » (A)

« Une espèce de gêne s'empare de toi, l'angoisse de te tromper, qu'ils te comprennent pas, le manque de vocabulaire, le mot qui te revient, la question que tu as mal comprise. »

« Ils ne veulent pas faire l'effort de se concentrer pour comprendre mon allemand et s'ils comprennent pas, ils laissent tomber. »

« Je ne peux pas vraiment l'expliquer peut-être parce que je me sens bête quand je ne comprends pas et que j'ai peur de faire perdre du temps aux professeurs quand ils doivent répéter. »

Ecouter – observer – imiter – l'apprentissage par le silence

Nous avons déjà dit que l'autonomie en matière de langue est une expérience centrale pour les jeunes. En effet, confronté à son nouvel environnement linguistique, l'élève Voltaire organise son propre parcours d'apprentissage. Celui-ci commence presque toujours par l'écoute : *« Je fais plutôt qu'écouter parce que parler je sais pas trop quoi dire. »*

« J'ai découvert quelque chose. Comme je pouvais pas/ comme les autres ne venaient pas vers moi et donc que je restais souvent seule au début, j'ai remarqué que je pouvais écouter longtemps et observer les gens et donc apprendre à déduire un peu le caractère et connaître un peu avant les gens sans

leur parler et en regardant leurs réactions. En les observant, en les écoutant, on arrive à connaître un peu le caractère de la personne sans leur parler et ça je trouve ça assez bien parce que avant je savais pas/ écouter bon, d'accord, mais faire autant attention, je crois que c'était pas aussi important pour moi. »

Ce silence, qui inquiète les familles d'accueil qui ne savent pas trop comment l'interpréter et finissent par en faire le reproche au jeune (« Je dirais qu'il y a eu des jours où c'était pas facile et puis ils m'ont reproché de pas parler/ de pas parler, de temps en temps c'était pas facile. ») est donc souvent un silence d'écoute et d'apprentissage. Cet apprentissage par l'écoute se différencie profondément de l'apprentissage responsif qui est de mise dans l'institution scolaire :

I : « Tu parles allemand tout le temps ?

M : J'écoute.

I : Tu écoutes ?

M : Ben, je ne parle pas, je fais des interventions comme ça, mais j'écoute on doit parler pour apprendre la langue, mais écouter surtout. »

L'écoute va de pair avec l'observation. L'enjeu identitaire de l'échange conduit les élèves à focaliser leur attention sur les manières d'être, de faire et de dire du groupe d'accueil et sur eux-mêmes :

« Ici ils disent beaucoup < ne > après chaque phrase/ après chaque question, ils mettent < ne > des fois, c'est automatique ou alors après une question, ils disent souvent < oder > et donc ça par exemple le < oder > je l'ai beaucoup intégré dans mes questions, pratiquement à chaque fois il ressort. »

En effet, la vie dans un milieu social inconnu exige un travail d'adaptation et d'intégration et confronte les adolescents à la différence, à d'autres conduites, à d'autres gestes culturels :

« La mère de mon corres elle m'a dit une fois < oui, au début, au repas t'observais comme ça », par exemple le repas du soir est complètement différent de chez nous, alors eux quand ils mangent du fromage, ils mettent du beurre sur le pain. »

A partir d'une position d'extériorité qu'il occupe du moins au début, l'élève observe et note avec précision ethnologique les comportements du groupe d'accueil. A la question : « Comment faites-vous pour apprendre ? », les par-

participants répondent de manière unanime : « On observe »³⁵. Le récit d'un repas à la cantine scolaire par une jeune Allemande est significatif de ce travail d'observation minutieux :

« Par exemple, c'était un exemple du commencement, la première fois à la cantine, j'ai observé ils font ça, ils prennent le pain, ils prennent ça, ils prennent ça, ils prennent ça et maintenant ils sont à l'entrée et ils bouffent/ ils mangent de la salade en premier; après le truc là et il fallait aussi toujours voir dans quel sens pour pas être trop vite ou pas être trop lentement à manger parce que après, ça dérange les autres si on est trop lentement ou trop vite donc c'est déjà un peu dur. » (A) (La locutrice allemande s'exprime en français).

La « faute », redoutée, car sanctionnée en contexte scolaire, est conçue comme étape indispensable dans l'apprentissage et indice saillant d'une compétence en train de se construire :

A. : « Des fois en essayant d'imiter, on fait des fautes et on dit < tout à l'heure, t'as dit ça aussi >, mais c'était différent, un autre réflexe.

F. : Mais on apprend comme ça.

A. : Même si on fait des fautes avec des trucs à imiter, après, le Français, il va expliquer comment on utilise et c'est comme ça qu'on apprend la langue. »

Le plaisir ethnologique que les élèves prennent à explorer la langue de l'autre et leur progrès éclatants en langue ne doivent pas masquer que des dysfonctionnements parfois extrêmement subtils peuvent non seulement conduire à des crises, provoquer des conflits pouvant aller jusqu'à l'interruption du programme, mais aussi causer des traumatismes psychologiques et fabriquer des « blessés » de l'interculturel. Plus encore que les variations linguistiques (langage des jeunes, dialecte etc.) évoquées précédemment, les conduites conversationnelles et les valeurs sous-jacentes aux mots sont de véritables défis pour les jeunes.

Les enjeux des mots et des conduites conversationnelles – petites différences – grands dysfonctionnements

Pour illustrer le possible fonctionnement des ces « atomes linguistiques » – invisibles et néanmoins constitutifs de l'échange – nous avons choisi une séquence tirée d'un entretien avec une élève allemande. Elle s'interroge sur la

³⁵ Discussion en groupe lors d'une rencontre d'élèves Voltaire en décembre 2003

disproportion entre une cause apparemment anodine – l’habitude des membres de sa famille de se qualifier de « Faulpelz » (fainéant) et l’effet dévastateur produit sur sa correspondante qu’elle avait apostrophée de la même façon : « *Bon, bon alors, c’est un peu difficile, parce que Amélie a un/bien qu’elle soit très timide, elle a un tempérament bien marqué, elle réagit à des détails comme/entre nous cela arrive qu’on se traite de fainéant et là, elle a éclaté en sanglots et elle ne m’a plus adressé la parole.* » (A)

Marqueur de connivence, traduisant l’intimité des membres de la famille et inscrit dans leur mémoire discursive, le terme a perdu à leurs yeux son caractère blessant dont il pourrait se doter en dehors du contexte familial. Or, pour la correspondante, le terme s’inscrit dans une toute autre mémoire discursive (voire sans doute collective, il s’agit d’une élève de la Réunion) et se charge d’autant plus de valeurs négatives que l’image qu’elle a d’elle-même à ce moment du séjour est celle de quelqu’un de peu sûr et de vulnérable.

Il n’est pas toujours aisé de localiser précisément le lieu où le dysfonctionnement prend naissance – cela peut être dans les franges d’un mot, dans une courbe intonative ou encore dans un regard ou une mimique, dans des valeurs associées aux mots, dans l’ensemble des signes verbaux et paraverbaux à savoir, le débit, l’intensité vocale, la hauteur de la voix, l’accent, la prosodie, la mimique et la kinésique, le fonctionnement des échanges (tours de parole, choix, progression et structuration thématique), les rituels, l’expression des émotions etc. Tout comme le système linguistique, les échanges conversationnels obéissent à des règles. A la différence toutefois, que ces règles ne sont pas écrites et échappent la plupart du temps à la conscience du sujet parlant. Ils font partie de ces évidences invisibles qui structurent nos comportements communicatifs et constituent ce que Dell Hymes appelle la compétence communicative. Celle-ci inclut, outre la compétence linguistique un ensemble formé par un savoir du monde, un savoir culturel, social et communicatif. Ces savoirs se manifestent dans le verbal, bien sûr, mais tout autant dans le paraverbal et le non verbal et dans les règles qui sous-tendent les échanges et les commandent. Or, ces règles varient, plus ou moins fortement, d’une culture à une autre, voire d’un groupe à l’autre à l’intérieur même d’une société. On emploie généralement le terme des « *speech communities* » (communautés discursives ou communicationnelles)³⁶ pour désigner un groupe qui possède au moins une langue et un stock de ressources communicatives (y compris les comportements de nature paraverbale) en commun³⁷. Retenons par conséquent que « langue » et « comportement

³⁶ Saville-Troike (1989), Fashold (1999)

³⁷ cf. Kerbrat-Orecchioni, C. Les interactions verbales, 3t. Paris, Armand Colin, 1992, 1994, 1998, Hymes D. Vers la compétence de communication, Credif (LAL), Paris-Hatier, 1984.

communicatif » ne se confondent pas, et que même une excellente maîtrise du système linguistique n'est pas synonyme d'une compétence communicative et encore moins d'une compétence culturelle.

Dans ce qui suit, je propose d'examiner quelques-unes de ces règles et de ces structures communicatives invisibles qui sont devenues, avec des implications diverses, des écueils plus ou moins importants – mais dont ils n'avaient pas nécessairement conscience – pour la grande majorité des participants.

Rapidité d'élocution

La remarque souvent faite par les élèves allemands que les Français parlent vite n'est pas seulement de l'ordre de la représentation, mais repose en partie sur des faits linguistiques. En français des unités de contenu s'expriment par l'intonation ou par la mimique (Ah ça...!³⁸), là où l'Allemand aura recours à des moyens linguistiques.

Or, à ces données factuelles s'associent des valeurs différentes. La vitesse d'élocution, variable d'un individu à l'autre, d'un sexe à l'autre, d'une société à une autre. Ainsi, la lenteur élocutive sera appréciée différemment dans certaines cultures ou certains contextes – indice de sagesse, de retenue ou de modération dans les uns, elle sera moins appréciée dans d'autres et réinterprétée comme lourdeur intellectuelle. S'exprimant en langue étrangère, le non natif a nécessairement un débit plus lent et en a conscience :

« Je n'aime pas le fait que je ne peux pas parler aussi vite et avec exactement le même ton que ce que je voudrais parfois. Il y a des choses que je n'arrive pas à exprimer. »

« Je déteste mettre trois heures pour aligner trois mots, c'est terrible. »

« Je n'aime pas toujours réfléchir à comment je peux former une phrase et le fait d'être lente à m'exprimer et pas toujours bien comprise. »

³⁸ Voir K. Tucholsky : « Ah ça...! Ah ça ist viel leichter und graziler als die deutsche Ablehnung. Aber man muss Ohren haben zu hören – der französische Mensch reagiert viel feiner, sein Seismograph schlägt bei der leichtesten Erschütterung haargenau aus. Ich habe immer gefunden, dass der Deutsche – ich auch – viel zu grob mit den Franzosen spricht ; nicht etwa, dass er sich zu rüpelig benimmt, sondern er ist grob, so wie ein Raster, ein Sieb zu grob ist, man braucht einfach eine Nummer feiner. Sie genügt auch. Ja, die grobe wird gar nicht verstanden. Die Franzosen fühlen auf dreihundert Meter gegen den Wind, dass jemand unzufrieden, entschlossen, unnachgiebig ist – man braucht ihnen das gar nicht erst ausdrücklich mitzuteilen. Es genügt, ganz leise anzuspielen ». K. Tucholsky, Bd. 4 (1925-1926) Gesammelte Werke, rororo, Reinbeck, 1989, p. 177.

« Parfois j'essaye de parler à une vitesse « normale » alors je me trompe dans la construction des phrases. »

Dans les échanges quotidiens, ce ralentissement de l'élocution qui contraint également le natif à aller à l'encontre de ses habitudes articulatoires et auditives peut provoquer de l'impatience, voire de l'agacement et s'accompagner, le cas échéant, de jugements de valeur (le discours lui apparaît compliqué, alambiqué etc.). L'image de soi est en jeu pour le non natif : « *Je me dis que cela ne les intéresse pas, que je suis trop longue, qu'ils vont s'impatienter, que je fais trop de fautes, qu'ils ne comprennent pas ; je n'aime pas quand personne me comprend ou que personne ne m'écoute ou l'ultime question : < Ich verstehe nicht > .* »

En revanche, la rapidité élocutive et un débit soutenu peuvent s'assimiler à « mitraillage verbal » et avoir une fonction quelque peu intimidante. Ne pas comprendre et ne pas être compris peut exposer l'élève à un événement communicatif primaire, sorte de traumatisme infligée par la détresse verbale. L'effort inhabituel que l'élève doit fournir explique des fatigues importantes, notamment au début, et même des phases d'épuisement qui peuvent parfois s'accompagner d'états dépressifs. Par conséquent, il faut se garder de sous-estimer à quel point l'exposition permanente à la langue de l'autre peut être fatigante – pour les deux parties.

Intensité vocale

Il n'existe pas de grandes différences entre la culture allemande et la culture française quant à l'intensité vocale, comme c'est le cas, par exemple, entre les sociétés arabes et occidentales.

Toutefois, dans certains contextes, il peut y avoir des soulèvements oraux sous forme d'un accent d'intensité qui frappent tels ou tels mots tant en allemand qu'en français.

Par ailleurs, l'allemand est une langue à soulègement oral, les accents d'intensité frappent les mots et les groupes de mots. Ces soulèvements sont des sources potentielles de malentendus, car ils peuvent être interprétés comme signe de discorde, de colère, d'impatience ou encore d'arrogance ou de pédanterie.

La hauteur de la voix

Il a été démontré que la hauteur de la voix diffère d'une langue à l'autre et que dans certaines langues, elle est un marqueur social³⁹. Tandis que le registre de basse reçoit une connotation de virilité, le registre d'aigu marque à la fois la féminité et dans certaines langues la politesse.

L'accent tonique en allemand entraîne un registre de basse, en revanche, l'accent frappant la dernière syllabe en français entraîne un registre d'aigu. Si bien que la hauteur de la voix est interprétée sur la base de ces valeurs et affecte à la fois la représentation que l'on a des locuteurs que la perception que l'on a de soi-même en s'exprimant dans la langue de l'autre. Ce phénomène explique en partie pourquoi certains garçons sont amenés à estimer que le français est une « langue pour filles » et éclaire peut-être le préjugé parfois relevé dans des entretiens et questionnaires, associant « homme français » à homosexualité.

Les mimiques

Les articulations visibles – le français demande une forte activité labiale (« cul de poule »), l'allemand un étirement des lèvres et une ouverture buccale plus ou moins grande pour la prolongation des voyelles – peuvent être ressenties comme risque pour la face. Puisque les mouvements articulatoires en langue étrangère sont effectués avec plus de lenteur, avec plus de conscience, ils deviennent visibles : on se voit en quelque sorte parler. Selon les situations et les individus, cela peut avoir un effet inhibiteur et expliquer dans certains cas des réticences à prendre la parole devant plusieurs personnes (cf. nos remarques et exemples au sujet du sentiment d'insécurité linguistique).

Les intonations

L'intonation joue un rôle considérable dans le travail de construction du sens. Ainsi l'opposition intonative dans un énoncé tel que : « *Je suis arrivé en retard. J'ai raté le bus.* » peut à la fois exprimer 1. La cause et la conséquence (« *Je suis arrivé en retard, de sorte que j'ai raté le bus.* ») ou 2. La conséquence et la cause (« *Je suis arrivé en retard, parce que j'ai raté le bus.* »)

Comme le débit ou la hauteur de la voix, l'intonation est porteuse de valeurs diverses (politesse, mais aussi agressivité, menace, tristesse, regret

³⁹ En japonais, par exemple.

etc.). Ainsi la question : « *Was machst du denn da ?* » peut exprimer selon l'accent et l'intonation l'agacement, la curiosité, la bienveillance, l'intérêt, le reproche. Sa compréhension linguistique ne devrait poser aucun problème à un élève Voltaire. L'interprétation de l'intention communicative, en revanche, peut s'avérer beaucoup plus problématique et donner lieu à des malentendus.⁴⁰

Pour les élèves, non seulement l'interprétation du schéma intonatif peut poser problème, mais aussi son emploi correct en langue cible : « *J'ai du mal à mettre les intonations et parler plus lentement car quand je vais vite, je lie les mots entre eux et j'inverse les syllabes.* »

En cas de conflits, la non-maîtrise de l'intonation peut faire cruellement défaut et conduire certains élèves à arrêter le dialogue. Evoquant une phrase prononcée par sa correspondante allemande lors d'une dispute, Estelle peut répéter la phrase en allemand, mais hésite quant à l'intention communicative que la correspondante voulait transmettre. Elle était donc incapable de réagir de manière adéquate :

E : « C'était un peu ironique peut-être, elle m'a pas agressée complètement, mais ce n'est pas très amical.

I : Comment tu as réagi ?

E : Ben rien, je ne peux rien dire, je dis rien, je m'en vais. »

Les petits mots – « l'huile conversationnelle »

Des interjections comme *tiens, allez, bon, enfin*, etc. servent à transformer le silence en parole et étayent à l'oral l'élaboration de la pensée. Ces marqueurs assurent des fonctions relationnelles importantes dans la gestion de l'échange. Ils sont en quelque sorte « l'huile » indispensable pour la bonne marche communicationnelle, participent au marquage des attitudes et guident le travail d'interprétation. Non seulement ils font souvent défaut au non natif, mais, relevant autant du linguistique que du pragmatique, le non natif les utilise à mal escient – un « Na ja » est tout aussi polysémique sur le plan de l'interaction qu'un « hein », un « tiens » ou un « enfin ».

Leur emploi donne de l'assurance au locuteur. La plupart du temps, le non natif attribue cependant ses difficultés communicatives à une absence de voca-

⁴⁰ Selon J. Gumperz les différences des courbes intonatives entre les langues seraient une des sources principales pour de nombreux malentendus, cf. Gumperz, J. *Engager la conversation: Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Ed. de Minuit, Paris, 1989.

bulaire, alors qu'en fait ce sont plutôt tous ces « liants », ces marqueurs d'attitude qui lui font défaut, ce qui lui donne moins d'assurance :

E : « Je suis moins sûre de moi quand je parle allemand. En français je suis quand même assez à l'aise quand je parle en public et en allemand, j'ose pas trop parce je sais que je fais des fautes à l'oral, donc c'est déjà plus dur, donc j'ai moins d'assurance. »

I : Mais c'est un peu normal de faire des fautes ?

E : Oui oui enfin je parle quand même en allemand, mais j'ai moins d'assurance que quand je parle en français c'est parce que je comprends pas tout le temps vraiment exactement tout, enfin, je comprends bien le thème ou de quoi ça parle, il y a des mots je comprends / c'est vrai que je ne comprends pas tous les mots du vocabulaire, je suis pas/ enfin je ne comprends pas aussi bien que le français, donc je peux pas dire autant de choses en allemand que ce que je dis en français. »

L'absence de ces marqueurs dans le discours du non natif rend celui-ci moins fluide et peut être gênant pour le bon déroulement de l'échange, perçu alors comme lourd, voire comme trop direct et par conséquent menaçant pour la face de l'interlocuteur, qui sera alors jugé d'impoli par le natif :

« En fait, Sabrina m'a dit que c'était moi qui n'était pas assez ouverte que je/ que je/ que quand on me parlait que je répondais < ja > ou < nein >, mais sans plus. En fait, ben moi, de toute façon/ en fait, au début, je pouvais pas vraiment parler; par rapport à la langue, donc forcément je ne pouvais pas approfondir vraiment mes réponses, mais je pense pas que je leur répondais trop sèchement. »

Dans ce contexte, mentionnons encore le rôle des régulateurs d'écoute (*hm, oui, ok*, hochement de tête, mouvement du regard etc.). Leur rôle peut être crucial – un excès de régulateurs marquant le désir de coopération et d'empathie peut produire un effet tout aussi paralysant que leur absence.

Le rire et l'humour

Selon les cultures, le rire peut recevoir des significations différentes. Signe de joie et de satisfaction pour les uns, il peut traduire le malaise, la gêne, la nervosité pour les autres ou accompagner des actes potentiellement menaçants pour la face des interlocuteurs. Sa polysémie peut être source de malentendus parfois graves, comme dans le cas suivant :

E : « Je riais beaucoup au début et en fait je crois qu'ils ont/ils [les élèves allemands] ont pris ça pour une injure, peut-être. Peut-être qu'ils ont mal pris le fait que je riais, c'était pas mon intention. Eh oui, j'ai l'habitude de rire beaucoup et en fait, ils ont mal pris et il y a un garçon qui a dit « dites lui d'arrêter de rire » enfin, il a dit ça en allemand, il a dit euh euh « sag sie nich lachen oder so etwas » comme ça et donc et voilà [rit].

I : Ton rire a été mal compris ?

E : Oui sûrement. En fait, c'est A. qui m'a dit que les autres ne comprenaient pas pourquoi je riais, donc ils étaient un peu vexés peut-être. J'essaie de moins rire [commence à sangloter] puisque apparemment cela plait pas aux autres [pleure]. Je veux oser plus parler avec les autres et en fait j'y arrive pas trop [sanglots forts]. »

Nombreux sont aussi les témoignages sur les différences concernant l'humour. Lors d'une rencontre avec d'autres élèves français, Michèle explique que l'humour « à la française » lui a manqué :

« Ah oui, oui quand même c'est l'humour quoi, là je peux vraiment rire c'est vrai que l'humour ça me manque parce que j'aime bien rigoler ou faire des jeux de mots ça je le fais vraiment beaucoup et en allemand c'est même pas la langue / j'arrive vraiment pas à le faire et ça me manque et avec Jacqueline là, j'ai enfin pu refaire de l'humour et c'était agréable. »

Les rituels d'ouverture et de clôture

L'ouverture et la clôture d'une interaction sont des moments particulièrement délicats, décisifs pour la suite de la relation, potentiellement menaçants pour la face (menace territoriale quand on rentre en interaction, menace pour la face positive de l'interlocuteur quand on met un terme à l'échange).

C'est une des raisons pour lesquelles les rituels d'ouverture et de clôture sont fortement codés – ils permettent de gérer de manière conventionnelle ces moments délicats et pleins d'enjeux. La salutation est sujette à d'innombrables variations, où ?, quand ?, à quelle distance ?, dans quel ordre ? etc. Selon R. Carroll, le fait qu'on adresse plus facilement la parole à un étranger aux Etats-Unis qu'en France refléterait des attitudes opposées vis-à-vis de la menace pour la face que constitue, à ses côtés, la présence d'un inconnu, les Français tentant de neutraliser la menace par le silence, et les Américains par un échange de propos rassurants. Dans certains entretiens, la problématique a été abordée par les élèves et leurs témoignages confirmeraient, en effet, les affirmations de Carroll, transférées aux rapports entre Français et Allemands :

« Je ne peux pas expliquer, je ne peux pas dire, je pense, elle m'a raconté qu'elle a peur de gêner l'autre, qu'on la rejette mais/ enfin moi je ne connais pas ce sentiment, chez moi, l'envie de m'informer est trop grande pour que je me taise et pour cela, j'ai du mal à comprendre sa situation. » (A)

Sont aussi codifiés les comportements respectifs de celui qui offre et de celui à qui on offre ; doit on accepter dès la première proposition ou attendre que celle-ci soit répétée deux ou trois fois ?

« En France elle faisait la folle et tout, et ici, elle n'a même pas donné son avis, quand on lui a demandé < qu'est-ce que tu veux manger > elle n'a rien dit, elle était totalement timide ici, je ne sais pas ce n'était pas très agréable. » (A)

Formes d'adresse

Les formes d'adresse affichent la distance ou la proximité dans la relation interpersonnelle. Les pronoms tu et vous permettent de circonscrire un groupe qui partage, permettent d'en exclure et sont connotés de convivialité ou de froideur, d'hierarchie :

« Je n'ai jamais essayé de tutoyer la mère, elle ne l'a jamais proposé, cela ne me gêne pas plus que cela que je la vouvoie. En fait, j'avais pensé que les parents me proposeraient le tutoiement, parce que je crois que c'est même eux qui ont pris l'initiative de tutoyer mes parents et de s'adresser à eux avec leur prénoms. Ma corré correspond également à ce que j'ai fait, j'ai pensé, bon je commence par « vous » pour être polie mais en fait j'avais l'espoir qu'ils me proposent le < tu >, mais cela ne venait pas, je les vouvoies toujours. C'est un peu bête, quand je veux m'adresser à eux, donc < Madame >, < Monsieur >, je ne sais même pas si j'ai le droit de les appeler par leurs prénoms, ils ne me l'ont pas proposé. » (A)

Jugé au début comme prématuré, le tu était néanmoins attendu – d'où la difficulté d'arranger les phrases pour qu'elles ne contiennent aucun tu ni vous - mais on ne peut tenir longtemps ainsi.

Le rôle des règles conversationnelles dans la réussite ou l'échec de l'échange

A quel point la méconnaissance des règles conversationnelles peut être inhibitrice pour certains non natifs et donner lieu à des malentendus avec les natifs montre la séquence suivante :

E : « Ben j'arrivais pas trop à communiquer et tout, je savais pas trop quoi leur proposer de faire ou quoi. Et en fait je disais très souvent < ich weiss nicht > au début et donc quand la prof m'a interrogée il y en a une des élèves qui a répondu à ma place < ich weiss nicht > et après j'ai essayé de faire un effort de ne pas dire ça, de répondre quelque chose.

I : Pourquoi tu dis < ich weiss nicht > ?

E : J'attendais plutôt qu'on me propose quelque chose ou quoi, c'est sûr que c'est aussi un problème de langue, mais c'est peut-être aussi le problème de ne pas savoir vraiment. »

En tant que fait culturel, le comportement conversationnel est transparent aux yeux des natifs, mais opaque pour un non natif. Le récit que donne une jeune Allemande d'un repas familial en France, est à ce titre, tout à fait édifiant :

« Au commencement du soir ça va encore, mais à la fin, c'est déjà un peu chiant et c'est encore plus chiant dans les grands soirs, c'était vraiment pas bien, parce que si tout le monde gueule et il y a des gens qu'on connaît pas, on s'en va, moi j'étais là, après tout le temps 'il faut absolument que j'écrive à ma famille, c'est important là', parce qu'il fallait prendre des petites pauses et après je suis revenue. Mais ça va encore s'ils s'engueulent⁴¹, mais si après ils te demandent en plus quelque chose et tout le monde s'engueule et en même temps en plus il faut que tu entendes quelqu'un qui te demande un truc et il faut parler à lui et après quelqu'un d'autre t'interroge < j'ai pas compris, vraiment qu'est-ce que tu as dit ? > parce qu'il a coupé la conversation là c'est l'horreur, au commencement c'était avec deux trois quatre personnes que je pouvais parler, mais pas avec dix personnes. » (A) La locutrice allemande s'exprime en français.

Signe d'aisance, la volubilité verbale et discursive des membres de la famille d'accueil manifeste en même temps leur cohésion en tant que groupe et leur connivence tant personnelle que culturelle. Source de malentendus, de malaise et de conflits, ayant même entraîné dans certains cas l'interruption du programme, la *conversation* mérite un traitement particulier dans l'analyse du vécu linguistique des élèves Voltaire. Nous évoquerons en priorité « la conversation à la française », car c'est elle qui semble avoir posé le plus de problèmes à certains Allemands. Il est entendu, que les difficultés qu'ils ont rencontrées montrent, à l'envers, celles qu'ont rencontrées les élèves français pour la participation à une conversation à l'allemande.

⁴¹ cf. plus haut nos remarques sur le débit et le ton

La conversation comme fait culturel

« *Faire de la conversation* » est une expression qui n'a pas vraiment son équivalent en allemand, à moins de la traduire littéralement « *Konversation machen* », ce qui la charge d'une connotation légèrement ironique. Cela résume bien la différence entre une conversation à la française et la conversation allemande (« *ein Gespräch führen* », « *sich unterhalten* »). Participer à une conversation à la française même si on n'a pas de problème de langue, peut être une expérience frustrante, même traumatisante tout autant qu'exaltante et réjouissante.

Pour un Allemand, le comportement des conversants peut aller à l'encontre des représentations que l'on peut avoir sur la politesse française, sur la modération, puisqu'on se fait couper la parole, on semble ne pas écouter les réponses, les voix montent et finalement on en conclut que le préjugé très tenace depuis des siècles est vrai : « Les Français parlent pour ne rien dire ».

Pour approfondir la réflexion sur cette problématique, nous prendrons comme exemple le cas de Birgit. Son séjour en France a été interrompu à la demande de la famille d'accueil française, après trois mois, pour raison de « non communication ». Même s'il s'agit d'un cas extrême, il nous paraît suffisamment significatif pour illustrer à la fois nos réflexions faites dans les parties précédentes et pour pointer certains aspects de ce fait culturel qu'est la conversation et dont la forme et la signification sociale varient considérablement selon la culture française ou allemande.

Comme la plupart des élèves allemands, Birgit se dit attirée depuis toujours par la langue et la culture françaises, très enthousiaste à l'idée d'un séjour plus long en France pour mieux connaître le pays et la langue. L'échange l'a confirmée dans son amour pour la langue et ses progrès ont été considérables. Après un séjour de l'élève française dans la famille allemande sans trop de problèmes, une fois en France, la relation entre les deux filles et entre l'élève allemande et la famille d'accueil (les parents et leurs deux filles) s'est vite dégradée, toutefois sans que l'élève allemande en ait conscience ou s'en rende compte, ce qui est important à préciser.

Birgit décrit un début un peu difficile, compte tenu du fait qu'elle se trouvait pour la première fois séparée de ses cinq frères et sœurs, du rythme scolaire soutenu, des différences importantes dans l'organisation de la journée (départ à 7 h le matin et retour vers 20 h, les deux parents français travaillant à temps plein), du décalage des repas (généralement entre 20 h 30 et 21 h). Mais elle affirme qu'au bout de quelques semaines, elle s'y était habituée, qu'elle avait

l'impression « d'avoir une vie en France ». Elle dit qu'elle aime le calme (précisons qu'elle est l'aînée d'une famille nombreuse), qu'elle est habituée à pouvoir se retirer dans sa chambre et d'en fermer la porte, pour lire ou pour écouter de la musique.

A la fin du premier mois, le père français lui en fait le reproche (« *La porte ouverte est une forme de communication* ») et se plaint de son absence de communication avec la famille. Les tentatives d'explication de Birgit (habitudes familiales, difficultés d'être spontanée en français, fatigue importante le soir et, par conséquent, une difficulté certaine de participer à la conversation animée autour de la table) ne semblent pas convaincre.

Elle fait des efforts, laisse la porte ouverte, essaie de parler un peu plus, surtout avec la sœur cadette, de temps en temps avec la mère, expliquant que cela lui est plus facile de parler avec une seule personne à la fois qu'avec quatre en même temps. Ses progrès en compréhension sont importants, elle sent que sa relation à la langue change, elle ne traduit plus automatiquement et peut s'exprimer sans trop réfléchir.

Vers la fin du troisième mois, la famille française lui fait part de sa décision d'interrompre l'échange. On lui reproche de ne pas parler, d'être trop calme, de jauger et de juger la famille par des regards à table ou, au contraire, quand elle ne les regardait pas, d'être absente en pensée (« *une ombre* » dira la famille française). Sa présence à table était ressentie comme oppressante. On lui rappelle que l'échange Voltaire est basé sur un contrat qui est celui de la communication et qu'elle avait rompu le contrat en faisant le « *choix de la non-communication* ». Informée de la décision de la famille française, les parents de Birgit viennent chercher leur fille aussitôt.

Le reproche principal qui lui avait été adressé était de ne pas participer à la conversation et ce principalement à table, lieu de convivialité, d'échanges animés, lieu d'intimité et de connivence familiales, de retrouvailles après une longue journée passée à l'extérieur. Pendant notre entretien, Birgit insiste sur l'importance de ce repas pris en commun le soir, le plaisir que prend la famille française à parler, à bavarder, à rire énormément et elle la dit plus bruyante que sa propre famille avec six enfants.

Des témoignages d'autres élèves montrent à quel point il est difficile pour un non natif d'acquérir l'aisance communicative nécessaire pour prendre part à ce type d'échange verbal (voir page 191). Lorsque vers le début du troisième mois, Birgit est sur le point de transformer sa position de semi-spectatrice en membre possible de la famille, qu'elle commence à se sentir en mesure de plus

parler (elle dira « *avoir une vie en France, je n'étais pas seulement présente en France, mais j'y avais une vie* »), l'échange est interrompu.

La réaction de la famille française démontre l'importance attachée à la conversation, érigée en emblème culturel, à valeur identitaire et dont les règles et valeurs sous-jacentes ont échappé à l'élève allemande.

Le thème de l'échange conversationnel est récurrent dans tous les entretiens que nous avons menés, que ce soit avec les élèves ou les parents et dénote son importance sociale. Et pour cause : c'est le lieu révélateur de la véritable maîtrise communicative, c'est dans la capacité de participer ou non à la conversation que se négocie la place, que se joue l'intégration ou l'exclusion, de la reconnaissance, du moins dans la perception qu'en ont les participants et dans la représentation qu'ils ont d'une communication réussie ou non. Nous proposons de montrer à partir de plusieurs exemples à quel point il peut être bien plus difficile de gérer les styles communicatifs étrangers que de maîtriser la langue étrangère d'un point de vue purement formel et que sous l'apparent naturel d'un échange, le culturel est puissamment à l'œuvre.

La parole et le silence dans les cultures communicatives française et allemande

La place de la parole est variable selon les sociétés. Sur une échelle de « faibles communicants » et « communicants intensifs », les Français sont sans doute à classer parmi les peuples prolixes en paroles.⁴² La plupart des situations sociales quotidiennes doivent être remplies par un flux continu de parole. Dans une conversation, le silence est plutôt ressenti comme gênant, voire menaçant, et le pouvoir social repose en grande partie sur le don de la parole : « *Tout se joue avec le talent de s'exprimer – mit der Sprachgewandtheit steht und fällt alles* », nous ont dit certains instituteurs qui ont participé à un programme d'échange ou encore « *Les Français supportent mal qu'on ne maîtrise pas leur langue.* »⁴³ Dans la conversation, des pauses régulent les différents tours de parole. Selon les cultures, la durée minimale de la pause entre les tours de paro-

⁴² Ainsi, il a été constaté que les interactions chez des commerçants en France durent en moyenne deux à trois fois plus longtemps qu'en Allemagne.

⁴³ cf. J. Dupas et M. Perrefort, Enseigner dans l'école de l'autre – Regards croisés d'instituteurs, OFAJ, Bad Honnef, Paris, 1998. Voir aussi J. Kristeva : « Même lorsqu'il est légalement et administrativement accepté, l'étranger n'est pour autant pas admis dans les familles. Son usage malencontreux de la langue française le déconsidère profondément – consciemment ou non – aux yeux des autochtones qui s'identifient plus que dans les autres pays à leur parler poli et chéri. » *Etrangers à nous mêmes*, Ed. Fayard, 1988, p. 58.

le varie : de cinq dixième de secondes aux Etats-Unis, elle l'est de trois dixième en France. D'où certaines difficultés que rencontrent des non natifs dans des conversations où ils se laissent facilement doubler par des locuteurs français plus rapides. Leur tentative de prise de parole échoue sans même qu'ils puissent en comprendre la raison.

Des malentendus naissent donc parfois dans quelques dixièmes de secondes dans un timing raté – une disproportion entre les faits et leurs effets.

La tolérance à la pause entre les tours et au silence qui l'accompagne est également variable d'une culture à une autre. S'il dépasse la durée maximale de la pause admise, le silence est perçu comme embarrassant, voire anxiogène – et pour conjurer la gêne et le début d'angoisse que suscite le silence, on convoque un ange : « Un ange passe » dit-on pour « meubler le silence ». Il est significatif qu'aucune de ces deux expressions idiomatiques n'a d'équivalent en allemand.

Il est également toléré et même attendu en France d'interrompre le discours de celui qui parle si c'est dans l'intention de l'encourager à poursuivre, à ratifier, à signaler son écoute et à manifester ainsi l'intérêt qu'on lui porte. Pour un Français, ces interruptions, si elles ne sont pas trop fréquentes, donnent un caractère spontané et animé à la conversation, produisent un effet de chaleur, de participation et du plaisir qu'on y prend. Loin de créer de la distance entre les conversants, elles participent plutôt à tisser et resserrer les liens entre eux – c'est ainsi qu'ils « font » littéralement la conversation. Les tours de parole sagement agencés, en revanche, produisent plutôt un effet d'ennui. Au lieu d'être considérée comme impolie ou grossière, l'interruption est donc souhaitée comme signe de ponctuation : « *Il ne s'agit surtout pas de couper la parole à quelqu'un, au milieu d'un mot, au milieu d'une phrase, mais de saisir la pause, si brève soit-elle, pour réagir. Je ne fais pas cela pour attirer l'attention sur moi, ou prendre la parole, mais pour manifester l'intérêt qu'a provoqué en moi la réplique de l'autre. Réplique qui mérite, qui appelle un commentaire, un mot d'appréciation, des dénégations, des protestations, du rire, bref une réaction sans laquelle elle 'tomberait à plat'. La balle est lancée pour être justement rattrapée et relancée. Quand il n'y a aucune interruption, que chacun parle posément à son tour, la conversation ne décolle pas, elle reste polie, mondaine, froide et autres qualificatifs de ce genre, tous négatifs.* »⁴⁴

Quand les élèves allemands décrivent les conversations vécues à la table familiale en France, ils insistent généralement sur le caractère animé et gai des

⁴⁴ R. Carroll, *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien*, Ed. du Seuil, Paris, 1987, p. 62.

conversations. Leurs témoignages récurrents à ce sujet confirment bien que *« le rythme de l'échange, le ton des voix et la fréquence du rire sont les indices du plaisir des conversants. Plus le rythme s'accélère, plus le niveau des voix monte, plus le contact entre conversants est fort et agréable. »*⁴⁵

La mise en question du confort conversationnel

Face à un tel confort conversationnel et à une telle aisance rythmique des natifs, le non natif peut hésiter à entrer dans la danse conversationnelle. Prendre la parole dans ce contexte, répondre littéralement, longuement et laborieusement à une question, demander éventuellement (même poliment) de pouvoir terminer sa phrase (*« J'ai besoin de plus de temps en français »* dira Birgit), insister éventuellement pour revenir sur un sujet, peut jeter un froid, créer une coupure qui *« casse l'ambiance »* et qui peut alors être considérée comme importunité ou même impertinence.

La lenteur langagière et conversationnelle du non natif, réinterprétée, le cas échéant, en terme de pesanteur, peut être jugée comme incompatible avec le rythme conversationnel et la nature des rapports entre les conversants. De sorte qu'il peut y avoir des cas où les efforts mêmes faits par les non natifs pour s'intégrer dans la conversation s'érigent en obstacle à cette intégration, car ressentis comme fastidieux. Bon nombre d'élèves racontent que chaque fois qu'ils essayaient de répondre à une question ou tentaient de prendre la parole, un silence se faisait pour l'écouter, soudainement *« on est le centre de l'attention, tout se concentre sur toi. »*

Etant donné que dans la représentation de nombreux jeunes et sans doute encore plus dans celle de leurs parents, le programme Voltaire est assimilé avant tout à un séjour linguistique, nombreux sont ceux qui entretiennent un rapport normatif à la langue. Le cas de Birgit est exemplaire pour ce profil de jeunes qui se catégorisent prioritairement comme apprenant et perfectionniste, attachant de l'importance à la précision et la concision. Les phrases doivent être bien construites, on veut manipuler les formes les plus complexes de la langue française – cette exigence envers soi-même et son perfectionnement linguistique ne facilite pas la participation à la conversation.

Poser des questions dans une conversation à la française signifie plus souvent montrer l'intérêt que l'on a pour la personne. Concentré sur l'accomplis-

⁴⁵ Idem, p. 63. cf. aussi la description donnée supra par l'élève allemande du repas familial (*« Ça gueule »*)

sement minutieux de sa tâche⁴⁶ – à savoir répondre à la question posée – on ralentit le rythme conversationnel et monopolise plus longuement la parole qu'il n'est admis dans ce type d'échange, ce qui peut vite être ressenti comme ennuyeux. L'interlocuteur, par conséquent, s'impatiente, coupe la parole, continue à rire et à bavarder comme à l'accoutumée et selon les règles et habitudes familiales et culturelles : on évite sans doute par la suite de poser d'autres questions au non natif. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la longueur d'un tour de parole est réglée culturellement et la pratique d'un monologue n'est admise qu'exceptionnellement dans les conversations.

De nombreux élèves utilisent dans leurs témoignages l'expression « intégrer les (mes) phrases ».⁴⁷ Intégrer ses phrases, c'est aussi s'intégrer soi-même, c'est se placer, trouver sa place au sein du groupe, c'est passer du statut de membre extérieur à celui du membre intérieur. En revanche, lorsqu'ils n'arrivent pas à se dire ou à trouver un moment opportun pour prendre la parole, nombreux sont ceux qui préfèrent l'écoute et le silence à la parole, ce qui est peut être source d'incompréhension, voire d'agacement de la famille d'accueil.⁴⁸

L'effort communicatif partagé

La présence d'un locuteur non natif met en question le « confort conversationnel » dans lequel évoluent les natifs, dérangent à des degrés variables, les routines conversationnelles, les évidences communicationnelles, les habitudes articulatoires et auditives. Interrogée si elle avait changé pendant le séjour de sa correspondante française en Allemagne, Martina répond : « *Oui, et tout d'abord en ce qui concerne le langage, on fait beaucoup plus attention à ce qu'on raconte.* » (A)

Les moments inconfortables, dus en particulier à l'instabilité du rythme

⁴⁶ cf pour l'orientation tâche/personne comme différence culturelle importante entre Français et Allemands : J. Demorgon, Complexité des cultures et de l'interculturel, Ed. Anthropos, Paris, 1996. Voir aussi J. Pateau, Une étrange alchimie. La dimension interculturelle dans la coopération franco-allemande, CIRAC, Paris, 3ème éd., 2003.

⁴⁷ I : Tu participes à la conversation ?

N: Maintenant oui sauf si cela va vite pour intégrer les phrases dans une conversation entre plusieurs personnes, pas forcément sur un sujet, mais pour intégrer, placer les phrases dans une conversation, c'est plutôt compliqué.

⁴⁸ I : « Personne ne vous écoute, la parole n'est jamais à vous, ou bien, lorsque vous avez le courage de l'arracher, elle est vite effacée par les propos plus volubiles et pleins d'aisance de la communauté [...] On ne vous écoutera que distrait, amusé, et on vous oubliera pour passer aux choses sérieuses » J. Kristeva, op.cit. p.34.

conversationnel, à l'autocontrôle permanent (est-ce que je parle trop vite ? est-ce que je peux utiliser ce mot ? est-ce qu'il/elle a bien compris ?), à la nécessité d'étayage et d'aide dans l'élaboration du discours ne sont pas faciles à vivre – surtout si c'est dans la durée et dans la routine quotidienne. Les élèves s'en rendent bien compte :

« En fait c'est des petits trucs, c'est des petits trucs qui font que ben si tu dis pas ça correctement, les autres ils comprennent pas. Bon ben, au début, au début ils font plus attention parce que bon ils savent que tu parles pas ou presque pas, donc ils font plus attention, ils essaient de t'aider et puis bon quand t'es là déjà depuis un petit moment ils essaient toujours de t'aider, mais je ne sais pas c'est pas non plus pareil, ils attendent plus et puis... »

Il en va de même pour le natif. Il lui faut du temps pour investir son rôle d'expert linguistique : il doit évaluer les compétences de l'élève, trouver un équilibre dans les corrections à lui fournir (ni trop, ni pas assez), il doit développer une tolérance pour les erreurs, mais aussi se méfier de l'illusion de la compréhension.

E : « J'arrivais pas à communiquer, c'était peut-être un problème, peut-être qu'elle me trouvait pas assez intéressante donc ça allait pas et oui (silence) peut-être que j'ai mal interprété aussi ce qu'elle disait, ce qu'elle faisait par rapport à moi, mais oui, ça allait pas. Des fois elle me reprend, mais bon (silence) non je trouve qu'elle fait pas vraiment d'effort, si, bien sûr, elle répète si je comprends pas mais je veux dire elle elle parle normalement oui (silence), des fois, très rarement, elle essaie de m'expliquer en français ou en anglais parfois.

I : Toi tu lui poses des questions ?

E : Euh, en fait, j'ose même pas trop lui poser de questions,

I : Pourquoi ?

E : Euh parce que/ euh je sais pas/ je sais pas peut-être parce que j'ai l'impression qu'elle me répondrait pas bien, ou enfin, je veux dire (silence) (rire) euh oui je sais pas dire, ce que je veux dire, oui j'ai un peu l'impression qu'elle/ je veux dire elle rit un peu quand j'arrive pas à parler. Elle se moque un peu de moi. Je la comprends un peu, en même temps cela doit être drôle d'entendre quelqu'un d'autre parler sa langue, mal la parler peut-être. »

Ce qui peut être amusant et divertissant au début peut vite lasser et irriter

et multiplier les effets d'étrangeté.⁴⁹ « *Certaines personnes ne font pas l'effort de me comprendre ou rien quand je n'y arrive pas.* » L'effort d'inter-compréhension est réciproque, les interrogations sur les limites de la compréhension permanentes. La fatigue due à l'effort communicatif du parler « bilingue » a des retombées sur l'image de soi. Pour le jeune, il n'est pas facile d'être en permanence catégorisé comme apprenant, car cela ne correspond qu'à une partie de son identité sociale et personnelle : « *La mère dans ma famille veut que je répète chaque fois qu'elle me corrige. C'est très énervant.* »

Par ailleurs, les deux partenaires ont chacun une représentation différente de la communication, un scénario idéal projeté sur les échanges quotidiens. Celui-ci se fonde sur des conduites personnelles et familiales, certes, mais également culturelles, sociales et langagières. Cet imaginaire communicationnel provoque des états d'insécurité plus ou moins importants pour chacune des parties impliquées.

Des règles fondamentales – à qui, quand, de quoi et comment parler ? – régissent la grammaire communicationnelle qui organise ce scénario dans sa propre culture, à l'intérieur de son groupe d'appartenance. Intériorisées au cours de sa socialisation, on les applique de manière évidente, automatique, mais ignore leur fonctionnement dans le comportement communicationnel de l'autre. C'est le problème auquel se trouve confrontée Patricia lors de son arrivée dans sa classe allemande :

P : « Je me suis dit « dans la classe, ils vont venir vers moi parce que je suis étrangère » et j'osais pas trop aller vers eux et au bout de trois semaines, je me suis dit il faut bien que j'aille vers eux sinon je ne parlerai pas et donc je me suis mise à parler ; mais sinon/ enfin ils sont pas venus vers moi, cela m'a un peu / l'intégration j'ai trouvé ça assez difficile parce qu'il y a pas eu de curiosité, c'est/ alors peut-être ma correes m'a dit oui, ils pensent que tu comprends pas, mais...

I : Comment tu expliques ça ?

P : Je me suis dit est-ce qu'ils ont peur que je comprenne pas ? est-ce que je fais peur (rire) ? Mais en même temps, il y avait un garçon qui /bon c'est pas qu'il parlait pas français mais qui me disait « comment ça va ? » à

⁴⁹ « Vos maladresses ont du charme, dit-on, elles sont même érotiques, surenchérisent les séducteurs. Personne ne relève vos fautes, pour ne pas vous blesser, et puis on n'en finirait plus, et à la fin on s'en fout. On ne vous signifie pas moins que c'est agaçant quand même : parfois une levée de sourcils ou un « Pardon ? » en volute vous font comprendre que « vous n'en serez jamais », « que ce n'est pas la peine, que là au moins on n'est pas dupe ». J. Kristeva, op.cit. p. 27.

chaque fois en français et à un moment il a commencé une phrase et il s'est tu et il a dit « de toute manière je ne sais pas pourquoi je parle, je sais pas quoi dire » donc je pense que les autres c'était pareil, ils savent pas quoi dire devant quelqu'un étranger et c'est pour ça qu'ils sont pas venus vers moi je pense.

I : Cela t'a surpris ?

P : Non parce que/ pourquoi j'ai pas été tout de suite vers eux, c'est parce que je ne savais pas quoi dire non plus, parce qu'on ne sait pas, si ça intéresse ce que l'on dit. Cela me gêne d'aller vers eux et de dire « oui je m'appelle P., j'aime ça, ça, ça et toi est-ce que t'as des frères et sœurs ? » Je m'étais imaginé qu'on viendrait vers moi et donc que je pourrais parler mais quand je suis arrivée face à la réalité et qu'ils sont pas venus vers moi et donc que je ne pouvais pas parler, ça m'a vraiment peinée ne pas savoir comment rentrer dans le groupe. »

Pour que la communication fonctionne, chacun doit reconnaître et admettre le scénario de l'autre et modifier ou ajuster ses attentes au fur et à mesure de l'échange :

« J'aime bien parler donc cela m'énervait de rester assise d'écouter et de comprendre et de pas pouvoir dire, de pas pouvoir parler ben j'osais pas m'introduire dans la conversation sans / juste comme ça, d'être assise et de m'introduire comme ça dans un groupe et donc après je me suis dit non mais ça va plus là il faut parler et donc c'est comme ça que j'ai été vers une personne et donc après quand les autres ont vu que je parlais avec cette personne il y a quelques-uns qui sont venus. »

Le tâtonnement pour s'accorder sur l'autre se manifeste dans des attitudes comportementales et langagières :

« A l'école on s'évite la plupart du temps pour que cela ne devienne pas trop, parce que je pense que c'est aussi à cause du contact permanent, on n'est pas aussi proche qu'avec la famille et pourtant on a en permanence quelqu'un avec soi à qui on doit faire attention. Je trouve, quant à moi, que je fais différemment attention à ma corres qu'à mon frère, à lui je lui dis « tu n'as qu'à t'en occuper toi-même » et avec elle j'ai le sentiment que je n'ai pas le droit de le faire, parce que je pourrais la blesser. » (A)

On peut trouver des situations où le natif se sert de l'inégalité de compétence linguistique pour asseoir sa position de pouvoir, pour porter atteinte à la face de l'autre ou bloquer la communication. A l'inverse, un excès de coopéra-

tion peut mettre en avant la faiblesse linguistique et mettre en danger la face, en blessant psychologiquement l'autre.

Le lent apprentissage des comportements conversationnels

Nous avons dit plus haut que même un locuteur maîtrisant parfaitement le français peut éprouver des difficultés à maîtriser les règles conversationnelles. On peut arriver à parler sans accent, mais il n'en va pas toujours de même pour les « gestes culturels » – et le comportement conversationnel est un geste culturel. Les gestes aussi ont un accent,⁵⁰ ils disent notre non-appartenance et peuvent remettre notre différence sur le chantier interactif.

Mais contrairement à l'accent linguistique, perceptible, audible, l'accent culturel de nos gestes n'est perçu que par des interlocuteurs avertis – et encore. S'il se manifeste, il est alors fréquemment interprété en terme de psychologie ou d'éducation – « il/elle est mal élevé(e) parce qu'il a « tenu le crachoir » trop longtemps, par exemple. « Parler la culture » de l'autre sans accent demande beaucoup de temps – et il n'est même pas certain que l'on y arrive.

La plupart des témoignages recueillis auprès des élèves convergent vers le constat que ce n'est qu'au bout de quelques semaines que les élèves arrivent à se sentir vraiment à l'aise dans la langue, du moins en ce qui concerne la compréhension. Selon les cas, l'aisance dans l'expression vient un peu plus tard.

Comparé au temps passé à l'école, où l'intégration se réalise généralement bien, la plupart des élèves allemands ne partagent que quelques heures avec la famille française le soir. Nouveau rythme scolaire, l'exposition permanente à la langue française, des différences scolaires, culturelles diverses, le temps est limité pour réajuster sa conduite à la vie familiale, répondre positivement aux attentes de la famille, comprendre les scénarios communicationnels, les conduites familiales et pour construire sa place. Le week-end est souvent occupé par l'étude, quelques sorties et les repas.

Dans ces conditions, il paraît difficile d'élaborer rapidement un sentiment d'appartenance familiale, de comprendre le fonctionnement de la famille d'accueil et, de surcroît, acquérir les gestes culturels nécessaires pour une intégration réussie. Pour prendre avec aisance la parole, il faut avoir trouvé sa place.

⁵⁰ cf. M. Perrefort, « L'interculturel se met à table », in : *Interkulturelles Lehren und Lernen*, Actes de la Rencontre de Berlin, APLV/ Humboldt-Universität, Berlin, 1991.

Gérer l'asymétrie des conduites conversationnelles dans la durée

Voltaire est un programme de longue durée et même si l'asymétrie linguistique semble s'estomper à mesure que la maîtrise linguistique gagne du terrain, il n'en demeure pas moins que l'intercompréhension quotidienne est placée sous le signe de la non-évidence et de la non conscience des normes interactionnelles, des règles communicationnelles et ce pour tous les acteurs. Seule une prise de conscience de leur existence dans le fonctionnement des échanges quotidiens peut éviter des désastres et limiter des dégâts. Compte tenu de la structure chronologique des échanges, cette prise de conscience se fait parfois tardivement, lorsque l'élève allemand se trouve dans la situation vécue auparavant par l'élève français. C'est le regard ethnocentrique qui est en cause. Il est, en effet, tentant de croire universels les normes intériorisées et ses propres gestes culturels et on est vite enclin à évaluer les comportements non-conformes sur la base des siens. La séquence suivante en est une illustration. En France depuis cinq mois et vivant douloureusement certains échecs communicatifs, l'élève allemande prend la mesure des difficultés éprouvées par sa correspondante en pareille situation en Allemagne :

« Elle a raconté qu'on mange beaucoup de viande. Que c'était exactement comme elle l'avait dit, ça je ne l'ai pas crue vraiment avant, et je regrette d'avoir agi ainsi. Je le regrette vachement, je sais maintenant comment c'est. Avant j'ai toujours pensé < enfin, ma fille, cela fait maintenant quatre mois que tu es là, maintenant tu peux dire quelque chose sans qu'on te demande, tu peux aller toute seule vers le gens > et ici, même au bout de cinq mois, je suis contente quand les gens se tournent vers moi dans une conversation et quand des Français me font une remarque, de sorte que je peux entrer dans la conversation. Je le regrette énormément, car en plus elle est extrêmement timide, que je ne l'ai pas assez aidée et quand en plus on s'est retrouvé à trois, qu'elle s'est sentie toute bête, elle est restée assise là, comme ça pendant trois heures et beaucoup de choses, elle ne les a pas comprises et je ne l'ai pas aidée à entrer dans la conversation, je le regrette énormément, je ne peux plus le changer maintenant, elle était totalement exclue. » (A)

Est en cause aussi l'idée que se font les acteurs engagés dans l'échange, à commencer par les élèves eux-mêmes, de l'apprentissage et de la maîtrise d'une langue étrangère. La plupart des locuteurs a tendance à réduire la communication en langue étrangère à la maîtrise du lexique, de la grammaire et de la syntaxe et pense qu'il suffit de parler pour apprendre.⁵¹

⁵¹ Il n'est pas rare que certains parents pensent que le programme a pour seul et unique but une amélioration de la compétence linguistique (le rapport d'une élève française s'intitule « Sprachaufenthalt in Deutschland »). A leurs yeux, cela doit se traduire par des progrès notables, mesurables, quantifiables dès les premières semaines.

Je veux particulièrement insister sur les réactions des natifs (les accueillants) face aux « déviances » comportementales, à la non-conformité des comportements communicatifs avec les attentes.

L'entourage qui accueille méconnaît souvent l'importance fondamentale des variantes communicatives entre les cultures et sous-évalue l'effort à fournir par l'élève et par ses interlocuteurs :

« Ce que je n'aime pas c'est que je fais l'effort de parler mais la personne en face de moi ne fait pas l'effort d'essayer de comprendre. »⁵²

« Il faut parler et réagir vite si l'on ne veut pas se faire couper la parole. »

Il ignore aussi à quel point la pratique d'une langue étrangère peut porter atteinte à l'image de soi et provoquer la crainte de porter atteinte à la face de l'autre : *« J'ai peur de poser trop de questions aussi je pense que cela doit énerver. »*

Les difficultés communicatives sont alors interprétées en termes de psychologie individuelle (mauvaise volonté, manque de motivation, caractère renfermé etc). Même si de telles configurations individuelles ne sont, certes, pas à nier, les comportements qui apparaissent si « naturels » aux uns ne le sont pas nécessairement pour les autres. Petit à petit de tels dysfonctionnements en apparence anodins, insignifiants peuvent instaurer un malaise latent ou recevoir des évaluations négatives ou stéréotypées. En tout état de cause ils vont infléchir les interprétations ultérieures par un mécanisme de renforcement. Dans bien des cas, ils ont pour effet d'affermir le sentiment d'appartenance et de resouder le groupe familial :

« Bon je dirais que nous nous sommes même plus que rapprochés dans la famille, parce qu'il est arrivé fréquemment que nous étions tous très énervés par cette situation de stress permanente, car elle était très lente au début, très lente, elle a mis des heures pour tout et c'était très fatigant pour tous. » (A)

A l'inverse, des problèmes d'ordre social, personnel, psychologique peuvent provoquer des blocages importants dans la progression linguistique et aller jusqu'au refus de comprendre et de communiquer. Confronté à la situation sociale et personnelle difficile que vivait sa famille d'accueil au moment de son arrivée, Andreas exprime son désarroi en terme de blocage linguistique. Alors qu'il possède une très bonne maîtrise du français et ne rencontre pas de pro-

⁵² « Votre parole n'a pas de passé et n'aura pas de pouvoir sur l'avenir du groupe : pourquoi l'écouterait-on ? Vous n'avez pas assez d'assiette – pas de surface sociale – pour rendre votre parole utile » J. Kristeva, p.34.

blèmes de compréhension majeurs avec les personnes qu'il fréquente en dehors de la famille d'accueil, l'intercompréhension avec la mère d'accueil est plus que difficile :

« Je ne sais pas à quoi c'est dû, mais lorsque la mère me disait quelque chose il fallait que je tende l'oreille quatre ou cinq fois, pour comprendre, pour comprendre ne serait-ce qu'approximativement ce qu'elle voulait de moi, c'étaient des choses, avec d'autres personnes, quand ils me parlaient j'ai tout de suite dit < d'accord, c'est bon > mais quand elle m'a dit quelque chose, par exemple si j'avais du linge à laver ou des choses comme ça j'ai dit < encore une fois s'il vous plaît >, j'ai fini par comprendre, mais je ne sais pas à quoi c'était dû. » (A)

La situation sociale compliquée l'amène jusqu'au refus de communiquer en français avec la famille d'accueil et s'exprime exclusivement en allemand avec son correspondant, surtout lorsque la famille se trouve à table :

« Cela m'était très désagréable de parler en français devant les parents, je ne sais pas pourquoi. » (A)

On voit bien dans cet exemple la valeur identitaire et sociale de la langue. La langue maternelle sert à la fois de refuge pour conjurer le malaise de l'étrangeté et pour instaurer des frontières. Et en parlant délibérément allemand avec son correspondant à table, le jeune utilise la langue comme instrument d'exclusion, voire de pouvoir et choisit de se catégoriser comme étranger, extérieur à la famille.

4. « On passe de tous les jours à rien » – la difficile préservation du capital linguistique lors du retour

La grande majorité des élèves se montre très attachée à la préservation du capital linguistique acquis pendant l'échange dont la valeur est jugée fondamentale. Nombreux sont les élèves qui expriment la crainte de perdre « leur » allemand / « leur » français : *« Mais par contre, je perds vite mon allemand, on passe de tous les jours à rien, donc c'est vrai qu'on perd vite. »*

« C'est triste, c'est infiniment triste quand je parle au téléphone avec ma corres française, j'entends des exclamations de souffrance ! – < Mon Dieu qu'est-ce que c'était ? Peux-tu répéter stp ? > et je ne me rappelle plus des mots aussi simples comme < ventre > ou < épaule >, et ça ne marche pas comme cela devrait marcher ou en cours de français des mots comme < promettre > alors que tu sais pertinemment que tu les as utilisés et que tu les connais, mais juste en ce moment-là tu ne les sais plus, c'est vraiment triste. » (A)

« J'ai l'impression de perdre un peu, il y a des mots, j'essaie de les réutiliser, je sais qu'ils sont dans mon cerveau, mais je ne peux pas les utiliser, disons qu'en Allemagne je ne pensais pas au français j'avais pas la traduction dans ma tête, j'avais un mot avec une idée qui n'était ni allemand ni français, dans la tête il y avait le mot allemand qui allait avec. Maintenant je n'arrive pas à retraduire, en fait. Alors qu'après, quand on donne le mot, je me dis < c'est vrai >. »

Le retour en cours de langue – la difficile réintégration

Le retour en cours de langue équivaut à un changement de statut – hier encore acteur, metteur en scène de son apprentissage, aujourd'hui à nouveau élève : *« Ca va être trop facile, j'ai regardé mon livre, c'est des histoires pour enfants. »*

Ce changement s'accompagne dans beaucoup de cas de frustrations et de sentiments de régression : *« En fait moi en cours j'ai l'impression – au mieux, on stagne, on en perd beaucoup, parce qu'on parle pas, on fait que des phrases connes avec le vocabulaire que la prof elle a ordonné d'utiliser, du vocabulaire qui n'est pas toujours adapté à la situation de la phrase qu'on veut formuler, on ne peut pas dire ce qu'on pense, on ne peut pas le dire de la manière dont on voudrait le dire donc on fait des phrases bateau, je sais pas < Friedrich va à l'école >, < Friedrich revient de l'école >. »*

L'effondrement du mythe d'une langue homogène : « Ben, on découvrait l'allemand, quoi ! »

Le nom des langues réciproques « le français », « l'allemand », employé traditionnellement, impose la fiction de l'unité d'une langue. Or, pendant l'échange, les élèves découvrent une complexité linguistique et différentes manières d'être dans la langue :

« Quand on est arrivé, en tout cas pour moi, l'allemand c'était vraiment pas mon fort. Les notes n'étaient pas mauvaises, j'avais 13/14, mais de toute façon en cours/ on fait quasiment que de la grammaire, donc après pour faire de la construction de phrases, du vocabulaire, tout ça, on en avait pas, on est arrivé, ben, on découvrait l'allemand quoi. »

« Ce que je remarque maintenant que j'ai passé six mois en France, avant on était là, devant la langue et on a pensé c'est comme un magnéto, qui mar-

che sans point ni virgule et maintenant, on peut la comprendre, ce n'est pas du tout une langue difficile, mais je peux très bien comprendre quand des gens disent < je n'y arrive pas >, je n'en fais de reproche à personne, car la langue française est à sa base très très simple, mais plus on avance, plus c'est un marais de dangers. » (A)

Cela n'est pas sans poser d'importants problèmes au retour lorsqu'ils sont à nouveau confrontés à une variété unique et homogène de la langue étrangère en classe. Forts de leur expérience interactionnelle quotidienne, associée à autant d'émotions et de valeurs affectives diverses, ils pointent non seulement le caractère souvent formel de la langue enseignée, mais font également valoir qu'il y a des règles d'usage sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles : « *Mais des fois c'est le langage tellement soutenu et si moi je dis < on n'utilise pas ça > ou si la corres prend un autre mot, elle (i.e. le professeur) < non, c'est pas bien, c'est pas bien > et en fait, en Allemagne, on dit comme ça, on dit pas autrement. »*

Conduites résignatives

La situation d'échange confronte l'élève à une interaction et à des enjeux réels. La langue, jusque là « étrangère » tout comme ceux qui étaient censés la parler, est désormais langue du partenaire, langue à soi et objet d'investissement émotionnel : « *L'autre jour la mère de mon corres a téléphoné, elle a téléphoné deux fois, bon, la première fois je savais pas trop quoi dire, je baragouinai un p'tit truc et après elle me posait des questions, je ne savais pas/ non seulement je ne savais pas quoi répondre mais je ne savais pas comment répondre, j'arrivais pas et crac ! : < Il faut absolument que tu reviennes chez nous >. J'avais compris que j'arrivais pas quoi, mais parce que en cours d'allemand, on parle pas du tout l'allemand comme quand on parle en Allemagne, évidemment, et c'est vrai qu'au début on se disait < ah, moi je peux parler allemand >, mais c'était bizarre parce que en même temps on parlait français, parce que si on parle allemand dans le cours, y a personne qui comprend et on fait que de l'écrit et t'es tout con là, tout seul là, à parler allemand en cours d'allemand et tout le monde parle français. »*

Devant l'impossibilité de retrouver ce rapport d'inscription dans la langue, certains sont amenés à développer des conduites résignatives : « *Bon ben je laisse tomber, en cours d'allemand, on peut pas parler; on fait comme tout le monde, on fait des phrases connes avec le vocabulaire qui est au tableau. »*

Renonçant à sa singularité, le jeune engage un rapport fonctionnel à la lan-

gue, car l'enjeu n'est plus dans l'interaction, mais dans la réaction adéquate aux exigences de l'enseignement et de l'apprentissage scolaire : « *Mais c'est vrai, en mettant les bonnes déclinaisons, elle [l'enseignante] est contente.* »

Les mots – lieux de souvenir

Comme nous l'avons vu, le rapport au mot a changé fondamentalement pendant l'échange. Le jeune en a découvert à la fois les limites, le pouvoir, le goût et le plaisir.

Il a fait l'expérience de « manquer » de mots, de la restriction de ses moyens d'expression, du bredouillage. Il a fait l'expérience d'être sans parole, exclu, mal compris, incompris et réduit au silence. La détresse verbale est l'apanage inévitable des situations de contact et de l'asymétrie qui les caractérise. Mais elle est indispensable pour des processus de compréhension et d'apprentissage.

A l'école en revanche, l'enseignement des langues est souvent hanté par la peur du silence et tout est mis en œuvre pour qu'il n'y ait jamais de panne lexicale : « *Quand il y a un blanc et que la prof commence à dire < vous avez pas appris votre leçon, vous savez rien > bon ben, nous [les élèves Voltaire] on place deux mots, et puis comme ça/ non mais la prof, ça lui fait plaisir, elle a l'impression qu'il y en a qui suivent.* »

L'apport de vocabulaire a pour but de fournir des moyens linguistiques afin que l'élève ait toujours quelque chose à dire, même si sa parole est pragmatiquement vide. Le mot est appréhendé comme dépôt, comme investissement, chaque nouveau mot doit rapporter des intérêts : « *Elle [le professeur] utilise, je sais pas, il y a des mots de vocabulaire, elle demande < est-ce qu'on peut dire ça et ça ? > en tout cas elle veut absolument donner du vocabulaire dont on ne se servira jamais et elle nous donne 36 mille façons de le dire.* » Or, pendant l'échange, les mots sont devenus des lieux de souvenirs, chaque mot rappelle à soi et rappelle l'autre. La langue était un lien fondamental entre les correspondants et les mots de la langue de l'autre sont désormais plus que de simples noms donnés aux choses. Ils renvoient le jeune à des valeurs et des souvenirs qu'il partage de manière privilégiée avec son groupe d'accueil.

Le retour en cours s'avère d'autant plus difficile que les mots perdent leur pouvoir identificatoire et leur densité affective : « *Au lieu de faire parler les élèves naturellement quoi, tout ce que le prof veut c'est qu'on utilise son vocabulaire au tableau et qu'on fasse des phrases connes, c'est super chiant et il prend*

n'importe quel texte, il prend du vocabulaire, on doit l'assembler, bon, c'est bon, il est content, mais c'est pas du langage parlé, c'est pas spontané. »

Vides de tout affect, impropres à l'identification, privés de souvenirs, les mots de la langue de l'autre ressemblent à des pièces de meccano (« assembler » ; « placer »).

Ce clivage, s'assimilant à un nouveau dépaysement, est source de tristesse chez certains et de nostalgie : « *J'ai l'ennui du parler allemand ; je trouve ça joli maintenant que je me suis habituée. »*

La pratique quotidienne de variétés diverses de la langue étrangère amène les jeunes à se sentir « spécialistes » de l'oral, de la langue parlée et ils s'estiment en droit de critiquer le registre langagier imposé en cours : « *En Allemagne personne ne me comprend, surtout quand j'utilise le langage parlé tous les jours et tout le monde te regarde bizarrement, beaucoup pensent que tu es un fayot qui se prend pour quelqu'un de supérieur. »* (A)

Ayant eu un rapport réel à la langue, devenue « langue de l'autre » au lieu d'être une langue « étrangère », la langue pratiquée en cours leur semble bien « étrange » : « *Mais ça, c'est très courant, on fait des phrases que tu as jamais entendu en Allemagne, mais les expressions courantes, tu les entends jamais, le vocabulaire courant jamais, personne n'y connaît. »*

Retrouver sa place en classe

Retrouver sa place en cours de langue paraît problématique d'autant que certains enseignants semblent parfois désemparés devant la situation.

Les témoignages qui vont dans ce sens attestent une certaine difficulté de l'enseignant à gérer la présence de cet élève revenu avec un bagage linguistique inédit et qui porte désormais un regard croisé et quelque peu insolent, voire arrogant sur l'institution : « *Ma prof m'envoie des piques – ne te mets pas tant en avant > < tu es loin de parler aussi bien le français que moi > – dans le premier devoir sur table que je viens d'écrire, je suis loin d'avoir 20/20, j'ai 18/20 – je suis d'avis que c'est injuste, mais c'est quand même < retiens-toi et laisse moi faire le travail >. »* (A)

L'assurance communicative des élèves Voltaire, qui aspirent de manière tout à fait légitime à la reconnaissance et la valorisation de leurs acquis, conduit certains enseignants à développer des conduites diverses pour faire face à

des situations susceptibles de porter atteinte à leur image. Quelques-uns imposent le silence aux élèves Voltaire :

F : « Ben moi, en allemand, j'ai vraiment pas le droit de parler, la prof veut pas que je parle.

F2 : Moi, c'est pareil.

F1 : Ou bien je lève le doigt, alors elle me regarde, elle veut pas que je parle, alors en fait j'oublie. »

D'autres sont d'avis que les « Voltaire » ont déjà suffisamment eu l'occasion de faire preuve de leurs compétences : « *Elle croit que je suis très très bonne et que j'ai pas besoin de le montrer encore et elle dit < ah non, toi de toute façon, c'est bien, pas de problème, pas de problème >. Même des fois elle me demande pour des mots < comment tu dirais ça, toi ? > et sinon elle me brime un peu, j'ai pas le droit de m'exprimer et je trouve que c'est un petit peu dommage. »*

D'autres encore semblent craindre l'émergence de sentiments de frustration, voire d'infériorité chez les autres élèves pouvant entraîner de l'inhibition : « *Moi c'est pareil, la prof elle veut pas que je parle, parce qu'elle dit que ça risque de déprimer les autres qu'ils voudront plus parler parce qu'ils auront l'impression d'être moins bons. »*

Ce malaise est encore exacerbé devant la solidarisation des correspondants allemands avec leurs partenaires français. Leur regard est d'autant plus critique qu'ils se considèrent, comme a tendance à le faire le locuteur natif, expert de leur langue. Surévaluant leur sentiment de la langue, considéré comme infaillible, ils se positionnent par conséquent en concurrent de l'enseignant : « *Mais ce que j'ai remarqué également en cours d'allemand, donc la prof d'allemand de ma corres, quand j'ai aidé ma corres, c'était bien sûr faux, donc je ne connais pas ma langue. »* (A) Leur ignorance des processus d'apprentissage et d'enseignement d'une langue étrangère les amènent à surenchérir par rapport à leurs connaissances et à affirmer des faits linguistiques de façon erronée : « *Tout le temps c'est des déclinaisons ! Si tu parles avec un Allemand, c'est pas important ça ne sert strictement à rien. »* (la locutrice allemande s'exprime en français) ou même à contester les connaissances linguistiques des enseignants sur la langue : « *La corres elle dit < ça n'existe pas >, la prof < si si si c'est dans le dictionnaire >, mais la corres < on ne le dit pas >, elle < si si si, tu ne sais pas toi, c'est dans le dictionnaire on le dit > et moi, je dis < mais il y a un autre mot >, < si, si c'est dans le dictionnaire >, < toi tu sais pas toi > – à une Allemande ! »*

Pour conclure

L'opinion courante – et les représentations des participants au programme Voltaire ne font pas exception – entretient volontiers un mythe, celui de la synonymie entre l'apprentissage d'une langue étrangère et l'ouverture vers une autre culture, voire un apprentissage interculturel. Ce mythe investit les langues et leur apprentissage d'un pouvoir tout particulier puisqu'il nourrit l'illusion que la langue étrangère constitue une sorte de « Sésame, ouvre toi » attribuant à l'apprenant de façon quasi automatique, sans qu'il ne fasse un effort particulier, une compétence interculturelle, le prédisposant presque obligatoirement à une meilleure intercompréhension. Mais apprentissage linguistique et apprentissage interculturel ne se confondent pas, ils peuvent s'associer, mais ni obligatoirement ni automatiquement, l'un ne saurait être synonyme de l'autre, bien au contraire.

J'ai essayé de montrer que parler couramment la langue étrangère n'est pas synonyme de comprendre couramment et encore moins de savoir se comporter culturellement sans accent. Trop de codes culturels ainsi que des codes propres au milieu d'origine et à celui d'accueil entrent en jeu dans la communication, dont la pertinence échappe aussi bien aux natifs qu'aux non natifs. Ils ont alors tendance à mettre sur le compte de l'individuel et du psychologique des problèmes qui relèvent du culturel.

La minimalisation de l'asymétrie linguistique et la force coercitive d'une représentation irénique de l'échange peuvent refouler, masquer, retarder pendant un temps la prise en compte des différences culturelles. Position reconfortante, l'illusion de comprendre et d'être compris se renforcent mutuellement en se servant réciproquement d'alibi pour dire que tout se passe bien. Néanmoins, petit à petit, l'effort communicatif, nécessaire à l'intercompréhension, retentit sur le sentiment identitaire aussi bien du natif que du non natif. De sorte que le clivage entre représentation et réalité peut induire, parfois imperceptiblement, un processus de fissuration dans la relation. Dans l'analyse des phénomènes interculturels on a souvent tendance à négliger le rôle que joue le natif et les effets que la confrontation à la différence linguistique et culturelle produit sur lui. Pourtant son attitude à l'égard du non natif ainsi que les variables qui en déterminent la qualité sont fondamentales dans l'ajustement interculturel. Tout comme le non natif, le natif doit fournir des efforts considérables dans le travail interactif, efforts qui peuvent avoir des répercussions sur son sentiment identitaire.

Un autre mythe est celui des ressemblances, de l'absence de différences culturelles significatives. Qui s'attend à rencontrer des différences culturelles

pertinentes à si peu de distance géographique ? Sans compter que la tendance générale est plutôt au nivellement, à l'unification sémantique et pragmatique, à la banalisation et neutralisation des différences structurelles de nos formes d'activités sociales et communicatives, différences qui plongent pourtant leurs racines profondément dans l'histoire de nos cultures réciproques et la mémoire collective. Notre analyse a montré que c'est dans l'infiniment petit des interactions quotidiennes, dans les connotations d'un mot, dans la prononciation d'un nom, dans une courbe intonative ou dans un habitus verbal ou non verbal que réside et se révèle le geste culturel qui peut à tout instant remettre un « nous » en question et remettre l'altérité sur le chantier interactif. Tout transplanté sait qu'une gestion inattentive des différences et une sensibilisation déficiente à « l'ignorance » (E. Brass) peuvent provoquer des malentendus avec des conséquences psychologiques parfois graves.

Il n'est certes pas aisé, dans les situations de contact interculturel, de percevoir ce qui relève du culturel et de l'individuel. Les témoignages concernant les échanges plus ou moins difficiles montrent la nécessité absolue de sensibiliser tous les acteurs engagés aux multiples aspects souvent imperceptibles pour le non averti de la situation du non natif *et* du natif.

Se mettre à la place de l'autre, comprendre sa vulnérabilité, sa détresse verbale, mais aussi interpréter à leur juste mesure les efforts d'intégration fournis demandent du temps et une capacité emphatique. La plupart du temps, ni les élèves ni les familles semblent avoir conscience de l'ancrage culturel des comportements communicationnels.

Aux yeux des natifs (des familles d'accueil), le non natif qui semble refuser (du moins en apparence) le modèle culturel qu'on lui propose, se montre « ingrat ». Alors que dans cette phase de transition, entre son monde habituel et le nouvel univers, le non natif ne peut considérer immédiatement ce nouveau modèle comme « asile protecteur » (A.Schütz), il cherche son orientation et ses repères langagiers tout autant que culturels.

Notamment les familles peu habituées à la communication avec des non natifs ont tendance à méconnaître ce que la pratique quotidienne d'une langue étrangère implique comme effort réciproque et entraîne comme fatigue. De nombreux malentendus, parfois lourds de conséquences, naissent du fait qu'on se trompe sur l'interprétation d'une activité langagière, linguistiquement correcte, mais culturellement problématique.

Au-delà de leur nature parfois arbitraire et passionnée, les témoignages concernant le retour en classe de langue montrent la nécessité de réfléchir sur

des dispositifs didactiques permettant non seulement de valoriser les acquis des Voltaire mais de les exploiter judicieusement pour le bénéfice de l'ensemble des élèves.

On a tendance à envisager l'expérience interculturelle dans la seule perspective du départ et du choc ressenti par la mise en échec des évidences quotidiennes. C'est oublier que celui qui rentre n'est plus tout à fait le même, ni pour lui, ni pour les autres, qu'il doit déployer des efforts de réadaptation, qu'il peut être habité par le désir de procéder à des changements et qu'il s'expose à l'incompréhension des siens. En ce cas, « l'homme qui rentre au pays et celui qui l'accueille auront tous deux besoin de l'aide d'un Mentor pour < les instruire des choses. »⁵³

Dans le cadre de programmes d'échange, cela implique de s'interroger sur des dispositifs susceptibles d'aider tous les acteurs concernés dans le travail d'élaboration de l'expérience de l'altérité⁵⁴ étant donné les incidences et retombées possibles sur la mémoire familiale, voire collective et, par conséquent, plus largement sur l'intercompréhension entre personnes de milieux culturels différents.

⁵³ A. Schütz, *L'étranger*, Ed. Allia, Paris, 2003, p. 71.

⁵⁴ voir V. Papatsiba, *Les étudiants européens. « Erasmus » ou l'aventure de l'altérité*, Peter Lang, Frankfurt/Main, Berne, 2003.

Conclusion

La spécificité du programme Voltaire est d'être un programme d'échanges de longue durée. Cette caractéristique est essentielle. Les lycéens qui ont déjà eu l'occasion de participer à des échanges scolaires classiques insistent à juste titre sur la spécificité du tempo de cette expérience où la notion d'immersion prend tout son sens. Il est clair qu'une expérience d'un an est l'occasion de ressentir qui peuvent varier selon les moments et la prise de conscience des effets spécifiques liés à la durée est progressive. Bien sûr, l'intérêt de la durée est plus particulièrement perçu à la fin du séjour quand les progrès sont nettement visibles. Mais il l'est également lors d'expériences clé du séjour, quand le jeune prend conscience d'avoir passé un cap, de progresser dans ses efforts d'adaptation au nouvel entourage familial, scolaire, amical et social, d'avoir su faire face à des situations communicationnelles inédites ou d'avoir même trouvé un *modus vivendi* constructif avec le sentiment de solitude ou d'incompréhension.

Le jeune peut alors regretter que le séjour passe ou s'achève aussi vite, alors même que quelques mois plus tôt il lui semblait interminable voire insupportable. Les processus d'adaptation, la gestion de l'inconnu, de l'inhabituel prennent une tout autre portée dans cette expérience d'immersion parce qu'ils engagent la capacité de percevoir de façon adéquate un monde quotidien étranger et surtout d'y agir. C'est ce qui distingue fondamentalement cette forme de séjour de celui de courte durée.

Cette expérience spécifique permet d'accéder à une prise en compte de la transformation de soi et de son rapport à l'expérience au cours du temps. Le programme Voltaire, à ce niveau, s'inscrit comme un moment structurant de l'histoire du sujet et ne saurait être un événement, un incident biographique sans aucune répercussion.

Mais la durée n'est pas le seul facteur de la richesse de ce que vivent les adolescents et qui engage par là même le développement de compétences singulières. Il faut également prendre en compte l'association de deux données qui renvoient à des postures et donc à des expériences différentes : être reçu et recevoir, autre caractéristique essentielle par laquelle Voltaire se démarque d'autres programmes d'immersion proposés aux jeunes. Il faut enfin remarquer que cette expérience a lieu dans ce moment clé de l'adolescence, c'est-à-dire dans un contexte de changement personnel rapide.

L'expérience est particulièrement complexe au niveau du réseau relationnel qu'elle produit. Elle demande au jeune de gérer deux lycées, deux familles,

un correspondant, des amis anciens restés au pays et des nouveaux, rencontrés dans le pays d'accueil. Cette complexité est, paradoxalement, spécifique au mineur. En effet, son statut le rend dépendant d'une famille, d'institutions scolaires avec lesquelles il doit accepter de vivre. Il lui est difficile de prendre de la distance, de s'autonomiser par rapport à ces différentes institutions contrairement à un adulte qui peut faire le choix de couper, ne serait-ce que provisoirement, certains de ces liens.

Le jeune doit gérer tout cela, dans un contexte de contraintes fortes liées aux attentes, les siennes autant que celles de sa famille, d'enrichissement personnel, d'une compétence bilingue aussi parfaite que possible, de réussite scolaire. Comment vivre l'expérience présente tout en ménageant les relations avec sa famille restée dans l'autre pays et en ne prenant aucun risque quant aux résultats scolaires ?

Au-delà de la description générale, il faut évoquer l'asymétrie entre Français(es) et Allemand(e)s. Ces derniers arrivent dans le pays partenaire alors qu'ils connaissent leur correspondant et qu'ils ont ainsi pu se préparer à leur séjour. De même, la famille française contrairement à la famille allemande accueille un jeune qui a déjà été parlé, décrit par le jeune Français et peut ainsi préparer un accueil adapté ; dans le cas de relations difficiles entre les jeunes, la tâche s'avère délicate. De toute façon, cela n'exclut pas les surprises : entre la situation parlée, projetée et la situation réelle le décalage peut être déstabilisant, surtout s'il n'est pas attendu. Ce décalage est accentué par le fait que la rencontre avec le jeune Français et sa connaissance se sont jouées en dehors du poids des institutions familiales et scolaires.

Or, l'accueil du jeune Allemand dans les familles françaises correspond également au retour du jeune Français chez lui et de ses difficultés spécifiques alors que le retour du jeune Allemand est dissocié de l'accueil de son correspondant. De plus, le séjour en France clôt l'échange et les enjeux n'en ont pas les mêmes conséquences que le séjour en Allemagne.

L'autre contraste est un rapport différent au lycée et au scolaire qui fait que la pression s'exerce à ce niveau plus sur les Français(es) que sur les Allemand(e)s, ce qui peut conduire à tendre la situation. Le lycée français est sans doute un acteur de l'échange toujours présent, plus contraignant par ses effets sur la vie des lycéens que l'établissement allemand.

Dans ces conditions il n'est pas étonnant que quelques jeunes rencontrent des difficultés qui peuvent les conduire à choisir l'arrêt du programme. Au moment de la sélection des jeunes, de telles situations sont non seulement difficilement prévisibles mais leur absence semble encore plus impensable.

Ce qui va faire difficulté ne se donne pas nécessairement à voir au moment de la présentation de la candidature. De ce fait, le taux d'interruption doit être mis en perspective avec les autres programmes d'échanges qui acceptent qu'un tiers des jeunes rencontre des problèmes qui devront être résolus par l'équipe d'encadrement.

Certains jeunes trouveront autour d'eux ou en eux des ressources pour vivre la situation telle qu'elle est sans que cela ne remonte aux organisateurs. D'autres se tairont ce qui ne facilite pas le retour.

Quoi qu'il en soit, les moments de crise ne sont souvent même pas évoqués dans les rapports. Il semble que prévaut l'idée qu'une telle expérience que l'on a choisie, qui engage soi-même et ses proches, se doit être réussie et que l'image que l'on en donne ne peut être que positive.

Il est impensable d'imaginer que des crises et des conflits puissent être évités dans un programme de cette nature qui confronte les jeunes à la différence, qu'elle soit d'ordre personnelle, sociale, culturelle, linguistique et engage par conséquent des transformations de soi. Il faut plutôt mettre en place des dispositifs pour aider les jeunes et leurs familles à trouver le plus tôt possible une solution qui peut être parfois l'abandon. Si tel est le cas, celui-ci ne doit pas être analysé comme échec et stigmatisé en tant que tel. Il faut rendre possible une parole sur les difficultés, ne jamais mettre jeunes et familles dans une situation où celles-ci ne sont pas parlées. C'est dans ce dernier cas que les problèmes peuvent devenir insurmontables et imposer alors à certains le prix de la souffrance.

Il n'est pas négatif de faire l'expérience d'une situation que l'on ne peut accepter ou de rencontrer des problèmes. On peut en sortir grandi, avec une meilleure connaissance de soi-même et des autres, avec de nouvelles compétences dont on est fier et qui peuvent parfois motiver à renouveler une expérience d'immersion. De nombreux élèves ont eux-mêmes refusé d'employer la notion d'échec pour décrire ces situations dont ils peuvent justement montrer en quoi elles leur ont apporté quelque chose.

Quelle que soit l'expérience vécue, tous les jeunes sont sensibles aux apprentissages opérés durant le séjour. Il y a d'abord le capital linguistique que les jeunes craignent souvent de perdre au retour. En même temps que les progrès linguistiques, ils évoquent souvent d'autres transformations qu'ils considèrent comme aussi fondamentales, traduites par le sentiment d'avoir mûri et gagné en assurance et confiance en soi. Ce changement ne renvoie pas prioritairement au scolaire dans lequel tous les élèves ne s'investissent pas également. La

découverte de l'institution scolaire de l'autre pays souligne pour les jeunes la différence de culture entre la France et l'Allemagne. La culture scolaire est la différence visible : style d'enseignement, relation pédagogique, didactique, concurrence, rapport à la performance, durée des cours, du temps scolaire. Pour les élèves allemands, le temps scolaire en France est généralement investi comme un espace d'expériences sociales et moins comme un lieu de performances scolaires. Or, à part le professeur d'allemand, le lycéen allemand a le sentiment de n'attirer l'attention des enseignants français que s'il obtient de très bonnes notes et peu y parviennent. En ce qui concerne les Français, ils rencontrent souvent des obstacles, linguistiques mais aussi pédagogiques, pour tirer un profit scolaire immédiat des enseignements du lycée allemand. Et cela d'autant plus qu'on les incite plus à suivre à distance les cours français qu'à s'investir dans une scolarité allemande peu connue et parfois peu valorisée. On peut se demander si le lycée français souhaite que ses élèves s'adaptent. Ne doivent-ils pas être prêts dès le retour à reprendre leur place et donc rompre au plus vite avec les effets considérés comme négatifs d'une expérience si différente dans le rapport du scolaire au reste de la vie. Cela peut expliquer certains problèmes rencontrés par le jeune au retour. La présence du correspondant peut rendre visible une réalité passée avec laquelle il doit rompre pour retrouver la spirale de réussite propre au système national.

Les apprentissages semblent plus relever de la vie quotidienne, de la présence d'un espace d'autonomie liée à la mobilité, au fait d'être éloigné de la famille, d'être ailleurs, plongé dans un monde étranger, dans une langue étrangère. Cette situation impose des responsabilités, des prises de risques et de décision, des modalités d'action dont on n'avait pas l'habitude. Pour le pire et/ou le meilleur du point de vue des parents, l'échange casse la situation traditionnelle de dépendance, offre un espace d'expression et d'action inédit qui implique des apprentissages sociaux nécessaires et pour cela volontaires (il faut apprendre à se débrouiller tout seul, c'est-à-dire sans ses parents ; guider soi-même son apprentissage linguistique) mais aussi informels, non perçus comme tels qui transforment les compétences de l'adolescent et qu'il peut découvrir in situ, à son retour ou plus tard. Les canaux d'apprentissage sont multiples, renvoient aux interactions avec le correspondant, la famille d'accueil, les amis, y compris ceux de même nationalité avec lesquels on développe un travail réflexif d'interprétation qui est enrichi par le cadre collectif. Le décentrement, le passage d'une frontière, la mobilité semblent des éléments essentiels qui activent de tels apprentissages en brouillant les repères traditionnels, en apportant de l'incertitude. La situation d'immersion, contrairement à d'autres relations plus superficielles du séjour court ou du tourisme, contraint l'apprentissage par l'obligation d'adaptation qu'elle implique. Il s'agit d'une plongée dans le monde quo-

tidien de l'autre pays, d'une entrée dans l'intimité d'une autre famille qui a peu d'équivalent et produit sans doute une expérience originale qui demande des modalités d'adaptation spécifiques, de trouver des solutions, diverses selon les individus, certains se percevant comme hôte, d'autres comme membre, pour vivre au mieux ces six mois loin de chez soi. Cette expérience ouvre de fait une mobilité particulière pour des jeunes de cet âge puisqu'en majorité, ils envisagent ou peuvent envisager de vivre désormais dans l'autre pays ou un autre pays.

Mais ces apprentissages sont loin d'être reconnus, tout particulièrement en France. La conception allemande de la formation (*Bildung*) semble être plus ouverte à la prise en compte positive de telles expériences, avec une distribution différente de la place de l'école et de la famille face à l'éducation. Le jeune est renvoyé à l'apprentissage linguistique qui peut ne pas être à la hauteur des attentes ou bien, plus centré sur l'oral, ne pas correspondre aux logiques scolaires, éventuellement à ses déficits par rapport au programme scolaire qu'il n'a pas suivi. Les apprentissages essentiels sont comme ignorés. Pas de valorisation de compétences interculturelles acquises, ou de capacité à l'autonomie ou à l'adaptation. Les capacités de réflexivité et d'interprétation des élèves interrogés se caractérisent par le faible recours aux stéréotypes et aux préjugés et semblent attester leur engagement dans un processus d'apprentissage interculturel. Trouver des modalités d'une reconnaissance de tels apprentissages et capacités dans une logique proche de la validation des acquis de l'expérience qui se développe aujourd'hui serait un moyen de valoriser cette expérience. De façon plus modeste, disposer comme avec Erasmus, ou au niveau du secondaire en Italie, d'un système de reconnaissance du temps et de la scolarité passée à l'étranger serait une réforme qui peut rencontrer des oppositions, mais indispensable à terme.

Il résulte de tout cela une richesse de l'expérience que ce rapport a tenté de mettre en évidence. Nous avons mis aussi en exergue l'importance de la famille qui soutient le jeune et suit son expérience à distance. C'est aussi dans la vie familiale que se joue avant tout l'expérience d'immersion. Cette confrontation au monde informel avec ses règles et conventions souvent implicites est sujette à des malentendus, susceptibles de déboucher sur des conflits vu la durée du séjour. Certaines familles n'anticipent pas l'ampleur et la réelle complexité de la tâche, surtout lorsqu'elles doivent gérer les tensions possibles entre les jeunes et de l'effort que présente la communication avec un non natif. De même certaines familles n'avaient pas pris véritablement conscience de la durée de l'accueil qui implique que la mise en scène de soi ne puisse s'abriter derrière la façade de l'extra-ordinaire. Si certains parents disent avoir appris à

se connaître, c'est-à-dire à entendre les allants de soi qui les faisaient agir et réagir, d'autres ne sont pas toujours prêts à prendre de la distance par rapport aux valeurs qui guident leur vision de l'éducation. Il resterait à approfondir ce que les familles apprennent et retiennent sur le long terme de telles situations.

Le jeune comme sa famille sont souvent seuls pour gérer la complexité de cette situation. Nous avons souligné la nécessité de penser à un véritable accompagnement pour les jeunes, pour les familles que l'OFAJ ne peut assurer. Il faut en effet des relais sur le terrain. Former les tuteurs, réfléchir à leur rôle, donner la possibilité au jeune d'avoir à tout moment un interlocuteur dans le pays d'accueil ET dans le pays d'origine sont des perspectives importantes. Cet accompagnement, au delà d'un soutien psychologique apporté, peut être conçu comme participant également au processus de formation interculturelle s'il permet de mettre en place un espace d'élaboration de l'expérience.

La question toute relative de la langue, les expériences d'échanges au niveau du Conseil de l'Europe dans des pays dont on ne maîtrise pas la langue, nous conduisent aussi à imaginer un programme Voltaire pour les non-germanistes et non-romanistes. Ce serait sans doute le meilleur moyen d'encourager de nouveaux élèves à choisir la langue du partenaire.

Ce Texte de Travail ne présente que le début de la recherche qui se poursuit au-delà en approfondissant l'analyse, en particulier en suivant les élèves rencontrés lors de l'échange, quelques années après. Il s'agit de repérer les effets de cette expérience, son impact à plus long terme, les recouvrements ou réaménagements éventuels de l'expérience du fait du retour dans le quotidien, de la réintégration dans les institutions scolaires nationales : orientation choisie après le baccalauréat, visée professionnelle, mode de vie, processus d'entrée dans le monde adulte, devenir des capacités spécifiques acquises, rapport à la mobilité...

Bibliographie

- Caroll, R. (1987) : *Evidences invisibles. Américains et Français au quotidien.*, Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (1978) : *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris. Traduction allemande : *Die feinen Unterschiede.*, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1982.
- Bridgman, P.W. (1970) : Die Natur einiger unserer physikalischer Begriffe. In: Krüger, Lorenz (Hrsg.) : *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft.* Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Philosophie, Kiepenheuer & Witsch, Köln, 57-70.
- Brunkhorst, H. (1991) : « Methodische Probleme sozialwissenschaftlicher Theoriebildung », in : Kerber, Harald/Schmieder Arnold, (ed): *Soziologie* (Rowohlt Enzyklopädie), Reinbeck.
- Bryman, Alan (1988) : *Quantity and Quality in Social research*, Unwin Hyman, London.
- Dahrendorf, R. (1961) : *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*, Piper, München.
- Demorgon, J. (1996) : *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Anthropos, Paris.
- Denzin, Norman K. (1970) : *The research Act*, Aldine, Chicago.
- Deutsche Shell (2002) (ed) *Jugend 2002*, 14. *Shell Jugendstudie*, Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt/M.
- Diekmann, Andreas (1995) : *Empirische Sozialforschung*. rowohlts enzyklopädie, Bd. 551, Rowohlt, Reinbeck.
- Dilthey, Wilhelm (1968) : *Gesammelte Schriften, Band 5 : Die geistige Welt, Einleitung in die Philosophie des Lehrens*, Teubner, Stuttgart, 5. Auflage.
- Dupas, J.& Perrefort, M. (1998) : *Enseigner dans l'Ecole de l'autre. Regards croisés d'instituteurs*. OFAJ/DFJW, Paris/ Bad Honnef
- Erdheim, M. (1988) : « Zur Ethnopschoanalyse von Exotismus und Xenophobie » in : *Psychoanalyse und Unbewusstheit in der Kultur*. Suhrkamp, Frankfurt/M.

- Erikson, E. (1950) : *Childhood and Society*, New York. (1966 pour la traduction française) *Enfance et Société*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Festinger, L. (1964) : *Conflict, Decision, and Dissonance*, Londres.
- Flick, Uwe (2002) : *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt's enzyklopädie, Bd. 55654, Rowohlt, Reinbeck, 6. Auflage.
- Flick, Uwe, Von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.) : *Qualitative Sozialforschung*. Ein Handbuch. rowohlt's enzyklopädie, Bd. 55628, Rowohlt, Reinbeck.
- Garfinkel, H. (1973) : « Studien über Routinegrundlagen von Alltagshandeln », in : Steinert H. (ed) *Symbolische Interaktion*, Klett, Stuttgart.
- Gebauer, Gunter, Wulf, Christoph (1992) : *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft*. rowohlt's enzyklopädie, Bd. 497, Rowohlt, Reinbeck.
- Glaser, Barney G., und Strauss, Anselm L. (1967) : *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Aldine, Chicago.
- Goffman, E. (1973) : *La mise en scène de la vie quotidienne*. Ed. de Minuit, Paris.
- Große, Ernst Ulrich, Lüger, Heinz-Helmut (1989) : *Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zur Bundesrepublik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 2. Auflage.
- Gumperz, J. (1987) : *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Ed. de Minuit, Paris.
- Habermas, J. (1981) : *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vol., Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Hagège, C. (1992) : *Le souffle de la langue*, Editions Odile Jacob, Paris.
- Hempel, Carl G. (1970) : *Erklärung in Naturwissenschaft und Geschichte*. In : Krüger, Lorenz (Hrsg.) : *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft*. Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Philosophie, Kiepenheuer & Witsch, Köln, 215-238.
- Husserl, E. (1956) : *Erste Philosophie* (Husserliana, vol. 7) La Haye.
- Hymes D. (1984) *Vers la compétence de communication*, Credif (LAL), Paris-Hatier,

- Kerbrat-Orecchioni (1992) : C. : *Les interactions verbales*, t.II., Armand Colin, Paris.
- Koller, Hans-Christoph (2003) : Hermeneutik. In : Bohnsack, Ralph, Marotzki, Winfried, Meuser, Michael (Hrsg.) : *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*, Leske + Budrich, Opladen, 83-85.
- Kristeva, J. (1988) : *Etrangers à nous-mêmes*, Ed. Fayard, Paris.
- Kromrey, Helmut (1998) : *Empirische Sozialforschung*. UTB, Bd. 1040, Leske + Budrich, Opladen, 8. Auflage.
- Lapassade, G. (1963/1977) : *L'entrée dans la vie*, Anthropos, Paris
- Lefebvre H. (1958/1961) : *Critique de la vie quotidienne*, I et II L'Arche Paris. (Kritik des Alltagslebens, 1977 Kronberg)
- Merkens, Hans (2000) : Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In : Flick, Uwe, Von Kardorff, Ernst, Steinke, Ines (Hrsg.) : *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. rowohlt's enzyklopädie, Bd. 55628, Rowohlt, Reinbeck, 286-299
- Papatsiba, V. (2003) : Les étudiants européens. Erasmus ou l'aventure de l'altérité, Peter Lang, Frankfurt, Berne.
- Perrefort, M. (1991) : « L'interculturel se met à table ». In : *Interkulturelles Lehren und Lernen*. Actes de la Rencontre de Berlin. APLV/Humboldt-Universität, Berlin.
- Opp, Karl-Dieter (1970) : Methodologie der Sozialwissenschaften. Einführung in Probleme ihrer Theorienbildung. rde, Bd. 339-341, Rowohlt, Reinbeck.
- Rath, C.-D. (1984) : *Reste der Tafelrunde*, Rowohlt, Reinbeck.
- Reichenbach, Hans (1970) : Die logischen Grundlagen des Wahrscheinlichkeitsbegriffs. In : Krüger, Lorenz (Hrsg.) : *Erkenntnisprobleme der Naturwissenschaften. Texte zur Einführung in die Philosophie der Wissenschaft*. Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Philosophie, Kiepenheuer & Witsch, Köln, 174-192.
- Sansot, P. (2003) : *Le goût de la conversation*, Desclée de Brouwer, Paris,.
- Schütz, Alfred (1971) : Gesammelte Aufsätze. Bd. 1 : *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*, Nijhoff, Den Haag.
- Schütz, Alfred (1974) : *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, stw : Bd. 92 Suhrkamp, Frankfurt/M.

Schütz, Alfred, Luckmann, Thomas (1979) : *Strukturen der Lebenswelt*, Bd. 1, stw. Bd. 284, Suhrkamp, Frankfurt/M.

Schütz, A. (2003) : *L'étranger*, Ed. Allia, Paris.

Searle, John R. (1997) : Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen. rowohlt's enzyklopädie, Bd. 55587, Rowohlt, Reinbeck.

Stegmüller, Wolfgang (1969) : *Hauptströmungen der Gegenwarts-Philosophie*. Kröner, Stuttgart, 4. Auflage.

Thomas, William Isaac (1928) : *The Child in America*, Knopf, New York.

Wittgenstein, L. (1960) : « Philosophische Untersuchungen », in : *Schriften*, vol 1, Suhrkamp, Frankfurt/M.



Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse

51, rue de l'Amiral-Mouchez, 75013 Paris

Tél. : 01 40 78 18 18

Fax : 01 40 78 18 88

www.ofaj.org

Molkenmarkt 1, 10179 Berlin

Tél. : 0 30 /28 87 57 -0

Fax : 0 30 /28 87 57 -88

www.dfjw.org