



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2014-2015

Expérience interculturelle et rencontre de soi

**Contribution aux pratiques d'accompagnement de jeunes de MFR
en BAC Professionnel dans le cadre de stages à l'étranger**

Mémoire présenté par
Isabelle RIBOUCHON LE GALL

Sous la direction de Sylvie GAULIER
Maître de conférence associée à l'Université de Tours

En vue de l'obtention du
MASTER PROFESSIONNEL 2^{ème} année « Sciences Humaines et Sociales »
MENTION « Sciences Humaines et Épistémologie de l'Action »
SPÉCIALITÉ « Sciences de l'Éducation et de la Formation »
PARCOURS « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation »

Expérience interculturelle et rencontre de soi

**Contribution aux pratiques d'accompagnement de jeunes de MFR
en BAC Professionnel dans le cadre de stages à l'étranger**

« L'important n'est pas de savoir où, mais dans quel esprit tu arrives ; et voilà pourquoi nous ne devons à aucun lieu assujettir notre âme. Dirigeons notre vie suivant cette conviction : *Ma naissance ne m'attache pas à un unique recoin. L'univers entier est ma patrie.* »

Sénèque

Lettres à Lucilius, III, 28, 1-5

REMERCIEMENTS

Cette année fut ponctuée de belles rencontres et je tiens à remercier tous les membres du groupe Master 2 IFAC 19 pour leur générosité, leurs clins d'œil, leurs encouragements et tous les fous rires, joies et baisses de moral partagés.

Un grand merci également à l'équipe pédagogique, toujours à l'écoute mais veillant sans cesse à nous faire faire un pas de côté. Des remerciements tout particuliers à Sylvie Gaulier, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement bienveillant, étayant et stimulant, et à Noël Denoyel que j'ai retrouvé avec bonheur dix-huit ans après ma formation pédagogique.

Je tiens aussi à remercier les moniteurs, la famille, le maître de stage et la jeune pour le temps et la confiance qu'ils m'ont accordés dans le cadre des entretiens de recherche menés pour ce mémoire. Je n'oublie pas mon collègue Frédéric Le Gouil qui s'est consciencieusement attelé à la tâche ingrate de la relecture du mémoire pour en déceler les coquilles et me faire part de son regard éclairant.

Enfin, un merci tout spécial à mon compagnon et à mes filles pour leurs encouragements tout au long de cette année intense.

SOMMAIRE

Remerciements

.....
[4](#)

Sommaire

.....
[5](#)

Introduction générale

.....
[11](#)

PREMIERE PARTIE - L'expérience, au cœur de mon parcours et de mon questionnement

.....
[13](#)

Introduction

.....
[14](#)

Chapitre I – Une recherche ancrée dans mon parcours personnel et professionnel

.....
[15](#)

Introduction

.....
[15](#)

I - Ma biographie raisonnée

.....
[15](#)

II - Le stage à l'étranger à la MFR de Poullan-sur-Mer

.....
[20](#)

Conclusion

.....
[24](#)

Chapitre II - Les Maisons Familiales Rurales

.....
[26](#)

Introduction

.....
[26](#)

I - Présentation du mouvement des Maisons Familiales Rurales

.....
[26](#)

II - Une pédagogie originale : l'alternance intégrative

.....
[29](#)

III - Moniteur en MFR : un métier de l'accompagnement

[36](#)

IV - Le cas particulier de trois MFR

[41](#)

Conclusion

[49](#)

Chapitre III - La formation et l'expérience

[50](#)

Introduction

[50](#)

I - La formation

[50](#)

II - L'expérience

[55](#)

III - L'expérience source d'apprentissage

[59](#)

IV - L'autoformation

[65](#)

Conclusion

[71](#)

Conclusion de la première partie et première étape de problématisation

[72](#)

DEUXIEME PARTIE - L'accompagnement à la rencontre de l'Autre et de soi

[74](#)

Introduction

[75](#)

Chapitre IV - L'identité et sa construction

[76](#)

Introduction

[76](#)

I - L'identité personnelle : un processus

[77](#)

II - L'identité : une dynamique

[79](#)

III - La construction de l'identité

[80](#)

IV - L'identité sociale et l'appartenance au groupe

[83](#)

Conclusion

[85](#)

Chapitre V - La rencontre interculturelle

[86](#)

Introduction

[86](#)

I - L'Autre

[86](#)

II - La rencontre de l'Autre

[88](#)

III - La rencontre de l'Autre « étranger »

[94](#)

IV - L'interculturalité

[96](#)

V - L'esprit cosmopolite

[106](#)

VI - La rencontre interculturelle : un processus

[108](#)

Conclusion

[111](#)

Chapitre VI - L'accompagnement en formation

[112](#)

I - L'accompagnement, un concept revisité

[113](#)

II - Les dimensions de l'accompagnement

[119](#)

III - La posture de l'accompagnateur

[123](#)

IV - L'émergence du sujet et de son pouvoir d'agir

[129](#)

Conclusion

[131](#)

Conclusion problématisante

[133](#)

TROISIEME PARTIE - L'expérience interculturelle en formation par alternance, pour une rencontre de soi par le détour de l'Autre

[136](#)

Introduction

[137](#)

Chapitre VII - Notre méthodologie de recherche

[138](#)

Introduction

[138](#)

I - L'exploration

[138](#)

II - Résultats des entretiens exploratoires

[140](#)

III - Les entretiens auprès des moniteurs

[148](#)

IV - La catégorisation

[154](#)

Conclusion

[158](#)

Chapitre VIII – L'accompagnement des jeunes Bac Pro en stage à l'étranger par trois moniteurs de MFR

[159](#)

Introduction

[159](#)

I – L'accompagnement selon Nathalie

.....
[159](#)

II – L'accompagnement selon Vincent

.....
[170](#)

III – L'accompagnement selon Joëlle

.....
[182](#)

Conclusion

.....
[189](#)

Chapitre IX – La rencontre interculturelle, une expérience initiatique dans le processus d'autoformation du jeune en alternance

.....
[190](#)

Introduction

.....
[190](#)

I - Le stage à l'étranger : une expérience initiatique

.....
[190](#)

II – L'accompagnement du jeune à la rencontre interculturelle

.....
[195](#)

III - La posture du moniteur : un rôle central

.....
[201](#)

IV – Le stage à l'étranger et la pédagogie de l'alternance des MFR

.....
[208](#)

V – Pour une ingénierie de l'accompagnement à la rencontre interculturelle

.....
[211](#)

Conclusion

.....
[222](#)

Conclusion : une recherche féconde

.....
[224](#)

Conclusion générale

.....
[226](#)

Liste des annexes

.....
[231](#)

ANNEXE 1 - Entretien exploratoire avec une famille

.....
[232](#)

ANNEXE 2 - Entretien exploratoire avec le maître de stage d'Elodie

[246](#)

ANNEXE 3 - Entretien exploratoire avec la jeune Elodie de Bac Pro

[259](#)

ANNEXE 4 – Entretien avec la monitrice Nathalie

[276](#)

ANNEXE 5 – Entretien avec le moniteur Vincent

[291](#)

ANNEXE 6 – Entretien avec la monitrice Joëlle

[329](#)

ANNEXE 7 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien auprès de Nathalie

[350](#)

ANNEXE 8 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien auprès de Vincent

[366](#)

ANNEXE 9 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien auprès de Joëlle

[394](#)

Références et Index

[409](#)

Table des Figures

[409](#)

Index des auteurs

[410](#)

Références Bibliographiques

[412](#)

Table des Matières

[422](#)

Introduction générale

Voici bientôt vingt ans, nous écrivions notre mémoire pédagogique au terme des deux années de formation à la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales. Nous avons mené alors un projet destiné à motiver les jeunes apprenants à l'apprentissage de l'anglais en leur proposant un stage en pays anglophone et offrant des activités en lien avec leur formation et leur passion commune. Ce projet, porté par l'association et partagé par l'équipe, avait ouvert les yeux et l'esprit des jeunes accueillis chaleureusement par les maîtres de stage et leurs familles. Aujourd'hui, les stages à l'étranger font partie de la palette des stages proposés en Bac Pro en MFR. Comme tout stage en formation par alternance, cette expérience est censée être formatrice. Mais l'expérience n'est pas spontanément formatrice, elle demande à être questionnée, confrontée à celle des autres. Cette expérience requiert également une préparation en amont destinée à amener le jeune à être en capacité de vivre pleinement son expérience à l'étranger. Le départ vers un autre pays, la rencontre de personnes aux modes de vie et de travail différents, l'immersion linguistique, sont souvent une nouveauté pour les jeunes de MFR peu habitués au dépaysement. Bien qu'inscrit au plan de formation, ce stage fait événement pour le jeune. Le voyage loin des siens, la « barrière » de la langue, les préjugés peuvent être autant d'obstacles à franchir, autant de sources de crise pour le jeune apprenant. Dès lors, quel accompagnement les moniteurs mettent-ils en œuvre pour aider les jeunes à traverser cette épreuve et à en sortir enrichi autant dans le rapport aux autres, à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles ?

Notre recherche nous amène dans un premier temps à présenter l'origine de notre questionnement à travers notre itinéraire personnel mais aussi notre parcours au sein des MFR, ainsi que ce qui fait l'originalité de leur pédagogie. Puis, nous nous attachons à explorer les concepts majeurs de notre recherche avant de présenter notre enquête de terrain, l'analyse que nous en faisons et l'enseignement et les préconisations qui en découlent. En choisissant d'enquêter auprès de trois moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR, nous avons souhaité contribuer à la définition des conditions favorables à l'accompagnement des jeunes apprenants participant à un stage à l'étranger.

Si nous avons pu observer la diversité des objectifs et des pratiques d'accompagnement selon les MFR, il est apparu que la pédagogie de l'alternance intégrative recèle en elle les ingrédients permettant de faire de l'expérience de la rencontre interculturelle un véritable temps de formation. Par ailleurs, cette pédagogie, les valeurs du Mouvement des MFR et les spécificités du métier de moniteur offrent le cadre propice à nourrir un terreau favorable à l'ouverture à l'Autre, à la curiosité, à la décentration chez les jeunes et cela dès l'entrée à la Maison Familiale. Le stage à l'étranger, inscrit au plan de formation du Bac Professionnel, participe ainsi autant à l'acquisition de compétences qu'à la rencontre de l'Autre et à la transformation de soi.

**PREMIERE PARTIE - L'expérience, au cœur
de mon parcours et de mon
questionnement**

INTRODUCTION

Mes expériences d'enfance, d'adolescence et de jeune adulte m'ont forgé un esprit ouvert et engagé. J'ai à cœur la conviction qu'un monde meilleur ne peut se construire sans cet élan vers l'Autre, quel qu'il soit, proche ou très différent car on est toujours l'Autre de quelqu'un, proche ou très différent. Mes pratiques professionnelles sont sans nulle doute teintées de ces convictions, dans mon rapport aux jeunes mais aussi dans les projets pédagogiques que j'initie ou dans lesquels je choisis de m'impliquer. C'est le cas de l'accompagnement des jeunes en stages à l'étranger, dans le cadre de la formation initiale en Maison Familiale Rurale (MFR).

Nombreux sont les auteurs et praticiens du secteur éducatif ou de la solidarité internationale à dire qu'il faut préparer les jeunes à rencontrer l'Autre lors d'un stage à l'étranger. Dans une société aujourd'hui multiculturelle de fait mais où crispations identitaires et communautaires s'affirment, l'accompagnement des jeunes à la rencontre de l'Autre « différent », à l'occasion d'un stage à l'étranger par exemple, revêt une importance majeure.

Formatrice depuis vingt ans en MFR, j'ai pu constater, de par ma pratique et celles de collègues d'autres MFR, que l'accompagnement des jeunes en stages à l'étranger relevait souvent de pratiques individuelles et empiriques menées par les formateurs-accompagnateurs de ces dits stages, chacun accompagnant à « sa » façon. Si chacun d'entre nous compte sur le stage pour permettre aux jeunes d'améliorer leur pratique de l'anglais bien souvent, nous sentons bien qu'autre chose se joue de l'ordre de l'ouverture à l'Autre, de l'adaptation et de la transformation de soi.

Cette expérience nouvelle, de l'ordre du voyage, de la rencontre de l'Autre « différent », pour le jeune en formation est-elle source d'apprentissages, est-elle formatrice voire transformatrice ?

Chapitre I – Une recherche ancrée dans mon parcours personnel et professionnel

INTRODUCTION

Avant de développer mon expérience des stages à l'étranger au sein de la Maison Familiale Rurale dans laquelle j'interviens et de présenter le terrain de ma recherche, je propose d'opérer un détour par mon itinéraire personnel et professionnel afin de montrer à quel point ma recherche s'y ancre.

I - MA BIOGRAPHIE RAISONNÉE

Mon parcours de vie a été marqué par des rencontres qui m'ont forgé un esprit d'ouverture à l'Autre. Dans l'entourage amical et professionnel de mes parents, différentes « cultures » se côtoyaient. Je suis d'une famille bretonne dans laquelle mes grands-parents parlaient breton entre eux ; je ne comprenais pas cette langue mais cela m'a sans doute alors semblé naturel d'entendre d'autres langues que le français pendant mon enfance. Ainsi, entre mes 4 et mes 11 ans, ai-je grandi en région parisienne à côté d'un foyer d'hébergement pour réfugiés du monde entier. A l'école, la cour était celle de Babel : je pouvais y entendre tous les jours des langues différentes. En classe de CM1, je me rappelle d'un jour de dictée. L'institutrice m'avait confié un élève à « aider » car il venait d'arriver du Cambodge je crois. J'étais intimidée car je le trouvais très beau. Je le regardais écrire la dictée et m'aperçus qu'il écrivait en toutes lettres les signes de ponctuation, v-i-r-g-u-l-e. Forcément il était vite distancé ; j'entrepris de lui expliquer et prévenait dans le même temps notre institutrice de sa difficulté. Le CM1, c'est aussi l'année où j'ai commencé à aimer l'école et à avoir de meilleurs résultats.

Pour la rentrée de sixième, j'ai quitté la région parisienne pour la Bretagne où j'avais déjà passé mes quatre premières années. Le jour de la rentrée, intimidée par tous ces visages inconnus, je me suis étonnée d'y voir une uniformité à laquelle je n'étais pas habituée : tous les élèves étaient de « type européen ». Quant à moi, j'ai vite compris que je n'étais pas du coin pour les autres élèves et l'étiquette de « parigot » m'a collée à la peau un bon moment.

Au cours des années collège, j'ai passé mon temps libre à dessiner, écrire des poèmes, m'essayer au roman et surtout à lire enfermée derrière les quatre murs de ma chambre et j'y ai fait des rencontres littéraires décisives dans ma formation personnelle. J'ai dévoré tous les livres du CDI consacrés aux contes du monde, lu des romans sur fond de Seconde guerre mondiale, sur la Shoah, sur la période de la décolonisation... Jusqu'au jour où j'ai lu un roman, en troisième, qui m'a secouée plus que les autres. Il s'agit du roman *L'une est noire, l'autre blanche*¹ de l'écrivain sud-africain Toekay Jones. Il raconte l'amitié interdite de deux jeunes filles en plein régime d'Apartheid. Je découvre alors que la peur et la haine de l'autre, l'oppression et la ségrégation n'appartiennent pas qu'à l'Histoire. Il s'agit d'une réalité du monde dans lequel je vis. Ma prise de conscience politique date de cette lecture. Quelques années plus tard, le film *Cry freedom*² sur le leader de la « conscience noire » Steve Biko, allait me bouleverser encore davantage. Je m'intéressai alors au mouvement pour les droits civiques aux Etats-Unis et découvris d'autres grandes figures de la lutte anti-raciste puis cette prise de conscience des discriminations dites « raciales » s'élargit à l'ensemble des discriminations.

En seconde, j'ai choisi de participer à l'échange franco-allemand plutôt qu'au séjour de 5 jours en Grande-Bretagne. D'abord parce qu'il s'agissait de séjourner plus longtemps à l'étranger et ensuite car j'avais aussi envie d'accueillir quelqu'un d'un autre pays chez moi. En Allemagne, je pratiquais surtout mon anglais car mes acquis en allemand étaient très limités. Mes relations avec ma correspondante ont été excellentes, tout comme avec sa famille. J'en garde un très bon souvenir. L'été suivant, je suis partie en « camps d'ados » en autogestion et en itinérance à travers l'Europe du Nord. J'ai eu l'occasion de pratiquer un peu l'anglais mais le fait d'être toujours en groupe de jeunes français et en itinérance limitait les relations avec les gens des pays traversés. Ce fut avant tout pour moi l'expérience de la liberté, loin de mes parents et des limites qu'ils pouvaient m'imposer.

Au lycée, à partir de la classe de première, j'ai bien progressé en anglais grâce à une professeure d'anglais encourageante. Elle avait passé sa carrière à Pondichéry, parlait l'anglais avec un accent indien facile à comprendre. Elle me complimentait sur mes progrès, m'encourageait. C'est seulement à partir de là que j'ai commencé à vraiment prendre plaisir avec cette langue.

¹Jones T. (1984). *L'une est noire, l'autre blanche*. Messidor-La Farandole

²Film de Richard Attenborough, 1987

En Terminale, j'ai décidé de poursuivre à l'université pour y étudier l'histoire. J'y ai obtenu une licence. Sur le campus, j'ai rencontré un étudiant marocain. Nous nous sommes mariés. J'ai immédiatement été intégrée dans une communauté, celle des étudiants marocains et tunisiens. Puis nous sommes partis rencontrer sa famille au Maroc et nous y marier légalement. J'ai été accueillie à bras ouverts au Maroc, je faisais partie de la famille. J'y ai passé des périodes de un à trois mois consécutifs au cœur de la vie quotidienne des femmes, pendant plusieurs années. J'ai découvert un monde nouveau, où les rapports entre les personnes sont différents. Je m'y sentais bien, au sein d'une communauté qui m'acceptait en son sein. Cependant, en France, le regard des autres pouvait être pesant. Jusqu'à l'âge adulte, de par mes lectures et mon intérêt pour le monde, son actualité et mes études d'histoire, je savais, intellectuellement, quels étaient les méfaits du racisme. Néanmoins, je ne l'avais jamais éprouvé. C'est tout autre chose de ressentir le rejet et le mépris. Ce fut pour moi une épreuve très difficile. Je découvris qu'il était difficile d'être acceptée par tous, comme s'il fallait toujours choisir un camp. La guerre du Golfe, puis d'autres crises ensuite, m'ont vite acculée à devoir me positionner. Mon enfance, mes lectures, mes rencontres et mes études m'avait appris à prendre de la distance mais la réalité et les autres m'obligeaient tout le temps à me définir.

Lors de mon année en Grande-Bretagne dans la foulée de l'obtention de ma licence, j'habitais un squat dans un immeuble occupé par des personnes de diverses nationalités. J'y ai lié amitié avec ma voisine du dessous. Elle était chypriote et elle me parlait de la situation tendue de son pays, écartelé entre Chypriotes « grecs » et Chypriotes « turcs ». Le quartier était cosmopolite et plutôt pauvre. Les commerçants étaient pakistanais ou indiens pour la plupart. Il y avait aussi beaucoup d'irlandais et de turcs. Je me suis rendue compte que j'aimais vivre dans cette ambiance cosmopolite, bigarrée et animée par la musique de diverses langues du monde. Je travaillais trois nuits par semaine en maison de retraite comme aide-soignante. C'était mon premier emploi salarié. La première semaine fut rude car je ne comprenais pas grand-chose à ce qu'on me disait. Autant je parvenais à me faire comprendre aisément avec mon anglais scolaire, autant le rythme, le vocabulaire et les accents de mes collègues et des résidents me déconcertaient. Cependant, leur sympathie et leurs encouragements m'aidèrent à m'accrocher et en quelques semaines je me débrouillais en anglais et jouait des expressions imagées que j'apprenais tous les jours. Faire les courses, le marché, travailler et visiter Londres et même regarder les émissions télévisées me permirent de rapidement maîtriser la langue anglaise du quotidien.

En 1994, de retour en France et forte de mes compétences linguistiques, j'ai postulé en Maison Familiale Rurale sur un poste de monitrice en matières générales. L'accueil y a été particulièrement chaleureux. J'y ai découvert la pédagogie de l'alternance, le travail d'équipe, des jeunes attachants, le monde viticole. Tout fut nouveauté pour moi. Je me souviendrai toujours du premier cours d'anglais viticole que je devais préparer. Comment « enseigner » l'anglais viticole quand on ne connaît rien à la viticulture et au monde du vin ? Eh bien ce sont les jeunes et mes collègues qui ont partagé avec moi leurs connaissances du métier. J'ai participé aux vendanges à leurs côtés, découvert le processus de vinification, les cépages, les appellations, la façon de déguster afin qu'en retour je puisse leur apporter mes compétences en langue anglaise. Les jeunes et moi avons cheminé ensemble, découvrant ensemble ce que l'autre avait à partager. Les métiers de la vigne et du vin ont fait tiers, le métier a fait médiation. Cette entrée en MFR a d'emblée modifié mon image de l'enseignant, ce professeur sur son piédestal que j'avais moi-même toujours connu en tant qu'élève. Cette « disparités des places » mais « cette parité dans la relation » dont parle Gaston Pineau³, je l'ai vécu et compris très vite.

Consciente de leur intérêt voire de leur passion pour le vin, je décidai de les motiver à l'apprentissage de l'anglais par ce biais. Ainsi naquit le projet d'organiser des stages viticoles dans des pays anglophones. Après étude de la carte des régions viticoles du monde, mon dévolu tomba sur l'Afrique du Sud dans un premier temps. Ce pays représentait alors pour moi un rêve devenu réalité, celui de la naissance de la nation arc-en-ciel voulu par Nelson Mandela au sortir du régime d'apartheid. Y emmener les jeunes en stage viticole, c'était certes me baser sur leur intérêt pour les motiver à l'apprentissage de l'anglais mais aussi une occasion incroyable pour les ouvrir plus largement au monde, à l'Autre au travers de l'histoire de ce pays qu'il fallait leur faire découvrir au cours des mois précédant leur départ. Je n'ai pas choisi L'Afrique du Sud par hasard. D'autres régions viticoles et anglophones, plus proches, étaient possibles, en Europe. Mais aller dans ce pays, éloigné, dans un autre hémisphère, c'était les accompagner au-delà de l'apprentissage d'une langue, c'était les amener dans le pays où la peur et la haine de l'Autre avait produit tant de drames humains, dans ce pays aussi où désormais l'Autre tant haï était à la tête d'un régime démocratique et ouvert aux autres, à tous les autres. Je trouvais que ce projet de mettre les pieds au cœur de cette nation cinq ans seulement après la fin de l'apartheid était une chance de rencontrer l'histoire en marche, une histoire à la rencontre de l'Autre.

³ Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris : L'Harmattan. 304 p. p 15.

J'ai ainsi passé cinq années à la MFR de Beaune-Grandchamp où je me suis épanouie personnellement et professionnellement, de concert. J'ai mis en place des voyages d'études en Irlande, des échanges scolaires avec la Grèce et la Californie, des stages à Chypre, à Malte, en Ecosse. J'ai rencontré de nombreuses personnes avec qui j'ai tissé des liens professionnels mais aussi amicaux dont certains perdurent jusqu'à aujourd'hui : Yan, Hanchen, Mary, Yanis, Lorna, Mike, Lee, Karine, Jill, Erika, Mikee...

En 1999, j'ai obtenu un poste de monitrice à la Maison Familiale de Poullan-sur-Mer dans le Finistère. J'ai eu le sentiment qu'il fallait tout réapprendre : les formations étaient liées au service à la personne, le territoire et les partenaires étaient à découvrir, les relations avec les jeunes étaient soumises au vouvoiement alors que j'étais habituée au tutoiement, les élèves devaient user du « Madame » alors que les jeunes m'avaient toujours appelée par mon prénom jusque-là. Je me suis néanmoins adaptée et au cours de mes quinze années à la MFR, je me suis investie plus avant dans des projets pédagogiques afin de m'y sentir mieux, d'y trouver une place qui me convienne au sein de l'équipe pédagogique et éducative. Dans cet esprit, j'ai mis en place des projets d'ouverture au monde. J'ai pu organiser ainsi de nombreuses rencontres : avec des jeunes américaines, des jeunes Koweïtiens, des musiciens kabyles, des éducateurs palestiniens de Cisjordanie, des réfugiés politiques, l'association France-Algérie, des artistes d'Algérie, de Bosnie, de Polynésie, la découverte d'expositions sur l'ouverture à l'Autre... En parallèle, j'ai organisé pendant plusieurs années, avec un collègue et une association d'éducation au développement durable et solidaire, des voyages d'étude du territoire breton pour permettre aux jeunes de s'ouvrir sur leur environnement et le patrimoine local.

Depuis 2006, des stages à l'étranger sont organisés et j'y prends part activement : recherche de financement, recherche de maîtres de stages, préparation des jeunes, accompagnement des jeunes sur place, rencontre et bilan avec les maîtres de stage, accueil et bilan avec les jeunes à leur retour, évaluation...

Enfin, depuis quelques années, je participe pleinement à la mise en œuvre de projets de sensibilisation des jeunes aux discriminations (projet transdisciplinaire, écriture de spectacle, théâtre-forum...).

Autant dire que la rencontre de l'Autre est au cœur de mon parcours personnel mais aussi professionnel. Elle est ma préoccupation centrale et celle qui anime bon nombre de projets auxquels je participe ou initie, sur le territoire local comme au-delà des frontières.

II - LE STAGE À L'ÉTRANGER À LA MFR DE POUILLAN-SUR-MER

Comme indiqué précédemment, la MFR où j'exerce comme formatrice a intégré un stage à l'étranger dans le plan de formation du Baccalauréat Professionnel depuis 2006. La mobilité fait désormais partie du projet d'association qui prend en compte la mission assignée par le Ministère de l'agriculture, ministère de tutelle de notre Maison Familiale Rurale, et l'ambition du Mouvement des MFR. Ainsi, celui-ci recommande-t-il de favoriser l'ouverture vers l'Europe et le monde pour tous les jeunes par l'inscription de la mobilité professionnelle dans le projet d'association et les plans de formation. Concernant la formation Bac professionnel, il s'agit de permettre à au moins la moitié des jeunes de réaliser un stage professionnel d'au moins 2 semaines à l'étranger. Nous développerons plus amplement l'ambition du Mouvement au chapitre suivant.

2.1 - La mobilité internationale : une mission de l'enseignement agricole

« La coopération internationale est l'une des cinq missions de l'enseignement agricole français. Cette mission répond aux attentes de la société et trouve sa source dans le code rural et de la pêche maritime au côté des autres missions de l'EA. Elle s'inscrit dans les politiques du ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt qui confie aux établissements d'enseignement agricole le soin de développer durablement les échanges avec leurs partenaires internationaux. (...) tout apprenant devrait pouvoir faire au moins une mobilité à l'étranger au cours de sa formation. (...) En effet, être confronté à une autre culture constitue un incontestable enrichissement, tant du point de vue humain, que des points de vue professionnel, culturel et linguistique. Il en est de même pour les enseignants et pour l'ensemble du personnel, pour qui échanges et mobilités sont également encouragés. »⁴

Forte de cette incitation faite aux établissements de l'Enseignement Agricole de promouvoir la mobilité internationale des apprenants, La MFR où j'exerce organise des stages à l'étranger pour les jeunes en formation Bac Professionnel. Une partie d'entre eux part dans le cadre du programme européen Leonardo da Vinci rebaptisé et inclus dans un programme plus large aujourd'hui dénommé Erasmus+. A travers toute l'Europe, le

⁴<http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/cooperation-internationale/la-cooperation-internationale-dans-lea.html>

programme Leonardo da Vinci a notamment permis 600 000 stages de formation pour les jeunes dans une entreprise d'un autre pays de l'UE ou de l'AELE⁵ entre 1995, année de sa création, et 2010⁶. Ce programme européen fait la promotion de la mobilité transnationale en Europe et permet à nos jeunes de BAC PRO de réaliser une immersion professionnelle dans un autre pays pendant 4 semaines. Les autres partent dans le cadre d'un programme régional pour la mobilité des apprenants. Ces deux programmes ont pour objectif de favoriser la mobilité des apprenants en soutenant financièrement les projets par l'octroi de bourses individuelles. Le programme européen Erasmus+ se donne ainsi pour objectif de permettre à l'horizon 2020, à ce « qu'au moins 6 % des 18-34 ans diplômés de l'enseignement et de la formation professionnels initiaux devraient avoir effectué une période de formation à l'étranger. (...) Pour les apprenants, l'acquisition de compétences linguistiques, interculturelles et professionnelles favorisent le développement personnel ainsi qu'une meilleure insertion sur le marché du travail européen. »⁷

Le stage à l'étranger est aussi un jalon important dans l'enseignement des langues dispensées en MFR. Dans ma MFR, seule la langue anglaise est enseignée. Dans le document d'accompagnement du référentiel de formation pour le module de langue (MG2)⁸, l'objectif général est le suivant : « Communiquer en langue étrangère dans des situations sociales et professionnelles en mobilisant des savoirs langagiers et culturels ». Il est également noté en introduction de la partie « Indications de contenus, commentaires, recommandations pédagogiques » : « Les enseignements de langues contribuent à l'enrichissement du rapport aux autres. Ils préparent ainsi à la mobilité dans un espace européen et international élargi. »

2.2 - Nos objectifs

Ainsi, lors de l'élaboration du plan de formation du BAC PRO, l'objectif posé fut linguistique : parfaire l'apprentissage de la langue anglaise. Il s'agissait, grâce au stage professionnel, de favoriser l'immersion linguistique afin de permettre aux jeunes de

⁵ Accord économique de libre-échange

⁶ La formation pour la mobilité, la mobilité pour la formation, 15e anniversaire du programme Leonardo da Vinci 1995-2010, Union européenne, 2010.

⁷ Agence Erasmus+ France – Consultation en ligne le 20 février 2015 : <http://www.2e2f.fr/page/mobilite-formation-professionnelle>

⁸ Consultation en ligne le 21 février 2015 : site Internet de l'Enseignement Agricole : [http://www.chlorofil.fr/index.php?](http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG2-anglais.pdf&t=1424620545&hash=bc4e9d908bce607f6a304a043b74cd1fefb45308)

[eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG2-anglais.pdf&t=1424620545&hash=bc4e9d908bce607f6a304a043b74cd1fefb45308](http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/DA-modules-generaux/bacpro-DA-MG2-anglais.pdf&t=1424620545&hash=bc4e9d908bce607f6a304a043b74cd1fefb45308)

maîtriser davantage la compétence linguistique. Mais « rencontrer autrui, ce n'est pas seulement utiliser *ses mots* »⁹. Il importait pour les moniteurs responsables du projet de favoriser l'ouverture des jeunes. Leur formation par alternance favorise cette ouverture grâce à la *mise en commun* des expériences vécues en stage. Cet outil pédagogique permet de les aider à aller vers l'autre, vers d'autres conceptions. Il s'agit bien alors de faire aussi en sorte que les jeunes ne restent pas enfermés dans un seul modèle professionnel de référence comme un allant-de-soi. Le stage à l'étranger devait ainsi s'inscrire dans le prolongement des stages effectués, comme une continuité. Cependant, contrairement aux autres stages où le jeune rentre chez lui à la fin de la journée, là il s'agissait pour lui de se séparer quatre semaines de son univers familial et familial. Nous souhaitons favoriser un hébergement chez le maître de stage afin de favoriser le développement de liens privilégiés. La plupart des jeunes sont ainsi partis en stage en Grande-Bretagne dans ces conditions.

2.3 - Une mobilité au service de la formation du jeune

Certes, à leur retour les jeunes paraissaient plus à l'aise en communication d'un point de vue de la compréhension et de l'expression en langue anglaise. Mais il est vite apparu que si les jeunes avaient progressé en langue, c'est aussi parce que l'anglais d'objectif était devenu moyen de l'échange, outil de la rencontre. D'ailleurs, comment améliorer son anglais en s'abstenant de communiquer avec les anglophones lors d'un stage à l'étranger ?

D'un objectif strictement linguistique au départ, les stages à l'étranger ont permis de découvrir qu'ils avaient aussi un intérêt en termes de formation personnelle et professionnelle. Le terrain professionnel représenté par la période de stage est censé faciliter l'immersion du jeune en formation par alternance car il est *a priori* habitué à découvrir de nouveaux univers professionnels. Nous dirions que le terrain de stage est la partie la moins inconnue pour le jeune avant son départ car l'arrivée dans une nouvelle structure professionnelle lui est « familière ». En ce sens, la dimension professionnelle se veut facilitatrice. Les témoignages de jeunes le confirment bien souvent et il en est de même de ceux des maîtres de stage des structures d'accueil : ils parlent le même langage. Considérés comme n'ayant pas les deux pieds dans le même sabot, les jeunes, habitués aux expériences en milieu professionnel, trouvent rapidement leur marques, s'adaptent vite. Ils

⁹ A-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. 3ème édition 2011. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p. p 103.

comparent les réalités professionnelles ici et là-bas, identifient ressemblances et différences. Cette expérience professionnelle à l'étranger leur ouvre les portes d'une meilleure compréhension de leur propre réalité professionnelle en France. Ils constatent qu'on fait parfois autrement ailleurs que ce qu'il pensaient comme allant-de-soi en France. Cet étonnement est là aussi propice au questionnement de leur propre réalité professionnelle. Dans la vie quotidienne, ils font souvent le même constat : outre-Manche, on ne vit pas comme en France. Ils se retrouvent à s'interroger sur leurs propres habitudes, façons de penser, prennent un peu de recul.

Néanmoins, certains stages ne se passent pas tous d'une manière aussi idyllique. Dans ce cas, il est parfois considéré que le jeune ne fait pas d'effort, que son niveau d'anglais est trop rudimentaire pour communiquer, qu'il manque d'autonomie, qu'il manque de maturité... On cherche des raisons pour expliquer l'échec du stage qui est aussi, et surtout, l'échec de la rencontre de l'Autre.

2.4 - Une mobilité aux fruits insoupçonnés

Si j'ai bon nombre d'anecdotes sur les expériences des jeunes de la MFR et sur ma propre expérience de ces stages à l'étranger, j'ai choisi de raconter l'expérience d'une jeune qui m'a particulièrement marquée. J'ai le souvenir d'une jeune fille partie en stage à Jersey pour un stage de quatre semaines. Elle ne voulait pas partir. C'était la première fois qu'elle quittait seule sa famille. Elle laissait aussi derrière elle son petit ami. Les activités professionnelles en elles-mêmes ne devaient pas poser de difficultés à cette jeune. Elle était *a priori* compétente. Au bout du troisième jour, sa maître de stage m'appela pour me dire qu'elle passait son temps libre au téléphone à pleurer, auprès de ses parents pensait-elle. Par ailleurs, elle se plaignit que la jeune fille n'en fasse qu'à sa tête malgré les consignes données. Un appel à ses parents me confirma le malaise. Il se trouve qu'elle ne comprenait pas toutes les consignes de stage. Je l'appelai pour lui confier le trouble de sa maître de stage. Elle me dit qu'elle ne comprenait pas certaines consignes et préférait dire « yes » car elle craignait de passer pour une incapable, chose à laquelle elle n'était pas habituée en stage en France. Le problème n'était donc pas strictement linguistique mais était relié à l'image de soi renvoyée aux autres. Dans une impasse, elle vivait déjà au bout de quelques jours une situation insupportable et voulait rentrer en France pour y mettre fin. Je lui indiquais le point de vue de sa maître de stage et elle comprit qu'il était temps de dire qu'elle ne comprenait pas certaines consignes car, de toute façon, elle renvoyait une image

d'elle-même qui n'était pas non plus celle qu'elle voulait renvoyer. J'intervins dans la foulée auprès de la maître de stage pour lui expliquer la situation. La maître de stage, rassurée, s'employa à vérifier désormais que les consignes étaient comprises et l'invita le soir même à un petit dîner en tête-à-tête pour « casser la glace ». La jeune fille, après une semaine, me dit que ça allait beaucoup mieux, que l'atmosphère était bien meilleure au travail mais qu'elle avait hâte de rentrer retrouver sa famille et son petit ami. Surtout, elle me dit, et cela m'a marqué, qu'elle voulait aller jusqu'au bout pour se prouver à elle-même qu'elle pouvait le faire. Au retour de stage, elle était ravie d'être rentrée mais aussi ravie d'avoir eu cette expérience qui avait d'abord été une expérience d'elle-même. L'année suivante, contrairement à tout attente, elle a décidé de passer un concours sur Paris. Elle l'a réussi et y vit et travaille désormais. Je ne peux prouver que ce stage à Jersey a changé la donne, lui a donné cet élan pour partir loin des siens pour se trouver elle et se donner toutes les chances de faire le métier dont elle rêvait. En tout cas, avant ce stage, il était hors de question pour elle de quitter sa région et sa famille. Elle compromettait sérieusement ses chances de réussite au concours vu le nombre de places réduit offert en région J'aime à penser que ce stage a participé à sa formation personnelle, tout autant sinon plus qu'à sa formation professionnelle et linguistique.

« C'est parce que le séjour est appréhendé comme une épreuve que son issue peut marquer l'éclosion de nouvelles capacités. Le fait d'avoir dépassé les difficultés qui le constellent est à l'origine d'une excroissance de confiance en soi, en ses moyens. L'un des indicateurs majeurs de cet aboutissement est sans doute le fait de s'être adapté à de nouvelles situations, d'avoir développé une emprise sur une réalité non-familière. »¹⁰

CONCLUSION

Si la MFR dans laquelle je suis monitrice a décidé d'inscrire en 2006 un stage à l'étranger au plan de formation du Bac Pro, c'était aussi dans l'idée de permettre aux jeunes de vivre un expérience hors du commun, de leur donner cette envie d'ailleurs, d'en faire des futurs adultes plus ouverts et mobiles. Aussi ce stage fut-il obligatoire pendant de nombreuses années jusqu'à ce qu'il deviennent facultatif en raison de la difficulté à trouver des stages pour une classe qui dépassait les 40 jeunes. Facultatif, ce stage s'est de fait adressé aux plus

¹⁰ Cicchelli V. (2012). *Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p. p 250.

motivés, en nombre réduit il faut l'avouer. Désormais, nous avons rarement plus de 25 jeunes en première Bac Pro, et la question de l'obligation se pose à nouveau tout comme celle d'un accompagnement pertinent à la rencontre de l'Autre par immersion professionnelle.

Chapitre II - Les Maisons Familiales Rurales

INTRODUCTION

Les Maisons Familiales Rurales sont des centres de formation constitués en associations. Réseau implanté nationalement et internationalement, il compte aujourd'hui plus de 1000 associations dont l'originalité est la pédagogie mise en œuvre, celle dite de l'alternance intégrative.

I - PRÉSENTATION DU MOUVEMENT DES MAISONS FAMILIALES RURALES

1.1 - Le temps de la structuration : bref retour historique

L'histoire des Maisons Familiales Rurales plongent ses racines dans le Lot-et-Garonne en 1935. A l'initiative de trois familles d'agriculteurs, une formation originale voit le jour en réponse à leurs besoins. Il s'agit alors de permettre à leurs enfants d'acquérir des compétences nouvelles pour mieux gérer l'exploitation familiale mais aussi pour prendre part au développement du territoire. Inscrits à des cours par correspondance, ces jeunes se regroupent alors pour mettre en commun leur travail, le corriger et favoriser ainsi leur apprentissage en prise directe avec leur réalité professionnelle sur l'exploitation familiale.

Deux ans plus tard, à quelques kilomètres de là, à Lauzun, s'érige alors la première Maison Familiale Rurale toujours sous l'impulsion de familles, sous la forme d'un syndicat. En 1941, le statut associatif loi 1901 est choisi comme statut juridique de façon à garder l'autonomie tant vis-à-vis de l'Eglise que vis-à-vis de l'Etat. La loi sur l'enseignement agricole de 1960 permet aux MFR de fonctionner sous statut scolaire. En 1984, la loi Rocard instaure le statut d'établissement privé sous contrat avec l'Etat et reconnaît au système de formation par alternance des MFR le statut de « temps plein de formation à rythme approprié ».

L'association est constituée des parents des jeunes inscrits, membres de droit, mais aussi de professionnels. Ensemble, ils désignent les membres du conseil d'administration (CA) fixant les orientations et le budget. Ainsi l'éducation est « un projet partagé entre familles,

maîtres de stage et d'apprentissage et équipe »¹¹. D'après les statuts des MFR, l'association a pour but notamment « de donner aux familles qui en sont membres les moyens d'exercer leurs droits et d'assumer leurs responsabilités, notamment en ce qui concerne l'éducation, l'orientation et la formation professionnelle, générale, morale et sociale des enfants fréquentant la Maison familiale rurale »¹². Elle « participe à l'animation et au développement du milieu dans lequel est implantée la Maison familiale rurale et assure toutes activités d'éducation populaire ainsi que toutes actions à caractère éducatif, social ou familial. »¹³ Hormis les familles, peuvent rejoindre l'association, avec l'accord du CA, des parents d'anciens élèves mais aussi des maîtres de stage ou toute autre personne souhaitant s'impliquer dans le projet porté par la MFR. Certaines personnes morales peuvent aussi être invitées, à titre consultatif, à rejoindre le CA. Néanmoins, afin de garantir le caractère familial d'une MFR, la moitié du CA doit être composée d'au moins la moitié de parents d'élèves (ou ayant été élèves au cours des trois dernières années). Ainsi le choix fondateur des MFR est-il maintenu, « celui d'une association de familles assurant l'intérêt collectif et individuel de leurs enfants »¹⁴.

Au niveau de l'établissement, se tissent des liens entre trois pôles au service de la formation du jeune : la famille (ou les tuteurs), les maîtres de stage, les moniteurs. Au cours de sa formation, le jeune passe dans trois sphères distinctes mais liées : sa famille, la MFR et l'entreprise de stage. Véritable « valse de l'alternance »¹⁵, pour reprendre l'expression de L-M. Bougès, ce temps cyclique est propre à la pédagogie proposée aux jeunes par les MFR. Les jeunes accueillis sont sous statut de stagiaire et une convention de stage contractualise les liens entre la MFR, le jeune et l'entreprise. Certains jeunes sont sous statut apprenti lequel est régi par la loi sur l'apprentissage de 1971. Les MFR développent également la formation continue pour les adultes.

Aujourd'hui les métiers auxquels les MFR préparent relèvent toujours du secteur agricole mais plus seulement. L'évolution des territoires ruraux a fait émerger la nécessité de former à de nouveaux métiers pour répondre aux besoins des populations rurales, dans le secteur du commerce et du service aux personnes, aux entreprises et aux territoires.

¹¹ Avant-projet du Mouvement des MFR 2015-2025. p 6.

¹² Poisson, S. (2011). « L'association familiale sur le plan juridique » in *Les Cahiers des MFR*, n°1, avril 2011. pp 8-10

¹³ *Idem*

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'Harmattan. 236 p.

1.2 - Le projet des MFR

Un réseau national et international

Aujourd'hui, les MFR sont au nombre de 431 réparties sur l'ensemble du territoire français métropolitain et 30 dans les départements et collectivités d'outre-mer., soit plus de 50 000 jeunes en formation initiale et plus de 12 000 apprentis à la rentrée 2013. Mais c'est aussi 70 000 adhérents, 7 000 administrateurs, 200 000 maîtres de stage et 8 000 salariés. Dès les années 1950, le mouvement des MFR a essaimé dans le monde. On compte aujourd'hui 621 MFR en Europe et 435 sur les autres continents dont une forte proportion en Afrique et en Amérique latine. Les MFR sont considérées comme des établissements à taille humaine : en moyenne, on trouve dans une MFR 145 élèves, autant d'adhérents, 18 membres du conseil d'administration, vingt salariés dont dix moniteurs. Mais une MFR, c'est aussi un réseau de 300 maîtres de stage impliqués dans la formation des jeunes. A la formation initiale s'ajoute la formation continue qui s'adresse en moyenne à 70 adultes par MFR. Ainsi, aujourd'hui, plus de 350 certifications et qualifications sont mises en œuvre en MFR.

L'Union des MFR représente les MFR au niveau national. Les 69 fédérations régionales et départementales coordonnent le mouvement des MFR au niveau local.

Des valeurs et des missions

L'accompagnement des jeunes, mais aussi des adultes, en formation est une préoccupation constante du mouvement des MFR. Dans son projet réaffirmé en 2005 à Clermont-Ferrand, le mouvement rappelle : « Nous accompagnons chaque personne, tout au long de son parcours, et même au-delà : tout commence lors de la première rencontre pour valider ensemble un premier choix de stage ou d'entreprise, ceci se poursuit durant la formation par des entretiens réguliers, des bilans, des mises en perspective, puis se prolonge par un suivi de la première insertion professionnelle. Donner à chaque personne la chance de réussir est notre objectif principal »¹⁶. Cet accompagnement se bâtit sur des socles : une approche humaniste favorisant l'épanouissement personnel et le développement des aptitudes de chaque jeune en lien avec les autres, un respect mutuel encourageant à aller vers l'autre, à coopérer, une autonomie solidaire et responsable pour donner à chacun sa

¹⁶ Site de l'Intranet des MFR : <https://intranet.mfr.fr/groupe-de-travail/suivi/Documents%20partages/Guide%20accompagnement%20suivi%20devenir.pdf>

place d'acteur de sa formation « en interactions avec les autres et les environnements pour construire ses projets, sa vie et contribuer au développement social et territorial. »¹⁷

Le mouvement insiste sur l'idée que l'approche éducative est globale :

« nous cherchons à produire une quadruple naissance. Une naissance du jeune à lui-même, aux autres, au monde et à la société.[...] Cette quadruple naissance suppose une toute petite chose, qui est l'instauration d'une relation. Nous ne sommes pas des maîtres de savoir ou de savoir-faire. Nous sommes d'abord des maîtres de relation. »¹⁸

Les MFR se donnent ainsi pour mission d'accompagner les personnes formées, certes dans leur projet professionnel, mais aussi dans leur construction personnelle afin de leur permettre de « trouver leur place dans la société et évoluer tout au long de la vie. »¹⁹

II - UNE PÉDAGOGIE ORIGINALE : L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

2.1 - L'alternance intégrative

Basée sur une alternance de 50% du temps de formation en stage, 50% à la MFR, la pédagogie proposée ne se borne pas à juxtaposer deux temps de formation mais rappelle que la pratique précède la théorie et qu'il s'agit de partir du jeune et de son savoir afin de favoriser l'acquisition des connaissances. Ainsi l'alternance intégrative des MFR permet aux apprenants de se former en étudiant leur milieu socioprofessionnel. Les périodes en stage ou chez le maître d'apprentissage (d'une durée de 2 semaines en général), valorisées au travers d'études thématiques menées par les apprenants, servent ensuite de support pour la formation organisée au sein de la MFR (d'une durée de deux semaines en général). « Cette démarche de formation met en confrontation l'expérience socioprofessionnelle et les connaissances techniques, scientifiques, générales pour renforcer l'efficacité de l'apprentissage »²⁰.

Dans son avant-projet 2015-2025, le Mouvement des MFR rappelle en quoi le système de formation de l'alternance intégrative est proprement singulier :

¹⁷ Avant-projet du Mouvement des MFR 2015-2025. p 4.

¹⁸ Roche, B. « L'édito » in *En toutes lettres*, n° 115. 10 avril 2015.

¹⁹ *Idem* p 5.

²⁰ L-M. Bougès (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'Harmattan. 236 p. p 18-19.

- « Une pédagogie de l'expérience : en situation socio-professionnelle, elle est le socle des apprentissages (agir et expérimenter, réussir et comprendre)
- Une pédagogie de la rencontre qui favorise l'explicitation de l'expérience, le questionnement et donne du sens aux apprentissages théoriques
- Des démarches qui permettent de construire et produire individuellement et collectivement ses propres savoirs »²¹

Il n'est pas question que les deux lieux de formation, entreprise/MFR, s'ignorent mais participent ensemble à un accompagnement partagé de la formation des apprenants.

Il s'agit de faire de l'apprenant l'acteur et le pilote de son projet et de sa formation. Les apprenants participent à la construction de leur formation et participent à l'élaboration des contenus plus généraux, complémentaires à partir de leur vécu de stage voire de leurs préoccupations d'ordre existentiel.

2.2 - La démarche de la pédagogie de l'alternance des MFR

Concernant cette pédagogie de l'alternance intégrative propre aux MFR, dès les années 1950, André Duffaure (directeur de l'Union des MFR de 1957 à 1990) « théorise le concept en insistant sur trois aspects fondamentaux : la nécessaire relation pédagogique entre le vécu dans l'entreprise (ou la famille) et la formation à l'école, la mise en situation réelle avec des adultes, la nécessité d'associer la formation technique et la formation générale »²². Véritable temps plein de formation, « continuité éducative articulant une discontinuité d'activité »²³, cette formation par alternance dite « intégrative » amène l'apprenant à être en questionnement par rapport son activité en stage, il est en position de chercheur, de praticien réflexif par la « mise en dialogue paradoxale de logiques différentes, complémentaires voire contradictoires »²⁴. Il s'agit pour l'apprenant de porter un regard curieux sur le banal, à « mettre de l'extraordinaire sur le banal » disait A. Duffaure. L'apprenant interroge, ce n'est pas l'apanage du moniteur. Il construit des savoirs d'action

²¹ Avant-projet du Mouvement des MFR 2015-2025. p 6.

²² Site de l'Intranet des MFR : [https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/vie-du-mouvement.aspx?mclic=IcxS1MExbgoRmDxZwznvcQomGX/WeT9uKCr\\$FvrDcLrd0\\$7DrOlXvg==](https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/vie-du-mouvement.aspx?mclic=IcxS1MExbgoRmDxZwznvcQomGX/WeT9uKCr$FvrDcLrd0$7DrOlXvg==)

²³ Denoyel, N. (2009). « Alternance », in Boutinet, J-P. *L'ABC de la VAE*. ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 73-74. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0073

²⁴ *Idem*

avec son maître de stage ou d'apprentissage mais aussi sa famille, son entourage, à travers ses différentes activités et responsabilités. Au retour à la MFR les savoirs académiques viennent enrichir les savoirs d'action et cela se réalise avec le concours de son groupe de pairs, du moniteur, de l'équipe pédagogique. Ces deux savoirs ne s'opposent pas, ils participent à la co-construction de la formation de l'apprenant.

« C'est très intentionnellement que la démarche pédagogique de la formation en Maison familiale place en tout premier ce vécu des groupes, ces expériences concrètes dans le milieu et les accompagne, ensuite, en second de la réflexion et de l'expression du savoir en Centre. La Maison familiale s'oppose par ceci même dans sa pédagogie aux formes traditionnelles de formation -dont d'ailleurs en de nombreux cas le procès d'échec peut être fait- qui placent la théorie avant la pratique : apprendre en classe pour appliquer.»²⁵

L'expérience, tant professionnelle que sociale et personnelle, est bien le fondement de la formation par alternance des MFR. Cependant, toute expérience n'est pas formatrice en soi. Elle demande ainsi à être interrogée par l'alternant, analysée, réfléchie, socialisée.. L'alternant voit souvent surgir «une dissonance entre son expérience en milieu socioprofessionnel et les apports en centre de formation ou encore entre sa propre expérience et celles de ses tuteurs d'entreprise [...], par la confrontation provoquée par la diversité des expériences vécues en milieu socioprofessionnel par les alternants au sein de groupe en formation »²⁶. Cette confrontation de l'expérience de l'apprenant aux expériences singulières des autres jeunes ou adultes entraîne un conflit sociocognitif. Ce conflit est moteur de l'apprentissage dans le cadre de l'alternance intégrative car il est partie prenante de la démarche de formation.

2.3 - La conduite d'un thème : une pédagogie de la rencontre et du dialogue

Ce conflit sociocognitif est valorisé par le biais d'une réflexion collective entre alternants et animée à la MFR par le moniteur. Cette réflexion collective appelée *mise en commun*, sur un thème étudié pendant la période en milieu professionnel grâce à un *plan d'étude*, permet

²⁵ Duffaure, A. (1984). « Les Maisons familiales rurales : un engagement facteur de développement », revue *Purpan*. N°132, juillet-septembre 1984.

²⁶ Bougès, L-M. 2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 69.

à chaque alternant de prendre de la distance par rapport à son expérience vécue, à déconstruire pour reconstruire ensemble du sens.

Cette « mise en commun » fait figure de *catharsis* pour reprendre le terme de Fabre²⁷.

« En formation alternée, la transformation des expériences individuelles s'opère grâce à cette étape d'extériorisation sociale [et] met l'accent sur le rôle décisif du groupe, de l'interaction sociale, de la co-construction dans la démarche de mise en commun des expériences. »²⁸

Ainsi, avant le départ en stage, le groupe d'apprenants élabore-t-il, avec l'aide du moniteur, un plan d'étude destiné à étudier une question, un thème précis prévu au plan de formation (figure 1). Le plan de formation organise la formation, les activités des apprenants et leur progression en entreprise et à la MFR, de manière thématique (un thème fédérateur structure une période d'alternance) et en lien avec la vie réelle des apprenants, tant professionnelle que sociale, le référentiel de formation y étant adapté pour lui donner du sens, parce que « Concevoir l'alternance (...) c'est produire un ordre local »²⁹.

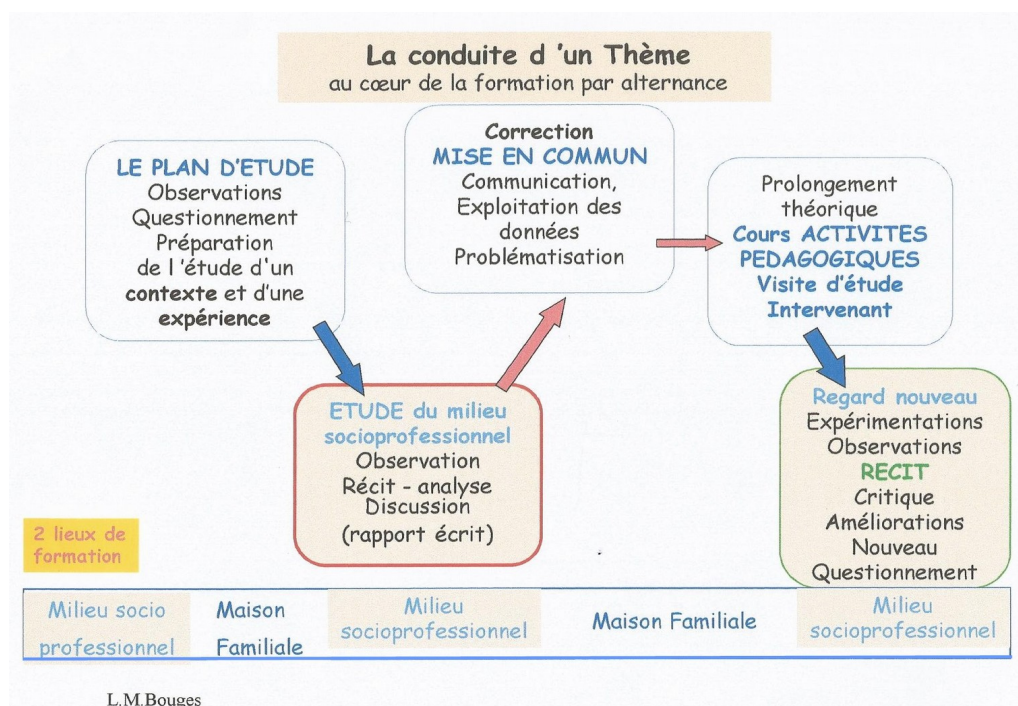


Figure 1 – La conduite d'un thème (L-M. Bougès)³⁰

²⁷ Michel Fabre cité par Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 70.

²⁸ Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 70-71

²⁹ Clénet, J. (2012). « L'alternance éducative : tensions et développement » in *Education Permanente*, n°193, décembre 2012. pp 41-52.

³⁰ Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 171

Les études menées en milieu professionnel ont pour objet de connaître, de comprendre le milieu professionnel ou social, ses activités, ses acteurs, ses spécificités. Le plan de l'étude permet à l'apprenant d'observer la réalité professionnelle sur des points précis mais aussi et surtout à entrer en dialogue intersubjectif avec son maître de stage ou d'apprentissage, et les autres adultes référents. Un travail de restitution est demandé au retour à la MFR (rapport rédigé, affiche, reportage photo...) pour faciliter la saisie de l'expérience et en permettre une socialisation avec le groupe de pairs dans le cadre d'une mise en commun. Véritable outil d'investigation, le plan d'étude a permis à l'apprenant de se questionner, de mener une première analyse sur une situation singulière et précise. De retour à la MFR, il est amené à comparer son expérience à celles des autres mais aussi à des expériences antérieures similaires. La confrontation des expériences singulières entre pairs, dans le cadre de la discussion animée par le moniteur, en réciprocité interlocutive, permet à chaque apprenant de relativiser sa propre expérience, d'instaurer le doute, un second niveau de réflexivité. Le moniteur, faisant figure de tiers dans l'appropriation des savoirs, stimule la réflexion, pousse à l'approfondissement de la réflexion. Il aide aussi les apprenants, notamment les plus jeunes, à structurer leur support de restitution afin de le rendre communicable et valorisant pour l'apprenant. Au cours de la période de deux à trois semaines à la MFR, l'apprenant et ses pairs vont pouvoir bénéficier d'apports théoriques, de visites ou d'interventions de professionnels ou autres acteurs sociaux susceptibles de compléter les savoirs d'actions. Il s'agit pour les moniteurs impliqués aux côtés des apprenants de créer de la *reliance*³¹, pour reprendre le néologisme d'E. Morin, c'est-à-dire relier les connaissances issues de l'expérience à celles des savoirs dits académiques ou généraux. C'est ainsi montrer que l'éducation et la formation ne se font pas que dans le cadre scolaire et c'est redonner à l'expérience sa valeur et son potentiel formateur. La formation par l'expérience de stage est porteuse d'apprentissages formels via la mise en commun.

Enfin, de retour sur son lieu de stage ou d'apprentissage, l'apprenant va pouvoir jeter un œil plus aguerri sur la réalité professionnelle, mettre en œuvre ses nouvelles connaissances en situation et développer ainsi de nouvelles compétences, tout en reprenant un dialogue enrichi avec les professionnels, favorisant par là-même la reconnaissance de soi par les autres, première étape de la reconnaissance de soi par soi.

³¹ Edgar Morin cité par Clénet, J. (2012). « L'alternance éducative : tensions et développement » in *Education Permanente*, n°193, décembre 2012. pp 41-52

Du dialogue instauré entre les différents pôles de la formation (alternants-entreprise-MFR) et au sein même de chaque pôle, les savoirs se construisent au travers d'une véritable « pédagogie de la rencontre ». Les savoirs sont au cœur de la relation entre l'alternant, son maître de stage et l'équipe pédagogique de la MFR et font ainsi figure de *tiers-inclus* en référence à l'expression de F. Lerbet-Sérén³² (figure 2) :

« Ce qui fait tiers entre les personnes concernées, ce qui les relie et les sépare, ce qui co-agit, ce sont bien les savoirs, chacun privilégiant un rapport au savoir en lien avec l'identité de son métier. »³³

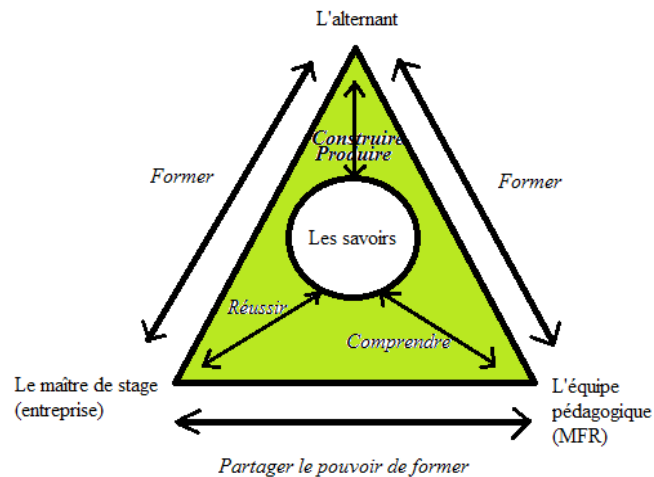


Figure 2 – Le triangle pédagogique de l'alternance centrée sur les savoirs (*tiers-inclus*)³⁴

C'est cette démarche de mise en dialogue à tous les niveaux et à tous les stades de la formation qui fait l'originalité de la pédagogie de l'alternance des MFR. D. Chartier a mis en évidence que l'intérêt et la motivation des jeunes alternants, qu'il enquêtait au début des années 1980, sont fortement liés au dialogue instauré à la MFR et en stage. Il attirait aussi l'attention sur le fait que pour être écouté, il faut d'abord savoir écouter :

³² Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 30.

³³ *Idem*. p 30.

³⁴ Tiré et adapté de Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 31.

« Toute personne, quand on lui demande de parler de ce qu'elle vit, de son familial, qui est souvent riche, a quelque chose à dire et est disponible pour recevoir d'autres informations. »³⁵

Il insistait sur les outils favorisant le dialogue : le plan d'étude et la mise en commun entre le jeune et son moniteur mais aussi le cahier d'exploitation ou de suivi, l'étude de stage entre le jeune, son maître de stage et la MFR, le carnet de liaison entre le jeune, sa famille ou tuteurs et la MFR. Si les rencontres en stage sont nombreuses pour le jeune, elles ne suffisent donc pas en elles-mêmes si elle ne permettent pas l'instauration d'un véritable dialogue. « Cette qualité des échanges sur le lieu de stage (...) constitue le point de départ du processus d'apprentissage »³⁶. Il appartient à la MFR de veiller à bien choisir les structures d'accueil des jeunes et à instaurer là aussi un dialogue avec le maître de stage pour s'entendre sur ce qui est attendu. Le maître de stage est un partenaire à part entière de la formation, sous la responsabilité du moniteur-référent.

2.4 - La dimension humaine

« Dans les associations MFR, l'approche éducative est globale et prend en compte toutes les dimensions de la personne pour permettre à chaque femme, à chaque homme de réussir non seulement son développement intellectuel, ses activités professionnelles, mais également de réussir sa vie personnelle, familiale, sociale. »³⁷

La conception de formation globale de la personne invite à considérer celle-ci comme un acteur social à part entière, au-delà d'un strict statut d'apprenant. L'idée est de ne pas considérer que formation personnelle et formation professionnelle soit deux antagonismes mais qu'elles sont intimement liées et que toute formation doit apprendre aussi à vivre avec les autres, à développer le sens de la solidarité, la prise de responsabilité, à favoriser la construction de soi. Ainsi, les MFR, à travers l'accueil en internat pour les jeunes en formation initiale, encouragent-elles la vie de groupe, dans un environnement sécurisant, à taille humaine (80 à 85 élèves en moyenne accueillis sur la même période). Les moniteurs sont présents à la journée et disponibles en soirée, par roulement, pour assurer un accompagnement favorisant le dialogue dans un esprit familial. L'apprentissage du « vivre-

³⁵ Chartier, D. (2003). « La rencontre et le dialogue, conditions fondamentales pour la réussite d'une formation par alternance » in Denoyel, N., Golhen, E. et Tanton, C. (2003). *L'alternance une pédagogie de la rencontre. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001*. MFREO Editions. 414 p. pp 75-80.

³⁶ *Idem*

³⁷ Avant-projet du Mouvement des MFR 2015-2025. p 5.

ensemble » est au cœur de l'animation du temps résidentiel et il engage aussi les jeunes à entretenir leurs locaux communs et à se partager les tâches.

S'ouvrir aux autres, c'est aussi encourager la mobilité des apprenants en donnant l'opportunité au plus grand nombre de vivre l'expérience de la mobilité et la compréhension du monde par des actions d'ouverture et d'éducation aux mondes et aux autres.

« la formation alternée n'est pas seulement un procédé de formation ou un moyen d'insertion parmi d'autres. C'est un concept complexe qui suppose de gérer un certain nombre d'oxymores : celui de la production et de la formation, celui de la rupture et de la continuité, celui du travail manuel et du travail intellectuel, celui de la formation professionnelle et de la formation générale, celui du projet personnel et de l'engagement citoyen, celui du professeur et de l'animateur, celui du conservatisme et de la révolution... En un mot l'alternance renverse, cul par-dessus tête, nos vieux paradigmes éducatifs et bouscule nos vieilles certitudes. »³⁸

III - MONITEUR EN MFR : UN MÉTIER DE L'ACCOMPAGNEMENT

En MFR, les formateurs sont appelés moniteurs. Il ne s'agit pas simplement d'une appellation « maison ». En effet, ce métier a ses spécificités et dépasse le cadre classique de l'enseignement. Le moniteur exerce trois missions au sein d'une même fonction globale au service des jeunes accueillis.

3.1 - Ses missions : formateur, éducateur, animateur

Le moniteur est un métier spécifique aux MFR. Il « est membre d'une équipe qui a défini en commun, sous la responsabilité du directeur, un projet éducatif conforme au projet de l'association et plus globalement à celui du Mouvement. Par son action quotidienne, il met en œuvre ce projet. Il exerce une fonction globale qui ne se réduit pas à des tâches parcellaires ni à une fonction limitée d'enseignant. »³⁹

³⁸ Guès, P. (2012). « Gérer les paradoxes de la formation alternée : L'expérience des Maisons familiales rurales ». Ressource en ligne consultée le 13 avril 2015 : <https://patrickgues.wordpress.com/2012/10/24/gerer-les-paradoxes-de-la-formation-alternee-lexperience-des-maisons-familiales-rurales/>

³⁹ Convention Collective des MFR – annexe relative aux métiers et aux rémunérations

Le moniteur travaille ainsi au sein d'une équipe et exerce trois missions : mission de formation, mission d'animation et mission d'éducation.

Voici le détail de ces missions telles que spécifiées par la Convention Collective⁴⁰ :

« - *La formation* : En équipe le moniteur prévoit, organise, réalise et évalue le plan de formation des différentes activités éducatives et pédagogiques envisagées sur la durée du cycle considéré. Il assure des activités d'enseignement pour certaines disciplines (conduite de cours, exercices, évaluations ...) et leurs prolongements et met en œuvre des activités spécifiques à la pédagogie de l'alternance (relations et rencontres avec les familles et les professionnels, outils de liaison, stages). Il peut être chargé également de suivre une activité complémentaire à la formation spécifique à l'établissement (centre de documentation, laboratoire, nouvelles technologies, ateliers...).

- *L'animation* : En équipe le moniteur est également animateur de groupes de formation et animateur d'un réseau de partenaires. Il est présent auprès d public en formation en dehors des heures d'activités pédagogiques selon des modalités définies par le directeur (présence lors des repas, des soirées, des temps libres ...). Il fait le lien entre les différents partenaires qui interviennent dans la formation. La surveillance des élèves la nuit ne fait pas partie de sa fonction habituelle.

- *L'éducation* : Le moniteur est un référent par ses attitudes, son sens des responsabilités et par l'aide personnalisée qu'il peut apporter au public en formation. Il accompagne chacun vers la réussite scolaire, professionnelle et sociale en étant attentif aux difficultés des uns et des autres. Il met en œuvre des activités complémentaires à la formation (semaines spécialisées, voyages d'études, séjours linguistiques, ouverture culturelle...) qui favorisent la prise de responsabilité et l'engagement des personnes en formation. »

Ainsi être moniteur, c'est être plus qu'un professeur ou un formateur. Le moniteur passe sa journée à la MFR, est disponible pour recevoir les jeunes en dehors des temps d'enseignement qui représentent près de la moitié de son temps de travail. Il assure le suivi de stage, participe à l'animation des temps résidentiels, assure la surveillance et le soutien des temps d'études en soirée. Aux côtés des surveillants de nuit de l'internat, il participe au coucher des jeunes. Sa journée peut s'étirer jusqu'à 22h30. Cette présence continue dans l'établissement, au sein d'une équipe pédagogique et éducative, favorise la perception de l'apprenant comme une personne et non seulement comme un élève. Le visitant en stage, le

⁴⁰ *Idem*

moniteur voit également le jeune comme un professionnel en devenir, d'autant plus qu'il participe à son accompagnement dans son projet d'orientation. En stage, le maître de stage est considéré comme un co-formateur de la formation du jeune, sous la responsabilité du moniteur-référent. Le moniteur rencontre également les familles des jeunes à différents moments de la formation mais aussi si le besoin l'exige. Disponible à la MFR, le moniteur-référent du jeune est aussi joignable par téléphone autant par les jeunes en stage, les familles ou les maîtres de stage. Ainsi, en MFR, les moniteurs-ils sont placés à l'articulation des différents champs de la relation de l'apprenant : les relations avec les maîtres de stage et les familles permettent d'accompagner le jeune dans sa globalité.

3.2 - Transdisciplinarité et travail d'équipe

Membre d'un équipe, le moniteur envisage sa fonction de formateur dans une dimension transdisciplinaire. Les plans de formation sont organisés par thème pour une semaine ou une quinzaine en fonction de situations professionnelles auxquelles s'articulent les différents modules du référentiel de formation (disciplines). Si tous ne s'y articulent pas systématiquement, l'idée est bien de décroiser les modules pour une approche *intégrative*. Cela implique un travail d'équipe et une souplesse sur l'année pour également s'adapter à l'actualité professionnelle mais aussi culturelle sur le territoire local. La non-articulation de tous les modules permet aussi aux alternants de s'ouvrir sur d'autres sujets d'intérêt liés à la citoyenneté, la culture, l'éducation aux autres et aux mondes... Cette dimension transdisciplinaire évite aux jeunes cette sensation de changer totalement d'univers et de vivre un sentiment de « déconnexion » entre le milieu professionnel et social et la formation à la MFR. Le risque à s'en éloigner est d'aboutir à un décalage mal vécu par les jeunes alternants et « alors ils décrètent que l'école ne sert à rien »⁴¹. Impliquer les jeunes dans leur formation, en partant de leur vécu, de leur réalité, a pour objectif de les rendre acteurs de leur acquisition des savoirs.

3.3 - Une posture d'accompagnateur et une éthique

Le moniteur a une fonction d'animateur de la formation et d'accompagnateur des jeunes et il la met en œuvre au sein de la MFR mais aussi en accompagnant l'apprenant dans le milieu professionnel : temps d'accueil collectif et individuel à la MFR au retour de la période de stage, temps de bilan à l'issue de la session, visites de stage, réunions formelles

⁴¹ Bougès, L.-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 65.

et informelles avec les familles ou tuteurs, accompagnement individuel (orientation, soutien à la rédaction du rapport de stage, stage à l'étranger...), accompagnement collectif (voyage, travaux de groupe, mise en commun...). Cet accompagnement s'inscrit dans une politique recentrant les MFR sur leur raison d'être : « l'insertion professionnelle et sociale des jeunes et des adultes qui viennent s'y former »⁴².

Le mouvement insiste également sur la responsabilité du moniteur qui se doit d'avoir une « éthique qui :

- considère l'apprenant dans sa globalité, dans son présent et son devenir
- estime que l'expérience vécue en entreprise est première
- sollicite régulièrement les différents intervenants de la formation : parents, maîtres de stage ou d'apprentissage...
- accepte que les acteurs éducatifs cités ci-dessus soient différents par leur statut, leur âge, leur rapport à l'objet traité, leur proximité...
- développe une attitude d'écoute, des temps de disponibilité, des relations de confiance,
- permet l'auto-évaluation
- aide à construire des repères
- fournit des informations et des conseils
- renforce progressivement l'autonomie... »⁴³

Au-delà des outils disponibles ou à créer pour permettre un accompagnement individualisé, le mouvement des MFR insiste sur la nécessité pour le moniteur « de trouver des postures appropriées tout au long de la formation, et même au-delà, pour que l'apprenant construise son projet et prenne en main son destin »⁴⁴.

La visée émancipatrice de cet accompagnement est ainsi clairement énoncée et guide l'action des moniteurs dans l'exercice de leur métier.

3.4 - Un métier de la relation

Pour de nombreux jeunes s'inscrivant en MFR, l'école rime avec douleur et échec et ils ont développé une attitude hostile au monde scolaire et à ses acteurs. Ils leur faut donc retrouver une confiance en soi perdue mais également une confiance en l'école et en ses

⁴² Site de l'Intranet des MFR : <https://intranet.mfr.fr/groupe-de-travail/suivi/Documents%20partages/Guide%20accompagnement%20suivi%20devenir.pdf>

⁴³ *Idem*

⁴⁴ *Idem*

acteurs. Le rôle des moniteurs est alors majeur pour déconstruire leur image négative d'eux-mêmes et de leur rapport au savoir. L'apprenant et le moniteur s'engagent, dès leur première rencontre, dans une relation non dénuée de représentations de l'autre. Il appartient au moniteur de rompre alors avec la figure traditionnelle de l'enseignant et d'offrir un accueil bienveillant, une attitude encourageante et réconfortante, ne se centrant pas sur les lacunes et les manques, pour réconcilier le jeune avec les savoirs et faire en sorte que la perception du moniteur par l'apprenant ne soit pas altérée par sa représentation acquise du « maître ». Cela implique aussi que le moniteur ne considère pas le jeune comme un élève mais comme un acteur social, professionnel : « Dans un cas l'alternant se sentira ramené à l'école et renforcé dans un état d'infériorité et de dépendance dont il veut s'échapper (...). dans l'autre situation, au contraire il sera grandi puisqu'on lui reconnaîtra une position sociale »⁴⁵. Considérer l'apprenant comme un acteur social et professionnel, c'est lui faire une place, à parité d'estime, et lui renvoyer cette image de lui-même, celle d'une personne qui avance vers le monde des adultes.

Nous avons vu que le moniteur n'est pas le seul à détenir le savoir et qu'il permet justement aux jeunes de se reconnaître des savoirs issus de l'expérience et de l'effort réflexif mené en milieu professionnel et à la MFR. Ainsi J-C. Gimonet affirme que « tout en gardant sa fonction enseignante, [le formateur] devient accompagnateur de la démarche initiatique de l'élève [et] que le formateur qui refuse l'évidence qu'il n'a pas la propriété du savoir se crée toutes les conditions d'une situation inconfortable ». Cette posture, mais aussi les modalités pédagogiques calquées de l'enseignement traditionnel privilégiant une transmission verticale du savoir, ne correspondent donc en rien avec le métier de moniteur de MFR et les relations interpersonnelles que ce dernier a à tisser avec les apprenants.

Le moniteur est dès lors un accompagnateur de transition, entre l'avant formation à la MFR et l'après. L'apprenant, notamment s'il est un adolescent, va quitter progressivement le statut d'élève pour celui d'acteur social et professionnel. Mais il va aussi passer de l'état d'enfant de ses parents à un statut de plus en plus autonome. Le projet du jeune va se préciser, chemin faisant, au travers de ses rencontres avec son moniteur référent. J-C. Gimonet⁴⁶ précise que l'accompagnement de l'apprenant exige qu'il soit :

- « suffisant pour créer un climat de sécurisation mais non excessif afin de permettre une prise en charge et une démarche d'autonomie ».

⁴⁵ Gimonet, J-C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Editions Universitaires UNMFREO. 334 p. p 150.

⁴⁶ *Idem* p 156.

- capable « d'ajuster en permanence, une gamme d'interventions possibles en fonction de ce qui est perçu des besoins : aide, soutien, impulsion, questionnement, suggestions, affrontement...
- la possibilité « d'accepter, pour les formateurs, (...) de jouer des rôles multiples : image parentale pour certains, image acceptée ou refusée, modèles professionnels pour d'autres, incarnation de la vie adulte etc. »

Ainsi le moniteur exerce-t-il une fonction globale qui l'amène à adopter une pluralité de postures : pédagogue, tuteur, animateur, éducateur, partenaire... Il est celui qui fait le lien et assure la cohésion de la formation et de tous ceux qui l'animent.

Ce métier s'apprend, en alternance, au cours des deux premières années d'embauche et permet au moniteur d'obtenir une qualification tout en bénéficiant d'un tutorat au sein de son équipe pédagogique.

Certains moniteurs ont pour responsabilité la mise en place de stage à l'étranger qui est l'un des enjeux du mouvement des MFR. Intéressons-nous à trois MFR intégrant ce stage dans leur plan de formation au niveau du Baccalauréat Professionnel.

IV - LE CAS PARTICULIER DE TROIS MFR

Nous avons choisi de nous intéresser à trois moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR. En effet, chacune d'entre elles proposent au plan de formation, au cours du cursus en trois années du Bac Pro, un stage voire deux stages professionnels à l'étranger d'une durée de quatre semaines.

Avant de présenter la place et la spécificité de ces stages, dans leur cadre général, celui du mouvement des MFR puis pour chacune des MFR, présentons les jeunes apprenants de Bac Pro et leur formation.

4.1 – La formation Bac Pro par alternance en MFR

Les jeunes accueillis en Bac Pro

Afin de présenter le profil des jeunes accueillis en MFR, nous nous appuyons sur l'enquête menée par l'UNMFREO en octobre 2014⁴⁷.

Les jeunes de MFR sont sous statut scolaire. Agés de 14 à 25 ans, la moyenne d'âge est de 16,7 ans. En Bac Pro, ils ont généralement entre 15 et 18 ans. 60 % des jeunes apprenants sont des filles et cela est bien davantage marqué dans les formations liées aux services à la personne.

Leurs parents sont issus de toutes les catégories socioprofessionnelles mais il est à noter que les CSP « employés » et « ouvriers » sont les plus représentées. Sachant que deux jeunes de MFR sur trois vivent en milieu rural, qu'un sur deux au sein d'une commune de moins de 2500 habitants, il n'est pas étonnant non plus que la part des agriculteurs et agricultrices parmi les parents soit surreprésentée par rapport à la population générale du pays.

Cette vie en milieu rural se traduit par des difficultés à se déplacer, faute de transports en commun, mais aussi par un attachement à leur territoire. En effet, la majorité (58%) exprime sa volonté d'y poursuivre sa vie, même si les jeunes pensent qu'ils seront peut-être amenés à s'en aller le temps de leurs études. Malgré cela 1 jeune sur 4 envisage de quitter définitivement le milieu rural pour vivre en ville voire à l'étranger, sachant que les filles sont plus nombreuses à l'exprimer (28 % contre 20 % pour les garçons). Notons que cette envie d'ailleurs est surtout caractéristique des plus de 20 ans.

Le Baccalauréat Professionnel

Les jeunes peuvent entrer, après la troisième ou après un CAP, en Bac Pro, formation s'étalant sur trois années de la seconde à la terminale.

Le journal officiel du 9 mai 1995 par le décret n°95-663 portant règlement général du baccalauréat professionnel stipule notamment la définition du diplôme et ses modalités de préparation. Le baccalauréat professionnel est un diplôme national de niveau IV attestant d'une spécialité professionnelle et dont la possession donne le grade bachelier. Les baccalauréats professionnels agricoles sont créés conjointement par les ministères de l'Education Nationale et de l'Agriculture.

⁴⁷ *Jeunes de MFR. Profil sociologique. Projet et perceptions d'aujourd'hui et de demain.* UNMFREO. Octobre 2014.

Les baccalauréats professionnels agricoles préparés par la voie scolaire sont dispensés dans les lycées d'enseignement agricoles publics ou privés sous contrat avec l'Etat. La formation, d'une durée de trois ans compte des périodes de formation en milieu professionnel (art.4). Pour les formations à temps plein dispensées selon un rythme dit « approprié » (art. 14), la durée de ces périodes sont plus longues et organisées en alternance avec des périodes de formation en centre de formation.

En MFR, il est donc possible d'aller au-delà des douze à vingt-quatre semaines de stage préconisées par le règlement général du baccalauréat professionnel, à condition de respecter une durée minimale d'heures de formation au centre de formation et à condition également que le nombre de semaines de stage ne soient pas inférieur au nombre de semaines au centre de formation. Ainsi sur trois années de formation, 65 à 71 semaines de stages et 49 à 55 semaines au centre de formation sont organisées à la MFR, en alternance, pour une durée totale de 1900 heures de formation.

4.2 - Le stage à l'étranger en Bac Pro par alternance

Parmi les stages proposés au cours du cursus de formation, de plus en plus de MFR proposent un stage à l'étranger d'une durée pouvant varier de deux à quatre semaines en général.

Le stage : un outil de la mobilité

Si la mobilité géographique est aujourd'hui incessante, celle des jeunes en Europe ou dans le reste du monde est une priorité assez récente des politiques d'éducation et de formation en France et plus généralement au sein des Institutions de l'Union Européenne. C'est une forme de voyage qui a longtemps été réservée à une élite. Ainsi au XVIIIème siècle en Europe, le voyage forme, littéralement, la jeunesse dorée des élites bourgeoises et aristocratiques. Cette jeunesse voyage pour « apprendre au contact des autres »⁴⁸. Du *Bildungsroman* en début de XIXème siècle au film « l'auberge espagnole » de Cédric Klapisch réalisé en 2002 en passant par le roman de Jack Kerouac « On the road » édité en 1957, le voyage permet, quelque soient les motivations qui l'animent, au jeune de se former en se frottant à la réalité de la vie, en vivant de multiples expériences.

⁴⁸ Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite : voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris :Sciences Po Les Presses. 276 p. p 51.

Aujourd'hui, cette mobilité internationale est prise en charge, encadrée et fortement encouragée à l'échelle de l'Europe et en France, le Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche rappelle à tous les recteurs d'académies qu'il « est souhaitable à présent que chacun s'attache sans retard à rendre concrètes les conclusions sur la mobilité des jeunes du Conseil Éducation, Jeunesse et Culture de l'Union européenne, à Bruxelles, le 21 novembre 2008. Ces conclusions recommandent que « chaque jeune devrait avoir la possibilité de prendre part à une forme de mobilité, et ce, pendant son parcours d'étude ou de formation, en effectuant un stage en milieu professionnel, ou dans le cadre d'activités de volontariat (...). Cette ouverture européenne et internationale ne doit plus s'identifier et se circonscrire à une politique des langues qui n'en est, dans ce domaine, que l'un des vecteurs. (...). Cette mobilité devra se concevoir, autant que faire se peut, dans le cadre de projets pédagogiques et d'enseignement concrets et précis. »⁴⁹

L'Union Européenne pose comme principe que « la mobilité doit être perçue non comme une fin en soi, mais comme un moyen privilégié de renforcer la citoyenneté et la compétitivité européennes, d'élargir et d'enrichir la formation et les expériences des jeunes, de renforcer leur faculté d'adaptation et leur employabilité, et de développer leur compréhension interculturelle par la maîtrise de langues et la connaissance d'autres cultures »⁵⁰

Le voyage est désormais destiné à tous et n'est plus l'apanage des enfants de l'élite. Néanmoins il se place dans un cadre européen même si ne sont pas écartées les mobilités à destination de pays-tiers de l'UE. La mobilité est d'abord et avant tout un outil pour créer un sentiment d'appartenance européenne, favoriser l'insertion sociale et professionnelle et participer au renforcement de la compétitivité de l'économie européenne dans un contexte de concurrence mondialisée.

Il ne s'agit donc pas d'errer comme les héros de Kérouac, Sal Paradise et Dean Moriarty, d'adopter des « conduites d'explorations des différents possibles sociaux et donc des différents possibles personnels »⁵¹. Il s'agit désormais de voyager pour favoriser non pas

⁴⁹ Site du Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Consultation en ligne le 17/02/2015 : <http://www.education.gouv.fr/cid49724/menc0913416c.html>

⁵⁰ Journal Officiel de l'Union Européenne. Conclusions du Conseil et des représentants des gouvernements des états membres, réunis au sein du Conseil le 21 novembre 2008, concernant la mobilité des jeunes <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:42008X1221%2801%29&from=FR>

⁵¹ Pineau, G. (2005). « Habiter la Terre entre demeures et mobilités » in Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D., Moneyron, A. (coord.). *Habiter la Terre. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. L'Harmattan. 291 p. p 220.

l'autoformation par errance culturelle comme dirait G. Pineau , mais son employabilité pour avoir un CV qui se distingue de celui des autres par une « touche de mobilité internationale » ; pour montrer qu'on est un jeune qui n'a pas peur de la nouveauté et qui sait s'adapter. La réalisation d'un stage à l'étranger est censée faire preuve de ces capacités.

Le cadre général du stage à l'étranger en Bac Pro

Une circulaire conjointe de la Direction Générale de l'enseignement et de la Recherche et de la Direction Générale de la forêt et des affaires rurales⁵² précise les dispositions relatives aux stages en entreprise des élèves des établissements d'enseignement et de formation professionnelle agricoles. Le stage à l'étranger, s'inscrivant dans le cursus de formation, est soumis aux mêmes dispositions, dont la signature de stage tripartite entre le stagiaire, l'entreprise d'accueil et l'établissement de formation. Il est notamment stipulé que l'élève doit bénéficier d'un suivi pendant sa période de stage, d'au moins une visite de la part de son établissement de formation (déléguée à un autre établissement en cas d'éloignement géographique), d'une assistance notamment dans les relations avec son maître de stage ou pour la rédaction de son rapport de stage, d'une exploitation de la période de stage pour consolider et structurer les acquis. En effet, le stage à l'étranger est une période de formation en milieu professionnel et comme telle doit permettre à l'apprenant d'acquérir des savoirs et savoir-faire.

Cette circulaire reconnaissant que l'organisation et le suivi pédagogique sont plus difficiles à l'étranger que sur le territoire national, elle invite les chefs d'établissements à prendre les mesures suivantes :

- « - s'assurer la collaboration d'un établissement ou d'un organisme étranger dans le pays d'accueil (pour l'Union européenne le Bureau des relations européennes et de la coopération internationale de la DGER dispose d'un annuaire des établissements susceptibles de coopérer et des partenaires peuvent également être identifiés sur le site de l'agence Europe-Education-Formation France accessible à l'adresse <http://www.2e2f.fr>) ;
- s'assurer qu'ils seront dans des bonnes conditions de travail avec un « tuteur » responsable de l'encadrement du jeune stagiaire ;

⁵² DGER/SDPOFE/C2007- 2016/DGFAR/SDTE/C2007-5052 du 20 septembre 2007 – Consultation en ligne le 21 février 2015 : site Intranet des MFR : <https://intranet.mfr.fr>

- s'assurer qu'ils ont été convenablement préparés aux us et coutumes du pays d'accueil et à communiquer de manière efficace en langue étrangère ; »

Enfin, la circulaire⁵³ du Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire du 24 janvier 2011, indiquent les démarches et formalités à accomplir, notamment en terme de protection sociale et juridique, pour les apprenants partant en stage à l'étranger. Il est aussi rappelé qu'un certain nombre de pays sont interdits à savoir ceux « déconseillés » sur le site internet du Ministère des Affaires étrangères.

Les enjeux de la mobilité pour le mouvement des MFR

Depuis 2008, l'Union nationale des MFR recommande à chaque association de favoriser la mobilité des jeunes, des moniteurs mais aussi des administrateurs et invite ainsi chacune à s'engager sur les points suivants :

- la volonté d'ouverture vers l'Europe et le monde pour tous les jeunes par l'inscription de la mobilité professionnelle dans le projet d'association de chaque MFR.
- l'intégration des actions de mobilité professionnelle dans les plans de formation.
- la volonté de permettre aux moniteurs de bénéficier d'une expérience de mobilité dans le cadre de leur formation continue.

Ainsi depuis 2008, l'Union nationale demande à chaque MFR de :

- * Donner la possibilité à chaque jeune d'avoir une expérience de mobilité dans son parcours de formation
- * Permettre à tous les jeunes de BTS de vivre une ou deux expériences de mobilité internationale
- * Permettre à au moins la moitié des jeunes de Bac Pro de réaliser un stage professionnel d'au moins 2 semaines à l'étranger.

⁵³ DGER/SDI/C2011-2001- Consultation en ligne le 21 février 2015 : site Internet de l'Enseignement Agricole : http://www.chlorofil.fr/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/user_upload/systeme/coopint/NDS_stages_legislation.pdf&t=1424617529&hash=6c81f42421f65dd63dc7584336f316e11a2e9aa4

L'Union nationale propose à chaque MFR de mettre en œuvre *une stratégie transnationale*⁵⁴ :

- « Clarifier les motivations de l'association
- Préciser les enjeux de la mobilité : linguistique, découverte, professionnel...
- Définir le public : jeunes, adultes, moniteurs, administrateurs...
- Définir la forme de mobilité souhaitée par l'association : voyage d'études à caractère professionnel et/ou culturel, stage professionnel, séjour linguistique... ainsi que sa durée.
- Veiller à une progression en fonction des classes, de la 4^{ème} au BTS
- Etablir un calendrier des étapes et réaliser un suivi
- Estimer les avantages attendus de la coopération, de la mobilité
- Préciser les conditions de faisabilité du projet (moyens humains, financiers, techniques, temps...). L'inclure dans le plan de formation.
- Intégrer les attentes du partenaire (mobilité entrante, accueil de jeunes, d'apprentis...).
- Apprécier la motivation et l'engagement des membres de l'équipe, des administrateurs. Le projet ne peut pas reposer sur une personne mais sur un groupe de personnes.
- Concevoir un pré-projet assez souple, flexible pour qu'il puisse s'adapter à plusieurs contextes en particulier aux attentes du /des partenaires et à son mode de fonctionnement.
- Intégrer une étape de bilan et de valorisation des mobilités vécues (communication sur les stages professionnels en Europe et dans le Monde, thème d'Assemblée Générale...). »

Ainsi chaque MFR, encouragée par les institutions et le mouvement, peut-elle être guidée dans la mise en place de la mobilité internationale dans les plans de formation. A la MFR de Poullan-sur-mer l'expérience des stages à l'étranger est maintenant de près de dix années et s'inscrit dans un projet plus global de mobilité des jeunes de la troisième à la Première Bac professionnel. A chaque étape, les jeunes sont amenés à partir plus longtemps, plus loin et de manière de plus en plus autonomes. Intéressons-nous maintenant au contexte offert dans d'autres MFR.

⁵⁴ Site intranet des MFR. Ressource en ligne : <https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/mobilite.aspx?mclic=IcxS1MExbgqwAne6ELD2zMkdnsH8qoJf3dPuw6zpV74=>

4.3 - Le contexte du stage à l'étranger dans les trois MFR

Pour dresser ce contexte, nous nous sommes appuyés sur les entretiens menés auprès de trois moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR (annexes 4, 5 et 6). Nous avons classé dans un tableau intitulé « La place du stage à l'étranger et du/de la moniteur/trice responsable dans la formation Bac Pro », les éléments du discours propres à spécifier ce contexte (annexes 7, 8 et 9).

Le cadre

Dans la **MFR 1**, le stage est obligatoire et se déroule au moins de juin à la fin de l'année de première. Il est la dernière période de formation de l'année. Dans cette MFR, il existe deux Bac Pro : le Bac Pro « CGEA » (conduite et gestion de l'exploitation agricole - dominante élevage du cheval) et le Bac Pro « CGEH » (conduite et gestion de l'entreprise hippique). Seuls les élèves du Bac Pro CGEA ont un stage à l'étranger à réaliser. Tous les stages ont lieu en centres équestres au sud de l'Angleterre. Les jeunes sont placés par deux dans chacun des centres. Ils sont nourris et logés par leur maître de stage.

Dans la **MFR 2**, le stage de quatre semaines est facultatif et proposé en première et en terminale Bac Pro « Vente Technicien Conseil ». Ce stage s'insère dans un projet plus vaste appelé « L'ouverture sur le monde ». Ce projet de l'association se déroule en plusieurs étapes de la seconde Bac Pro au BTS Technico-commercial. Dès la seconde, les élèves de bac Pro participe à un voyage d'étude à Londres. En première, les jeunes peuvent aller en stage en auberge de jeunesse au Royaume-Uni. L'essentiel de leurs activités de stage consiste en des missions d'entretien des locaux. En terminale, les jeunes peuvent partir dans d'autre pays de l'Union européenne voire à l'international et peuvent choisir leur structure d'accueil. Ils peuvent y aller seul ou à plusieurs. En auberge de jeunesse, les jeunes sont nourris et logés. Ailleurs, des familles d'accueil assurent l'hébergement. Enfin, en BTS, le stage à l'étranger, d'une durée de 5 semaines à 3 mois, est obligatoire.

Dans la **MFR 3**, le stage en Bac pro SAPAT (Services aux personnes et aux territoires) est obligatoire et dure quatre semaines mais va passer à trois semaines à la rentrée 2015. C'est le premier stage de l'année de terminale. Les destinations sont en Europe : Angleterre, Malte, Pologne et Roumanie. Les jeunes sont placés par deux dans les structures mais si un jeune demande à partir seul, c'est envisageable. Les structures d'accueil sont des écoles

maternelles et des *charity shops*⁵⁵. Auberges de jeunesse ou familles d'accueil assurent l'hébergement.

Les objectifs des MFR

MFR 1 : L'objectif est linguistique. Il s'agit de progresser en langue anglaise grâce à une immersion en milieu professionnel en lien avec leur formation.

MFR 2 : Deux objectifs sont assignés au stage : améliorer le niveau d'anglais (et/ou d'Espagnol en terminale) et découvrir un nouvel environnement professionnel.

MFR 3 : L'objectif principal est l'ouverture au monde et le développement de l'autonomie au travers d'un stage permettant de pratiquer la langue anglaise et de participer à des activités professionnelles en lien avec leur formation mais aussi à des activités sociales avec maîtres de stage et/ou famille d'accueil.

Nous reviendrons sur la spécificité des missions des moniteurs responsables des stages à l'étranger lors de l'analyse des entretiens menés auprès de chacun d'entre eux, en troisième partie.

CONCLUSION

La mobilité est fortement encouragée tant au niveau des Institutions européennes qu'au niveau national. En MFR, l'idée est bien de permettre à chaque jeune de partir au moins une fois en stage à l'étranger au cours de sa formation Bac pro. Les moniteurs contactés mettent tous en œuvre cet engagement de leur MFR mais n'assignent pas forcément le même objectif au stage. Dans tous les cas, ce stage est une période de formation à part entière destinée à générer des apprentissages chez les jeunes.

Aussi, avant de clore cette première partie, allons-nous nous intéresser au concept de la formation expérientielle, posant comme hypothèse que le stage à l'étranger, comme tout autre stage en MFR, est formateur.

⁵⁵ Boutiques vendant des articles d'occasion et dont les fonds récoltés permettent de soutenir des actions de bienfaisance (santé, environnement, insertion, bien-être animal...).

Chapitre III - La formation et l'expérience

INTRODUCTION

Nous venons de constater que l'expérience, tant professionnelle que sociale et personnelle, est le fondement de la formation par alternance des MFR.

Notre propre expérience nous a permis d'observer que les rencontres interculturelles propres aux stages à l'étranger peuvent être déroutantes, déstabilisantes pour les jeunes concernés. Ne sont-elles pas pour autant formatrices ? P. Willaume prête d'ailleurs à la déstabilisation le rôle de *moteur de la formation*⁵⁶. Cette expérience des jeunes peut-elle être formatrice en terme d'ouverture à l'Autre et à soi, en d'autres termes, une telle expérience peut-elle être porteuse d'apprentissages ?

Cette question nous amène à poursuivre notre recherche par l'étude du concept de formation expérientielle.

Abordons dans un premier temps le concept de formation avant de faire le lien entre formation et expérience, bien que nous ayons déjà abordée cette relation en nous intéressant à la pédagogie de l'alternance en première partie.

I - LA FORMATION

1.1 - Pour un apprentissage tout au long de la vie

Si la France peut s'enorgueillir d'une tradition humaniste de longue date prompte à reconnaître à l'homme son statut d'homme inachevé se développant tout au long de sa vie, elle s'est d'abord limitée, au cours des années 1980 et 1990, à une reconnaissance des acquis issus des savoirs formels pour la validation d'un diplôme. Il faut attendre la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 pour, enfin, reconnaître aux acquis de l'expérience non-formelle et informelle la même valeur. Pionnière en Europe, cette loi s'inscrit néanmoins dans un cadre plus large à savoir celui de l'Union Européenne mais aussi à l'échelle internationale. Ainsi, dès le lendemain de la seconde guerre mondiale,

⁵⁶ Willaume, P. (2009). *Comment les voyages forment la jeunesse*. Tours : RETF Edition. 101 p. p 47.

L'UNESCO réaffirme-t-elle l'urgence de l'éducation tout au long de la vie (*lifelong learning education*) et continue aujourd'hui à affirmer ce droit pour tous, véritable « clé de voûte » pour l'établissement de sociétés justes, équitables et une paix durable. Quant à La Commission européenne, elle se fixe comme priorité l'accès à la formation pour tous, tout au long de la vie au travers de différentes actions communautaires. En France, la création en 2002 du dispositif de la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) reconnaît à toute personne le droit de faire valider ses acquis de l'expérience (professionnelle, salariée, non salariée ou bénévole, d'au moins trois ans) en tout ou partie d'un diplôme, d'un titre ou d'une certification de qualification professionnelle (CQP) inscrit au Registre National des Certifications Professionnelles. Ce dispositif converge vers d'autres dispositifs similaires se mettant progressivement en place à travers toute l'Europe afin de faciliter la mobilité européenne des apprenants et des travailleurs. La réforme, à travers l'UE, des études universitaires en Licence-Master-Doctorat, avec la comptabilisation des acquis en crédits européens (ECTS), en est une première étape. La mise en place de l'*Europass*, le passeport européen de compétences, permet à tous les jeunes de « compiler » diplômes mais aussi expériences de mobilité à faire valoir dans le cadre d'une mobilité professionnelle ultérieure dans l'espace européen. Ainsi l'outil ECVET⁵⁷ permet-il de reconnaître les acquis d'une telle mobilité et ces acquis peuvent être capitalisés tout au long de la vie pour valider ultérieurement une qualification.

1.2 - Formation, former, se former : de quoi parle-t-on ?

Si aujourd'hui il est question de se former en permanence, tout au long de la vie, « de l'avant-naissance à l'après-tombe » pour reprendre l'expression un brin provocante de G. Pineau⁵⁸, qu'entend-on par là ? Tout serait-il désormais formation quand on sait que le terme est longtemps resté ancré à la formation professionnelle proprement dite ?

La conception pédagogique de la formation assigne quatre aspects au terme formation :

- le résultat attendu : la qualification certifiante ou diplômante
- le système : le dispositif de formation
- le processus : celui du « formé » au fil du cursus de formation
- la valeur : celle accordée à valeur formative de la situation de formation

⁵⁷European credits for vocational and educational training

⁵⁸ Pineau, G. (2002). « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort » in *Education Permanente*, n°153, avril 2002. pp 29-42.

Opérons un détour sémantique. Le mot « former »⁵⁹ est issu du latin *formare* signifiant « donner l'être et la forme ». Former l'homme n'est pas sans rappeler l'idée du mythe de la Genèse où Dieu pétrit l'homme telle une argile pour le faire à son image. « Former évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être »⁶⁰. En ce sens, la formation va bien au-delà de l'apprentissage d'un métier, de techniques, de savoir-faire. Elle implique une *trans*-formation de tout l'être.

D'ailleurs « se former »⁶¹, n'est-ce pas « prendre forme » ? Il s'agit, toujours selon *Le Littré*, de « s'accomplir ». Nous retenons là l'idée de processus. Et c'est cet aspect de la formation auquel nous nous attacherons puisqu'il est question dans notre recherche de la formation de soi au travers d'expériences supposées formatrices. L'idée de la valeur de la situation de formation est là aussi sous-jacente.

Alors si former, c'est « donner l'être et la forme », l'idée est de former l'autre de l'extérieur, action du formateur sur l'apprenant. L'action de formation est centrée sur les savoirs à transmettre, inculquer. Mais si se former, c'est « prendre forme », « s'accomplir », s'actualiser progressivement, l'acte de formation est centrée sur l'apprenant et part de lui et de ce qu'il sait.

1.3 - Le processus de formation

« Puisque former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose »⁶², la formation met en présence des acteurs (le formateur et l'apprenant), en vue de permettre à l'apprenant l'acquisition de compétences, de connaissances, agissant sur la personne dans sa globalité et en fonction d'une fin, d'un projet qui peut répondre à différentes logiques : l'insertion professionnelle (logique sociale), le développement de soi (logique psychologique), la construction de savoirs (logique didactique). M. Fabre⁶³ a ainsi élaboré le modèle de « la dynamique du champ pédagogique » (figure 4) pour mettre en évidence l'articulation de ces trois logiques à l'œuvre dans une formation. Une formation, selon ce modèle, privilégie deux logiques,

⁵⁹ Dictionnaire *Littré*. Entrée : former. Ressource en ligne : <http://www.littre.org/definition/former>

⁶⁰ Fabre, M. (1994). *Penser la formation ?*. Paris : PUF. 274 p. p 22.

⁶¹ Dictionnaire *Littré*. Entrée : former. Ressource en ligne : <http://www.littre.org/definition/former>

⁶² Fabre, M. (1992). « Qu'est-ce que la formation ? » in *Recherche et Formation*, n°12, octobre 1992. pp 119-134.

⁶³ M. Fabre cité par L-M. Bougès (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'Harmattan. 236 p. p 115.

laissant la troisième en marge. Ainsi, par exemple, l'enjeu d'une formation dont la logique dominante serait didactique est de permettre aussi le développement personnel de l'apprenant, tout en tablant sur une relation formateur-apprenant qui facilite les apprentissages. Un apprenant en formation initiale en Baccalauréat Professionnel par alternance se forme, apprend, se construit (pôle psychologique) au travers de son expérience professionnelle en stage (pôle socioprofessionnel) mais aussi au travers d'apports théoriques au centre de formation (pôle didactique). L'activité proposée à l'apprenant est formatrice si, au-delà des contenus et méthodes de formation, elle vise la réalisation du sujet-apprenant, « un *je ne sais quoi* que l'on appellera tantôt culture (personnelle, professionnelle, générale) et tantôt discipline (de l'esprit, du caractère) »⁶⁴.

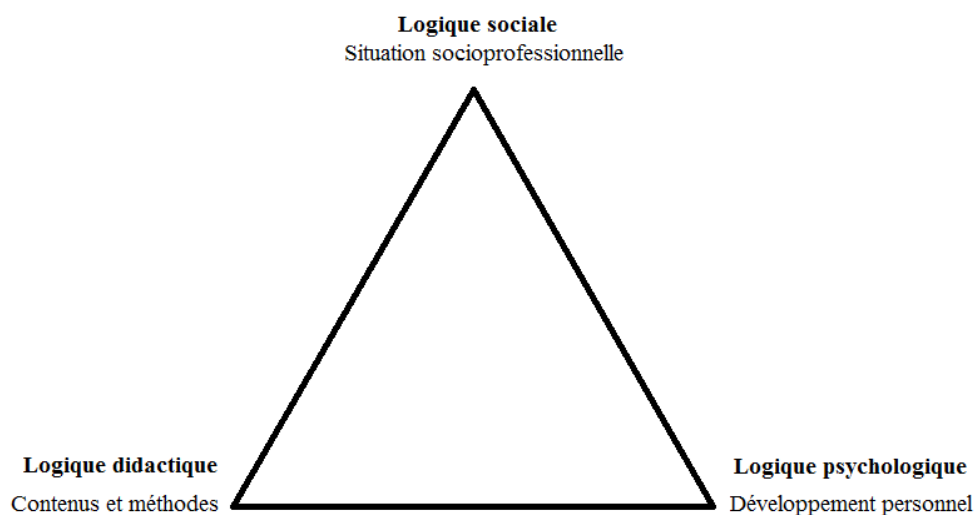


Figure 3 - Dynamique du champ pédagogique⁶⁵

En formation, il est ainsi question de la responsabilité du formateur, au sein du dispositif de formation, à l'égard de l'autre en tant que personne engagée dans un processus de développement de soi.

⁶⁴ Fabre, M. (1992). « Qu'est-ce que la formation ? » in *Recherche et Formation*, n°12, octobre 1992. pp 119-134.

⁶⁵ M. Fabre cité par L-M. Bougès (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'Harmattan. 236 p. p 115.

1.4 - Formation et motivation

La centration sur l'apprenant et ses motivations a pour effet d'impulser le processus d'apprentissage. La motivation de l'apprenant dépend du sens accordé à la situation de formation :

« La motivation désigne l'ensemble des facteurs internes qui poussent une personne à s'engager dans un type d'activité ou de conduite et à y persister durablement. Parmi ces facteurs, on peut distinguer la valeur accordée à l'activité, c'est-à-dire le plaisir qui lui est associé (*motivation intrinsèque*) ou les retombées que l'on peut en attendre (*motivation extrinsèque*), ainsi que le sentiment d'être suffisamment compétent pour la mener à son terme »⁶⁶.

Le jeune ne se motive pas de l'extérieur. Une situation de formation devient motivante pour l'apprenant s'il pense en faire quelque chose. La définition donnée ici de la motivation indique que la recherche de plaisir, démarche hédoniste en soi, peut suffire à donner l'impulsion, à mettre en mouvement l'apprenant. Il est indiqué que la motivation peut être extrinsèque. L'apprenant peut en effet avoir conscience de la valeur ajoutée d'un apprentissage à valoriser ensuite lors de son insertion professionnelle. Ainsi chaque apprenant prête-il à l'expérience proposée un sens qui n'appartient qu'à lui.

Cependant, la motivation initiale ne suffit pas toujours car des obstacles peuvent l'émousser : c'est le cas de la peur de partir, de ne pas être à la hauteur en langue notamment pour envisager sereinement un départ en stage à l'étranger par exemple.

Toujours d'après la même définition, la peur d'être incompetent peut aussi annihiler toute motivation. La peur de ne pas être assez compétent en langue ou de ne pas se sentir capable de se débrouiller seul au quotidien, de s'organiser à l'étranger... Il est aussi possible de déclencher une conduite motivée par la peur de ne pas réussir : on parle alors d'évitement. Il s'agit alors pour l'apprenant de tout mettre en place pour ne pas partir : avoir des résultats catastrophiques en anglais pour décourager le formateur d'anglais de l'envoyer en stage à l'étranger par exemple.

Le formateur a ainsi besoin de bien connaître et comprendre les motivations et /ou les freins à l'engagement de l'apprenant dans une démarche de formation.

⁶⁶ Rayou, P. et Van Zanten, A. (dir.).(2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF. Collection QSJ. 128 p. Entrée : Motivation, p 30.

II - L'EXPÉRIENCE

Avant de faire le lien entre formation et expérience, examinons de près ce qu'est l'expérience à proprement dit.

« L'expérience est un état et une dynamique, la vie même. Toute expérience en train de se vivre « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1934) »⁶⁷.

« Chargé » de ses habitus, modes de pensées hérités de son milieu socio-culturel, familial mais aussi des expériences acquises dans la sphère éducative et pédagogique, le jeune apprenant va vivre à l'étranger de nouvelles expériences, loin de son cadre habituel, de ses repères. Ses expériences antérieures l'ont-elles préparé à vivre cette expérience du déplacement, du voyage ou se retrouvent-elles inopérantes ? Cette nouvelle expérience, si elle peut être source d'apprentissages nouveaux, l'est-elle assurément ?

Une nouvelle expérience et nous sommes toujours le même et déjà un autre, car l'expérience est processus et est indissociable de celui qui la vit, lui aussi en processus permanent.

2.1 - L'expérience fait événement en soi

Il est intéressant de se pencher sur le verbe *to experience* en anglais puisque le néologisme français *expérencier* en est issu.

D'après le dictionnaire Oxford⁶⁸, à l'entrée *experience* comme verbe, nous trouvons :

1 – *Encounter or undergo (an event or occurrence)*

2 – *feel (an emotion or sensation)*

Encounter se traduit⁶⁹ par « rencontrer (une personne, une difficulté) » et *undergo* par « affronter (une émotion ou une sensation) ». Ainsi, une rencontre est-elle une expérience qu'il s'agit d'affronter, à laquelle il faut faire face, qui bouleverse de par l'émotion ou les sensations suscitées. Il s'agit bien de ressentir (*feel*). Ainsi il ne s'agit pas d'une opération purement intellectuelle. La rencontre est aussi une expérience physique, sensible. En effet,

⁶⁷ Mayen, P. (2009). « Expérience », in Boutinet, J-P. (2009). *L'ABC de la VAE*. ERES « Éducation - Formation ». p. 139-141. Consultation en ligne le 05/12/2014 : DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.013

⁶⁸ www.oxforddictionaries.com/definition/english/experience

⁶⁹ *Harrap's Compact Dictionnaire Anglais-Français/Français-Anglais*. (2006). Edinburg : Chambers Harrap Publishers Ltd. 575 p. Entrées : encounter - undergo

notre corps est le premier à ressentir la réalité de l'expérience et ces sensations s'ancrent en nous, profondément, développant une *intelligence sensible*, fondée sur la mémoire sensible, véritable mémoire du corps »⁷⁰. Les jeunes partant en stage à l'étranger ont souvent mal au ventre la veille et le jour du départ, leurs corps expriment leurs inquiétudes, il parle pour eux et exprime ainsi leur implication totale dans l'expérience vécue. L'expérience interculturelle n'est pas juste une expérience intellectuelle, elle interpelle le Soi dans son entier. Toute expérience est vécue et en ce sens singulière, intransmissible.

Sur un autre dictionnaire⁷¹ en ligne, nous trouvons pour le verbe *to experience* :

1 - *to do or see (something) or have (something) happen to you. To feel or be affected by (something).*

2 – *to have experience of : undergo*

L'expérience est ce qui nous arrive, elle est vécue, en contact direct avec la réalité : nous faisons quelque chose, nous voyons quelque chose et cela nous affecte, opère un changement en nous de l'ordre de l'émotion, de la sensation. Nous retrouvons également *experience* comme « avoir l'expérience de » dans le sens de « subir ». L'idée est que cela nous arrive malgré nous. Nous pensons à l'idée de la rencontre, cette expérience fortuite, à laquelle nous ne nous attendons pas. La véritable rencontre est une expérience qui surprend. Nous y reviendrons plus tard (Deuxième partie – chapitre V : La rencontre interculturelle).

L'expérience est donc aussi de l'ordre de l'étonnement, de ce qui fait événement. Perdre le nord, être désorienté, perdre ses repères, voilà ce que vit l'étonné, celui qui s'étonne, ne sachant plus vers où aller. Comment se diriger dans ce dédale où, brusquement, l'étonnement confine ? Ne s'agit-il pas de se mettre en quête de sens, de se laisser questionner, d'accueillir la sidération, nos incertitudes dans une disponibilité ouverte à tous les ailleurs ? Et cela va-t-il de soi ? L'étonnement introduit une rupture dans la continuité du temps, il est cette « secousse temporelle » dont parle Gaston Pineau⁷². Cette secousse déstabilise celui qui s'étonne et doit faire face à l'incompréhensible, à l'insaisissable. Il n'est pas préparé à ce à quoi il fait face, il ne connaît pas, il ne comprend pas, il ne sait pas faire, et il s'en trouve paralysé. Mais cette paralysie qui suspend l'action du sujet oblige aussi celui-ci à une prise de distance par rapport à l'événement suscitant l'étonnement.

⁷⁰ Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 57.

⁷¹ www.merriam-webster.com/dictionary/experience

⁷² Pineau G., « La rencontre : un synchroniseur de l'alternance ? » in Denoyel N., Gohlen E. et Tanton C. (ed.), 2003, *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*, MFR Editions, 414 p. pp 369-378

L'étonnement est de courte durée, la paralysie ne dure pas, car l'action suit son cours et qu'il faut bien que le sujet « y revienne », se fasse à nouveau agissant en recherchant comment faire face, en se questionnant, en « menant l'enquête ». Ainsi « *avant d'être un signal d'apprentissage nécessaire, l'étonnement est une épreuve de l'intelligence et de la sensibilité.* »⁷³ Qui dit prise de distance, dit inaction, un temps donné, afin de vraiment être dans la quête de la compréhension, dans un mouvement de la pensée qui sort l'étonné de sa paralysie, le porte à réduire l'écart entre ses perceptions, ses conceptions antérieures et leurs redéfinitions à venir. Puisque « *ce qui importe, c'est ce qui fait événement pour soi* »⁷⁴, l'étonnement est subjectivité. On s'étonne de ce qui n'étonne pas forcément autrui.

La préparation à la rencontre de l'Autre a-t-elle pour objectif de réduire voire d'annihiler l'étonnement de peur qu'il soit trop déstabilisant et n'implique un repli identitaire de l'apprenant ? En voulant lui fournir les clés pour décoder la « culture » de l'Autre étranger, ne cherchons-nous pas à amortir le choc de l'étonnement face à l'incompréhensible, à la remise en cause des représentations ? Ne serait-il d'ailleurs pas vain de chercher à réduire l'écart créé par l'étonnement ? Peut-on en ce sens « prévenir » tous les risques d'étonnement ? Bien évidemment, non. Alors des clés pour décoder quelques codes, certes, pourquoi pas ? Il peut être utile de savoir que la banale bise du matin ne se pratique pas partout ou que ne pas ouvrir un cadeau devant celui qui offre n'est pas un signe d'indifférence ailleurs. Mais toute rencontre recèle des trésors d'étonnement ; l'étonnement pouvant être perçu comme une chance et non un risque... et n'est-ce pas à cela qu'il importe de préparer l'apprenant partant en stage à l'étranger ? A s'attendre à être étonné et à accueillir l'étonnement, à ne pas lui fermer la porte, à ne pas la verrouiller à double tour mais bien au contraire à l'ouvrir toute grande dans une démarche de compréhension et non de jugement .

Enfin, le dictionnaire Oxford⁷⁵ nous indique l'origine de *experience* : « From Latin « *experientia* » : act of trying. From « *experient-* », « *experiens* », present participle of « *experiri* » : to try, from « *ex-periri* » (akin to « *periculum* » attempt). »

Il s'agit d'essayer, d'expérimenter pour sortir du péril, le problème à résoudre, l'impasse face laquelle nous nous trouvons. *Periculum*, d'origine latine, signifie⁷⁶ épreuve (action),

⁷³ Astier P., « Figures de l'étonnement » in *S'étonner pour apprendre*, Education Permanente, n°200, septembre 2014, pp 191-200

⁷⁴ Jobert G. et Thievenaz J. (2014). « L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant » in *S'étonner pour apprendre*, Education Permanente, n°200, septembre 2014, pp 33-42

⁷⁵ www.oxforddictionaries.com/definition/english/experience

⁷⁶ <http://www.dicolatin.com/FR/LAK/0/PERICULUM/index.htm>

danger, péril, risque mais aussi série d'épreuves auxquelles on soumet quelque chose ou quelqu'un. Nous retrouvons ici l'idée du parcours initiatique ponctué d'épreuves à passer, les unes après les autres, pour se construire comme sujet. Dubet affirme que l'individu essaie justement de se construire « en surmontant un certain nombre d'épreuves qu'il n'a pas choisies et en mobilisant ses appartenances, des espaces stratégiques et des capacités subjectives propres »⁷⁷.

2.2 - L' expérience initiatique

Parmi les expériences ponctuant la vie de tout à chacun, l'expérience initiatique a sa particularité. « Initiatique » est dérivé du latin *initium*⁷⁸ signifiant *commencement, début*. Il s'agit de passer d'un état à un autre, le rite initiatique étant alors marqué par un début, un pendant et une fin, celle-ci marquant l'avènement de cet autre moi-même. Comparable à un rite de passage, l'expérience initiatique fait passer un seuil qui ouvre vers le changement. L'idée de passage introduit celle de phases inspirées des rites de passage décrits par Van Gennep⁷⁹ : l'avant (la séparation avec sa famille, son univers familial), pendant (le séjour loin des siens, en « marge ») et l'après (la transformation de soi). Le voyage s'inscrit dans une temporalité tout comme le compagnon aspirant qui par son *Tour de France* passe d'étape en étape, au fil de son itinéraire, pour apprendre son métier. Par l'apprentissage de son métier, le novice acquiert une véritable formation personnelle dans et par le voyage qui est :

« une épreuve personnelle [qui] traduit aussi un cheminement intérieur qui transforme la personnalité, qui aide l'homme à se construire en même temps qu'il acquiert son savoir-faire professionnel. »⁸⁰

A peine le compagnon s'est-il adapté à son nouveau poste qu'il repart sur la route car par le voyage, c'est l'esprit qui se met en mouvement. En voyageant, c'est la séparation avec le familial qui permet de quitter ses habitudes, d'abandonner ses certitudes et d'aller vers les autres par qui il est attendu à l'étape suivante de son apprentissage. D'ailleurs, cette hospitalité s'incarne en la personne du « prévôt, une *dame-hôtesse* ou une *mère* »⁸¹.

⁷⁷ Dubet, F. (2008). « Le travail de l'individu » in Calame, C. *Identités de l'individu contemporain*. Paris : Les Editions Textuel. 159 p. pp 115-127.

⁷⁸ <http://www.cnrtl.fr/etymologie/initier>

⁷⁹ Journet, N. (2001). « Les rites de passage » in *Sciences Humaines*, n°112, publié le 01/01/2001 et consulté en ligne le 20 février 2015 : http://www.scienceshumaines.com/les-rites-de-passage_fr_1079.html

⁸⁰ Hautin, C. et Billier, D. (2000). *Etre compagnon*. Paris : PUF. 152 p. p 73.

⁸¹ *Idem* p 80.

Cependant, ce voyage à travers la France, reste une expérience individuelle et singulière qui requiert un effort de dépassement de soi et de détermination pour résister aux difficultés rencontrées telles que l'isolement, la séparation des siens. A son retour chez lui, après plusieurs années, on attend du jeune compagnon qu'il soit une personne mûre, humble et autonome, prête à s'engager dans la vie sociale et professionnelle. Aujourd'hui, le *Tour de France* des compagnons peut inclure des séjours à l'étranger : « De ce fait, le voyage demande de la part du jeune un effort permanent pour s'adapter, encore plus intense lorsqu'il se rend à l'étranger. »⁸² Ainsi, alors que le besoin d'enracinement et la soif d'aventure taraude tout un chacun, le *Tour de France* des compagnons réussit l'alchimie des deux, la réconciliation de deux aspirations a priori antagonistes.

Comme nous l'avons vu, l'esprit cosmopolite favorise grandement le désir de partir et facilite en même temps le départ. Il faut ainsi s'attendre à ce que le voyage n'aboutisse pas à la rencontre des autres mais juste à des contacts superficiels et « obligés » par le caractère professionnel de l'aventure. Le voyage n'est ainsi pas forcément une expérience initiatique si elle n'ouvre pas vers le changement, vers la transformation de soi :

« Comme toute aventure, le voyage aussi s'expose à la défaite et à la stérilité. Cela arrive parce que le voyageur – par ignorance, superbe ou paresse – ne trouve pas la clef pour entrer dans ce monde, le vocabulaire et la grammaire pour comprendre cette langue et déchiffrer cette culture. »⁸³

III - L'EXPÉRIENCE SOURCE D'APPRENTISSAGE

3.1 - Le modèle tripolaire

La vie est une suite d'expériences au cours desquelles tout individu se frotte au monde à savoir les autres (hétéro), les choses (éco) et soi-même (auto), pour reprendre la problématique des trois maîtres en éducation du traité de J-J. Rousseau, *l'Emile ou de l'éducation*⁸⁴ (figure 5). Ainsi, l'individu étant un être de relation, un *lieu de relation* dirait G. Pineau, pouvons-nous apprendre des autres (hétéroformation) mais tout autant du contact direct avec la vie (écoformation) et avec ce que cela provoque et transforme en nous (autoformation). Ainsi ne se forme-t-on pas qu'à l'école ou en centre de formation,

⁸² *Ibidem* p 141

⁸³ Magris Claudio cité par Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p. p 167.

⁸⁴ Rousseau, J-J. (2009). *L'Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion. 841 p.

dans des lieux dédiés aux apprentissages formels. Tout à chacun se forme aussi à travers ses expériences de vie selon cette *théorie tripolaire de la formation*. La formation est alors dite « expérientielle », néologisme tiré de l'américain *experiential learning*, modélisé par D. Kolb.

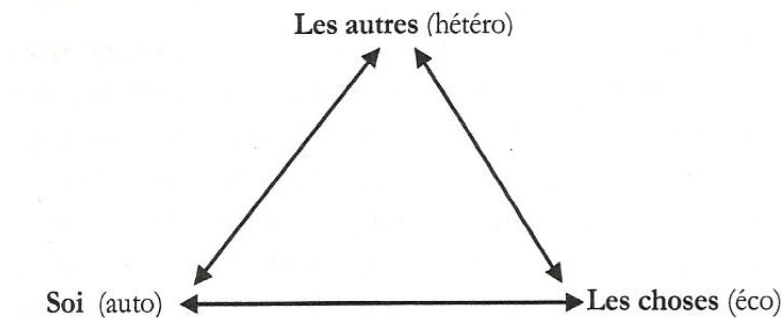


Figure 4 - Les trois « maîtres » de l'éducation selon J.-J. Rousseau⁸⁵

3.2 - La formation expérientielle : un processus

« L'apprentissage est le processus par lequel une expérience peut entraîner, chez le sujet qui la subit, une modification durable de ses représentations, de ses connaissances et/ou de ses comportements. Si cet apprentissage fait problème, c'est précisément parce qu'il ne suffit pas qu'une expérience soit procurée à un sujet pour que ce changement ait lieu »⁸⁶

L'expérience n'est pas trans-formatrice en soi, elle est susceptible de générer des apprentissages si et seulement si elle est soumise à la réflexivité. Ainsi selon Kolb⁸⁷, (figure 5), l'apprentissage expérientiel est-il un processus en deux dimensions :

⁸⁵ Tiré de Bougès, L-M. (2011). A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance. Paris : L'Harmattan. 236 p. p 22.

⁸⁶ Lautrey, J. cité par Nicolas, C. (2011). « Le moment où l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi » in Galvani, P., Nolin, D., De Champlain, Y. et Dubé, G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan. 236 p. pp 159-176.

⁸⁷ Landry, F ; (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel » in Courtois, B ; et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française. 348 p. pp 21-28

- *la préhension* de l'expérience : l'expérience vécue est saisie dans son immédiateté via nos sens (*appréhension*) et au travers du prisme de nos représentations (*compréhension*)
- *la transformation* de cette expérience : par un effort réflexif sur l'expérience (*intention*), nous agissons (*extension*), expérimentons à nouveau, enrichissant par là-même l'expérience ultérieure des apprentissages issus de la précédente.

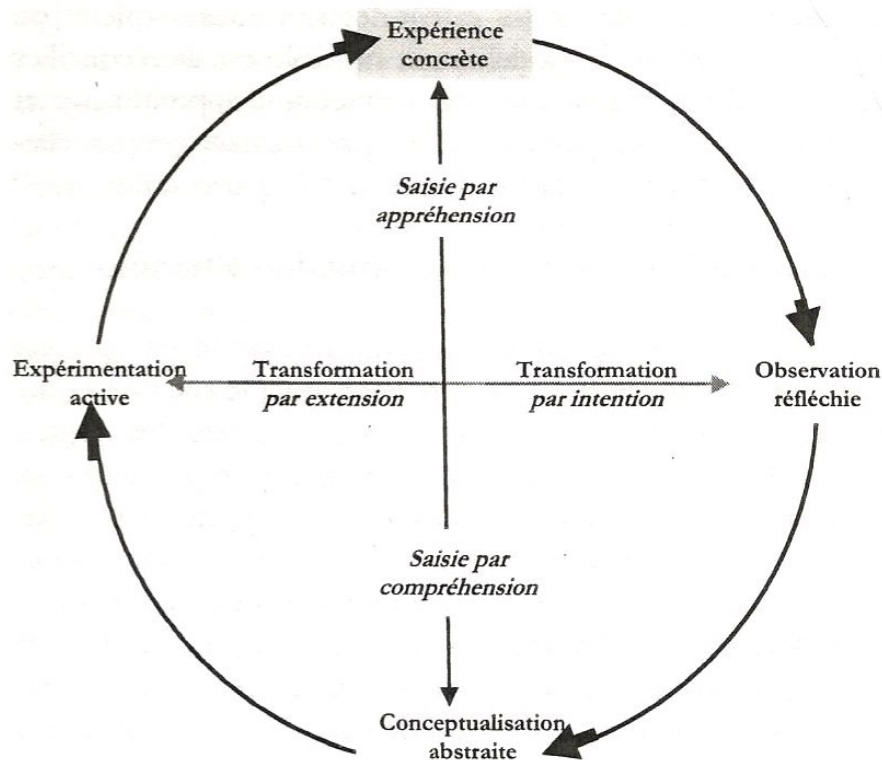


Figure 5 - Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb)⁸⁸

Ce modèle de l'apprentissage expérientiel selon Kolb est de ne pas opposer stérilement théorie et pratique mais de mettre le doigt sur le fait que certaines personnes privilégient l'approche concrète et d'autres l'approche abstraite dans la saisie de l'expérience vécue et sa transformation : « La réflexion et l'action, la théorie et la pratique ne sont donc (...) que des pôles ou des dimensions d'un même apprentissage ». L'enseignement a lourdement tendance à privilégier le mode « Comprendre-Réussir », pour reprendre l'expression de

⁸⁸ Tiré de Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'Harmattan. 236 p. p 21.

Piaget, et par là la compréhension et l'intention. Cependant, dans le cadre de la formation par alternance, comme nous l'avons expliqué plus haut, vécu professionnel et apports théoriques s'articulent et se nourrissent, démontrant leur complémentarité nécessaire pour générer des apprentissages consolidés. La formation formelle, en école, en centre de formation, ne s'oppose pas à la formation expérientielle. En fait, ces deux temps s'articulent et font formation.

3.3 - Les événements de la vie : des expériences formatrices

Cécile Nicolas⁸⁹ a elle-même repéré les expériences qui représentent des événements suffisamment importants dans la vie, même si d'apparence ordinaires, pour être sources d'apprentissage :

- *Les épreuves de la vie* : il s'agit d'expériences difficiles à vivre et que l'individu parvient à surmonter en puisant en lui les ressources nécessaires.
- *L'expérience comme un défi* : l'individu éprouve des difficultés mais s'accroche, tient bon pour se prouver à lui-même qu'il peut y arriver. Le sentiment de fierté est souvent au bout de ce chemin éprouvant. L'individu se prouve à lui-même bien des choses.
- *Les moments stratégiques* : face à des situations nouvelles, désarçonnantes, les individus sont amenés à faire preuve de créativité pour contourner les difficultés rencontrées. Alors qu'ils se seraient imaginés incapables de résoudre une telle situation, ils trouvent en eux les ressources pour face à la situation. C'est une expérience gratifiante.
- *Les moments de plaisir* : le plaisir ancre sensoriellement et psychologiquement une situation vécue. Les expériences d'apprentissage déclenchant du plaisir, comme apprendre à faire du vélo, sont extrêmement fortes et marquent les individus indéniablement, les confortant dans l'approche d'autres apprentissages.
- *Les moments de rupture* : il s'agit ici des expériences de rupture qui entraînent le développement d'une capacité d'adaptation, comme quitter son cadre familial par exemple.

⁸⁹ Nicolas, C. (2011). « Le moment où l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi » in Galvani, P., Nolin, D., De Champlain, Y. et Dubé, G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan. 236 p. pp 159-176.

Toutes ces expériences sont faites d'émotions souvent intenses, elles restent à jamais ancrées dans la mémoire de ceux qui les éprouvent. Ce sont des expériences existentielles et elles s'ancrent autant dans notre mémoire que dans notre corps.

Si les moments forts de la vie se transforment en expériences d'apprentissage, c'est parce que, bien qu'*a priori* ordinaires, ces moments font événements pour celui qui les vit. L'individu en a tiré un apprentissage, en a fait une expérience formatrice.

Pineau considère que les voyages d'étude et les différentes formes de mobilité éducative sont sources d'apprentissages parce que le déplacement loin de ses repères habituels engendre cette nouveauté moteur de l'apprentissage : « L'intégration et la compréhension de ces nouveautés provoquent quasi réflexivement des efforts d'apprentissage multiple »⁹⁰.

Pour les jeunes, avant ou pendant le stage à l'étranger, ce sont bien des expériences qui se succèdent, des épreuves à passer qui vont, certes, enrichir ses savoirs, savoir-être et savoir-faire mais qui vont également influencer l'adulte à venir dans ses comportements.

« La lutte contre l'adversité forge le sujet. Réussir à vaincre une expérience éprouvante ou difficile paraît plus encore gratifiant lorsque celle-ci devient support à l'apprendre. [...] Ainsi, les faits marquants, au-delà des apprentissages contextuels qu'ils peuvent permettre *in situ*, constituent une trame possible sur laquelle va pouvoir se tisser un apprentissage comportemental qui va concerner la personne dans sa globalité. »⁹¹

Cependant, toute nouveauté n'implique pas forcément un apprentissage. Encore faut-il que cette nouveauté qui interpelle, qui éprouve l'individu ne soit par pour ce dernier trop éloignée de ce qu'il connaît. La succession de situations inédites dans un temps court peut être si déstabilisante qu'elle peut sidérer au point d'inhiber l'action.

Par ailleurs, et nous l'avons déjà évoqué, le jeune doit être en capacité de se détacher de ses représentations, de faire preuve d'ouverture à la nouveauté « pour se recevoir [tel qu'il] s'apparaît dans l'interaction avec le monde. »⁹²

⁹⁰ Pineau, G. (2009). « Le voyage comme initiation aux arts de la voie » in *Le Journal des Psychologues*, octobre 2009 N° 271, p. 71-74

⁹¹ Nicolas, C. (2011). « Le moment où l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi » in Galvani, P., Nolin, D., De Champlain, Y. et Dubé, G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan. 236 p. pp 159-176.

⁹² *Idem*

3.4 - L'expérience et le processus d'enquête

Schütz nous indique que l'individu, face à une situation suscitant l'étonnement voire qui le sidère car il ne comprend pas « ce qui se passe », entame un processus d'enquête :

« Si nous réussissons dans cette entreprise, alors ce qui était auparavant dans notre esprit un fait étrange et un problème troublant se métamorphose en un simple élément que nous ajoutons à notre connaissance garantie. Nous avons ainsi élargi et ajusté notre réservoir d'expériences. »⁹³

Si ce processus réussit, les faits observés trouveront du sens. « Les faits sont mes amis » disait Rogers, ils nous poussent dans nos retranchements, à remettre en question nos idées toutes faites, nos habitudes. Rogers dit ainsi : « C'est cela apprendre : accepter cette pénible réorganisation. [...] Apprendre à rester ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus de changement »⁹⁴. Apprendre, c'est accepter de changer, de remettre en cause ses connaissances préalables en les transformant en connaissances nouvelles. L'individu a besoin, face à des situations inédites, de s'adapter et cela passe par une déstabilisation des connaissances acquises. Cette déstabilisation ne se fait pas sans résistance car il s'agit de maintenir une stabilité, l'individu ne pouvant vivre en déséquilibre permanent dans ses interactions avec un environnement en perpétuel changement.

J. Dewey place l'expérience personnelle comme base de la connaissance. En effet, « l'esprit n'est pas séparé du corps, c'est pourquoi c'est en faisant qu'on apprend »⁹⁵. Il considère que si les expériences se renouvellent sans cesse pour l'individu, celui-ci se renouvelle tout autant car il les éprouvent. L'expérience est un processus qui remet en permanence en question ce que nous tenons pour allant-de-soi. Dans *Expérience et Education*, Dewey soutient que l'expérience est éducative en soi à condition de l'inscrire, dans un premier temps, dans une continuité :

« Le problème central d'une éducation fondée sur l'expérience est de sélectionner le type d'expérience qui puisse vivre de manière fructueuse et créative dans les expériences ultérieures. »⁹⁶

⁹³ Schütz, A. (2010). *L'étranger*. Paris : Editions Allia. 77 p. p 38-39

⁹⁴ Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p. p 55.

⁹⁵ Meuret, D. (2013). « Introduction : Education, démocratie, espérance » in Dewey, J. (2013). *Démocratie et Education* suivi de *Expérience et Education*. Paris : Armand Colin Editeur. 518 p. pp 5-27. p 9.

⁹⁶ John Dewey cité par C. Behrent, M. (2014). « John Dewey : la force de l'expérience » in *Sciences Humaines*, n°265, décembre 2014, pp 50-55.

Les expériences similaires ultérieures puiseront dans les précédentes et c'est un véritable flux et reflux entre présent, passé et futur qui s'opère.

IV - L'AUTOFORMATION

La formation ne se réduit pas à la pédagogie. Se former, apprendre tout au long de la vie, c'est aussi reconnaître que la vie peut être un vaste champ d'apprentissage.

Nous avons vu que si « se former », c'est « prendre forme », « s'accomplir », s'actualiser progressivement, il s'agit de privilégier la logique du sujet-apprenant *se formant* plutôt que celle du formateur *formant* le sujet-apprenant. J. Beillerot va jusqu'à proclamer : « On ne forme jamais personne »⁹⁷, prenant ainsi parti pour l'autoformation. Si celle-ci peut en effet être entendue comme « l'action de se former en dehors de tout lien avec des agents ou institutions éducatifs formels » et se rapproche de l'idée même d'autodidaxie, l'autoformation n'exclue pas foncièrement la place de l'institution. Il ne s'agit pas d'apprendre seul mais d'apprendre par soi, avec et par les autres, de soi, et de plus en plus au sein de dispositifs.

4.1 - Les apprentissages informels

La vie quotidienne est source d'apprentissage bien que les activités qui la ponctuent n'aient pas a priori de but éducatif en soi. Cela signifie que certaines activités, expériences, entraînent l'acquisition de connaissances ou des changements de comportement. On parle ainsi d'apprentissages informels pour les distinguer des apprentissages formels formalisés par un contenu et avec la volonté intentionnelle de se former et animés par des formateurs dans des lieux dits formels de formation (centre de formation, écoles). Il est considéré que « les apprentissages informels jouent un rôle déterminant dans l'acquisition des connaissances, des compétences cognitives et sociales, de l'expérience et de la réflexivité »⁹⁸. La navigation sur Internet, les loisirs, le bricolage, le cinéma, la lecture, les voyages ou l'engagement associatif sont autant d'occasion de s'ouvrir aux autres, d'apprendre à connaître les autres, le monde, à prendre des responsabilités, à acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles compétences...et cela en dehors de tout dispositif

⁹⁷ Cité par Carré, P., (2010). « Introduction » in Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. 360 p. p 12.

⁹⁸ « Apprendre hors les murs », *Sciences humaines* 3/2014 (N° 257) , p 6. Ressource en ligne : URL : www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2014-3-page-6.htm

formel d'éducation. Ainsi, selon A. Pain, il existe « une fonction éducative latente dans des activités sans but éducatif, en d'autres termes un co-produit éducatif accompagnant l'activité principale »⁹⁹. La vie est dès lors, à partir de la naissance et tout au long de la vie, vecteur d'apprentissages, d'abord dans la famille pour le jeune enfant puis au travers du groupe de pairs et des médias. A l'âge adulte, la vie familiale, le monde du travail et des loisirs participent à l'acquisition de connaissances dans l'action par les individus, par le biais de l'expérience individuelle mais aussi sociale. Dans ce processus, l'individu ne reçoit pas un enseignement, il cherche des réponses, il est acteur de ses apprentissages par interaction avec les autres et son environnement. L'individu se met en processus d'apprentissage non intentionnel car il y trouve intérêt, cela répond à ses préoccupations. Cette évidence permet de considérer qu'effectivement l'intérêt de l'individu est nécessaire pour qu'il s'engage dans un processus d'apprentissage, que ce soit dans le cadre d'une éducation informelle comme dans le cadre de l'éducation formelle.

« Le projet personnel en tant que manifestation de la volonté individuelle de changement, est un outil d'ordre et guide le processus. »¹⁰⁰

La vie apparaît comme un processus permanent d'éducation dont l'éducation formelle n'est qu'une modalité limitée dans le temps et parallèle à l'éducation informelle tout au long de la vie. Ainsi, l'individu, même dans le cadre de l'éducation formelle, poursuit-il ses apprentissages informels dans sa vie quotidienne qui forme aussi son contexte de vie. Reconnaître à l'éducation informelle la même valeur que l'éducation formelle, c'est élaborer une conception globale de l'éducation prenant en compte l'individu, et dès lors l'apprenant, dans sa globalité existentielle. Cette reconnaissance de la valeur des formes plurielles du savoir peut permettre leur reliance par l'apprenant et donner sens à des formations ouvertes c'est-à-dire pas seulement limitées à des savoirs référencés à transmettre mais aussi issus de l'apprenant et de son environnement social, familial, professionnel.

⁹⁹ Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan. 256 p. p 77.

¹⁰⁰ *Idem* p 140

4.2 - Apprendre par soi, avec et par les autres, de soi

Dans l'idée d'apprendre par soi, nous retrouvons celle d'autodidaxie à savoir « l'action d'apprendre sans maître »¹⁰¹. Cette forme d'autoformation, qualifiée d'*intégrale*, hors de toute institution éducative, se fait ainsi par les interactions entre soi, les autres (hétéroformation) et l'environnement (écoformation). L'acte d'apprentissage autodidacte, qui est du ressort exclusif de l'apprenant, remonte aux origines de l'humanité caractérisée par la soif d'apprendre, de découvrir, de comprendre. Aujourd'hui, l'être humain ne cesse pas pour autant d'apprendre par lui-même au travers de la vie quotidienne ponctuée d'événements, de situations *extra*-ordinaires qui, par leur effet déstabilisant, l'engage dans une dynamique d'apprentissage informel pour retrouver l'équilibre, une stabilité cognitive.

Si l'on peut apprendre par soi, on peut aussi apprendre avec et par les autres. Ainsi, à l'ère du numérique, la production de connaissances collaborative sur Internet, via des encyclopédies en ligne ou des blogs en tout genre, indique bien que la transmission du savoir n'est pas exclusivement verticale, du maître à l'élève. Cependant, la mutualisation des savoirs n'est pas l'apanage du numérique et, dans le cadre de l'entreprise par exemple, les groupes d'analyses de pratiques participent de cet élan pour une transmission horizontale. Cette autoformation dite *sociale*, grâce au partage des savoirs, via des réseaux d'échanges sur le net ou à l'échelle locale par le biais de rencontres physiques, a pour mérite de reconnaître à tous des savoirs et ainsi à les valoriser et par là même à valoriser la personne dans ce qu'elle sait et peut transmettre à d'autres : « J'ai beau savoir, je ne sais rien si un autre ne sait pas que je sais. »¹⁰²

Enfin, apprendre de soi peut se comprendre comme connaissance de soi. Le « Connais-toi toi même » du temple d'Apollon à Delphes invitait déjà à cette démarche introspective. Se connaître soi-même invite à se tourner vers son intériorité, à s'observer comme « objet d'étude », avec du recul, pour mieux se connaître et aussi se reconnaître dans ses propres choix, sa vocation, ses potentiels, ses acquis. Cette connaissance de soi se fait au travers des expériences de la vie qui nous confrontent à nous-même. Cette dimension *bio-cognitive* de l'autoformation relève d'un processus de mise en forme de soi qualifié

¹⁰¹ Dictionnaire *Le Littré*. Entrée : autodidaxie. Ressource en ligne : <http://www.littre.org/definition/autodidaxie>

¹⁰² Lucilius cité par Carré, P., (2010). « Introduction » in Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. 360 p. p 29.

d'*existentiel* par P. Galvani¹⁰³, où le sujet apprend à être dans son rapport au monde et aux autres.

« L'autoformation se définit alors comme la prise de conscience, la compréhension par le sujet de cette interaction. C'est la transformation du rapport à soi, aux autres et au monde »¹⁰⁴.

Quand la situation vécue génère du sens pour le sujet-apprenant, celui-ci devient acteur de sa formation, auteur de ses apprentissages. L'autoformation est un véritable processus d'engagement de la personne qui se forme dans une perspective de construction de connaissances et de développement de soi.

L'autoformation, comprise comme une démarche d'appropriation des savoirs, est une combinaison de savoirs pluriels et métissés issus de pratiques, d'expériences, d'apprentissages informels, formels, académiques...

Que ce soit par soi, de soi, avec et par les autres, le propre de l'autoformation est sa finalité : rendre au sujet le pouvoir sur sa formation.

« L'autoformation, c'est la dynamique réflexive qui permet au sujet d'agir à la fois sur lui-même et sur les éléments physiques et sociaux qui le forment. »¹⁰⁵

4.3 - Apprendre dans des dispositifs favorisant l'autoformation

Dans le cadre d'un dispositif de formation, on peut parler d'autoformation lorsque les apprenants sont mis en situation d'apprentissage sans que le formateur ne soit à leurs côtés en permanence. C'est le cas notamment dans les dispositifs de formation ouverte et à distance (FOAD) ou les cours en ligne via des plate-formes informatisées qui permettent d'apprendre à son rythme (MOOC). Mais c'est aussi le cas des universités populaires et du temps libre, en France, « qui œuvrent à l'éducation populaire et créent les conditions d'un accès pour tous aux apprentissages et à la culture, tout au long de la vie »¹⁰⁶. La formation par alternance s'inscrit également dans ce courant de l'autoformation dite *éducative*

¹⁰³ Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan. 229 p.

¹⁰⁴ Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education permanente*, n°168, sept. 2006.

¹⁰⁵ Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan. 229 p. p 8.

¹⁰⁶ Selon l'article 2 des statuts de l'Association des Universités populaires de France (AUPF). Ressource en ligne : <http://universitepopulaire.eu/laupf/les-statuts-de-laupf/>

puisque'il s'agit bien là aussi d'apprendre dans un dispositif ouvert articulant deux lieux de formation.

Ces dispositifs ont une visée autonomisante s'il y a appropriation des savoirs par le sujet-apprenant, le formateur ou tuteur se présentant comme un médiateur entre celui-ci et les ressources éducatives. Le formateur sort alors de la relation pédagogique verticale consistant à être exclusivement un transmetteur du savoir. Il vise davantage à mettre à la disposition de l'apprenant un ensemble de conditions favorables à la production de savoirs et à son développement personnel. Dans la visée autonomisante de tels dispositifs d'autoformation « tout part de l'apprenant pris dans sa globalité »¹⁰⁷. Tour à tour l'apprenant peut, certes, être objet de la transmission du savoir, mais il peut être aussi et surtout auteur de ses apprentissages, encouragé par là même à agir et à prendre du pouvoir sur sa formation et cela au-delà du dispositif, tout au long de sa vie.

Ainsi trois principes¹⁰⁸ fondent l'ingénierie des dispositifs d'autoformation éducative :

- le principe de production de savoirs, comme alternative à la transmission de savoirs.
- le principe d'ouverture pour garantir la liberté de choix.
- Le principe de collaboration, de coopération, d'apprentissage en réseau.

Lorsque ces trois principes sont en interaction, s'articulent au sein d'un même dispositif, D. Poisson dit qu'il est possible de parler de *formation durable*¹⁰⁹. Il attribue cette expression aux formations ouvertes en alternance. L'ouverture des deux lieux de formation, l'« école » et le milieu professionnel, facilite la mise en réseau de ressources diversifiées accessibles à l'apprenant. Par ailleurs, cette formation est construite sur la base de l'expérience des apprenants considérés comme des acteurs sociaux à part entière favorisant « la production de savoirs et de sens »¹¹⁰. Cette formation par production de savoirs est accompagnée individuellement mais aussi par les pairs puisque, en centre de formation, chaque apprenant est amené à questionner et à se questionner sur une situation vécue « ailleurs » et dans laquelle il a été impliqué. Cette position d'acteur réflexif sur l'expérience vécue et sur soi-même est renforcée par la mise en dialogue intersubjectif au sein du groupe

¹⁰⁷ Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. 360 p. p 202.

¹⁰⁸ *Idem* p 216

¹⁰⁹ *Ibidem*

¹¹⁰ P. Galvani cité par Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. 360 p. p 213.

d'apprenants réunis au centre de formation au retour de la période en milieu professionnel. Ce deuxième niveau de réflexivité d'essence coopérative, collaborative « favorise la prise de conscience et la décentration des *a priori* et des évidences subjectives »¹¹¹.

4.4 - L'autoformation, démarche émancipatrice

L'autoformation est une véritable démarche exploratoire instaurant un dialogue avec les autres et avec soi-même. Par le dialogue avec les autres, suscité par le formateur, l'idée est bien d'amener l'apprenant à prendre aussi conscience de ses idées toutes faites, des allant-de-soi, de ses conditionnements sociaux et de ses représentations. Cette transformation du sujet au cœur du processus d'autoformation permet d'accéder à la connaissance. Cette prise de conscience émancipatrice permet de comprendre que nous sommes formés par les autres (hétéroformation), les choses (écoformation) et par soi (autoformation) au travers de nos expériences, de nos perceptions, de nos habitudes, de nos croyances... En ce sens, toute l'existence devient formation, la personne se construisant avec son milieu en interaction permanente, dans une boucle récursive, permettant au système-personne d'agir sur lui-même, de se transformer. L'autoformation apparaît alors comme un processus permanent permettant de se libérer de ses préjugés, des habitudes héritées de son groupe d'appartenance ou des savoirs dispensés par d'autres et acceptés comme tels sans esprit critique.

4.5 - Les trois dimensions de l'autoformation

P. Galvani¹¹² repère trois dimensions de l'autoformation, toutes basées sur la réflexivité et l'intersubjectivité. Si ces trois dimensions sont indissociables dans les dispositifs d'autoformation, l'une domine toujours en fonction de la pratique choisie.

La première est *la dimension épistémique* qui consiste à théoriser la pratique par l'analyse et la conceptualisation de l'expérience. C'est le cas de la formation par production de savoirs dans le cadre de la formation par alternance.

La seconde est *la dimension pragmatique ou pratique* qui cherche à faire prendre conscience des gestes opportuns dans l'action. Elle est d'ordre sensori-motrice et permet

¹¹¹ Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education Permanente*, n°168, septembre 2006. pp 59-73. p 61.

¹¹² Galvani, P. (2006). « La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche formation » in Bézille, H. et Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : chronique sociale. 256 p. pp 156-170.

notamment d'opérer ensuite un transfert de modes opératoires voire leur transformation pour plus d'efficacité. Les groupes d'analyses de pratiques mais aussi l'entretien d'explicitation relèvent davantage de cette dimension.

La troisième est *la dimension existentielle ou symbolique* qui « se centre sur les significations existentielles de l'expérience dans ses résonances symboliques »¹¹³. Il s'agit ici d'utiliser des méthodes telles que le blason, l'histoire de vie ou le haïku pour aider à la prise de conscience de savoirs incorporés aux expériences vécues. Le partage en collectif génère une herméneutique propice à la prise de conscience car le blason d'une personne, par exemple, chargé de représentations symboliques résonne en l'autre, instaure en lui un sens propre. Les expériences intenses de la vie d'une personne peuvent être explorées ainsi afin de lui permettre d'en dégager leur dimension formatrice.

CONCLUSION

La formation est un processus au cours duquel la personne, en situation formelle ou informelle, s'approprie des connaissances, construit ses propres savoirs. Ce processus propre à l'apprenant participe à sa construction en tant que personne. Dans le cadre d'un dispositif de formation, quelque soit la logique privilégiée, le formateur est celui qui facilite l'acquisition des connaissances au sein d'un groupe de pairs, au sein duquel la compréhension de l'autre est aussi compréhension de soi, en réciprocité dialogique et réflexive.

¹¹³ idem

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE ET PREMIÈRE ÉTAPE DE PROBLÉMATISATION

Comme indiqué en début de chapitre, nous souhaitons étudier les pratiques d'accompagnement des jeunes de Bac Pro pour lesquels un stage à l'étranger est prévu au plan de formation. Fortement invitées par les institutions européennes et de tutelle à permettre aux jeunes de ce niveau de formation d'avoir une expérience de la mobilité, les MFR sont de plus en plus nombreuses à proposer un stage à l'étranger de trois à quatre semaines au plan de formation du Bac Pro en trois ans. Ce faisant, elles sont appelées à être fidèles aux engagements des MFR¹¹⁴, en particulier « Accompagner chacun dans ses projets, son parcours, ses difficultés, ses succès » et « Proposer des voyages, des stages, différentes actions en France et à l'étranger qui sensibilisent les jeunes et les adultes au développement durable et à l'ouverture au monde ».

Cette expérience nouvelle pour la plupart des jeunes est-elle formatrice voire transformatrice pour le jeune apprenant ? Nous venons de voir que la prise de distance avec l'expérience vécue grâce à un travail réflexif mené par le jeune apprenant permet à celui-ci de lui donner un sens nouveau. Il peut se réapproprier son expérience autrement, après l'avoir « déconstruite » pour mieux la « reconstruire », la « mieux-saisir » et lui permettre de participer pleinement à son développement personnel, à la construction de son identité. Il est donc illusoire de penser que l'expérience vécue soit spontanément source d'apprentissage, de connaissance chez le jeune apprenant :

« L'expérience et l'action ne suffisent pas à cautionner une éducation et une formation. Pour que l'expérience soit fructueuse, elle doit être précédée et accompagnée d'une éducation ».¹¹⁵

A. Pretceille nous rappelle que cette prise de distance, cette réflexivité sur l'expérience (ici en référence à l'expérience interculturelle) ne vont pas de soi et demandent, dans le cadre éducatif et scolaire, à être suscitée pour que le jeune apprenant puisse se former dans et par son expérience.

¹¹⁴ *Réussir autrement : les engagements des MFR*. Ressource en ligne sur l'intranet des MFR : [https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/espace-pedagogique.aspx?mclick=IcxS1MExbgoJEnrGMGQrW5gZPYNG7mFrhR2g\\$Cg5AWdzKM2IcyQzcQ==](https://intranet.mfr.fr/Docs/Pages/espace-pedagogique.aspx?mclick=IcxS1MExbgoJEnrGMGQrW5gZPYNG7mFrhR2g$Cg5AWdzKM2IcyQzcQ==)

¹¹⁵ A-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. 3ème édition 2011. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p. p 102.

Concrètement, comment s'y prennent les moniteurs pour accompagner les jeunes à la rencontre de l'Autre, à traverser cette épreuve du voyage et du dépaysement et à en sortir enrichi autant dans le rapport aux autres et à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles ?

Sachant que nous allons étudier trois expériences d'accompagnement des jeunes à la rencontre interculturelle dans le cadre des stages à l'étranger, il nous faut être attentif à ce qui se joue en terme de réflexivité, de prise de distance, de questionnement, de retour sur soi par les jeunes et de l'accompagnement qui les suscite et les encourage. Dans le cadre de la pédagogie de l'alternance propre aux MFR basée sur l'expérience reconnue comme formatrice, quels apprentissages attend-on et peut-on observer chez les jeunes ? Ce stage professionnel étant inscrit au plan de formation, il s'insère dans le parcours du jeune. En quoi les expériences professionnelles antérieures préparent-elles les jeunes à cet ailleurs, à cette aventure humaine de la rencontre interculturelle ? Nous sommes là au point où il nous faut poursuivre notre recherche en étudiant les trois concepts suivants afin d'étoffer notre approche théorique de la question :

- l'identité et sa construction
- la rencontre interculturelle
- l'accompagnement en formation

DEUXIEME PARTIE - L'accompagnement à la rencontre de l'Autre et de soi

INTRODUCTION

L'accent est généralement porté sur l'enseignement des langues pour faciliter les relations avec les autres dans un pays étranger, et en particulier de la langue (quand il n'y en a qu'une!) du pays d'accueil. Il semble en effet évident qu'il est plus aisé d'entrer en communication avec une personne dont on partage la langue et qu'il est donc nécessaire que les apprenants allant en stage à l'étranger maîtrisent au moins les rudiments de la langue, autant pour communiquer en stage qu'au sein de leur famille d'accueil (si c'est le cas) ou avec les personnes rencontrées pendant leur temps libre. La non-maîtrise de ces rudiments peut être une barrière pour entrer en communication ou être vécue comme telle par l'apprenant. Pour notre part, nous souhaitons nous intéresser à ce sur quoi Rimmer veut attirer notre attention : il importe de se concentrer sur *la construction sociale de l'identité* et notamment préparer les apprenants au « bouleversement identitaire » qu'ils vont/peuvent vivre lors de leur expérience à l'étranger :

« Une préparation adéquate au séjour à l'étranger devrait ainsi se concentrer non seulement sur l'acquisition d'une compétence communicative, linguistique et culturelle, mais aussi sur la construction sociale de l'identité et préparer les étudiants à faire face aux remises en questions identitaires qu'ils devront subir à l'étranger »¹¹⁶

Ainsi allons-nous nous intéresser à l'identité et à sa construction avant de nous pencher sur la rencontre interculturelle proprement dite. Enfin, la rencontre interculturelle dans le cadre du stage à l'étranger se réalisant dans le cadre de la formation Bac Pro, nous étudierons le concept d'accompagnement. En effet, sachant que l'expérience de soi à travers la rencontre interculturelle ne se transmet pas, ne s'enseigne pas, n'est pas un savoir académique, le formateur n'est-il pas amené à accompagner les jeunes apprenants à s'autoformer au travers de l'épreuve du voyage vers l'autre ?

¹¹⁶Rimmer R. (2001). « Parcours d'étudiants en mobilité » in Paganini G. (dir.), 2001, *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*, L'Harmattan, pp 65-80.

Chapitre IV - L'identité et sa construction

INTRODUCTION

« Qui es-tu ? Même quand on connaît la réponse, ce n'est pas une question facile »¹¹⁷.

Partir à la rencontre de l'Autre, n'est-ce pas partir aussi à la rencontre de soi ? Mais qui suis-je ? Suis-je celui que les autres disent de moi ? Qu'est-ce qui me distingue ou me rapprochent des autres ? L'identité se construit, dit-on. Cette construction, comment s'opère-t-elle ? Quelle est la place de l'Autre, des autres dans son élaboration ?

Alertés par Baudry et Juchs¹¹⁸ que l'identité est une notion particulièrement difficile à cerner en raison notamment de son caractère polysémique, nous allons tenter d'en cerner la complexité. De Gaulejac n'hésite pas à dire de l'identité qu'elle est « une notion fourre-tout aux contours flous »¹¹⁹. Cependant, citant Claude Levi-Strauss lors d'un séminaire au Collège de France en 1979, il ajoute à la suite que « l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'est jamais d'existence réelle »¹²⁰.

Parler du rapport à l'Autre implique d'aborder l'identité et ce qu'elle recouvre. Allons-y pas à pas, tout en étant conscients que nous ne ferons pas le tour de cette notion souvent récusée et que nous serons amenés à faire des choix quant aux sens que nous lui prêterons. Les champs disciplinaires à s'y être intéressés sont nombreux, là encore nous serons amenés à en privilégier certains plus que d'autres.

¹¹⁷ Léon Wieseltier cité par Breytenbach, B. (2009). *Le monde du milieu*. Actes Sud. Traduction française 2012. 226 p. p 165.

¹¹⁸ Baudy R. et Juchs J-P. (2007). « Définir l'identité » in *Hypothèses*, n°10, janvier 2007, pp 155-167.

¹¹⁹ De Gaulejac, V. (2002). « Identité » in Barus-Michel, J. et al, *Vocabulaire de psychosociologie*. 2002 : ERES « Hors collection ». pp 174-180.

¹²⁰ *Idem*

I - L'IDENTITÉ PERSONNELLE : UN PROCESSUS

D'après le Grand Larousse Encyclopédique¹²¹, l'identité est, entre autres acceptation de sens, le « caractère permanent et fondamental de quelqu'un, d'un groupe ». Parlons d'abord de l'identité personnelle dont il est ici question. Le concept d'identité personnelle, individuelle est apparu à la fin du XVIIIème siècle. Hegel assigne à l'identité personnelle deux versants, celui de la « personne universelle » identique aux autres et celui de la « personne singulière » dans le sens où elle est différente des autres. S. Roquette¹²², reprenant la définition de O. Bruno, désigne l'identité comme « l'image que nous nous faisons de nous, à la fois dans ce que nous avons de spécifique, voire d'individuel (la carte d'identité), et dans ce que nous avons de commun (l'identité nationale), ainsi que l'image que nous nous faisons des autres, ce en quoi ils sont différents de nous ». Ainsi, parler de l'identité, c'est parler des autres en ce sens que l'individu pour se différencier en tant que personne le fait par rapport à l'autre. L'autre définit les « frontières » de l'individu.

La dimension contradictoire de l'identité apparaît donc puisqu'à l'idée de semblable (idem) s'associe celle de la différenciation :

« Chacun se définit par des caractéristiques communes à tous ceux qui sont comme lui et par des caractéristiques qui permettent de le distinguer de tous ses semblables. En conséquence, le terme d'identité prend tout son sens dans une dialectique où la similitude renvoie au dissemblable, la singularité à l'altérité, l'individuel au collectif, l'unité à la différenciation, l'objectivité à la subjectivité»¹²³.

L'identité met en jeu de nombreuses dialectiques qui rendent complexe sa saisie. La dialectique similitude-dissemblable ici évoquée est un mécanisme de l'identité. C'est une « union de deux processus contraires »¹²⁴ qui fait en permanence osciller l'individu entre identification et différenciation, assimilation et identisation, dans un mouvement de négociation visant à trouver un équilibre toujours instable.

¹²¹ *Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 - Identité*

¹²² Roquette, S. (dir.). (2011). « Introduction générale » in *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. 2011 : Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. pp 5-24

¹²³ *Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 – Identité*

¹²⁴ Cohen-Emerique, M., Hohl, J.. (2002). « Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 199-228. p205.

Dans *Soi même comme un autre*, Paul Ricoeur¹²⁵ fait la distinction entre l'identité comme mêmeté et l'identité comme ipséité. La mêmeté est la permanence de soi dans le temps, « la continuité de soi-même » pour Ricoeur, à travers les différents « étapes de la vie » de l'individu, comme ses traits de caractère, soit tout ce qui perdure dans le temps et qui me fait, d'emblée, reconnaître par les autres. Il y a bien là permanence. Cependant, l'ipséité introduit la notion de maintien de soi, « unité de soi » pour Ricoeur, malgré les changements que connaît la personne au cours de son existence. Il s'agit de ce soi que l'on utilise en disant « ce n'est pas moi ça » en jugeant une de nos réactions personnelles dissonantes : on ne se reconnaît pas. Cependant, cette ipséité, insaisissable, fait que la personne ne se réduit pas à ce qui est permanent en elle ; elle est et reste elle-même, indépendamment du temps qui passe. Il ne s'agit pas d'opposer mêmeté à ipséité mais de les inscrire là encore dans une dialectique. Pour Claude Dubar, la mêmeté et l'ipséité s'inscrivent dans une « relation temporelle qui constitue le nœud de l'identité personnelle »¹²⁶. Si en dépit des changements et événements qui ponctuent le cours d'une vie, chacun reste fidèle à soi, l'identité personnelle est « une subjectivité toujours en quête d'elle-même, énigme toujours à déchiffrer, processus toujours inachevé »¹²⁷.

Au XVI^{ème} siècle, Montaigne, préoccupé par la connaissance de lui-même, ne disait-il pas que « le monde n'est qu'une branloire pérenne » (balançoire perpétuelle) qui l'empêchait de fixer son objet à savoir lui-même ?

« Si mon âme pouvait prendre pied, je ne m'essayerais pas, je me résoudrais : elle est toujours en apprentissage et en épreuve »¹²⁸.

Ainsi chacun vit un processus identitaire, une transformation de soi au fil de sa vie. Cette transformation est *silencieuse* selon F. Jullien¹²⁹ qui s'inspire de la pensée traditionnelle chinoise selon laquelle chacun d'entre nous subit des transformations mais qu'elles demeurent invisibles. En fait, nous n'en percevons que les effets. Cette transformation n'a ni début ni fin mais est de l'ordre du processus. Toute transformation induit donc un temps long. Cette transformation est de l'ordre des micro-changements, à peine perceptibles, si

¹²⁵ Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. 424 p.

¹²⁶ Dubar, C. (2010). « 5. Construction et crises de l'identité personnelle » in *La crise des identités*. PUF : 4^è édition. pp 163-218. Consultation en ligne le 01/02/2015. URL : www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653-page-163.htm

¹²⁷ *Idem*

¹²⁸ Montaigne. (2013). *Essais*. Editions Flammarion. 288 p. p 44.

¹²⁹ Jullien, F. (2007). « Repérer les impensées de notre pensée pour penser l'accompagnement » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 209-226.

discrets que l'on ne voit pas le processus à l'œuvre et, pourtant, il est bien en route. Nous pouvons, éventuellement en percevoir les effets. Cette dimension reste inaccessible à l'autre, tout autant qu'à soi, dans l'instant.

II - L'IDENTITÉ : UNE DYNAMIQUE

Les interactions permanentes de la personne avec son environnement font que l'identité est une « dynamique de changement » plutôt qu'un état (statique). Telle est la conviction de C. Cazenabe qui ajoute qu'il est également question des déterminants culturels dans la constitution de l'identité : « il m'apparaît certain que chaque personne dispose d'un caractère singulier, façonné par le temps, les événements, qui lui donne une façon originale (calme, nerveuse, réfléchie, impulsive, etc.) de répondre aux sollicitations de l'environnement »¹³⁰. Cette idée de « dynamique de l'identité » est issue des travaux de J. Piaget et L. Vitgoski notamment pour qui, selon la thèse du constructivisme, la personne est en interactions multiples avec son milieu et ce sont ces interactions qui la construisent de sa naissance à sa mort. Ces interactions se font avec le milieu à savoir un environnement composé d'autres individus, d'autres êtres vivants mais aussi d'objets, d'espaces. G. Lerbet a élaboré le concept de *système personne*¹³¹. Dans ce système, il distingue *la personne*, *le milieu* et *l'environnement*. Selon ce système, le *milieu* est le milieu de vie habituel d'une personne, elle le connaît bien, y a ses repères et s'y sent en sécurité. Ce milieu est plus ou moins vaste en fonction de la personne mais aussi en fonction de son ouverture au monde au cours de sa vie. Nous dirions que son milieu peut s'élargir dès qu'elle intègre à son propre *milieu* (own world) une part de l'environnement. On peut parler de processus d'assimilation au sens où Piaget l'entend. Par assimilation de l'environnement, la personne élargit son *milieu* (own world). Ainsi, nous dit G. Lerbet, dans le *système personne* sont « repérables l'individu ou EGO (je-moi-soi) et le milieu ou monde propre (own world) ». G. Lerbet poursuit en indiquant que « ces deux entités majeures présentent bien évidemment des processus évolutifs comme c'est le cas de tout système ouvert »¹³². Au processus d'assimilation de J. Piaget qui permet à la personne de réduire l'objet extérieur à son milieu en fonction de ses propres schèmes pour lui donner du

¹³⁰ Cazenabe, C. (2001). *Les paradoxes du désir d'ouverture dans la rencontre interculturelle. De l'analyse intersubjective d'une expérience interculturelle à l'élaboration d'un processus de formation existentiel*. Mémoire de DURF. Tours : Université François Rabelais. 291 p.

¹³¹ Lerbet, G. (1981). *Une nouvelle voie personnalisée le système- personne*. Paris : UNMFREO. 177 p.

¹³² Lerbet, G.(1984). « Approche systémique et sciences de l'éducation » in *Revue française de pédagogie*. n°67. pp 29-36. p 30.

sens, nous ne pouvons écarter une autre dynamique, celle de l'accommodation. Celle-ci met la personne en situation de se décentrer par rapport à ce qu'elle perçoit de l'environnement en modifiant cette fois ses schèmes, en les transformant pour enrichir son milieu :

« L'objet de connaissance reconstruit la structure interne du sujet par un processus de négation du « déjà là ». L'extériorisation permet de distancier l'objet de connaissance du sujet connaissant. Cette distinction donne le pouvoir d'autonomie au sujet. Contrairement à une machine inerte, un système vivant crée ses propres structures internes. Contrairement à Piaget pour lequel l'acte cognitif est d'abord un processus d'assimilation, nous pensons qu'il faut redonner sa place à l'accommodation. Sans elle, la structure cognitive ne pourrait gagner en complexité. Paradoxalement, la relation à l'autre, l'altérité, construit l'ego. »¹³³

Pour H. Malewska¹³⁴, l'identité est un mécanisme régulateur entre les besoins de changements de l'individu et le fondement de l'identité que seraient les valeurs de l'individu. Ces valeurs qu'elle qualifie de *valeurs identitaires* sont pour l'individu *le pivot de sa construction*, le *Moi axiologique*. Elles assurent la continuité de l'identité de l'individu dans le temps et surtout ce qui donne sens à sa vie. L'individu a besoin de changer pour s'adapter mais ce fond identitaire serait ce noyau irréductible auquel l'Autre ne peut pas toucher sans risquer d'être perçu comme une menace.

III - LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

La construction de l'identité personnelle apparaît bien complexe au vu des essais de définition précédents. D'ailleurs, J. Michel n'hésite pas à dire que nous sommes là confrontés à la résolution d'« un problème qui hante toute la tradition philosophique »¹³⁵. « Nous ressemblons tous à l'image de ce que l'on fait de nous »¹³⁶. V. De Gaulejac, dans sa définition de l'identité, reprend cette citation de Jorge Luis Borges pour montrer à quel

¹³³ Barbier, S. (2001). *Processus cognitifs et genèse d'une organisation groupale*. Doctorat en sciences de l'éducation. Tours : Université François Rabelais. 949 p. p 289.

¹³⁴ Malewska, H. (2002). « Construction de l'identité axiologique et négociation avec autrui » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 21-31.

¹³⁵ Michel, J. (2003). « Narrativité, narration, narratologie : du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales » in *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLI-125 | 2003, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 11 octobre 2012. URL : <http://ress.revues.org/562> ; DOI : 10.4000/ress.562

¹³⁶ De Gaulejac, V. (2002). « Identité » in Barus-Michel, J. et al, *Vocabulaire de psychosociologie*. 2002 : ERES « Hors collection ». pp 174-180.

point l'identité est une construction psychosociologique car, comme il le précise à la suite, l'identité se construit dans « une dualité entre ce qui pousse à être soi et ce qui vient des autres dans la constitution de soi »¹³⁷. L'identité apparaît comme un patchwork entre ce qui définit la personne comme un être singulier, unique et son inscription, sa place, son rôle dans une famille, une généalogie, un groupe, des groupes (familial, social, professionnel). Chaque personne a bien son nom et son prénom qui lui sont propres et le rattachent à sa famille mais en même temps le singularisent au sein de cette même famille. Famille qui a aussi participé à la construction identitaire de chacun de ses enfants en projetant sur chacun d'entre eux des éléments de sa construction identitaire : « tu as le caractère bien trempé de ton grand-père » ou « tu as le cœur sur la main, comme ta mère ». Et ces éléments sont intégrés par l'enfant qui les fait siens et ils lui permettent en même temps de se définir dans sa lignée comme appartenant à sa famille, à son groupe. Ces définitions identitaires enferment aussi la personne dans une identité aux yeux des autres, l'y « assigne » comme dit V. de Gaulejac. En grandissant puis plus tard à l'âge adulte, la personne définit son soi à partir d'autres groupes auxquels elle s'intègre, comme son appartenance à une catégorie professionnelle. L'identité professionnelle vient s'ajouter à son patchwork identitaire. L'identité est une dynamique mais qui n'est pas fluide en ce sens où la tension est permanente entre ce qui singularise et ce qui rattache au groupe, entre ce qui rattache à un groupe d'origine (culture familiale ouvrière par exemple) et à un autre, à un nouveau groupe (culture socio-professionnelle des cadres par exemple). Des conflits identitaires peuvent naître au sein du soi. La construction identitaire est en ce sens un processus complexe, une dialectique de la permanence et du changement.

Cependant, si la personne se transforme en permanence au fil de sa vie, elle reste la même. Cette continuité de soi a la mémoire pour socle. D'ailleurs, V. de Gaulejac indique que « lorsque celle-ci fait défaut, la démence n'est pas loin et seule l'identité sociale subsiste comme élément stable pour désigner la permanence de la personne »¹³⁸. P. Ricoeur, quant à lui, fait de la mémoire un récit, une interprétation de soi, que la personne se raconte et raconte aux autres. Ce récit change dans le temps pour la personne à la recherche d'un sens à son existence et ce récit l'aide à traverser, résoudre les conflits identitaires qui l'agitent, à se situer dans le monde. Le récit, la *mise en intrigue* de la vie faite de concordances et de discordances, permet aux individus « d'organiser leur expérience et d'ordonner la suite de

¹³⁷ *Idem*

¹³⁸ *Ibidem*

leurs actions en lui donnant un sens »¹³⁹. Ainsi à l'identité-idem (traits de caractère, habitudes, identification à des membres de sa famille ou autres...) et à l'identité-ipse (*le maintien de soi* selon P. Ricoeur), une troisième composante de l'identité personnelle apparaît : l'identité narrative. Cette identité narrative (individuelle mais aussi collective) est pour P. Ricoeur constitutive de l'ipséité. Et H. Arendt rejoint P. Ricoeur quand à la question fondamentale « Qui suis-je ? » en déclarant que la réponse conduit à raconter l'histoire de sa propre vie.

« Dans « Soi-même comme un autre », l'identité narrative se situe au cœur de la dialectique entre idem et ipse. Autrement dit, elle permet de penser le sujet non pas comme étant toujours le même, mais comme inscrit dans un devenir temporel, agent d'une multiplicité d'actes, sans s'y dissoudre pour autant. L'identité narrative conduit ainsi de la mêmeté vers l'ipséité, et permet donc de déployer le tissu de la vie, d'expliquer la constitution d'un caractère ; bref, de comprendre comment un individu se constitue dans le cours de son histoire, et comment il s'identifie à l'histoire de son existence. Elle permet de penser une constance de soi ouverte au devenir. »¹⁴⁰

L'identité individuelle est un processus jamais achevé : « L'être n'est pas fondement, principe, il est Ge-schick, envoi, devenir, je dirais pour ma part errance »¹⁴¹.

« L'origine n'est pas uniquement derrière nous, elle est aussi devant nous. Et donc, le rapport qu'on a à son origine se lit, s'exprime, se manifeste dans la suite de ce que nous vivons. [...] L'identité est un entre-deux. On est toujours entre deux identités et non enfermé dans une identité pleine. »¹⁴²

Accepter l'Autre en nous, c'est accepter l'Autre à venir, celui qui n'est pas encore, « la suite imprévisible de notre être à venir »¹⁴³. Entité singulière, système ouvert, chaque être

¹³⁹ Engelbach, B. (Université Paris-Est). (2013). « Du modèle du récit à l'énonciation de soi », *Fabula / Les colloques*, L'héritage littéraire de Paul Ricoeur, URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1883.php>, page consultée le 01 février 2015. Publié le 23 mai 2013.

¹⁴⁰ *Idem*

¹⁴¹ Maffesoli, M. (2006). *Du nomadisme, vagabondages initiatiques*. Paris : La Table Ronde. 206 p. p 155.

¹⁴² Siboni, D. in <http://www.danielsibony.com/livre12.html> / vidéo sur *Entre-deux: L'origine en partage* (paru chez Seuil en 1991 et en poche en 1998 et en 2003)

¹⁴³ Gautheron-Boutchatsky, C. (2002). « Histoire personnelle et rapport à l'altérité » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 239-253. p242.

humain est un « tout » évolutif : « une vie est une identité et une trajectoire, étroitement liées puisqu'elles se co-produisent et se modifient constamment l'une l'autre .¹⁴⁴ »

« Je suis celui qui occupe le même espace que moi. »¹⁴⁵

IV - L'IDENTITÉ SOCIALE ET L'APPARTENANCE AU GROUPE

« Nous constatons à quel point il est impossible de dissocier le groupe de l'individu qui le compose. Il nous faut penser, simultanément, le groupe et ses éléments, le tout et les parties »¹⁴⁶.

Dans sa définition de l'identité, V.de Gaulejac indique que « *l'individu hypermoderne* est multi-appartenant »¹⁴⁷ c'est-à-dire qu'il n'a plus un rôle social assigné de la naissance à la mort mais qu'il revêt des rôles sociaux différents, simultanément ou successivement, et que s'il gagne en liberté dans un monde moderne taraudé par l'idéologie de la réalisation de soi, il y perd aussi en sécurité, laissé seul à devoir trouver un sens à son existence, à être. L'identité est quête car « l'individu n'est jamais assuré d'être lui-même tout en étant invité à se soumettre à des normes identitaires qui changent au gré de ses multiples appartenances »¹⁴⁸.

Si l'identité est plurielle, notre milieu socio-culturel contribue très tôt, dès l'enfance, à façonner notre regard sur le monde, à faire de nous une « singularité enracinée »¹⁴⁹. L'influence du passé, des idéologies, des croyances pèse sur notre perception des autres, d'autant plus s'ils sont éloignés de notre façon de voir le monde. Le Grand Larousse Encyclopédique précise que l'identité a une définition relevant du champ de la psychologie, c'est l'identité sociale. Nous l'avons évoqué en tant qu'elle participe au processus de construction de l'identité, à sa dynamique. Nous souhaitons étudier plus avant cet aspect avant de nous intéresser à la rencontre de l'Autre. Voici donc la définition donnée de

¹⁴⁴ *Idem* p 240.

¹⁴⁵ Jenaro Talens cité par Breytenbach, B. (2009). *Le monde du milieu*. Actes Sud. Traduction française 2012. 226 p. p 182.

¹⁴⁶ Barbier, S. (2001). *Processus cognitifs et genèse d'une organisation groupale*. Doctorat en sciences de l'éducation. Tours : Université François Rabelais. 949 p. p 292.

¹⁴⁷ De Gaulejac, V. (2002). « Identité » in Barus-Michel, J. et al, *Vocabulaire de psychosociologie*. 2002 : ERES « Hors collection ». pp 174-180.

¹⁴⁸ *Idem*

¹⁴⁹ Dubet, F. (2008). « Le travail de l'individu » in Calame, C. (2008). *Identités de l'individu contemporain*. Paris : Les Editions Textuel. 159 p. pp 115-127. p 123.

l'identité sociale par le Grand Larousse Encyclopédique¹⁵⁰ : « Sentiment ressenti par un individu d'appartenir à tel groupe social, et qui le porte à adopter certains comportements spécifiques ». Les caractéristiques du groupe sont faites siennes par l'individu, le groupe reconnaît les siens en ce qu'ils arborent ces mêmes caractéristiques. Cette reconnaissance de soi se fait alors dans et par le groupe. La même source publie un encart à la suite pour développer la définition de l'identité sociale :

« L'identité sociale : se crée au contact avec un autre groupe, qui rend son appartenance à son propre groupe saillante et qui, du fait de son existence même provoque chez l'individu des processus d'identification. De façon générale, le sentiment d'appartenir à un groupe conduit l'individu à exagérer les différences par rapport à des individus d'autres groupes et à minimiser les différences entre individus au sein d'un même groupe. Il en résulte un comportement spécifique à l'intérieur du groupe (intra-groupe) et entre groupe (inter-groupes), si bien que le sentiment d'appartenir à une catégorie sociale est suffisante chez l'individu pour produire un comportement caractéristique de cette catégorie ».

En d'autres termes, l'individu n'échappe pas à son groupe auquel il s'identifie au point d'abolir parfois tout esprit critique envers les « siens » et envers les autres, ceux situés à l'extérieur du groupe. Le groupe, quelque soit sa taille et ses spécificités (milieu familial, groupe de pairs, milieu socio-culturel, nation...) peut devenir un tyran. Ainsi au schème « Soi-Nous » peut se faire plus fort, plus pesant le schème « Nous-Eux ».

C'est dans le contact avec un autre groupe, aux codes différents et au sein duquel il ne se reconnaît pas, que l'individu prend conscience de son attachement à son groupe. Dans la confrontation aux autres groupes, l'individu peut aussi prendre de la distance sur le sien. Cela suppose de s'en éloigner comme pour le regarder d'ailleurs, comme un objet : pour voir il faut s'extraire, pour comprendre il faut comparer. En parlant des mobilités internationales de ses étudiants dans le cadre du programme Erasmus, V. Cicchelli note justement : « Cette expérience à l'étranger aboutit pour certains interviewés à un décentrement et à une mise en perspective de leurs appartenances ». Pour « certains » seulement, autant dire que cela ne va pas de soi mais que distanciation et décentrement sont possibles.

¹⁵⁰ Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 - Identité

« Puis-je regarder avec des yeux qui n'ont jamais été touchés par le passé ? Etre sain, c'est cela. Pouvez-vous regarder le nuage, l'arbre, votre femme, votre mari, votre ami sans images ? (...) Pouvez-vous écouter sans interprétation, comparaison, jugement ou évaluation ? Ecouter cette brise, ce vent sans l'interférence du passé ? »¹⁵¹

Krishnamurti, *De la nature et de l'environnement*

Cette distanciation peut s'accompagner, a fortiori auprès d'adolescents qui sont à une période délicate de la construction de leur identité, à un moment de leur vie où ils gèrent leurs différentes identifications en fonction des leurs multiples appartenances. La remise en question de ce que l'individu croyait acquis, au contact avec un autre groupe social, questionne sa représentation du monde et son système de références construits par et au sein de son groupe social d'origine. C'est ainsi sa propre identité qui est questionnée. L'individu se voit comme un autre.

CONCLUSION

L'identité n'est en rien figée, elle est processus permanent. Néanmoins elle ne se construit pas sans les autres, soit par appartenance soit par différenciation. A l'étranger, renvoyé à lui-même, déstabilisé dans ses schèmes de pensée, le jeune a besoin d'un accompagnement qui puisse l'aider à aller vers l'Autre, à s'ouvrir à l'Autre et par là-même à s'ouvrir à lui-même.

¹⁵¹ Barbier, R. (2005). « Krishnamurti ou l'homme de l'arbre » in Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D., Moneyron, A. (dir.). *Habiter la Terre*. L'Harmattan. Collection Ecologie et Formation. 291 p. pp 125-134. p132

Chapitre V - La rencontre interculturelle

INTRODUCTION

Nous avons vu que chacun vit un processus identitaire, une transformation de soi au fil de sa vie. La rencontre interculturelle avec un « Autre différent » peut être un accélérateur de transformation de l'identité, une gestation, une transition. Nous allons dès lors étudier ce concept de la rencontre interculturelle.

Avant d'aborder la notion d'interculturalité et sa complexité, nous allons d'abord nous intéresser à cet Autre et à la rencontre avec cet Autre, rencontre d'autant plus déroutante parfois si cet Autre est éloigné de ce que l'on connaît.

I - L'AUTRE

Nous avons vu, notamment avec P.Ricoeur, que parler d'identité, c'est parler d'altérité. L'Autre est un autre soi et ce sont deux êtres *en construction* qui se rencontrent. Je est Je dans sa relation avec Tu et Tu est lui-même Je en retour, dans une relation interlocutive. « *Je n'existe que parce que je suis un autre pour l'autre et celui-ci n'est à son tour Je qu'à la même condition* »¹⁵². Cela implique donc que lorsque deux personnes se rencontrent, ce sont deux altérités qui se rencontrent et que cette rencontre se fait dans la communication.

L'Autre, c'est celui « qui n'est pas semblable ; différent, distinct »¹⁵³ de soi. L'Autre est celui qui transmet, qui répond, qui choque, qui interpelle et qui permet ainsi de prendre conscience de soi. Ainsi, « la relation humaine constitue le fondement sur lequel reposent le processus de développement de la personne, la découverte de soi et des autres »¹⁵⁴.

Les individus sont des êtres sociaux complexes, en ce sens que chaque individu dispose, en dehors de ce qui le différencie des autres (nationalité, sexe, origine ethnique...), ce que A. Frame appelle « toute une batterie d'autres identités, liées à des groupes sociaux, mais aussi

¹⁵² Ruytinx, J. (1985). « Différence et subjectivité » in *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, Tome 83, N°60, 1985. pp. 605-609. Ressource en ligne. Consultée le 02 février 2015.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_1985_num_83_60_6384

¹⁵³ *Le grand Larousse Encyclopédique* (2007). Autre

¹⁵⁴ Chappuis, R. (1986). *La psychologie des relations humaines*. Paris : PUF. 128 p.

à des rôles ou à des traits de personnalité »¹⁵⁵. Ainsi, chacun peu indistinctement afficher une facette de ses identités multiples dans ses interactions avec les autres. Ces autres identités affichées deviennent alors, nous dit A. Frame, des repères sur lesquels la relation à l'autre repose.

Pour P. Ricoeur, au rapport dialectique de la mêmeté et de l'ipséité se conjugue la dialectique du soi et de l'Autre : « L'ipséité de soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre »¹⁵⁶. « L'altérité est une condition de l'identité »¹⁵⁷. M. Buber dans *Le Je et le Tu* énonce : « je deviens Je en disant Tu »¹⁵⁸. *Je* n'existe que par sa relation avec *Tu*. Ce « mot-principe » explicité par M. Buber dès le début de son ouvrage n'est pas une abstraction, il parle bien de chaque être humain, doué de parole, qui communique, qui dialogue avec les autres. L'homme est relation. Dans le Je-Tu de M. Buber, la relation à l'Autre est réciproque, d'égal à égal, symétrique alors que dans le Je-Cela, autre « mot-principe » défini par M. Buber, Cela n'est plus sujet mais objet, l'Autre n'est pas traité à égalité ; la relation chosifie, réifie l'Autre. K. Yaron rappelle que pour M. Buber, « au commencement est la relation » et « que l'être humain est par essence un *homo dialogus* »¹⁵⁹. Le Je et le Tu ne peuvent exister l'un sans l'autre, ils sont ensemble ou ne sont pas. Le Je-tu est l'idéal à atteindre et pour M. Buber, trop souvent, les relations humaines sont de l'ordre du Je-Cela. K. Yaron précise, s'appuyant toujours sur la thèse de M. Buber : « au cœur du dialogue figure la rencontre entre deux êtres souverains dont aucun ne cherche à impressionner l'autre ni à l'utiliser. (...) l'homme peut vivre sans dialogue mais qui n'a jamais rencontré un Tu n'est pas véritablement un être humain ». La reconnaissance de l'autre passe par une relation authentique fondée sur le dialogue où l'autre « est rencontré, reconnu et nommé comme être singulier ». Si l'approche individualiste est donc une conception rejetée par M. Buber, il n'accepte pas non plus l'approche collective « qui occulte l'individu et ne voit que la société. Pour lui, une personne ne peut vivre au sens plein du terme que dans la sphère interhumaine »¹⁶⁰. Pour M. Buber « toute vie réelle est rencontre ».

¹⁵⁵ Frame, A. (2011). « Représentations de l'Autre dans l'interaction » in Roquette S. (dir.), *L'identité plurielle, images de soi, regards des autres*. 2011 : Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. pp 271-286. p 275

¹⁵⁶ Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. 424 p. p 13

¹⁵⁷ Agier, M. (2011). « L'exil, l'asile, le refuge : les lieux de l'étranger » in *Education Permanente*, n°186, mars 2011. pp 39-48. p45

¹⁵⁸ Buber M. (1938/1942). *Je et Tu*. Paris : Aubier (réédition 1994). (Titre original : *Ich und Du*). 172 p

¹⁵⁹ Yaron, K. (1993). « Martin Buber » in *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris : UNESCO : bureau international d'éducation. Vol. XXIII, n°1-2. pp 135-147.

¹⁶⁰ *Idem*

II - LA RENCONTRE DE L'AUTRE

Penchons-nous à nouveau sur Le Grand Larousse Encyclopédique. Il y est indiqué que la *rencontre* est « le fait de rencontrer fortuitement quelqu'un »¹⁶¹ et que *rencontrer* est le « fait de se trouver en présence de quelqu'un sans l'avoir voulu »¹⁶². La rencontre semble ainsi au premier abord le fruit du hasard. La rencontre n'est par recherchée, n'est animée par aucun mobile. Cependant, le mot *rencontre* a d'autres sens que révèle cette même encyclopédie : « Compétition sportive opposant deux équipes, combat imprévu de deux troupes adverses en mouvement, duel ». A l'entrée *rencontrer*, on lit : « Affronter une équipe dans un match, une compétition ». Sachant que la rencontre permet d'entrer en contact avec l'Autre, autant dire que nous entendons d'emblée l'idée d'affrontement avec toute la charge de défi et d'agressivité qui y est reliée. L'histoire de l'humanité (et son actualité) est là pour nous rappeler que la rencontre de l'autre, notamment « étranger », est trop souvent marquée par un rapport dominant-dominé. D'ailleurs, J-P. Sartre estime qu'au cœur des relations humaines, c'est le pouvoir qui est l'enjeu. Il se rapproche en ce sens d'Hegel pour qui toute rencontre est menace en soi. G. Delannoi n'hésite pas à dire que « l'histoire est une suites de crimes et les vertus ressemblent à des habitations solitaires dans des déserts sauvages »¹⁶³.

E. Levinas a plaidé pour que le rapport à autrui ne soit pas envisagé selon cette logique d'affrontement mais que chacun aie le souci de l'autre, dans une démarche d'accueil, d'ouverture, de tolérance et d'hospitalité, que J-P. Nanga-Essomba désigne sous l'appellation de « *pédagogie de l'alterité* »¹⁶⁴. Ainsi, autre sens, porteur d'espoir, que revêt le mot *rencontre* : « Faire la rencontre de quelqu'un : faire sa connaissance, nouer des relations avec lui »¹⁶⁵, ou encore « entrer en relation avec lui »¹⁶⁶. D'ailleurs, *se rencontrer*, c'est « faire connaissance »¹⁶⁷. Ne parle-t-on pas de rencontre amoureuse ? Dans *rencontre*, nous entendons aussi *contre*, avec ce double-sens : opposition-contact. Les amoureux se tiennent l'un contre l'autre, tout contre, en cela nous les reconnaissons. C'est bien là que se joue la rencontre, au contact. Ne dit-on pas « prendre contact » pour entrer en relation ? Le

¹⁶¹ *Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 - Rencontre*

¹⁶² *Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 - Rencontrer*

¹⁶³ Delannoi, G. (2002). « L'inefficacité de l'idéal cosmopolite » in Ferreol, G., *Rapport à autrui et personne citoyenne*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 312 p. p 161.

¹⁶⁴ Nanga-Essomba J-T. (2012). *Emmanuel Lévinas : la philosophie de l'altérité*. Paris : L'Harmattan. 173 p. p 146.

¹⁶⁵ *Le Grand Usuel Larousse*, dictionnaire encyclopédique. Larousse Bordas. 1997 - Rencontre

¹⁶⁶ *Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 - Rencontre*

¹⁶⁷ *Le Grand Larousse Encyclopédique 2007 - Rencontrer*

contact induit l'idée du peau contre peau, d'où l'expression « je l'ai dans la peau » qu'utilise l'amoureux pour parler de celui ou de celle qu'il aime.

Sachant que la rencontre ne préjuge pas que le contact se fasse dans l'échange plutôt que dans l'affrontement, tout laisse à penser que la rencontre de l'Autre puisse être facilitée par une médiation.

Est-ce si simple de faire connaissance ? Comment la personne peut-elle comprendre l'autre dans sa différence ? Plus l'autre est différent de soi, plus l'autre se distingue dans ses modes de fonctionnement et de représentations du monde, plus la personne se trouve en situation d'incompréhension. Cette incompréhension risque, par méconnaissance, par ignorance de l'autre, d'aboutir à des méprises et la relation risque d'échouer, par repli voire par rejet de l'autre.

R. Chappuis fait référence au concept de K. Lewin, *l'espace de vie*, pour analyser les situations de rencontre : « *l'espace de vie* comprend tous les faits qui ont une importance pour la personne et exclut tous ceux qui n'en ont pas »¹⁶⁸. Ce concept révèle l'importance des facteurs d'influence (croyance, passé, lieu, codes culturels, idéologie) et les difficultés à entrer en relation avec autrui. Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer ces facteurs qui influencent notre perception des autres. Si deux personnes ont un *espace de vie* qui n'ont rien en commun au regard des facteurs cités, elles se retrouvent en situation de face-à-face et de rupture de la relation. C'est la situation que peut vivre une personne en pays étranger ; elle se retrouve dans l'impossibilité de communiquer. R. Chappuis précise que cette situation d'incommunicabilité est rare car les paralangages peuvent entrer en jeu pour éviter la rupture totale de communication : le sourire, le regard, les gestes, dans la mesure où ils peuvent être interprétés de la même façon par les deux interlocuteurs. Il en résulte de ce concept que la communication avec l'autre est plus ou moins facilitée quand, dans *l'espace de vie* de chacun, existe un ou plusieurs éléments communs. Cet ou ces éléments communs assurent la médiation entre les deux partenaires. R. Chappuis indique que cet élément peut être un intérêt commun, une idée partagée mais aussi une personne ou encore un savoir, un objet. A eux trois, les deux partenaires et l'élément qui fait médiation, forment le *modèle triadique de fonctionnement* représenté comme suit par R. Chappuis (figure 6).

¹⁶⁸ Chappuis, R. (1986). *La psychologie des relations humaines*. Paris : PUF. 128 p. p 30

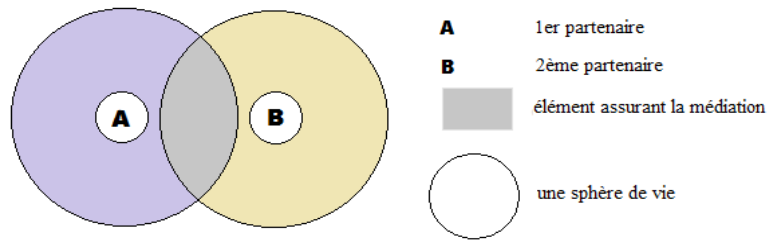


Figure 6 - Le modèle triadique de fonctionnement selon Chappuis

Le paralangage et/ou la médiation via un élément ne suffisent pourtant pas à faire de la rencontre une véritable relation. Il importe à chacun des partenaires de le vouloir, de le désirer. Selon R. Chappuis, « le moteur de l'implication est le désir d'échanger ». Ce désir est à ses yeux le propre de l'homme pour qui « *être soi* est inséparable de l'*être avec* »¹⁶⁹.

La relation ne suffit donc pas pour faire de l'autre son alter-ego, elle doit s'accompagner d'un effort de compréhension de l'autre : « la compréhension permet de considérer autrui non seulement comme *ego alter*, un autre individu-sujet, mais aussi comme *alter-ego* »¹⁷⁰. Nous avons vu à quel point le groupe façonne l'individu. Il le façonne également dans ses représentations du monde et des autres. Si j'ai des représentations de l'Autre, de son groupe d'appartenance, les Autres, « Eux », ont aussi des représentations de moi, de « Nous ». Prendre conscience et comprendre ses propres représentations, mais aussi ses habitus et ses valeurs, est un premier pas vers la compréhension de celles d'autrui.

E. Levinas distingue *l'autre* et *autrui*. *L'autre*, c'est celui qui m'est proche ; il appartient à mon groupe, à ma communauté. *Autrui*, c'est « l'étranger », celui qui est extérieur à mon groupe, « il est ce que moi, je ne suis pas »¹⁷¹. La rencontre de cet autrui, cet autre radicalement différent, est une épreuve, elle fait événement, elle est un « surgissement

¹⁶⁹ Chappuis, R. (1986). *La psychologie des relations humaines*. Paris : PUF. 128 p. p 48-49

¹⁷⁰ Morin, E. (1995). « Le concept de sujet » in Dubet, F., Wievirka, M. (dir.). *Penser le sujet autour d'Alain Touraine. Colloque de Cerisy (1993)*. Paris : Fayard. pp 47-56

¹⁷¹ Levinas, E. (1983). *Le temps et l'autre*. Paris : PUF. 10ème édition. p 75.

inattendu »¹⁷². Le temps est suspendu, « séparant un avant, un Moi de jadis, un Moi d'avant l'effraction du moi par l'autre, et un après, un moi dont l'être est désormais hanté par autrui »¹⁷³. L'étonnement produit introduit une rupture dans la continuité du temps, il est cette « secousse temporelle » dont parle G. Pineau¹⁷⁴. Cette secousse déstabilise celui qui s'étonne et doit faire face à l'incompréhensible, à l'insaisissable. Il n'est pas préparé à ce à quoi il fait face, il ne connaît pas, il ne comprend pas, il ne sait pas faire, et il s'en trouve paralysé. Mais cette paralysie qui suspend l'action du sujet oblige aussi celui-ci à une prise de distance par rapport à l'événement suscitant l'étonnement. L'étonnement est de courte durée, la paralysie ne dure pas, car l'action suit son cours et qu'il faut bien que le sujet « y revienne », se fasse à nouveau agissant en recherchant comment faire face, en se questionnant, en « menant l'enquête ». Ainsi « *avant d'être un signal d'apprentissage nécessaire, l'étonnement est une épreuve de l'intelligence et de la sensibilité.* »¹⁷⁵ Qui dit prise de distance, dit inaction, un temps donné, afin de vraiment être dans la quête de la compréhension, dans un mouvement de la pensée qui sort l'étonné de sa paralysie, le porte à réduire l'écart entre ses perceptions, ses conceptions antérieures et leurs redéfinitions à venir. Dans le cadre de la formation, le formateur peut saisir cette opportunité qu'est l'étonnement, ce moment propice au questionnement, point de départ du processus d'apprentissage. « En formation, l'étonnement est riche parce qu'il amène à comprendre et/ou à apprendre quelque chose de nouveau, à s'engager dans une recherche », nous dit P. Mayen¹⁷⁶.

Alors comment le formateur peut-il agir au mieux pour saisir cette opportunité d'apprentissage qu'est le surgissement de l'étonnement chez l'apprenant ? Sa posture est centrale pour accompagner celui qui s'étonne dans la démarche du questionnement, dans le processus de découverte. Ainsi P. Meirieu¹⁷⁷ remarque qu'« il faut que le formateur soit suffisamment solidaire pour qu'on le crédite de vouloir nous aider, et suffisamment chevronné pour qu'on accepte que son interlocution nous déstabilise. Suffisamment proche

¹⁷² Legros, R. (2007). « La rencontre d'autrui. Sartre et Levinas » in Fontaine, P. et Simhon, A. (2007). *Emmanuel Levinas, phénoménologie, éthique, esthétique et herméneutique*. Argenteuil : éditions Le Cercle herméneutique. 247 p. p 71.

¹⁷³ *Idem* p 74

¹⁷⁴ Pineau G., « La rencontre : un synchroniseur de l'alternance ? » in Denoyel N., Gohlen E. et Tanton C. (ed.), 2003, *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*, MFR Editions, 414 p.

¹⁷⁵ Astier P. (2003). « Figures de l'étonnement » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2003, pp 191-200

¹⁷⁶ Mayen P. (2014). « Apprendre à s'étonner » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 53-60

¹⁷⁷ Meirieu, P. (2003). « Mais où est donc passé l'étonnement ? » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 17-22

pour être entendu et suffisamment différent pour avoir quelque chose à nous dire. » Car l'étonnement « met l'intelligence en mouvement » selon lui et le formateur ne peut pas ne pas saisir cette opportunité, ce moment favorable, cet à-propos si propice chez l'apprenant. Mais celui-ci doit lui aussi, de son côté, être « en posture de réactivité » précise J-P. Boutinet¹⁷⁸. Car « ce qui étonne n'instruit pas » sauf s'il est accompagné du « désir de savoir plus, de comprendre mieux . »¹⁷⁹ La relation pédagogique est rencontre et le formateur peut être ce médiateur qui mène vers la sortie de l'étonnement à condition que l'apprenant se sente sécurisé, « autorisé » à l'étonnement et même encouragé. Le formateur est celui qui peut alors l'aider à aller au-delà de l'étonnement et à prendre du recul.

La rencontre avec cet autrui que je ne saisis pas bouleverse car elle est d'abord sensations, ressenti bien avant d'être connaissance. Pour J-P. Sartre comme pour E. Levinas, rencontrer l'Autre, ce n'est pas rencontrer une forme plastique. Ce serait alors réduire autrui à un objet. Reprenant la conception de J-P. Sartre, R. Legros explique :

« Si je perçois les yeux, je cesse d'appréhender le regard. (...) Si je regarde les yeux qui me regardent, je ne me sens plus regardé car mon regard les transforme en objets, il réduit le visage d'où provient le regard en une chose, et dès lors je ne saisis qu'une face déshumanisée, une face sans regard »¹⁸⁰.

Comparant la conception d'autrui de J-P. Sartre à celle de E. Levinas, R. Legros confirme :

« Le visage n'est pas une forme offerte simplement à la perception, son épiphanie originelle n'est pas dans sa visibilité de forme plastique, dans la visibilité mondaine du visage perce une invisibilité essentielle »¹⁸¹.

Autrui n'est pas juste ce corps qui se place face à moi dans l'espace. Ce corps n'est que la forme visible d'autrui, identique à moi-même.

« la présence du corps de l'Autre est une indication de la coprésence intime de l'Autre. Mais bien que le corps de l'Autre appartienne à mon monde, le monde de l'Autre me demeure étranger. »¹⁸²

¹⁷⁸ Boutinet J-P. (2014). « Événement et étonnement : pour quel apprentissage ? » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 23-32

¹⁷⁹ Hamelin D. (2014). « Petite métaphysique de l'étonnement » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 9-15

¹⁸⁰ Legros, R. (2007). « La rencontre d'autrui. Sartre et Levinas » in Fontaine, P. et Simhon, A. (2007). *Emmanuel Levinas, phénoménologie, éthique, esthétique et herméneutique*. Argenteuil : éditions Le Cercle herméneutique. 247 p. p 72.

¹⁸¹ *Idem*

¹⁸² Schütz, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin Poche. 202 p. p 144.

L'Autre m'est en réalité inaccessible, il m'est invisible, je ne perçois que ce qu'il veut et peut me montrer de lui. Son intériorité, sa singularité m'échappe car, dit E. Levinas, elle est infinie. Infinie car insaisissable, je ne peux en définir les contours. L'infini d'autrui me renvoie à mon propre infini. La singularité d'autrui me renvoie à ma singularité. La vraie rencontre est là, dans la rencontre de deux êtres singulier dans leur humanité, à la fois singuliers et universels. E. Levinas avance même l'idée selon laquelle la relation ne se réduit jamais à celle d'un Je et d'un Tu mais qu'elle introduit un tiers, ce tiers qu'est le visage au sens Levinassien, et qui se révèle être « l'humanité tout entière »¹⁸³.

Bien que toute personne « *n'existe que dans et par sa relation aux autres* »¹⁸⁴, les relations humaines peuvent être sources de nombreuses incompréhensions, d'étonnements, d'autant plus lorsque les personnes en contact sont issues de deux contextes culturels et/ou sociaux distincts. A. Schütz, en référence à cette notion de contexte, parle de *Lebenswelt* traduit par le « monde-de-la-vie ». Voici la définition donnée de la *Lebenswelt* dans le glossaire ajouté à la suite de l'édition Le Félin Poche d'*Essais sur le monde ordinaire* de A. Schütz :

« Autrement nommé *monde de la vie quotidienne*, il s'agit de notre réalité fondamentale. Elle regroupe les objets, événements, phénomènes...rencontrés pendant la réalisation de nos objectifs les plus quotidiens (liés, par exemple, à la réalité du travail, ou à celle de la vie quotidienne. »¹⁸⁵

A. Schütz nous dit que ce *Lebenswelt*, notre monde quotidien, n'est pas remis en question *a priori* puisque nous y naissons, y grandissons, entourés de semblables pour qui ce monde va de soi, pour eux comme pour nous. Mon semblable partage ainsi avec moi et tous nos autres semblables un environnement commun et ensemble, les uns en relation, en interaction avec les autres, dans ce que A. Schütz nomme « la relation pure avec le nous ». Au sein de cet *Lebenswelt*, chacun se « sent chez soi », tout est familier. Chacun, ainsi, dès sa naissance s'inscrit, inscrit ses actes et ceux des autres en fonction du schéma de « son *Lebenswelt* », compréhensible par tous ses « membres ». Cette théorie de la pertinence développée par A. Schütz permet de comprendre qu'un individu « extirpé » de son

¹⁸³ Legros, R. (2007). « La rencontre d'autrui. Sartre et Levinas » in Fontaine, P. et Simhon, A. (2007). *Emmanuel Levinas, phénoménologie, éthique, esthétique et herméneutique*. Argenteuil : éditions Le Cercle herméneutique. 247 p. p 80.

¹⁸⁴ Nanga-Essomba J-T. (2012). *Emmanuel Lévinas : la philosophie de l'altérité*. Paris : L'Harmattan. 173 p. p 49.

¹⁸⁵ Schütz, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin Poche. 202 p. p 193

Lebenswelt, de son système de pertinence, et qui est immergé dans un système de pertinence autre et différent du sien, fait face à des obstacles dus à sa difficulté de compréhension de ce dernier qui manque, à ses yeux, de congruence avec ses propres schèmes. La sortie du *Lebenswelt*, d'un monde, d'un « univers de représentations » dans lequel tout m'est compréhensible, peut être de ce fait déroutant. A. Schütz précise que ce phénomène n'est pas le propre de « l'étranger » plongé dans un nouvel environnement :

« toutes les relations sociales, et, en particulier, tout établissement d'un nouveau contact social, même entre individus, impliquent des phénomènes analogues, bien que ceux-ci ne conduisent pas nécessairement à une crise. »¹⁸⁶

III - LA RENCONTRE DE L'AUTRE « ÉTRANGER »

Des adolescents en stage à l'étranger, déroutés par un autre qu'ils ne comprennent pas, peuvent se retrouver incapables de comprendre que leur schéma de compréhension du monde ne soit plus opérant. Ils sont perdus dans cet entre-temps/entre-deux qui sépare encore la familiarité de l'étrangeté. Cette étrangeté d'autrui les surprend, les abasourdit voire les choque. Même en étant soi-même l'étranger dans un pays qui n'est pas le leur, cet autre qui leur est encore étranger pénètre « leur monde », celui de leurs représentations. Dans ce rapport à l'Autre « étranger », un écart apparaît entre deux « mondes de pensées ». Cet écart fait surgir « un espace de réflexivité (...) où se déploie la pensée »¹⁸⁷. « Cet écart produit de l'entre et cet entre génère l'autre »¹⁸⁸. « Dans cet entre (...) s'intensifie la relation à l'Autre qui se trouve ainsi préservé de l'assimilation à soi »¹⁸⁹. Il y a distanciation. L'Autre n'est pas réduit à soi. Cette rencontre bouleversante est telle une « crise qui révèle le sujet à lui-même, l'oblige à réfléchir, à changer, à se battre pour s'en sortir et à s'inventer lui-même, avec les autres. L'identité personnelle ne se construit pas autrement »¹⁹⁰. Les jeunes prêts à partir en stage à l'étranger vont être amenés à rencontrer d'autres personnes dont le

¹⁸⁶ Schütz, A. (2010). *L'étranger*. Paris : Editions Allia. 77 p. p 33.

¹⁸⁷ Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre, leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Paris : Editions Galilée. 83 p. p 31.

¹⁸⁸ *Idem* p 49.

¹⁸⁹ *Ibidem* 4ème de couverture.

¹⁹⁰ Dubar, C. (2010). « 5. Construction et crises de l'identité personnelle » in *La crise des identités*. PUF : 4è édition. pp 163-218. Consultation en ligne le 01/02/2015. URL : www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653-page-163.htm

comportement, l'agir, la vision du monde vont questionner leur propre comportement, agir et vision du monde. Cela participera à la construction de leur identité et il importe de les y préparer. Cependant, « la perception par l'individu de ce qui lui arrive (...) est au cœur de la résolution de la transition »¹⁹¹. Comment l'apprenant vit-il et perçoit-il la situation ? Accompagner l'apprenant dans le processus de transition réclame de s'y intéresser, c'est au cœur de l'accompagnement nous dit N. Schlossberg . Le jeune formé a besoin de savoir que son formateur l'accompagnera avec des outils de réflexion, ne le laissera pas seul, l'épaulera, le soutiendra, lui offrira une écoute disponible pendant cette transition qui aura un après, qui n'est pas une impasse.

En effet, la prise de distance ne va pas de soi. Il peut y avoir, au contraire, ce que Dubar nomme une *crise identitaire*. Cette crise surgit en réaction à l'impossibilité de faire face au bouleversement d'une rencontre vécue comme une rupture ; une rupture entre ce que l'individu tenait pour vrai et intangible et le choc de la réalité. C'est la phase dite d'envahissement selon le modèle de N. Schlossberg. Ce bouleversement atteint « ce qu'il y a de plus profond et de plus intime dans son rapport au monde, aux autres mais aussi à soi »¹⁹². Quand l'individu ne comprend plus le monde dans lequel il vient de pénétrer, quand ce monde est peuplé de personnes qui lui sont étrangères et au milieu desquelles il peut se sentir étrange car différent, il risque de se replier sur lui-même. A ce stade, la dissonance cognitive entre ce qui est vécu et ce qui était attendu entraîne une démotivation mais peut aussi causer une souffrance réelle. Il a besoin de s'arrimer à ce qu'il connaît, d'y trouver refuge : ses propres repères familiaux, sociaux, hérités de l'enfance et du milieu dans lequel il a grandi. Il peut aussi, à l'heure du tout internet, se réfugier dans les réseaux sociaux, au milieu des siens, recréer « sa bulle », « son monde » pour supporter ce qu'il ne comprend pas et le menace, mettant l'écran du smartphone ou de l'ordinateur portable entre lui et les autres. Les autres, hors de sa bulle rassurante, communautaire, primordiale, restent « un tout » aux contours flous, incompréhensible. Le rejet de l'autre étranger point à l'horizon, « tout est de sa faute » puisque c'est lui qui est incompréhensible, qui n'est pas comme tous ceux que je côtoie habituellement. La figure du bouc émissaire se dessine : l'autre est responsable de mon trouble.

¹⁹¹ Gingras, M. et Sylvain, M. (1998). « Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles » in *L'orientation scolaire et professionnelles*, 1998, 27, n°3, p 339-352

¹⁹² Dubar, C. (2010). « 5. Construction et crises de l'identité personnelle » in *La crise des identités*. PUF : 4^e édition. pp 163-218. Consultation en ligne le 01/02/2015. URL : www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653-page-163.htm

Montaigne, dans ses *Essais*, Livre III, chapitre 9 « De la vanité », s'emportait contre ses contemporains qui, partis en voyage, regardaient les autres avec moult préjugés :

« J'ai honte de voir les hommes de chez nous enivrés de cette tendance idiote à s'effaroucher des manières contraires aux leurs : ils ont l'impression qu'ils ne sont plus dans leur élément quand ils ne sont plus dans leur village. Où qu'ils aillent, ils restent attachés à leurs coutumes, et rejettent avec dégoût celles des étrangers (...) »¹⁹³

Montaigne louait alors *l'homme mêlé* à savoir l'homme ouvert aux mœurs différentes des siennes.

Les jugements de valeurs ou le repli sont évitables grâce à une médiation venant rassurer l'individu, le mettre en sécurité dans son rapport à ses émotions, lui donner les grilles de lecture mais aussi lui dire qu'il est naturel d'être bouleversé ; l'amener à accepter ses émotions pour pouvoir les gérer et les comprendre. Ce rôle de médiateur appartient au formateur accompagnant les jeunes dans cette épreuve. Car, nous nous l'avons évoqué précédemment, éprouver permet d'apprendre (première partie - chapitre III : La formation expérientielle).

Parler de rencontre interculturelle nous amène à définir ce qu'on entend par interculturalité. S'agit-il pour les jeunes en stage à l'étranger de rencontrer une autre culture et cette culture s'apprendrait-elle en milieu scolaire, avant le départ ?

IV - L'INTERCULTURALITÉ

4.1 - Relations interculturelles ou interpersonnelles ?

Penchons-nous sur la définition donnée au terme *interculturalité*.

À l'entrée *interculturel*, à défaut d'entrée proposée pour *interculturalité*, nous trouvons : « qui concerne les contacts entre les différentes cultures »¹⁹⁴.

Nous sommes là sur une notion de contact. Le contact peut être la mise en relation, la rencontre avec l'idée de deux entités bien distinctes, enfermées dans ses frontières. Il s'agit

¹⁹³ Montaigne.(2013). *Essais*. Editions Flammarion. 288 p. p 237.

¹⁹⁴ *Petit Larousse Illustré 2010*. (2009). Paris : Larousse. Entrée : interculturel.

du contact de deux cultures. La culture apparaît ici comme un bloc monolithique mais aussi telle une abstraction. On ne parle pas ici du contact entre individus porteurs d'une quelconque culture mais du contact entre deux abstractions.

Pourtant, à l'étranger, on rencontre des personnes, chacune riche de son identité. Les relations sont dès lors interpersonnelles. On ne rencontre pas une culture ou des personnes qui seraient le prototype d'une culture fruit de sa propre représentation forgée avant la rencontre. Car, comme l'indique V. Cicchelli à propos des étudiants « Erasmus », en séjour à l'étranger, les « jeunes ne fréquentent pas une population entière ou des individus abstraits, mais quelques individus en chair et en os »¹⁹⁵.

Nous avons trouvé une définition au terme *interculturalité* dans un ouvrage dédié à l'identité¹⁹⁶ : « L'interculturalité peut alors être définie comme l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, institutionnels) mis en œuvre par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques. »

Là encore, ce sont les « cultures » qui entrent en interaction l'une avec l'autre mais l'idée de processus psychiques et relationnels notamment laisse entendre la participation d'individus à ces interactions. Cependant, les stéréotypes nationaux, culturels, collent à la peau de l'étranger que l'on rencontre. Le stéréotype « peut être défini comme un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de la réalité en la restreignant, en la traquant et en la déformant »¹⁹⁷. Le stéréotype est donc réducteur, préconçu, de l'ordre de l'imaginaire et enferme l'Autre « différent » dans un simulacre de culture qui serait figée, immuable. « Ils sont comme ça ! ». F. Dervin¹⁹⁸, en étudiant les manuels de didactique des langues, montre en quoi l'altérité radicale est malheureusement folklorisée auprès des jeunes apprenants et participent à construire les stéréotypes, certes souvent valorisants mais généralisants. « La plupart du temps, nous ne voyons pas d'abord pour ensuite définir, nous définissons d'abord pour voir ensuite »¹⁹⁹. Les stéréotypes nourrissent les préjugés, véritables jugements de valeurs qui permettent à l'endogroupe de se distinguer des autres groupes. Ils

¹⁹⁵ Cicchelli V. (2012). *Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p. p 104.

¹⁹⁶ Roquette, S. (dir.). (2011). *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. p 212.

¹⁹⁷ Preiswerk et Perrot cités par Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Editions Economica. 278 p. p 173.

¹⁹⁸ Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan. 137 p.

¹⁹⁹ Lippman cité par Lang, A. (2001). « Echanges scolaires franco-allemands : les élèves voyageurs » in Paganini, G. (coord.). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. Paris : L'harmattan. 270 p. pp 97-114.

faussent d'entrée la rencontre à l'Autre, non plus vu comme un Alter ego en tant qu'être humain mais réduit à des traits particuliers considérés comme spécifiques à un groupe. Dans la rencontre, l'Autre devient le représentant de sa culture, enfermé à son insu dans une identité attribuée et se confondant avec celle de son groupe d'appartenance. L'Autre est perçu comme étranger et non un individu, dans sa singularité. Ce type de rencontre interculturelle reste superficielle car il empêche les échanges à un niveau individuel. Je n'apprend rien de l'Autre puisque je sais tout de lui. Si les stéréotypes rassurent car ils permettent d'appréhender un inconnu moins « inconnu » *a priori*, les stages à l'étranger vont venir bousculer ces *a priori*, les confronter à la réalité d'individus singuliers. Le stéréotype peut alors devenir prototype c'est-à-dire une représentation adaptée à l'Autre « en tant qu'individu particulier au sein d'un groupe culturel »²⁰⁰ acquise par la répétition d'expériences de l'Autre. L'Autre est toujours perçu comme différent mais plus familier. Alors que le stéréotype se voulait général et collectif, le prototype est individualisé. Ce rapport à l'Autre ne fait pas forcément disparaître les stéréotypes qui peuvent continuer à s'appliquer aux Autres. Nos voisins européens, tout proches qu'ils soient, sont vus au travers du prisme des stéréotypes, tout autant que les peuples plus lointains géographiquement. Pour J-C. Vegliant²⁰¹, il ne faut surtout pas croire que la proximité géographique nous fasse oublier nos « différences ». Il a élaboré le concept de *presque-même* pour montrer que si notre voisin européen ne nous semble pas identique à nous-mêmes, il nous apparaît « moins différent », notamment si sa langue ressemble un peu à la nôtre, comme l'italien ou l'espagnol pour un Français. Cependant, « puisqu'il est *ressemblant*, ses légères différences en sont plus déstabilisantes (...) »²⁰².

A. Frame introduit également comme modalité de représentation de l'Autre, celle de *sosie culturel*. L'individu ne voit pas en l'Autre ce qui le distingue culturellement mais voit d'emblée ce qu'ils ont en commun. Ce commun peut être le métier partagé qui fait médiation. Les jeunes en stage à l'étranger peuvent ainsi rencontrer plus aisément leur maître de stage grâce à cette culture professionnelle partagée.

²⁰⁰ Frame, A. (2011). « Représentations de l'Autre dans l'interaction : stéréotypes, prototypes, sosies et barbares » in Roquette, S. (dir.). (2011). *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. p 212. pp 271-283. p 277.

²⁰¹ Vegliant J-C cité par Lenoir, M. (2001). « Aspects socio-culturels d'un déplacement temporaire : des étudiants italiens à Paris » in Paganini, G. (coord.). (2001). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. Paris : L'harmattan. 270 p. pp 255-258

²⁰² Lenoir, M. (2001). « Aspects socio-culturels d'un déplacement temporaire : des étudiants italiens à Paris » in Paganini, G. (coord.). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. Paris : L'harmattan. 270 p. pp 255-258.

A l'inverse du *sosie culturel*, se trouve la représentation de l'Autre comme « *barbare (qui) représente l'altérité incompréhensible* »²⁰³. Réduit à un objet et non plus considéré comme un sujet, l'Autre est perçu comme irrationnel, imprévisible et menaçant. Ce rapport à l'Autre est générateur d'agressivité. Aucune rencontre n'est possible. Hérodote, au Vème siècle avant JC, partait étudier *les barbares* à savoir ceux qui ne parlaient pas grec, qui étaient donc incompréhensibles pour les Grecs, trop différents pour être compris. Hérodote découvrait alors que « les Egyptiens appellent barbares tous ceux qui n'ont pas la même langue qu'eux »²⁰⁴. Disons que l'ethnocentrisme est une attitude fort bien partagée entre humains et ce de façon intemporelle.

« (...) chacun appelle barbarie ce qui n'est pas dans ses coutumes ; et en vérité il semble que nous n'avons d'autre critère de la vérité et de la raison que l'exemple et l'idée générale qui nous viennent des opinions et des usages du pays où nous sommes. Là se trouve la parfaite religion, le parfait gouvernement, la façon la plus parfaite et la plus complète de tout faire ».²⁰⁵

A. Frame indique que le moment de la rencontre est fondateur car s'y opère la représentation de l'Autre. « Cette première période de l'interaction est relativement propice à de grands changements sur le plan des modalités des représentations »²⁰⁶ puis la représentation de l'Autre se stabilise pour pouvoir le saisir, quitte à le figer dans une représentation identitaire, différenciatrice ou pas.

Cependant, A. Frame ne considère pas que les rencontres *interculturelles* soient véritablement spécifiques à des interactions entre (*inter*) cultures. La rencontre entre inconnus, quelque soit leurs « cultures », met tout autant en jeu des représentations de l'Autre. Il affirme ainsi qu'au sein d'un même groupe « culturel », « l'écart générationnel peut s'avérer tout aussi aliénant que les différences ethniques (...) »²⁰⁷.

²⁰³ Frame, A. (2011). « Représentations de l'Autre dans l'interaction : stéréotypes, prototypes, sosies et barbares » in Roquette, S. (dir.). (2011). *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. p 212. pp 271-283. p 278.

²⁰⁴ Hérodote cité par Robert, F. (2010). « Un exemple de contact culturel dans l'Antiquité. L'Egypte face à la Grèce dans le livre II d'Hérodote » in *Contact des cultures. Perspectives pluridisciplinaires et transversales*. Actes des journées d'étude des jeunes chercheurs en langues, littératures et société tenues à l'INALCO, à Paris, les 21 et 22 février 2008. Paris : Publications langues'O. 247 p. pp

²⁰⁵ Montaigne. (2013). *Essais*. Editions Flammarion. 288 p. p 241.

²⁰⁶ Frame, A. (2011). « Représentations de l'Autre dans l'interaction : stéréotypes, prototypes, sosies et barbares » in Roquette, S. (dir.). (2011). *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. p 212. pp 271-283. p 280.

²⁰⁷ *Idem* p 281.

Est-ce à dire que la rencontre interculturelle est d'abord et avant tout une rencontre interpersonnelle ? M. A-Pretceille confirme cette idée :

« L'approche interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. C'est la relation à l'Autre qui prime, et non sa culture »²⁰⁸.

La culture est, tout comme l'identité, un processus dynamique et est, de par son histoire, le fruit d'un métissage toujours à l'œuvre. P. Bowles, parcourant le monde dans les années 1950, l'exprime ainsi dans ses récits de voyage :

« Ecrire actuellement sur une région de l'Afrique quelle qu'elle soit est un peu comme essayer de dessiner une montagne russe en mouvement. Vous pouvez dire : *c'était* ceci ou cela, ou bien ça *devient* ceci ou cela, mais vous risquez de faire une déclaration erronée dès l'instant que vous dites, de façon catégorique, que *c'est* ceci ou cela, parce que selon toute vraisemblance, en ouvrant le journal le lendemain, vous découvrirez que ça a changé. »²⁰⁹

Si la culture est considérée comme figée alors les frontières sont claires entre deux groupes dits « culturels ». Cette conception culturaliste est dénoncée par M. A-Pretceille car elle enferme l'individu dans un groupe en niant une réalité :

« On ne peut déduire, de l'appartenance à un groupe, des comportements et des caractéristiques. La possibilité d'appartenir à plusieurs groupes simultanément et de participer à plusieurs subcultures (...) multiplie le brouillage identitaire et n'autorise plus une identification systématique d'autrui a priori. »²¹⁰

Ainsi, dans les sociétés modernes « multiculturelles », tout individu peut au cours de sa vie ne plus adhérer à certaines références de son groupe d'appartenance initial et choisir de puiser au sein d'autres groupes des références qui lui correspondent et font de lui un être singulier et indépendant. L'idée est donc que l'individu n'est pas prisonnier de la culture héritée de sa famille. Il peut décider de s'en affranchir et échapper par là-même à tout étiquetage « culturel » forcément réducteur. C. Clanet parle en ce sens de l'*identité*

²⁰⁸ A-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p. p 59.

²⁰⁹ Bowles, P. (1998). *Leurs mains sont bleues*. Editions du Seuil. 301 p. p 53.

²¹⁰ A-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p. p 39-40.

culturelle, véritable « processus en relatif devenir, (...) singulièrement dynamisée [par le contact répété] avec d'autres communautés culturelles »²¹¹.

Parler d'interculturalité serait-il dès lors un non-sens ? F. Dervin, considérant que le terme pose problème justement en raison de l'utilisation du mot « culture », se demande s'il n'est pas temps de changer de mot. Au final, ne trouvant pas de mot suffisamment parlant pour tous, il propose de maintenir *interculturel* « en précisant bien que l'on travaille à partir de l'idée d'interculturel sans culture »²¹².

F. Dervin va jusqu'à dresser la liste des objectifs des rencontres interculturelles :

- « - Prendre conscience des diversité de chacun
 - Apprendre à pouvoir vivre ces diversités
 - Apprendre à analyser les situations qui empêchent de les vivre
 - Mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion et dans la façade. »²¹³

La rencontre ne peut pas se préparer à partir de recettes prêtes à l'emploi qui garantiraient le succès ; elle est trésor d'imprévisibilité. La rencontre interculturelle est d'abord et avant tout la rencontre de l'Autre impliquant une disponibilité de soi à l'Autre. Il ne s'agit pas de nier les différences, il s'agit de reconnaître que chacun d'entre nous est diversité dans toute sa singularité.

« L'approche interculturelle n'aura donc pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'interculturel aura pour vocation d'accorder une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'à ses caractéristiques culturelles: c'est d'abord la rencontre avec un sujet qui a des caractéristiques propres. »²¹⁴

L'accompagnement des jeunes partant en stage à l'étranger ne peut pas ignorer cette réflexion sur l'interculturalité, au risque de s'enfermer dans une *pédagogie couscous*²¹⁵. Il

²¹¹ Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 236 p. p 16.

²¹² Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan. 137 p. p 125.

²¹³ *Idem* p 125.

²¹⁴ Bourse, M. (2008). « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique » in *Interculturalité et intercommunication. Signes, Discours et Société*. Consultation en ligne le 19 février 2015 : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>

²¹⁵ A-Pretceille citée par Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan. 137 p. p 50.

s'agit non pas « d'apprendre l'Allemagne ou la France, encore moins les Allemands ou les Français comme des entités collectives abstraites, mais de communiquer avec des individus dont une des caractéristiques est d'être allemand ou français »²¹⁶.

Enfermer l'Autre dans une culture, c'est s'enfermer soi-même dans une culture avec le risque de faire le lit aux préjugés, de part et d'autre de ce mur invisible. Si « en temps de paix, le préjugé fait rire et pousse à la plaisanterie ; en temps de guerre, il tue ; en temps d'incertitude, il s'affirme »²¹⁷. La rencontre de l'Autre fait s'effriter les préjugés si la volonté d'ouverture et de compréhension l'emporte :

« Chaque rencontre est potentiellement l'anti-mur par excellence. »²¹⁸

Nous posons une question en guise de sous-titre : relations interculturelles ou relations interpersonnelles ? P. Willaume nous met en garde contre la confusion des deux : « L'interpersonnel est composé de la rencontre de deux systèmes de valeurs et de deux personnalités. L'interculturel y ajoute des modes de pensées et des repères issus des cultures et des langues pratiquées »²¹⁹. Toute rencontre véritable met en jeu deux individus-sujets et en ce sens toute rencontre met à l'oeuvre une relation interpersonnelle. P. Willaume attire cependant notre attention sur le fait que, dans cette relation, entrent en jeu deux conceptions du monde héritées de deux groupes d'appartenance et forgées par leur histoire. Nous ne pouvons y échapper car ces modes de pensées, héritées, sont si bien intégrées que, tant qu'elles ne sont pas questionnées, elles sont intériorisées et ne peuvent être remises en cause. Ces rencontres interculturelles n'en sont pas moins propices aux interactions et de par leur *effet loupe*, pour reprendre l'expression de F. Dervin et M-J. Barbot²²⁰, pourraient bien être une préparation « grandeur nature » à la société multiculturelle, modèle des sociétés futures, au sein de laquelle il nous faudra apprendre à vivre ensemble.

²¹⁶ A-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p. p 99.

²¹⁷ Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Editions Economica. 278 p. p 173

²¹⁸ Agier, M. (2011). « L'exil, l'asile, le refuge : les lieux de l'étranger » in Rencontres interculturelles et formation, *Education Permanente*, n°186, mars 2011. 198 p. p 39-48

²¹⁹ Willaume, P. (2009). *Comment les voyages forment la jeunesse*. Tours : RETF Edition. 101 p. p 47.

²²⁰ Barbot, M-J. et Dervin, F. (2011). « L'interculturel en formation, un concept à renouveler (Editorial) » in *Rencontres interculturelles et formation, Education Permanente*, n°186, pp 5-16.

4.2 - Un Autre à décoder ?

Entendons-nous bien : l'étranger c'est celui qui n'est pas du groupe. Il n'est pas forcément d'une autre nationalité, d'un autre pays. Il est « le futur marié cherchant à se faire accepter par sa belle-famille, le fils de paysan qui entre au lycée, le citadin qui s'installe à la campagne, la recrue qui rejoint l'armée, la famille du travailleur de guerre qui déménage dans une ville en pleine expansion »²²¹, celui qui cherche donc à être accepté dans un groupe autre que son groupe d'appartenance initial. De jeunes citadins arrivant en formation en milieu rural peuvent avoir ce sentiment d'être étranger au monde dans lequel ils pénètrent. Les jeunes de Bac Pro partant en stage à l'étranger, généralement pendant un à trois mois, sont des étrangers dans le pays qui les accueille. Là l'écart entre leur groupe d'appartenance et celui dans lequel ils pénètrent est plus grand. Ils rencontrent des personnes appartenant à un groupe national ou « culturel » distinct du leur. Ils sont parmi des étrangers de leur point de vue. Chacun est l'étranger de l'autre. Cependant, le jeune se retrouve être, pour un temps limité, l'étranger dans un groupe qui a ses codes, *son modèle culturel de vie* au sens où l'entend A. Schütz à savoir « toutes les valeurs, institutions, systèmes d'orientation et de conduite particuliers (comme le folklore, les mœurs, les lois, les étiquettes, les modes) qui, selon les sociologues actuels, caractérisent – si ce n'est constituent – chaque groupe social à un moment donné de son histoire »²²². Au sein du même groupe d'appartenance, le modèle est accepté par ses membres comme allant de soi. Il leur apparaît cohérent, pertinent et fournit les clés de compréhension du monde vu du groupe, les codes pour vivre ensemble et agir en étant compris des autres, des semblables. A. Schütz²²³ parle de *recettes* prêtes à l'emploi, d'une *manière de penser habituelle* qui devient impraticable, inopérante hors du cadre du groupe, dans un autre groupe. Cette sidération fait crise chez « l'étranger » « qui doit remettre en question à peu près tout ce qui semble aller de soi aux membres du groupe qu'il aborde »²²⁴. Le jeune immergé dans un autre groupe « culturel » se voit ainsi amener à tenter de décoder ce qu'il vit et voit en fonction de son modèle « culturel » de référence. Il peut se dire : « Cette personne ne me regarde pas dans les yeux quand elle s'adresse à moi, c'est un manque de respect ». Alors que la situation consisterait à se demander comment s'exprime le respect et quelles sont les règles de salutations dans ce groupe. Les exemples sont innombrables et leur multiplication

²²¹ Schütz, A. (2010). *L'étranger*. Paris : Editions Allia. 77 p. p 7.

²²² *Idem* p 9

²²³ *Ibidem*

²²⁴ *Ibidem* p 19

peut très vite amener à une mauvaise interprétation des comportements des autres par méprise, ignorance. Plus que choc culturel, il y a *choc des ignorances*²²⁵ car je suis tout autant étrange à l'Autre qu'il me l'est à moi-même.

Le jeune venu en stage n'est pas un immigrant, il n'est pas destiné à rester. Il reste en quelque sorte sur le seuil de la culture d'accueil. Il ne fait que passer mais n'est pas un simple visiteur, un touriste. Il est intégré dans le groupe, en milieu professionnel mais aussi parfois en famille d'accueil. Il ne peut éviter que se créent des relations. Cependant, la qualité de la relation et la véritable rencontre de l'autre ne pourra s'opérer, selon A. Schütz, qu'à la condition d'accepter l'idée que chaque groupe a « sa » culture, qu'elle est le produit d'une histoire en train de se faire, héritée du passé et portée vers l'avenir. Que « tombeaux et souvenirs sont choses que l'on ne peut transférer et acquérir »²²⁶, que chacun d'entre nous est un peu le produit de l'histoire de son groupe, tout comme le sont ceux d'un autre groupe. Cependant, la culture, tout comme l'identité, est dynamique. Loin d'être figée, elle est processus, *adaptation des hommes à leur contexte* dirait C. Michalon pour qui « les fameux plis du monde n'existent que dans mon regard et qu'en commençant par changer mon regard, je déplie le monde »²²⁷. La culture n'est pas statique mais dynamique, elle n'est pas un vase clos mais un système ouvert aux influences extérieures.

Le jeune, désorienté de ne pas comprendre le monde dans lequel il se retrouve, est ainsi confronté aux limites de son propre système de références forgé par son groupe et qu'il a fait sien. Cette prise de conscience préalable à l'arrivée dans un nouveau groupe permet au jeune désorienté de comprendre la cause de sa désorientation, de la mettre à distance et ainsi de ne pas se laisser envahir par la confusion. Il sait qu'il ne comprend pas, il peut relativiser. Cela suppose une capacité à se décentrer de son propre système de référence et de le considérer avec le même regard que tout autre système de référence. Cela s'apprend ou en tout cas cela peut se préparer pour éviter le « choc culturel ». Celui-ci peut-être si déstabilisant qu'il annihile toute capacité de décentration pour sombrer dans le jugement de valeur porté sur les actes de l'autre, sur un ethnocentrisme voire sur un repli identitaire comme nous l'avons évoqué plus haut. « Le modèle culturel du nouveau groupe n'est pas un refuge mais un pays aventureux » nous dit A. Schütz. Ce pays est constitué d'expériences nouvelles, de situations déroutantes à affronter sans mode d'emploi,

²²⁵ Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Editions Economica. 278 p.

²²⁶ Schütz, A. (2010). *L'étranger*. Paris : Editions Allia. 77 p. p 20.

²²⁷ Michalon, C. « Changer son regard sur les hommes pour voir le monde autrement ». Conférence à TEDx Paris le 28.11.2013 à la Gaité Lyrique. Consultation en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=6DXmjKIL0Os>

auxquelles il faut s'ajuster sans pouvoir puiser dans les expériences antérieures car elles ne sont pas opérantes. Plus l'écart entre les deux systèmes culturels est grand, plus les situations sont déroutantes et la difficulté à les gérer périlleuse.

M. Cohen-Emerique et J. Hohl²²⁸ reprennent l'hypothèse de R-S. Zaharna sur le choc culturel qui se transforme en un *self-shock* c'est-à-dire un choc identitaire. Si le choc culturel est une réaction à la différence de l'Autre que je ne saisis pas et peut introduire une tension dans la relation, le *self-shock* est une réaction en chaîne qui déstabilise l'individu dans son identité.

« cet autre différent nous menace non pas de l'extérieur de manière directe, mais de l'intérieur en mettant en question nos idéaux, nos valeurs...et partant notre propre identité. »²²⁹

L'individu mobilise alors des réactions défensives face à ce qu'il perçoit comme une menace. Se sentant vulnérable, en insécurité dans sa relation avec l'Autre radical qui n'est perçu que dans son étrangeté, l'individu se centre sur lui-même pour défendre son Moi, rétablir son identité vacillante, et se ferme à la différence et donc à l'Autre. « C'est en définitive cette prise de conscience du relativisme culturel qui va mettre en question mon être, mes certitudes, mon identité »²³⁰. L'individu n'a pas forcément conscience de se processus de repli, de protection. Les réactions recensées par M. Cohen-Emerique et J. Hohl sont variées. Elles vont du reproche à l'Autre que le problème vient de lui, faisant par là-même ressurgir des préjugés qui viennent tout expliquer ! La fuite physique ou psychologique est également un moyen de s'abstraire de la relation, « caché derrière son smartphone » par exemple à longueur de temps, enfermé dans sa chambre pour éviter de rencontrer les autres et de « se sentir si mal ». La présence de semblables dans l'environnement proche peut donner l'occasion d'y trouver des alliés pour rester entre soi, dans une bulle protégée où tout est compréhensible, maîtrisable.

²²⁸ Cohen-Emerique, M., Hohl, J.. (2002). « Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 199-228.

²²⁹ Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 236 p. p 193.

²³⁰ *Idem* p 214

V - L'ESPRIT COSMOPOLITE

La rencontre interculturelle est un dépaysement. Etre dépaycé, c'est être troublé, désorienté par l'arrivée dans un nouveau pays, un milieu nouveau. Dépayser, c'est faire changer les habitudes²³¹. Le dépaysement favorise l'étonnement et dès lors la découverte de soi selon T. Todorov²³². A condition de surmonter les obstacles à la rencontre véritable de l'Autre radical.

« L'homme dépaycé, pour peu qu'il sache surmonter le ressentiment né du mépris ou de l'hostilité, découvrira la curiosité et pratiquera la tolérance. »²³³ Aller à la rencontre de l'Autre implique d'agir tel Hérodote en Egypte, en appréhendant « l'autre sans a priori et dans un effort de décentrement culturel »²³⁴ car « nous savons au moins depuis les *Lettres persanes* que l'observateur étranger peut se méprendre totalement sur le sens des pratiques du pays qui l'accueille »²³⁵. Nous ajoutons que « tout déplacement n'induit pas pour autant des rencontres interculturelles », tout comme « les rencontres interculturelles n'impliquent pas forcément de voyage ou de stage à l'étranger, puisque sous des formes multiples de la diversité culturelle existe à notre proximité »²³⁶ Il importe avant tout d'être animé par une volonté d'ouverture à l'Autre, par la volonté de rencontrer et « de comprendre l'Autre sans le réduire à soi, à sa culture »²³⁷. Cette volonté d'ouverture à l'Autre a souvent été cultivée sur un terreau fertile depuis l'enfance et les individus concernés ont une « disposition à l'aventure qui les attire ailleurs, vers l'inconnu »²³⁸. X. de Brito qui s'est ainsi intéressé dans ses recherches aux étudiants étrangers, relève plusieurs facteurs créant ce terrain propice pour l'Ailleurs : une certaine familiarité avec les déplacements dans l'espace, une certaine familiarité, imaginaire ou concrète, avec l'étranger et enfin une familiarité acquise par l'influence de membres de la famille ayant vécu à l'étranger. Ces facteurs nourrissent l'imaginaire, introduisent de la familiarité et facilitent le passage des frontières qui séparent de l'Autre étranger, de l'Autre radical. Cet *esprit cosmopolite* caractérise certains individus

²³¹ *Le Petit Larousse Illustré 2010*. (2009). Paris : Larousse. Entrée : dépayser.

²³² Todorov. T. (1996). *L'homme dépaycé*. Paris : Le Seuil. 256 p.

²³³ *Idem* 4ème de couverture.

²³⁴ Robert F. (2008), « Un exemple de contact culturel dans l'Antiquité : l'Egypte face à la Grèce dans le livre II d'Hérodote », in *Contact des cultures, Perspectives pluridisciplinaires et transversales*. Paris : Publications Langues O'. (conclusion). 247 p.

²³⁵ *Idem* p 257

²³⁶ Demol J-N. (2003), « Introduction au chapitre », in Denoyel N., Gohlen E. et Tanton C., *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*. MFREO Editions. 414 p. pp 123-131. p 127

²³⁷ *Idem* p 127

²³⁸ Xavier de Brito, A. (2002). « Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement » in Sabatier, C, Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 107-121. p 109.

« voulant idéalement faire preuve d'ouverture à l'égard des autres, se déclarant disposés à entrer en contact avec d'autres façons de vivre, souhaitant éventuellement se rendre dans d'autres pays »²³⁹.

C. Berger²⁴⁰ a étudié la façon dont les lycéens français se représentent l'anglais. Sa recherche lui permet de constater le manque voire l'incapacité de distanciation des lycéens interrogés. Malgré environ cinq cents heures d'enseignement de la langue anglaise, les stéréotypes, souvent négatifs à l'égard de la Grande-Bretagne et de ses habitants, restent tenaces. En revanche, elle observe que ce sont surtout les lycéens de milieux aisés, qui ont déjà voyagé et eu des premiers contacts avec le monde anglo-saxon, qui ont cette capacité d'ouverture à l'Autre. A l'inverse, ceux qu'elle appelle les « nouveaux lycéens », à savoir ceux issus des couches populaires et connaissant de grosses difficultés scolaires, en seraient dépourvus. Elle observe que ces lycéens préfèrent « les voyages de courte durée et très encadrés, au cours desquels ils restent entre Français et où les chances de contacts authentiques avec des autochtones sont beaucoup plus faibles. Leur intérêt se porte massivement sur les destinations touristiques classiques ». *A contrario*, son étude met en évidence le fait que les lycéens de milieux aisés expriment clairement leur volonté de se démarquer du tourisme de masse.

B. Fernandez, considérant que « le voyage à l'extérieur est (...) un voyage à l'intérieur de soi »²⁴¹, présuppose la volonté de se laisser immerger par la culture d'accueil. Cette immersion devrait permettre de voir et non plus de croire. Les conditions à une immersion réussie, et dès lors à de véritables rencontres de l'Autre radical, sont multiples et indispensables à une meilleure compréhension de la réalité vécue à l'étranger. Il convient à l'individu d'être dans une démarche volontaire de *curiosité*, d'avoir le *désir d'être-là*, le désir de la rencontre, *l'envie de sentir, de toucher* mais aussi *l'absence de peur*. Ces conditions permettent l'élan vers l'Autre, vers les Autres, la volonté de s'ouvrir et de comprendre. Ceci permet même la possibilité de se poser en défi de surmonter ses peurs archaïques de l'inconnu, de la séparation avec le connu. En référence à une expression de P. Feyerabend, B. Fernandez qualifie cette « attitude favorable » de « *tout est bon c'est-à-*

²³⁹ Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p. p 34.

²⁴⁰ Berger, C. (2001). « Des lycéens et l'anglais : rôle des variables socioculturelles dans la représentations des pays anglophones » in Paganini, G. (coord.) (2001). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, espaces de recherche*. L'Harmattan. 270 p.

²⁴¹ Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Editions Economica. 278 p. p I

-

dire une capacité à goûter l'expérience qu'elle soit amère, douce, froide, chaude, épicée, impensable, etc. »²⁴²

VI - LA RENCONTRE INTERCULTURELLE : UN PROCESSUS

Selon B. Fernandez qui s'est intéressé aux effets sur l'identité de nombreux français ayant séjourné en Asie, l'immersion se fait en trois phases, au fil du séjour à l'étranger, au fil des expériences : la *phase d'immersion-adaptation*, la *phase d'immersion-compréhension*, la *phase d'immersion-intégration*. Ces trois phases sont successives et demandent un temps assez long, notamment l'entrée dans la troisième phase. Néanmoins l'auteur indique que ce temps est très variable d'un individu à l'autre et que la disposition d'ouverture à l'Autre entre en jeu dans le rythme du processus. La première phase consiste en ce qu'il nomme *les premiers pas de la rencontre interculturelle* à savoir l'avancée dans le non-connu faite d'émotions mêlant tout à la fois peur, excitation, joie. C'est la phase où tout ce qui est vu est passé au filtre de nos représentations, de nos idées toutes faites sur le pays d'accueil. Cette abstraction mentale du monde pénétré, de l'Autre radical, fait face à une réalité parfois indéchiffrable et cela engendre des réactions qui peuvent aller de l'émerveillement au rejet. L'Autre nous est encore étranger dans ses comportements. Tous nos sens sont alors en action pour saisir, comprendre, saisir ensemble toutes les informations qui se bousculent aux guichets de nos sens. Tout arrive d'un seul tenant et l'appréhension est autant cognitive que sensorielle. Dépourvu de clés pour ouvrir les portes menant à l'Autre, à son système de références, l'individu décode la situation à partir de son propre système de références car il l'a hérité de son enfance, de son groupe culturel, national. Même curieux, désireux de rencontrer l'Autre, volontaire et motivé pour être là, le choc de la rencontre a lieu. Cependant, c'est l'appréhension de ce choc qui permet ou non de passer à la deuxième phase, *l'immersion-compréhension*. Ce choc est amorti et transitoire, ouverture sur un après, une ouverture, un passage de frontière, si l'individu se laisse « prendre par l'improbable qui surgit de la réalité », s'il a « une capacité positive à vivre l'inconnu »²⁴³. Ce désir lutte contre la peur, la fermeture de soi.

L'ouverture à l'Autre, ce risque, cette exposition ne peut se faire sans l'accueil de l'Autre radical, dans les mêmes dispositions. Il s'agit d'effectuer un rapprochement et, dans cet écart qui se crée, entrer en dialogue, se retrouver au travers d'un méta-langage, « dans un

²⁴² *Idem* p 15

²⁴³ *Ibidem* p 85

espace communicant qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre mais davantage créé par les deux parties »²⁴⁴. Cet espace symbolique est celui de l'hospitalité, langage à la fois universel et transculturel. En effet, si les modalités de l'hospitalité diffèrent d'un pays à l'autre, d'un groupe d'appartenance à l'autre, chaque société a développé ses propres modes. L'hospitalité est en ce sens un langage universel qui permet de jeter des ponts entre les hommes pour que la rencontre soit possible. L'hospitalité favorise la relation car elle exige un retour, un contre-don et en cela nourrit l'échange, lui permet d'advenir et de perdurer.

« (...) c'est dans cette expérience *dialogique* de la rencontre du différent que se forge, de manière continue, l'identité dans un esprit de nécessaire ouverture où l'hospitalité se substitue à l'hostilité »²⁴⁵.

Si l'individu a dès lors fait ce choix d'aller vers l'Autre, ses idées reçues, confrontées à la réalité de la situation, s'effacent pour laisser le champ à la compréhension. Progressivement, l'étrangeté devient familiarité même si tout n'est pas accepté par l'individu, notamment des comportements trop différents des siens, trop en opposition à ses valeurs. Pourtant la frontière n'est plus infranchissable entre le connu et le non-connu. Le voyage effectué peut alors prendre tout son sens. L'étymologie latin de *voyage*²⁴⁶ est *viaticum* dérivé de *via* à savoir « route, voie, chemin ». Voyager à l'étranger, c'est bien ouvrir un chemin jusqu'à l'Autre.

Il s'agit désormais de comprendre c'est-à-dire de passer d'une expérience vécue à une expérience comprise à partir de ce que B. Fernandez appelle un *puzzle empirique*. Il explique que la réalité appréhendée par l'individu se présente en pièces de puzzle, multiples expériences vécues : « chaque nouvelle pièce permet d'apprécier les différences et les ressemblances vécues ». Cela requiert du temps, au-delà de quelques semaines voire de plusieurs mois. Les jeunes partant en stage à l'étranger pendant quatre semaines ne franchiraient pas toujours la première phase, par manque de temps. Du moins, ne comprendraient-ils pas encore tout ce qui leur pose question. Leur implication personnelle entre également en jeu, comme pour le fait de quitter l'état d'*immersion* pour entrer dans le processus d'*immersion-adaptation*. Cela demande du temps, certes, mais aussi des efforts. X. de Brito²⁴⁷ relève dans ses recherches que les étudiants étrangers ont la sensation de

²⁴⁴ *Ibidem* p 102

²⁴⁵ Nanga-Essomba, J-T., (2012). Emmanuel Levinas : la philosophie de l'altérité. Paris : L'Harmattan. 173 p. p 155

²⁴⁶ www.cnrtl.fr/etymologie/voyage

²⁴⁷ Xavier de Brito, A. (2002). « Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement » in Sabatier, C, Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 107-121.

vivre une vie provisoire et qu'ils ne voient pas forcément l'intérêt de comprendre et encore moins de s'approprier les normes de la culture d'accueil. Les habitudes alimentaires sont en cela le symbole de cette résistance au changement. X. de Brito indique d'ailleurs que même les efforts pour mieux maîtriser la langue du pays d'accueil ne se font que de façon instrumentale, pour une utilité immédiate de transmission d'information, et non dans une volonté de pénétrer plus avant dans la culture de l'Autre.

Enfin, la troisième phase, celle de *l'immersion-intégration*, si elle n'est pas acculturation selon B. Fernandez, elle n'en est pas moins l'acceptation d'une certaine altération de soi, de profondes transformations identitaires au travers d'une compréhension plus en nuance de l'Autre et de ses comportements. De l'étonnement de l'agir de l'Autre, l'individu passe à l'étonnement de son propre agir, à un détachement pour ne pas dire déracinement culturel. L'individu s'en trouve enrichi et altéré. Ces deux derniers termes semblent a priori incompatible. Altérer signifie : « changer, modifier en mal la forme ou la nature de ; détériorer, dégrader, troubler »²⁴⁸. Cette définition donne à l'alter, l'Autre une influence négative voire destructrice. Nous préférons garder du terme altérer l'idée de changement car tel est ce qui est en question : la disposition au changement. Accepter de changer, c'est accepter d'être en vie, de s'adapter certes mais aussi de sortir de soi, de l'enfermement du soi. L'entrée dans cette phase marque aussi le temps de la prise de conscience de l'unité du genre humain dans sa diversité.

« pour se dire comme sujet, il faut pouvoir se reconnaître et se faire reconnaître [...] comme un être humain appartenant symboliquement à l'humanité tout entière et non seulement à ce qu'on croit être sa communauté »²⁴⁹.

B. Fernandez attribue à ceux qui arrivent à cette troisième phase une *intelligence nomade*, très proche de l'idée de *personne du monde du milieu* de B. Breytenbach²⁵⁰ :

« [l'intelligence nomade] ne nie pas un savoir de l'inattendu, acceptant le jeu d'une ignorance nécessaire à son épanouissement. Tout savoir acquis ne se solidifie plus dans des vérités absolues. (...) Elle devient un voyage-

²⁴⁸ *Le Petit Larousse Illustré 2010*. (2009). Edition Larousse. Entrée : Altérer.

²⁴⁹ Dubar, C. (2010). « 5. Construction et crises de l'identité personnelle » in *La crise des identités*. PUF : 4^e édition. pp 163-218. Consultation en ligne le 01/02/2015. URL : www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653-page-163.htm

²⁵⁰ Breytenbach, B. (2009). *Le monde du milieu*. Actes Sud. Traduction française 2012. 226 p

-

connaissance. Elle émerge de l'expérience interculturelle en tant que rencontre. »²⁵¹

CONCLUSION

Le voyage pour aller vers les autres, à l'étranger, et la rencontre interculturelle inhérents au stage à l'étranger requiert un accompagnement spécifique qui va bien au-delà de cours d'anglais et d'une approche folklorisante de l'autre et de ses manières de vivre et de travailler :

« il est clair que l'interculturalité nécessite une ingénierie de la formation visant à accompagner des processus de transformation de soi (et de l'autre) et non pas de transmettre des pseudo-savoirs sur l'autre étranger »²⁵²

Dès lors, se pose la question suivante : : quel accompagnement les moniteurs mettent-ils en œuvre pour aider les jeunes à traverser cette épreuve et à en sortir enrichi autant dans le rapport aux autres, à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles ?

Ce voyage et ce stage, expériences de la vie, ne vont-ils pas confronter le jeune à lui-même en même temps qu'à l'Autre ? Comment accompagner cette remise en cause possible de l'identité du jeune, l'aider à s'y préparer et à la gérer pour en revenir enrichi, *trans*-formé positivement, plus ouvert aux autres, à soi ?

Par ailleurs nous nous interrogeons également sur le rôle, l'influence de la posture du moniteur et de sa propre expérience interculturelle dans son accompagnement.

²⁵¹ Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Editions Economica. 278 p. p 220.

²⁵²Barbot M-J. et Dervin F. (2011). « Editorial » in *Education permanente*, n°186, mars 2011, 198p.

Chapitre VI - L'accompagnement en formation

L'expérience vécue n'est pas spontanément source d'apprentissage, de connaissance chez le jeune apprenant :

« L'expérience et l'action ne suffisent pas à cautionner une éducation et une formation. Pour que l'expérience soit fructueuse, elle doit être précédée et accompagnée d'une éducation ».²⁵³

M. A-Pretceille nous rappelle que cette prise de distance, cette réflexivité sur l'expérience (ici en référence à l'expérience interculturelle) ne vont pas de soi et demandent, dans le cadre éducatif et scolaire, à être suscitée pour que le jeune apprenant puisse se former dans et par son expérience. Sachant que l'expérience de soi à travers la rencontre interculturelle ne se transmet pas, ne s'enseigne pas, n'est pas un savoir académique, le formateur est amené à accompagner les jeunes apprenants à s'autoformer au travers de l'épreuve du voyage vers l'autre.

Arrivée à ce stade de notre recherche, nous allons donc tout naturellement nous intéresser au concept d'accompagnement. Voici bientôt vingt ans que le paradigme de l'accompagnement s'étudie sous toutes les coutures tant ses pratiques, si diverses, interrogent. Véritable phénomène social, l'accompagnement semble recouvrir des réalités différentes qu'il convient d'exposer pour saisir de quoi on parle quand on parle d'accompagnement. Nous verrons ensuite quel champ commun à toutes ces pratiques se réclamant de l'accompagnement il est possible d'identifier et ce qui fait de l'accompagnement *une posture professionnelle spécifique* pour reprendre l'expression de M. Paul²⁵⁴.

²⁵³ A-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. 3ème édition 2011. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p. p 102.

²⁵⁴ Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.

I - L'ACCOMPAGNEMENT, UN CONCEPT REVISITÉ

Concept à la mode, l'accompagnement est revendiqué comme une pratique par bon nombre de champs professionnels : sanitaire, psychologique, juridique, éducatif, scolaire, managérial... La liste est longue et il convient de se pencher sur ce qu'accompagner veut dire quand tant de métiers s'en réclament.

1.1 - Accompagnement et sémantique

Dans un premier temps, un détour par la sémantique va nous permettre d'approcher ce qu'accompagner veut dire.

Avant d'être une « pratique professionnelle », le terme accompagnement désigne ce qui accompagne le plat principal. Cette place aux côtés du plat principal nous rappelle que celui qui est sur le devant de la scène, c'est le plat principal. L'accompagnement a pourtant bien une fonction : celle de valoriser le plat principal en équilibrant les saveurs. L'accompagnement ne cache pas le plat principal, il ne l'occulte pas. Plat principal et accompagnement se co-accompagnent en quelque sorte, chacun ne révélant le meilleur de lui-même que parce qu'il est lié à l'autre, en dialogue gustatif et pas seulement l'un à côté de l'autre.

Cette idée d'équilibre et d'harmonie se retrouve aussi dans l'accompagnement instrumental qui vient en soutien et est au service de la mélodie principale qu'elle soit vocale ou instrumentale. Là encore l'accompagnement valorise une mélodie ou un chant, il n'a de raison d'être que parce que la mélodie existe par elle-même. Surtout, l'accompagnement se fait au rythme de la mélodie principale. Ainsi, ensemble ils créent une harmonie, en s'accordant, en s'écoutant réciproquement. Jouer de la musique ensemble, c'est aussi apprendre à s'écouter pour éviter la cacophonie. Cela suppose d'être en relation, en réciprocité dialogique, d'entrer en réelle communication du début du morceau jusqu'à son issue.

Ainsi, dans ces deux acceptations du terme accompagnement, retrouve-t-on l'idée que l'accompagnement contribue à la réalisation et à la valorisation de ce qu'il accompagne. Par ailleurs, il participe à créer un équilibre, une harmonie, sans chercher à s'imposer au risque de ne plus percevoir le propre ce qu'il accompagne. De plus, émerge l'idée de se co-

accompagner dans l'idée du faire-ensemble, dans une dimension de partage, de réciprocité. L'accompagnement ne fait pas à la place de, ne fait pas pour, il fait avec. Enfin, dans les deux cas, l'accompagnement se fait pour un temps donné, il est limité et n'a sa raison d'être que par rapport à ce qu'il accompagne.

Nous verrons que ce détour sémantique abonde dans le sens éthique du concept d'accompagnement. Penchons-nous au préalable sur les formes anciennes de l'accompagnement de l'Autre car cette fonction n'est pas nouvelle.

1.2 - Des pratiques anciennes fondatrices de l'accompagnement

L'accompagnement est une forme de la relation propre à l'être humain et en ce sens elle est une forme anthropologique de la relation. Mode de présence à l'autre dans un rapport de confiance et d'étayage, l'accompagnement revêt des formes anciennes qui plongent aux sources de l'humanité. Ainsi l'accompagnement est une fonction anthropologique qui a toujours existé dans tous les domaines et à tous les moments de la vie et consistant à accompagner des transitions tout au long de l'existence. De l'enfance à l'âge adulte via des rites de passage par exemple, d'un statut à un autre comme celui de femme à celui de mère, mais aussi le passage du monde des vivants à celui des morts. Toutes les civilisations ont connu et certaines connaissent encore ces accompagnements du l'ordre du spirituel voire du religieux endossées par des maîtres spirituels tels des hommes d'église ou les chamans mais aussi le commun des vivants, « ceux qui en sont passés par là ».

Ces formes anciennes constituent le fondement, le socle ancien de l'accompagnement. Aujourd'hui, du coaching des managers à l'accompagnement de la fin de vie en passant par l'orientation scolaire des adolescents ou celui des salariés en reconversion, le concept d'accompagnement revient en force dans la sphère sociale, de la naissance à la tombe, dans le cadre de dispositifs cette fois-ci formels.

1.3 - Un concept protéiforme à la mode

L'entrée récente de la notion d'accompagnement en tant que pratique s'est opérée dans les années 1990, d'abord dans le champ de la santé quand il a s'agit de parler de l'accompagnement de fin de vie. Mot jusque-là non-usité dans le monde professionnel et dans la sphère des pouvoirs publics, le terme d'accompagnement va alors très vite prendre des formes variées. Ainsi diverses pratiques vont se revendiquer comme étant des formes

d'accompagnement : le mentorat, la relation d'aide, le tutorat, le parrainage et, forme plus récente et tendance, le coaching. Cette nébuleuse de pratiques de l'accompagnement, pour reprendre l'expression de M. Paul²⁵⁵, ne saurait faire oublier une évidence : conseiller, guider, diriger, protéger, éduquer, former, éveiller, assister, orienter... ne signifie pas, automatiquement, accompagner.

En fait, *a priori*, ces formes d'accompagnement se distinguent les unes des autres par leurs lieux d'exercice mais aussi par les métiers exercés dans les domaines du sport, du social, de l'entreprise, de la formation... Cependant, à trop vouloir affirmer que telle pratique professionnelle relève de l'accompagnement, on dévoie le terme et on perd de vue sa substance, ce qui fait le propre de l'accompagnement :

« Ainsi, malgré un apparent consensus social, le mot ne désigne ni une notion stabilisée dans ses significations, ni un territoire bien délimité dans ses usages. »²⁵⁶

Penchons-nous donc sur ces pratiques se réclamant de l'accompagnement avant de cerner ce qui relève véritablement de l'accompagnement. Le « sponsoring », anglicisme proche de l'idée de « parrainage », consiste à *apporter une aide*, matérielle ou financière, à une personne en vue d'un objectif à atteindre. La motivation du sponsor, loin d'être altruiste, est d'en retirer un bénéfice direct en terme de notoriété alors que celle du parrain est davantage celle de *soutenir* un novice dans le métier en mettant à sa disposition son réseau relationnel dans le monde du travail ou des affaires. Le « counselling » relève davantage du *conseil* et de l'*assistance* psychologique pour traiter, résoudre un problème précis rencontré par une personne notamment dans le cadre du travail. Le « tutorat », longtemps cantonné à l'univers éducatif, a investi le monde de l'entreprise. Le tuteur est celui qui *transmet* le métier et ses règles mais aussi qui *facilite* l'intégration, la socialisation du jeune dans l'entreprise, qu'il soit apprenti ou stagiaire. Le « mentoring » se rapproche de la pratique du tutorat avec une dimension transgénérationnelle consistant, au sein de l'entreprise, à faire accompagner, dans un esprit de solidarité et d'égalité, les juniors par les seniors, les débutants par des personnes expérimentées. Cependant il va au-delà du « tutorat » assez limité dans le temps et qui se limite aussi aux savoir-faire. Le « mentorat » se réalise sur un temps long et intègre, au-delà des savoirs-faire de métier, les savoirs et le savoir-être. Il

²⁵⁵ Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.

²⁵⁶ Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

s'appuie sur une relation de confiance établie entre le mentor et son « mentoré ». Le « mentor » s'appuie sur sa propre expérience pour contribuer au développement personnel ou professionnel du débutant. Le « coaching », terme anglo-saxon, plonge ses racines dans le français « coche » c'est-à-dire « voiture transportant des personnes »²⁵⁷. Ce véhicule, fabriqué dès la fin du Moyen-Age, permettait d'être transporté en faisant totalement confiance au cocher qui était bien souvent le seul à connaître les routes et chemins à emprunter pour rejoindre la destination. Dans son acception contemporaine, le « coaching » a d'abord été propre au monde sportif avant de faire son entrée dans l'entreprise. Ainsi le coach est-il devenu « un conseiller professionnel d'un salarié, dont il cherche à développer les performances »²⁵⁸. Le « coaching » consiste ainsi à *guider*, à développer les compétences et à *valoriser* le potentiel du salarié, dans le cadre d'un contrat limité dans le temps et relativement court. Enfin, le « compagnonnage », pratique remontant au Moyen-Age, consiste à apprendre le métier auprès de ses pairs au travers de la pratique du métier, sous l'œil et l'auspice bienveillant des anciens à qui les précédents ont transmis l'art du métier et qui le transmettent à leur tour aux novices.

Alors que peuvent bien avoir en commun ces différentes formes d'accompagnement ? Chacune apporte une aide la personne et, dans tous les cas, l'amène à prendre du recul par rapport à ce qu'elle est en train de vivre et à elle-même, que ce soit un problème à affronter, une transition, une épreuve à traverser, un dépassement de soi, un défi à relever, de nouveaux apprentissages...

« Elles participent ainsi d'une dynamique de changement à partir d'une nécessité externe (décision, orientation, reconversion...) qui mobilise les instances du sujet (besoins, désirs, craintes...). »²⁵⁹

La finalité de ces formes d'accompagnement consiste à rendre l'individu autonome, ce qui est en soi un paradoxe : « autonomiser mais ne pas laisser seul »²⁶⁰.

M. Paul s'est justement attachée à chercher ce qui rapprochent ces pratiques entre elles, ce que serait leur fond commun :

²⁵⁷ Pezet, E. et Le Roux, A. (2012). « La nébuleuse de l'accompagnement : un palliatif du management ? », *Management & Avenir* 3/2012. n°53. p. 91-102. Ressource en ligne. URL : www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2012-3-page-91.htm

²⁵⁸ Dictionnaire *Le Petit Larousse 2010*. (2009). Paris : Larousse. Entrée : coach.

²⁵⁹ Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

²⁶⁰ Pezet, E. et Le Roux, A. (2012). « La nébuleuse de l'accompagnement : un palliatif du management ? », *Management & Avenir* 3/2012. n°53. p. 91-102. Ressource en ligne. URL : www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2012-3-page-91.htm

-

Elles sont toutes fondées sur une base relationnelle forte (puisque conçue comme sa plus simple expression : deux), dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou un passage de l'autre.²⁶¹

L'idée de passeur apparaît mais sans que le passeur ne sache où est la rive sur laquelle accoster. L'accompagnement consisterait, quelque soit les pratiques professionnelles, à privilégier la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné pour faciliter une transition entre un avant et un après encore en devenir.

1.4 - L'accompagnement des transitions

Longtemps cantonné à l'enfant et à l'adolescent ou aux personnes âgées, l'accompagnement semble se justifier aujourd'hui auprès des adultes. M. Paul²⁶² considère que l'accompagnement fait consensus car notre société lui prête des vertus de résolution de problématiques qu'on ne parvient pas à résoudre autrement. Ainsi, alors que l'âge adulte fut longtemps gage de stabilité, l'individu est désormais en maturation permanente, tel un adolescent en ruptures, crises et transitions successives, cet adulte que J-P Boutinet qualifie d'« adulte à problèmes »²⁶³.

Les transitions se succèdent tout au long de la vie et drainent avec elles des changements dans les différentes sphères de la vie. Périodes d'intenses remaniements personnels, elles sont plus ou moins bien vécues en fonction de l'état de la personne, de la traversée de transitions antérieures similaires, du soutien social, de sa capacité d'adaptation, de sa capacité à contrôler son stress... Apprendre à gérer ces transitions permettrait à chacun de retrouver son pouvoir d'agir dans un monde doté de nombreuses incertitudes. J-P Boutinet indique d'ailleurs que « cette vie adulte est le seul âge exposé aux contraintes de l'existence sans assistance instituée, devant s'assumer en toute autonomie, contrairement aux autres âges qui, de principe, bénéficient de différentes formes d'aide »²⁶⁴. Tel est l'enjeu de l'accompagnement des personnes aux prises avec ces transitions qui les ébranlent, qu'ils soient adultes ou adolescents d'ailleurs. Quel accompagnement étayant, capable de s'ajuster à la singularité de la personne et de sa situation ? Accompagner un jeune soutenu par sa famille lors de sa primo-intégration professionnelle ou accompagner une femme de 50 ans,

²⁶¹ Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

²⁶² Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.

²⁶³ Boutinet, J-P. (1999). L'adulte immature in *Sciences Humaines*, n°91, février 1999.

²⁶⁴ *Idem*

seule et chargée de famille, licenciée économique après 30 ans au même poste ou un homme de 40 ans de retour d'une mission de trois ans à l'étranger, ou encore un apprenant à découvrir un nouveau monde professionnel ou « culturel », est-ce la même chose ? Si chacun est amené à passer à travers toutes les *saisons de la vie* (selon le modèle de Lévinson), chaque transition est vécue dans sa singularité et à accompagner comme telle. Les dispositifs tels que la VAE, le bilan de compétences, le tout récent conseil en évolution professionnelle ou encore la reprise d'études, accompagnent tout au long de la vie les adultes désireux de s'insérer sur le marché du travail, de développer leur employabilité ou encore de définir ou redéfinir un projet professionnel à l'heure où il appartient à chacun de gérer son parcours. Les apprenants en formation par alternance vivent aussi des transitions, nous l'avons vu, mais la formation elle-même est une transition entre un avant et un après-formation. Si l'écart entre la situation connue, maîtrisée, familière et la situation nouvelle est trop important, la dissonance cognitive surgit et peut expliquer une confusion qui les saisit. Ils se sentent bloqués, ne sachant vers où porter le regard. C'est la phase dite d'envahissement selon le modèle de N. Schlossberg, qui aboutit à un sentiment d'impasse. L'accompagnement, là comme auprès d'adultes en réinsertion, a pour finalité d'amener l'accompagné à traverser les phases de perturbation puis d'intégration dont parle N. Schlossberg²⁶⁵.

1.5 - Une éthique de l'accompagnement

Accompagné, c'est bien être l'un *avec* l'autre, tous deux engagés dans un processus. M. Paul parle de présence à l'autre et se réfère en cela à l'accompagnement de la fin de vie qui est le *substrat* de l'accompagnement, pour reprendre son terme. Cet « être avec » ne suffit pas. Autre chose se joue qui est de l'ordre du déplacement. Dans le cas de la fin de vie, bien sûr il s'agit de franchir la frontière qui sépare la vie de la mort. Cette idée de passage, de transition est commune elle aussi à toutes les pratiques d'accompagnement. Enfin, étymologiquement, *ac-cum-pagnis*, signifiant littéralement *vers, avec, pain*, introduit aussi l'idée de partage, celui du pain non pas le même mais chacun partageant avec l'autre son pain.

²⁶⁵ Gingras, M. et Sylvain, M. (1998). « Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles » in *L'orientation scolaire et professionnelles*, 1998, 27, n°3, pp 339-352.

-

« l'accompagnement concerne deux personnes de statut inégal mais qui, néanmoins, vont devoir fonctionner au sein d'une relation conjuguant disparité des places et parité relationnelle. »²⁶⁶

Il s'agit bien, quelque soit la pratique d'accompagnement, de baser la relation et d'accompagner le chemin dans un esprit de dialogue. L'accompagnement est un espace où la « parole partagée », pour reprendre l'expression de M. Paul, est fondatrice. Le partage, valeur centrale de l'accompagnement, se pose en « visée éthique guidant l'action »²⁶⁷.

L'accompagnateur a son rôle, celui d'accompagner, mais il ne détient pas le pouvoir, il se met à parité de relation c'est-à-dire dans un rapport horizontal de la relation avec l'accompagné. Cette centration sur l'accompagné et la relation d'accompagnement sont primordiales et se font dans la conscience affirmée de ne pas nuire à l'autre. Nous allons plus avant développer ces aspects.

II - LES DIMENSIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT

Nous avons vu que l'accompagnateur a sa place, son rôle mais qu'il ne se substitue pas à celui qu'il accompagne, il le soutient, le valorise et surtout part de lui pour co-construire le processus d'accompagnement. « Tel est le principe de base : l'action se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est, de là où il en est. »²⁶⁸

L'accompagnement en formation, comme dans d'autres champs professionnels, se bâtit donc sur des socles :

- la relation accompagnateur-accompagné
- la construction d'un chemin, d'un processus
- un contexte, un champ précis, une finalité, un cadre

M. Paul identifie ainsi trois dimensions de l'accompagnement : relationnelle, temporelle/situationnelle et spatio-opérationnelle. La dimension relationnelle est première dans le sens où elle conditionne la qualité de l'accompagnement et nous dirions même

²⁶⁶ Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

²⁶⁷ *Idem*

²⁶⁸ *Ibidem*

qu'elle conditionne toute idée d'accompagnement. Développons ces trois dimensions qui s'articulent et s'imbriquent afin de clarifier ce qu'accompagner veut dire.

2.1 - La dimension relationnelle

L'accompagnateur se joint à celui qu'il accompagne, il le rejoint sur son chemin et ne le convoque en rien sur le sien. Dans l'idéal, l'accompagnateur est choisi par celui qui souhaite être accompagné, c'est une démarche volontaire. Néanmoins, le cadre institutionnel qu'est un centre de formation ou une entreprise d'accueil pour un stage, le dispositif de formation ou de tutorat, déterminent à eux deux bien souvent l'accompagnateur. La personne, en l'occurrence l'apprenant, se voit désigner son accompagnateur. Aussi est-il essentiel d'installer les conditions de la relation avant toute chose. Un lien de confiance doit pouvoir s'établir et, dans un accompagnement que nous pourrions appelé « contraint », cette démarche requiert du temps. Ce temps est nécessaire pour que se tisse la relation de confiance, préalable à tout accompagnement. Pour installer ces conditions de la relation de confiance, il ne suffit pas de le déclarer : « vous pouvez me faire confiance ». Ne dit-on pas que la confiance se gagne ? La question est de savoir comment instaurer un climat de confiance, de part et d'autre, dans cet « entre » de la relation. Une présence attentive à l'autre, une disponibilité, une sollicitude et bien sûr un respect de l'autre dans sa singularité. Le dialogue peut alors s'instaurer, préalable à l'accompagnement. Cette fonction relationnelle réclament du temps car la relation nécessaire à la connaissance et la rencontre de l'autre demande du temps. La confiance qui s'établit entre l'apprenant et le formateur se bâtit sur un temps long et, comme l'indique le latin « cum » commun aux deux termes et signifiant « avec », il n'y a pas d'ac-com-pagnement sans *con*-fiance. *Cum* se retrouve dans *com*-prendre, aussi pouvons-nous avancer l'idée que comprendre l'autre, c'est le *prendre avec soi*. Ainsi l'accompagnateur peut-il accompagner une personne si un lien de confiance se construit entre eux deux et que l'accompagnateur *prend avec lui* la personne c'est-à-dire la considère dans sa globalité et son projet. Dans cette situation de communication dialogique, le dialogue vise la compréhension mutuelle. L'accompagnateur accueille la personne, lui fait hospitalité. Et là nous retrouvons le propre de la rencontre de l'Autre que nous avons développer dans un chapitre précédent. Rencontrer l'autre, c'est le laisser venir à soi, aller vers lui, sans *a priori*, dans un esprit d'ouverture, dénué de représentations préalablement forgées au risque de le cataloguer et d'échouer dans la relation avant même toute démarche visant à

l'accompagner. Ainsi, avant de cheminer avec l'autre, encore faut-il se frayer un chemin jusqu'à lui et l'accueillir dans sa singularité.

S'ajoute la notion d'implication de l'accompagnateur qui accepte, pour accompagner, d'entrer en relation horizontale. Il s'agit de sortir de la relation pédagogique hiérarchisée pour entrer dans une relation duale, horizontale, de personne à personne, dans un rapport de compréhension mutuelle, d'altérité. La relation, pour relever de l'accompagnement, exige dès lors parité et abandon de toute idée d'ascendance sur l'apprenant.

2.2 - La dimension temporelle et situationnelle

Au-delà de la relation proprement dite et de ses spécificités, il s'agit pour l'accompagnateur d'accompagner l'autre à son rythme, sans fixer pour lui le temps que peut prendre l'accompagnement proprement dit. L'accompagnateur accompagne un processus, le cheminement de l'apprenant, et cela à son rythme, en même temps que lui c'est-à-dire aussi dans le respect de sa singularité. L'accompagnement s'invente à chaque situation d'accompagnement, il n'est pas un mode d'emploi applicable à tous et quelque soit la situation.

« l'accompagnement est par essence une « com-position » : chaque binôme constitue une matrice relationnelle différente. »²⁶⁹

Accompagnateur et accompagné s'engagent ensemble dans la situation et participent ensemble à la construction du sens. Il y a partage et co-construction du sens pour que l'accompagné puisse s'impliquer. C'est à cette condition que l'apprenant peut s'engager dans la situation d'apprentissage car elle prend sens pour lui.

Cette stratégie du chemin faisant implique aussi que l'accompagnement a un début et une fin et que sa condition d'être est de ne plus être. Ce voyage ensemble doit s'achever pour laisser à celui qu'on accompagne le soin de poursuivre son chemin. Cette synchronicité propre à tout accompagnement rappelle à l'accompagnateur qu'il se doit d'être humble ; le devenir de l'accompagné lui appartient en propre.

Nous remarquons que là encore l'idée du respect du rythme de l'accompagné n'est pas si facile à instaurer quand il s'agit d'un accompagnement inscrit dans un dispositif limitant à un certain nombre d'heures le dit accompagnement. Ainsi, les budgets alloués pour certains

²⁶⁹ Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

-

dispositifs comme l'accompagnement au retour à l'emploi fixent des durées qui nient d'office toute idée de prise en compte du rythme de la personne accompagnée.

2.3 - La dimension spatio-opérationnelle

Accompagner, c'est aussi l'idée que celui qui accompagne l'autre ne sait pas où il va mais il y va avec celui qu'il accompagne. C'est le chemin à parcourir qui importe et non un objectif qu'il faudrait atteindre à tout prix, au mépris de la singularité de celui que l'accompagnateur se dit vouloir accompagner. L'objectif peut se déterminer chemin faisant, en concertation, coopération, collaboration entre accompagnateur et accompagné. Au cœur de la dynamique de l'accompagnement, nous avons celle de maturation. Cela réclame du temps et surtout il convient d'abandonner l'idée de fixer un objectif dès le départ pour la personne que l'on accompagne, à sa place. La focalisation sur l'objectif, le résultat à atteindre coûte que coûte réduirait l'accompagnement à une pratique exclusive de coaching. La mise en mouvement génère en elle-même une mise en mouvement propice à l'émergence de possibilités insoupçonnées. Cette dimension d'incertitude, troublante *a priori*, est au contraire le propre du cheminement. Il s'agit d'accompagner un passage, nous l'avons évoqué. Ce qu'il adviendra, au-delà de ce passage, relève de l'inattendu, de l'imprévisible. A l'accompagnateur d'être dans cette démarche d'ouverture à l'autre, de disponibilité à ce qui va advenir, sans souci de performance à obtenir. Cela requiert de la part d'un formateur par exemple, sous le joug du référentiel de formation visant des compétences à développer, de s'en « détacher suffisamment » pour accompagner le jeune dans sa singularité, en partant du jeune pour lui permettre de développer ses potentiels, à aller vers un mieux. J-P. Boutinet²⁷⁰ rappelle que la relation d'accompagnement se distingue en cela de la relation pédagogique qui se veut plus hiérarchique et se fixe des objectifs de performance à atteindre :

« la normativité pédagogique initiée par les programmes scolaires et les exigences de niveau bannissent toute culture de l'accompagnement trop vite ramenée à une variante du préceptorat, bien éloignée en droit des préoccupations du programme et du niveau. »²⁷¹

²⁷⁰ Boutinet, J-P. (2007). « Introduction » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 5-16.

²⁷¹ *Idem* p 11

III - LA POSTURE DE L'ACCOMPAGNATEUR

3.1 - Une pluralité de postures et de rôles au service de l'accompagnement

Loin des approches normatives réduisant la personne à un objet et positionnant l'accompagnant en posture d'expert exclusivement, l'accompagnement se décline en une pluralité de postures. L'accompagnateur, pour ne pas se figer dans une posture exclusive et risquant d'être décalée en situation, est amené à faire coïncider en permanence un éventail de postures a priori contradictoires mais sous-tendue en permanence par une visée éthique propre à l'esprit de l'accompagnement.

« on ne saurait économiser une posture critique quand *l'écoute de* vient à succéder au *pouvoir sur*. »²⁷²

Il appartient au praticien d'être en posture réflexive sur son action pour ne pas risquer de s'enfermer dans une posture qui elle-même fermerait à celui qu'il accompagne toute marche de manœuvre en subissant une posture d'expert ou au contraire le laisserait livré à lui-même en subissant une injonction d'autonomie hors d'un contexte le permettant. Cette posture réflexive est aussi la garantie d'une pratique ouverte à l'inédit, ce qui est bien le propre de toute situation humaine de fait singulière.

Dès lors, l'accompagnateur endosse aussi une pluralité de rôles :

- *méthodologue* : il choisit ou élabore le bon outil pour *aider à*. Il invente en permanence et transfère à celui qu'il accompagne l'outil pour qu'il puisse le faire sien pour développer son pouvoir d'action.
- *Pédagogue* : il utilise toute la palette de pratiques et de postures pour s'adapter aux situations toujours inédites que connaissent les personnes à accompagner.
- *Accompagnateur* : en facilitant un questionnement guidant et non interprétatif pour permettre à la personne une compréhension de sa situation et lui permettre de penser qu'elle peut évoluer et contribuer à la modification de son environnement et le développement de soi.

²⁷² Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

- *Animateur* : au travers d'un accompagnement collectif, il permet aux pairs, par la confrontation, de susciter réflexivité et co-enrichissement dans un cadre bienveillant dont il assure le maintien.

Au demeurant, selon M-H Doublet, ce sont les conceptions personnelles d'un modèle sociétal du praticien qui fondent sa posture. Entre le *coach* qui voit le monde comme celui d'une compétition et l'accompagnateur-*cocooning* pour qui la société est injuste, exclue (et on n'y peut rien), peut se dessiner la figure de l'accompagnateur-émancipateur concevant le monde comme un espace de solidarité où chacun a sa place et peut agir. La manière dont le professionnel se représente la personne accompagnée dans son rapport au monde et son pouvoir d'action motive ses pratiques. Ainsi, selon M-H Doublet, « deux formateurs peuvent utiliser les mêmes moyens techniques et produire des effets très différenciés en fonction de leurs représentations du rapport homme/environnement, conseiller-formateur/stagiaire »²⁷³.

La posture du *tenir conseil* permet d'adopter une démarche d'ouverture et de disponibilité à l'autre dans l'accueil de sa personne et de sa situation. Il ne s'agit pas juste de « donner des conseils » pour rassurer ou reconforter, de permettre une relation chaleureuse et conviviale. Le « tenir conseil » est à construire au travers de la relation dialogique pour permettre la construction du sujet, le déploiement de sa pensée et de son agir, « il engage une recherche méthodique et plurielle du sens d'une situation-problème. Il construit une démarche active et créative »²⁷⁴ et se dote d'une démarche méthodologique :

- la définition de la situation à comprendre, du problème à résoudre et non la recherche d'une solution immédiate et unique (escorter ou assister)
- la définition ensemble des voies possibles, la stratégie du petit pas pour l'accompagné, l'un après l'autre et non d'un plan d'action ficelé de A à Z

²⁷³ Doublet, M-H. (2004). « Quelle pratique produit quels effets ». 7^{ème} Biennale de Lyon, recherche sur les pratiques de formation de l'INSUP Hauts de Garonne, Janvier 04., Ressource en ligne. Consultée le 05 avril 2015 : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7424.pdf>

²⁷⁴ Gautier, X. (2003). « A. Lhotellier. *Tenir conseil. Délibérer pour agir* », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 32/1 | 2003, Online since 01 March 2006, connection on 05 April 2015. URL : <http://osp.revues.org/3217>

- la mise en questionnement, en exploration, avec discernement, pour permettre à l'accompagné de réfléchir par lui-même à sa situation et non juste l'avis du professionnel comme seul point de vue et alternative

B. Lietard²⁷⁵, exposant son idéal d'accompagnement, met en avant la nécessaire authenticité de l'accompagnateur. Celui-ci doit apparaître comme congruent aux yeux des personnes qu'il accompagne c'est-à-dire qu'il ne joue pas un rôle, il est lui-même dans l'interaction avec les autres. Par ailleurs, B. Lietard insiste sur le fait que la démarche que l'accompagnateur propose lui soit connue au sens où il l'a vécue lui-même, l'a éprouvée pour être en mesure de rejoindre celui qu'il accompagne sur son chemin. Cependant, nous ne pouvons pas éviter de penser que dans le cadre de l'accompagnement de fin de vie cela ne soit pas possible bien évidemment sans que cela n'exclue de fait toute idée d'accompagnement authentique.

3.2 - La question de la posture du formateur

G. Lameul²⁷⁶ invite l'enseignant à « prendre posture » dans la relation pédagogique pour rencontrer l'autre. Au-delà de la transmission des savoirs, l'activité pédagogique transmet avec elle l'enthousiasme du formateur pour sa discipline par exemple mais aussi la manière dont il transmet. Il est question des conditions de la transmission et former ne se réduit pas à enseigner de manière surplombante. L'accompagnement en formation n'exclue pas l'idée de transmission, il ne s'agit pas ici de choisir entre accompagner et transmettre. En effet, la dimension relationnelle est fondatrice et, dans une éthique de l'accompagnement, la transmission relève du don au sens où M. Mauss l'entend c'est-à-dire comme échange symbolique. Ainsi la transmission est « ce qui fait relation entre des personnes ou des groupes »²⁷⁷.

Le formateur adopte des postures variées vis-à-vis des apprenants c'est-à-dire qu'il endosse différents rôles et qu'il lui faut en être conscient pour adapter sa posture, l'ajuster au plus près de l'apprenant et de ses besoins mais aussi au regard du cadre posé et accepté

²⁷⁵ Lietard, B. (2007). « Accompagner, oui, mais comment ? » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF. 369 p. pp 113-118.

²⁷⁶ Lameul, G. (2008). « L'autre dans l'autoformation ». Ressource en ligne. Consultation le 23/02/2015 : http://llearning.free-h.net/A-GRAF/recherche/point_sur_la_recherche.htm

²⁷⁷ Cornu, L. (2004). « Transmission et institution du sujet » in *Le Télémaque*, 2004/2 n° 26, p. 43-54. Ressource en ligne. Consultée le 30 mars 2015 : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-2-page-43.htm>

conjointement. G. Le Bouëdec insiste sur le fait que le formateur déploie telle ou telle posture en conscience. Il adopte telle posture en sachant qu'elle est adaptée à la situation de formation, qu'elle a des conséquences psychologiques et éthiques. Un comportement inconscient du formateur le ferait tomber dans « l'im-posture, c'est-à-dire la confusion et la tromperie »²⁷⁸.

Ainsi, le formateur peut-il adopter tout à tour une pluralité de postures éducatives que G. Le Bouëdec²⁷⁹ identifie comme suit :

- la posture d'autorité
- la posture contractuelle
- la posture d'animation
- la posture d'accompagnement

La posture d'autorité (au-dessus de) est celle du formateur lorsqu'il fait ce pour quoi il est rétribué : préparer ses cours, dispenser son enseignement, corriger les évaluations, poser des contraintes, des limites, faire les visites de stage, donner des conseils pour l'orientation, trouver un stage à l'étranger pour chaque jeune... Pour G. Le Bouëdec, cette posture est fondatrice, elle fait le lien avec ceux qui nous ont précédé et ce qu'ils nous ont transmis. Elle garantit le respect de l'intérêt général. Cependant, les dérives, comme l'autoritarisme ou à l'inverse le laxisme, existent. La posture est donc difficile à tenir et implique une certaine éthique de la part du formateur : celle de se mettre au service de l'autre, le « formé », pour « faire son bien ».

La posture contractuelle (derrière), contrairement à celle d'autorité, aménage des espaces de négociation entre le formateur et l'apprenant. Nous ne sommes plus dans le caractère obligatoire mais consenti de part et d'autre. C'est par exemple le cas du suivi du jeune dans le cadre de son orientation : des rencontres sont convenues entre le formateur-référent et l'apprenant pour faire le point, ensemble, sur le projet professionnel de ce dernier. Il y a l'idée d'un contrat tacite entre le formateur et l'apprenant qui favorise la prise de responsabilité de chacun et l'autonomie du jeune.

La posture d'animation (au milieu de) consiste, pour le formateur, à se mettre au service des objectifs communs à un groupe-classe, en veillant à rappeler le cadre, les objectifs

²⁷⁸ Le Bouëdec, G. (2007). « Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF. 369 p. pp 169-188.

²⁷⁹ *Idem*

posés, à répartir la prise de parole, à juguler d'éventuels conflits, à susciter la participation, à favoriser la fonction polémique... C'est le propre de *la mise en commun* au retour de stage, que nous avons déjà évoquée.

Enfin *la posture d'accompagnement* : pour G. Le Bouëdec, il s'agit d'une posture personnelle qui relève d'une décision éthique. Pour tenir cette posture, le formateur ne doit pas seulement accueillir et écouter la parole de l'apprenant, l'aider à comprendre. Il doit aussi cheminer à son côté, tout en reconnaissant que l'aboutissement de l'accompagnement relèvera de l'apprenant et seulement de lui. Cette posture devrait s'imposer lorsque l'apprenant se retrouve en situation de crise, de rupture et que l'on ne sait plus trop quoi faire pour résoudre la situation. Cela implique la notion de temporalité : l'accompagnement requiert du temps, de la durée pour cheminer aux côtés de l'apprenant.

La *posture d'autorité* reste, selon G. Le Bouëdec, la *posture première* du formateur et ils ne se saisit des autres qu'en fonction des situations, à la demande ou avec l'accord de l'apprenant.

Ainsi, cette approche de l'accompagnement ne laisse pas entrevoir d'incompatibilité, a priori, entre la relation pédagogique et la relation d'accompagnement. Tout serait histoire de dosage, de positionnement et de déploiement d'une diversité de postures pour et au service de l'apprenant. Au travers de son enseignement, de l'animation de groupe, c'est aussi prendre conscience que ce sont des personnes qui sont en présence, en relation, en interaction, et pas seulement des apprenants et des formateurs. Il s'agit bien pour l'accompagnateur de se centrer sur l'autre dans sa globalité existentielle et de permettre à l'apprenant de le considérer, au-delà de sa fonction de formateur, comme l'homme ou la femme qu'il est lui aussi.

En référence à G. Gusdorf qui en 1963 s'interrogeait sur la raison d'être des professeurs, G. Le Bouëdec indique que :

« l'enseignement obligatoire n'est pas seulement un modeste bagage de lecture, écriture et calcul (...) mais le moyen d'une libération intellectuelle qui correspond à une promotion générale de l'humanité en l'homme. »²⁸⁰

²⁸⁰ *Ibidem*

La posture du formateur est donc centrale et relève d'une éthique visant à l'émancipation de l'apprenant et sa reconnaissance en tant que membre de la communauté humaine. Nous y reviendrons plus loin.

Dans tous les cas, nous dit G. Le Bouëdec, l'accompagnement n'échappe pas à son cadre institutionnel : « Il se fait au nom des valeurs, des critères, des finalités d'une institution et sous son contrôle ». Et la parole du formateur, bien que personnelle, est aussi celle, à travers lui de son institution, lieu de vie de l'apprenant. Alors l'injonction de résultat attendu de la réalisation d'un stage à l'étranger est-elle compatible avec la posture d'accompagnement ? A priori non si la focalisation est sur le résultat attendu (progression en langue étrangère notamment) en laissant de côté le cheminement de l'alternant. Il s'agit pour le moniteur de faire un pas de côté pour justement se mettre aux côtés de l'alternant, lui permettre de faire sien le stage à l'étranger, d'élaborer son projet, tout en lui offrant une écoute, une compréhension sans sacrifier pour autant le cadre formatif dans lequel son projet pourra se déployer. Permettre à des apprenants d'entrer en processus d'apprentissage requiert dès lors d'abandonner toute idée de forcer le processus. F. Jullien affirme que deux erreurs doivent être évitées dans les pratiques d'accompagnement :

« La première, c'est de raisonner en terme d'action. Vouloir obtenir à tout prix des effets, c'est une impasse. La seconde tout aussi inefficace, consisterait à rester au bord du champ en espérant une bonne récolte. Or, aucune de ces attitudes n'est performante »²⁸¹.

Le formateur ne peut vouloir, désirer à la place de l'apprenant mais il peut se baser sur ce qui fait sens pour l'apprenant, l'aider à identifier ses potentiels, les valoriser, les faire grandir pour faciliter le processus d'apprentissage.

L'accompagnement, est ce « plus », non rétribué, qui s'ajoute à la fonction de formateur et qui est un art selon G. Le Bouëdec, le fruit de l'expérience, animé par des qualités propres à celui qui l'exprime telles que la compassion, l'humilité, la patience et une certaine intériorité. Cet art ne s'apprendrait pas, pas plus qu'il n'est un métier. P. Fustier²⁸², en parlant de *métaprofessionnalité*, aborde le lien d'accompagnement sous ce même angle. Ainsi au-delà de ce qui fait le propre du métier de l'accompagnant et qui est spécifié dans

²⁸¹ Jullien, F. (2007). « Repérer les impensées de notre pensée pour penser l'accompagnement » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 209-226. p 223.

²⁸² Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*. Paris : Dunod. 238 p.

son contrat de travail et qui est rémunéré (la professionnalité), il peut y avoir ce petit supplément d'âme qui crée le lien, de l'ordre de la convivialité mais aussi du don. Le formateur qui accompagne le jeune sur son chemin accepte de celui-ci qu'il soit le seul à savoir ce qui vaut pour lui et en cela il est celui qui se met en posture de le comprendre, de chercher à saisir ses motivations et ce qui fait sens pour lui dans ce qu'il vit, éprouve, traverse. L'accompagnement est dans cet entre-deux qui laisse à l'autre sa place, met en interaction deux autonomies, « au sein d'une relation conjuguant disparités des places et parité relationnelle »²⁸³.

IV - L'ÉMERGENCE DU SUJET ET DE SON POUVOIR D'AGIR

Que la relation soit duelle ou collective, l'accompagnateur chemine en même temps et aux côtés de celui ou celle qu'il accompagne. Si la direction est parfois connue et déterminée ensemble, à savoir élaborer un projet cohérent et réaliste pour l'accompagné, le chemin emprunté est d'abord et surtout celui de l'accompagné et le bout du chemin indéterminé. La vie professionnelle, de l'orientation en fin de cursus scolaire à *l'atterrissage sur la planète retraite*²⁸⁴, n'est pas un voyage organisé où il n'y aurait qu'à suivre le guide, à se reposer sur lui et son programme, à marcher dans ses pas sur les chemins qu'il aurait tracés. Le pouvoir d'agir doit d'abord être celui de l'accompagné qui, par un accompagnement émancipateur, doit pouvoir développer sa capacité à s'auto-orienter et ainsi faire face ultérieurement à d'autres transitions personnelles et professionnelles que ce monde en mouvement recèlera sans nul doute.

« fondamentalement, la personne ne peut être accompagnée que *vers elle-même* : vers le lieu de sa propre puissance »²⁸⁵

Si le cheminement est celui de l'accompagné et se fait à son rythme, dans une mise en mouvement « de concert », cette même mise en mouvement est aussi concertée. Cela signifie que les moyens, les objectifs sont élaborés ensemble, ré-élaborés si besoin en cours de « route », dans une réciprocité dialogique. Il s'agit là d'offrir à la personne les conditions propices au développement de sa capacité à agir sur sa situation afin de la faire évoluer. Mais il s'agit également de lui permettre, au travers de cet accompagnement

²⁸³ Paul, M. (2009). « Accompagnement » in *Recherche et Formation* 62. Ressource en ligne. Consultée le 13 mars 2015 : URL : <http://0-rechercheformation.revues.org.sso.scd.univ-tours.fr/435>

²⁸⁴ Riverin-Simard D., 1984, *Les étapes de la vie au travail*, Montréal, Editions Saint-Martin, 232 p.

²⁸⁵ Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*. 62. Ressource en ligne. Mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 03 avril 2015. URL : <http://rechercheformation.revues.org/435>

singulier, de puiser en elle des ressources propres et une capacité à faire face, au-delà de l'accompagnement limité dans le temps, à des changements ou transitions ultérieures en toute autonomie. Tout accompagnement a une fin et s'inscrit dans la finalité de rendre à la personne son pouvoir d'agir en s'autonomisant, en s'émancipant et en étant en capacité de s'auto-accompagner. Il s'agit de passer de l'autonomie comme aspiration à l'autonomie comme condition, pour reprendre la distinction opérée par A. Ehrenberg²⁸⁶, à savoir « la capacité pour l'individu de disposer par lui-même des conditions de son indépendance lui permettant de se gouverner soi-même et d'agir par lui-même : saisir les opportunités de la vie sociale, entrer en compétition comme en collaboration avec les autres en mobilisant son propre potentiel et en s'affirmant à travers la réussite de ses entreprises »²⁸⁷.

Le verbe « agir » est issu de la racine indo-européenne *ag-* signifiant « pousser devant soi » et que l'on retrouve dans le mot « pédagogie ». Le pédagogue était cet esclave, sous l'antiquité grecque, dont le rôle consistait à *conduire* son petit protégé à l'école et à le *protéger* sur le chemin de l'école de tous les dangers dont il pouvait être la proie. Puis, sous l'antiquité romaine, le pédagogue fait office de précepteur et vit dans la famille de l'enfant, participant à son éducation notamment morale. De cette même racine *ag-* est tiré le latin *agere* signifiant agir. La conduite de l'accompagnateur, qu'il soit formateur ou autre, sa manière de faire, d'être en relation doivent permettre de redonner à l'accompagné un pouvoir d'agir dans une logique collaborative et non dans une logique d'assistanat.

Ainsi, dès la période du temps scolaire, l'enfant puis l'adolescent peuvent puiser en eux, au travers d'une relation éducative et pédagogique imprégnée d'une éthique de l'accompagnement, les ressources propres à leur émancipation. Cela ne commence-t-il pas par cette relation maître-élève qui fait de la relation d'apprentissage une relation fondant l'émancipation ? Cette idée inspirée par *Le maître ignorant* de J. Rancière mais aussi par le concept d'étayage de J. Bruner selon lequel « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ »²⁸⁸. Il s'agit de rendre le pouvoir à l'apprenant, de l'aider à s'en saisir pour s'émanciper dans l'acquisition des savoirs et au-delà dans la prise en main de sa vie. J. Rancière quant à lui débarrasse la relation

²⁸⁶ Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise. Le mental et le social*. Paris : Odile Jacob. 439 p.

²⁸⁷ Castel, R. (2010). « L'autonomie, aspiration ou condition ? » - Ressource en ligne : texte publié dans www.laviedesidees.fr, le 23 mars 2010.

²⁸⁸ J. Bruner cité par Verdeau, P. (2013). « Entre le maître et l'élève. Etude sur *Le maître ignorant* de Jacques Rancière ». *Le télémaque*, 2013/2 n° 44, p 49-60. Ressource en ligne. Consultée le 30 mars 2015 : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2013-2-page-49.htm>

maître-élève de tout ce qui pourrait compromettre l'émancipation de l'apprenant. Il est bien là question de posture et de la prise de conscience par le maître des conséquences de cette posture vis-à-vis de l'émancipation de l'apprenant. Relation et subjectivation, relation et autonomisation, voire relation et socialisation car les interactions s'opèrent aussi au sein d'un groupe-classe, sont les clés d'un accompagnement communicationnel encourageant la réflexivité. Cet accompagnement fondé sur la relation se veut propice à l'émergence de l'apprenant comme sujet acteur de sa formation, impliqué et autonome dans ses apprentissages. L'idée de processus de développement du sujet s'appuie sur ces clés que le formateur ne détient pas pour lui seul mais partage dans une visée émancipatrice du sujet-apprenant, adulte en devenir.

« La logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel fait place à une logique d'autonomisation centrée sur la personne. »

La construction du sens des actions se réalise par les sujets-apprenants. Cette production de sens par l'apprenant est au cœur du processus d'accompagnement et est au service d'une production des savoirs et du développement de soi. Le sens n'est pas imposé de manière extrinsèque par le professionnel, il est co-construit avec l'apprenant qui participe à son élaboration car celui-ci est engagé dans la situation. Accompagner l'autre dans un passage à franchir, une transition, un nouvel apprentissage, repose dès lors sur la reconnaissance de ses capacités à trouver par eux-mêmes les solutions, les clés de la résolution du problème et à apprendre. Ainsi « le chemin s'élabore-t-il en marchant »²⁸⁹, hors d'un plan d'action préétabli sans la personne accompagnée, en plaçant non seulement celle-ci au centre la démarche mais aussi et surtout en faisant place à celle-ci dans toute sa singularité.

CONCLUSION

Ainsi l'accompagnement est-il avant tout une question de finalité et de posture relationnelle et cela quelque soit le champ professionnel au sein duquel il s'exerce. L'accompagnement n'est pas un métier, il est une fonction sociale puisant ses spécificités dans des pratiques anciennes, relevant de la dimension spirituelle, plaçant l'humain et son émancipation au centre et posant cela comme éthique. Les professionnels dits de l'accompagnement ont tous des métiers spécifiques, un travail prescrit. La posture d'accompagnement transcende le

²⁸⁹ Machado, A. cité par Lecoq Sureau, C. (2002). « L'apprentissage de l'accompagnement dans le cadre de l'alternance » in *Education Permanente*, n°153. pp 145-153.

métier, est de l'ordre du rapport à l'autre et s'exprime en actes et en paroles. L'accompagnement s'ancre dans une institution et, au travers du professionnel, c'est aussi l'institution qui parle, qui accompagne. Pourtant, et c'est là un paradoxe, le propre de l'accompagnement ne relevant pas du travail prescrit, il est ce supplément d'âme qui opère « par-dessus le marché » pour reprendre l'expression de G. Le Bouëdec et non rétribuée en soi. Enfin, l'accompagnement n'étant pas un ensemble de techniques prêtes à l'emploi, il s'invente à chaque nouvelle situation et requiert en ce sens accueil, disponibilité à l'autre et créativité. Ne se privant pas pour autant de ses outils, le professionnel ne se prive pas non plus de son expertise mais il la met au service de l'autre « dans une position relationnelle favorisant la relation d'être et [il] décide de mettre au cœur de [sa] pratique la relation qui aide »²⁹⁰.

²⁹⁰ Roberge, M. (2002). « A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers » in *Education Permanente*, n°153. pp 101-108.

CONCLUSION PROBLÉMATISANTE

Le moniteur, pas plus que le jeune alternant en situation de rencontre interculturelle, ne peut tout maîtriser. Il y a toujours des décalages entre ce qui a été prévu et ce qu'il advient et c'est là aussi tout l'intérêt de cette expérience nouvelle pour les jeunes.

Partir en stage à l'étranger, c'est se préparer à vivre seul, dans la solitude de l'*autos*, et à vivre de nouvelles expériences dans une dynamique d'apprentissage. Le propre de l'autoformation réside dans son caractère imprévisible. Le terme allemand *Bildung* se rapproche véritablement de cette idée d'autoformation par le voyage, « une formation expérientielle de l'être par et dans les formes que prend sa relation au monde »²⁹¹. Le jeune apprenant doit se sentir prêt à cette incertitude qui l'attend pour être en capacité d'entrer dans un processus d'apprentissage autoformatif. Encore faut-il les y accompagner de manière pertinente pour que l'expérience se révèle formatrice et participe positivement à la construction du jeune. Nous avons déjà posé une première étape de problématisation à l'issue de la première partie de ce mémoire. Nous nous interrogeons sur le nécessaire accompagnement du jeune afin qu'il puisse questionner son expérience de stage, qu'il prenne de la distance par rapport à elle et à lui-même. Il est apparu que la formation par alternance des MFR est construite sur la base de l'expérience des apprenants considérés comme des acteurs sociaux à part entière, ceci favorisant « la production de savoirs et de sens »²⁹². Cette formation par production de savoirs est accompagnée individuellement par le moniteur mais aussi par les pairs puisque, en MFR, chaque apprenant est amené à questionner et à se questionner sur une situation vécue « ailleurs » et dans laquelle il a été impliqué. Cette position d'acteur réflexif sur l'expérience vécue et sur soi-même est suscitée et renforcée par la mise en dialogue intersubjectif au sein du groupe d'apprenants réunis à la MFR au retour de la période en milieu professionnel. Ce deuxième niveau de réflexivité d'essence coopérative, collaborative « favorise la prise de conscience et la décentration des *a priori* et des évidences subjectives »²⁹³. Aussi pouvons-nous penser que ce dispositif de formation est porteur du développement de cette capacité de réflexivité et de décentration et qu'il prépare le jeune, dès l'entrée en formation, à être curieux, à aller vers l'Autre, à

²⁹¹ Galvani, P.(1997). « Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation » . paris : L'Harmattan. 229 p. p 22.

²⁹² P. Galvani cité par Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. 360 p. p 213.

²⁹³ Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education Permanente*, n°168, septembre 2006. pp 59-73. p 61.

acquérir une intelligence nomade en remettant en question ses schèmes de pensée, son *Lebenswelt*, ses allant-de-soi propres à son groupe d'appartenance, à ne pas resté figé dans une identité assignée, à s'affirmer singulier et à reconnaître l'Autre tout autant dans sa singularité, à chercher à comprendre l'Autre pour mieux se comprendre soi-même.

A cette étape de notre réflexion et au regard des concepts étudiés, nous sommes amenée à reformuler notre question :

Dans le cadre de la formation par alternance intégrative, comment accompagner les jeunes de MFR à inscrire le stage à l'étranger et la rencontre interculturelle dans une continuité expérientielle propice à la curiosité et à l'étonnement, à l'envie de découvrir et d'apprendre, à l'ouverture et à la rencontre de l'Autre et de soi ?

Nous savons, de par notre expérience, que la tâche n'est pas facile et que chacun, dans sa MFR, met en place un accompagnement spécifique, fait de tâtonnements année après année. Nous souhaitons connaître l'expérience d'accompagnement de nos collègues dans d'autres MFR afin de poursuivre le chemin entamé par S. Régnier²⁹⁴ et par d'autres. Où en sommes-nous en MFR aujourd'hui avec ce que celle-ci considérait, voici deux décennies, comme un *dispositif quasi-expérimental* ? Qu'en est-il aujourd'hui ? Quelle pédagogie s'offre aux MFR aujourd'hui pour permettre aux moniteurs d'accompagner au mieux le jeune dans sa formation et sa « transformation » ? Et qu'est-ce que cela signifie dans le cadre de la pédagogie de l'alternance des MFR ?

Notre questionnaire, enrichi du contexte et de l'étude des concepts, nous invite à aller à la rencontre de trois moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR afin de découvrir leurs pratiques d'accompagnement des jeunes à vivre cette expérience. Nous les interrogerons dès lors sur :

- ce qu'ils mettent en œuvre pour accompagner cette mobilité et la rencontre de l'Autre qui font événement pour le jeune,
- ce qu'ils mettent en œuvre pour faire de cette expérience une expérience formatrice pour le jeune, en terme d'apprentissages et de construction identitaire

²⁹⁴ Régnier, S. (2003). « La rencontre interculturelle en formation » in Denoyel, N., Golhen, E. et Tanton, C. (2003). *L'alternance une pédagogie de la rencontre. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001*. MFREO Editions. 414 p. pp 158-162.

- la posture/les postures du moniteur vis-à-vis du jeune en formation, dans le cadre du stage à l'étranger, et ses effets,
- le rôle et/ou l'influence de l'expérience interculturelle du moniteur dans son accompagnement.

-

**TROISIEME PARTIE - L'expérience
interculturelle en formation par alternance,
pour une rencontre de soi par le détour de
l'Autre**

INTRODUCTION

Cette troisième et dernière partie a pour objet de présenter l'enquête de terrain menée afin de répondre à notre question et de vérifier les hypothèses posées à savoir :

- L'expérience d'un stage à l'étranger est potentiellement formatrice et participe à la construction de l'apprenant et à son rapport aux autres et à soi
- L'accompagnement par le moniteur référent et sa posture sont déterminants pour permettre à cette expérience d'être formatrice
- L'expérience interculturelle antérieure du moniteur influence ses pratiques d'accompagnement du jeune participant à un stage à l'étranger

Avant d'interroger des moniteurs responsables dans leur MFR des stages à l'étranger, nous avons mené, dans un premier temps, plusieurs entretiens exploratoires afin de construire de la manière la plus pertinente possible un guide d'entretien semi-directif. La richesse de ces entretiens exploratoires nous a amené à en présenter l'analyse descriptive et synthétique dans un deuxième temps.

L'analyse des trois entretiens auprès des moniteurs associée à celle des entretiens exploratoires nous permet dans un troisième temps de les confronter entre eux et à nos hypothèses pour enfin répondre à notre question de recherche et élaborer des préconisations à destination de nos collègues praticiens en MFR.

Chapitre VII - Notre méthodologie de recherche

INTRODUCTION

La formation alternée en MFR joue la carte du partenariat et du dialogue. Aussi le jeune et sa famille, l'équipe de la MFR et les maîtres de stage sont-ils tous impliqués dans la formation du jeune. Aussi, avons-nous décidé de réaliser trois entretiens exploratoires : l'un auprès d'un jeune apprenant de Bac Pro ayant réalisé un stage à l'étranger, un second auprès d'une famille puis un troisième auprès d'un maître de stage. Ensuite, en nous aidant des pistes dégagées par l'analyse de ces trois entretiens, nous avons élaboré notre guide d'entretien à destination de trois moniteurs responsables du stage à l'étranger dans leurs MFR respectives.

I - L'EXPLORATION

1.1 – Les personnes interviewées

Sur une période d'un mois, nous avons rencontré :

- une mère dont la fille, Morgane a effectué un stage à l'étranger organisé par sa MFR, pour connaître sa perception de cet accompagnement et les retombées du stage à l'étranger observées sur son enfant.
- une jeune, Elodie, ayant déjà effectué un stage à l'étranger au cours de son cursus BAC PRO pour connaître son ressenti et les effets formateurs de cette expérience à l'étranger.
- Le maître de stage d'Elodie qui a suivi celle-ci en milieu professionnel avant et après son stage à l'étranger. Là aussi, l'idée est de voir si cette expérience à l'étranger a eu des retombées sur la jeune.

A l'issue de ces trois entretiens exploratoires, nous les avons retranscrits intégralement (annexes 1, 2 et 3). Ensuite nous avons réalisé une synthèse structurée assortie d'un bilan pour chaque entretien puis une synthèse commune aux trois entretiens. Si nous avons choisi d'analyser ces entretiens dans notre mémoire, c'est parce que nous les avons trouvé d'une grande richesse en terme de retour d'expérience, d'observations. Ils nous ont aidé à affiner les questions du guide d'entretien destiné à interviewer les moniteurs. Par ailleurs, nous comptons aussi nous y appuyer pour enrichir notre réflexion lors de l'interprétation des données récoltées auprès des moniteurs.

1.2 - Le déroulement des entretiens exploratoires

Auprès de la mère de Morgane

Nous avons interrogé la mère de Morgane le 20 janvier 2015. Morgane a obtenu son Bac Pro à la session de juin 2014. Cette ancienne parent d'élève nous a accueillie à son domicile. Installées dans la salle à manger, nous nous sommes entretenues toutes les deux, au calme, pendant 21 minutes et 37 secondes. Nous avons été accueillie chaleureusement par cette personne également secrétaire de l'association de la MFR où sa fille fut alternante.

Auprès du maître de stage

L'entretien exploratoire s'est déroulé dans le bureau de ce directeur d'un foyer-logement pour personnes âgées, le 16 février 2015. Notre entretien a duré 14 minutes et 45 secondes et s'est déroulé dans une atmosphère détendue, sans que nous soyons dérangés par des intrusions physiques ou téléphoniques. Il est le maître de stage d'Elodie, jeune en terminale et qui est en stage dans la même structure depuis l'année de première. Le stage à l'étranger est venu s'insérer en début de terminale dans son parcours dans cette même structure.

Auprès d'une apprenante

Ce troisième entretien a été réalisé auprès d'Elodie présente ce jour-là en stage et qui a accepté avec enthousiasme de répondre à nos questions, après accord de son maître de stage et sur notre demande. Nous nous sommes réunies toutes les deux dans une petite salle au calme et habituellement réservée au déjeuner du personnel. L'entretien a duré 14 minutes et 56 secondes et a eu lieu dans la foulée de celui réalisé auprès du maître de stage.

II - RÉSULTATS DES ENTRETIENS EXPLORATOIRES

Nous avons décidé de présenter un résumé de chacun de ces trois entretiens dans l'ordre dans lequel ils ont été réalisés. Le premier est l'entretien exploratoire auprès de la mère de Morgane. Le second est celui du maître de stage d'Elodie et enfin le troisième entretien exploratoire est celui réalisé auprès d'Elodie. A l'issue de chaque entretien, nous tirons un bilan puis proposons une synthèse à l'issue des analyses séparées.

2.1 - L'entretien avec une famille

Cet entretien (annexe 1) a été réalisé auprès de la mère d'une ancienne apprenante de BAC PRO. Celle-ci a effectué son parcours sur trois ans en MFR. Au cours de l'année de terminale, elle a réalisé deux stages à l'étranger. Ces deux stages étaient proposés par sa MFR sur la base du volontariat. Au moment de l'entretien, cette ancienne alternante de MFR est bachelière depuis six mois. Sa mère me reçoit à son domicile. Nous l'avons sollicité pour qu'elle nous parle du parcours de sa fille à la MFR.

Le choix de la pédagogie de l'alternance en MFR

Cette mère et sa fille, Morgane, ont choisi le BAC PRO en alternance parce que Morgane était en train de décrocher scolairement en fin de collège. Elève considérée comme plutôt sage, elle ne parvenait plus à s'intéresser à l'école. Cette jeune fille active a trouvé en stage un nouveau souffle et s'est remise en processus d'apprentissage. Elle a réalisé des stages très divers afin de construire son projet professionnel et ce qui lui a plu avant tout, c'était de faire, d'agir, de participer. Elle a bien vécu les temps pédagogiques à la MFR où tout lui semblait plus accessible et aussi plus lié à la pratique. Sa mère et elle sont si contentes de cette réussite qu'elle en viennent à penser que c'est plus difficile de préparer ce même diplôme dans l'enseignement traditionnel et que Morgane aurait échoué ailleurs qu'en MFR. Morgane a appris beaucoup, à mieux se connaître, à affiner son projet professionnel. Elle et sa famille sont satisfaites de cette pédagogie de l'alternance qui lui a permis d'acquérir des compétences nouvelles notamment en terme d'adaptabilité. En effet, à chaque nouveau stage, il s'agissait pour Morgane de rencontrer de nouvelles personnes et de faire face à de nouvelles situations. La famille n'a aucun regret et estime que c'était ce qui convenait le mieux à Morgane. Elle considère que la MFR, au travers des stages, des activités pédagogiques proposées et de l'accompagnement de l'équipe pédagogique, a

permis à Morgane de s'ouvrir aux autres, de gagner en autonomie, en confiance et en estime de soi. Elle conclue même en affirmant que les jeunes de la MFR, qu'elle a eu l'occasion d'accompagner pour une activité pédagogique aux côtés des moniteurs, ont un rapport à l'autre considéré comme « humain » et que s'ils ont pu développer ce rapport privilégié à l'autre et une ouverture à la différence, c'est grâce à l'accompagnement prodigué à la MFR et en stage.

L'importance des relations humaines

Morgane est une jeune fille un peu timide et habituée à être scolarisé dans des établissements à taille humaine. Elle et sa famille sont très sensibles à l'accueil des équipes pédagogiques et aux relations avec celles-ci. Il ressort de l'entretien que l'accueil, en plus de l'alternance, sont les deux points forts de la MFR mis en avant par cette famille dans le choix d'inscrire Morgane. La famille voulait avoir sa place dans la formation de sa fille et cela voulait dire pouvoir entrer facilement en contact avec les enseignants. Lors de la porte ouverte de la MFR, ils ont particulièrement apprécié les relations conviviales qu'ils ont pu observer entre les jeunes et les moniteurs. La disponibilité, la qualité du contact et la considération des moniteurs à l'égard des jeunes ont fait une vraie différence lors du choix de l'inscription de Morgane à la MFR. Tout au long de parcours BAC PRO sur trois années, les relations de Morgane avec l'équipe éducative et pédagogique se sont bien passées. Elle reconnaît que la MFR a permis à sa fille de s'ouvrir encore plus aux autres. Si la mère de Morgane regrette les relations parfois conflictuelles avec d'autres jeunes de sa classe, elle est contente de voir que la MFR a pu créer une dynamique de groupe positive lors d'activités pédagogiques en collectif et amener les jeunes à dépasser leurs dissensions pour se mettre au service d'un projet commun.

Les stages à l'étranger de Morgane

Morgane a réalisé deux stages à l'étranger en terminale, de quatre semaines chacun. Ces deux stages ont permis à Morgane de gagner en confiance et en estime de soi. Sa mère insiste sur la confiance accordée par la MFR aux jeunes laissés en autogestion. C'était très valorisant d'être considérées par l'équipe pédagogique comme aptes à cela.

Elle indique également que Morgane a l'habitude de voyager et que la famille encourage la mobilité. Morgane n'avait dès lors pas d'appréhension autre que celle de devoir partager à

quatre le même logement et s'entendre avec les autres. Cela a quand même été un apprentissage nouveau car au-delà de la rencontre de l'autre « étranger », il lui fallait apprendre à vivre avec ses semblables et à s'organiser avec elles.

Satisfaite de cette première expérience, Morgane était motivée pour repartir à l'étranger. Pour le deuxième stage à l'étranger, elle est partie seule. Cette expérience a marqué un tournant dans sa vie, tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. En stage en agrotourisme, elle s'est découverte une vraie motivation pour ce secteur. Ce stage lui a aussi permis de faire une rencontre importante. Depuis l'obtention de son BAC PRO, elle vit entre l'Italie et la France, développe ses compétences en agrotourisme, a entrepris d'apprendre l'italien et envisage peut-être de vivre et travailler en Italie. Elle compte bien entrer en formation à nouveau mais se donne le temps de réfléchir et de faire le bon choix. Elle n'a pas peur d'essayer, de tenter des expériences et sa mère met cela aussi sur la formation et l'accompagnement offerts à la MFR qui l'ont aidé « à se lancer » et à « faire des choses ».

Bilan de l'entretien

L'accompagnement des moniteurs est jugé favorable à la prise d'initiative et à l'ouverture à l'Autre. Morgane, jeune alternante, a été considérée comme une personne à prendre en considération, à qui les adultes ont fait confiance. La famille est reconnue par la MFR comme partenaire de la formation de son enfant. La pédagogie de l'alternance fondée sur l'expérience professionnelle est montrée comme fondamentale dans l'implication de Morgane dans les processus d'apprentissage tant en stage qu'à la MFR. L'alternant reprend confiance en ses capacités d'apprendre car il est acteur des activités en milieu professionnel. Valorisée en stage, lors de son expérience à l'étranger, mais aussi lors des activités pédagogiques organisées à la MFR, Morgane a retrouvé un enthousiasme générateur de l'envie d'apprendre. Au sortir de la formation, elle demeure dans cette envie de continuer à se construire et à apprendre, fondée sur la conscience de ce qu'elle a pu faire par elle-même. Nous notons que la confiance de la MFR, celles des maîtres de stage mais aussi celle de sa famille semblent avoir généré, conjointement, une mise en mouvement dynamique et positive pour que cette jeune fille développe ses potentialités et s'émancipe.

Les stages à l'étranger ont favorisé plus avant encore l'ouverture à l'autre, la prise de confiance en soi et la prise d'autonomie déjà bien « cultivées » par la formation. Nous

notons que cette mobilité a été facilitée par un terrain familial propice et un esprit cosmopolite bien développé chez la jeune fille.

2.2 - L'entretien avec un maître de stage

Cet entretien (annexe 2) a été réalisé auprès du maître de stage habituel d'une élève de BAC PRO en MFR. Cette jeune alternante, que nous appellerons Elodie, a réalisé un stage à l'étranger en début de terminale. Ce stage de quatre semaines était proposé par sa MFR sur la base du volontariat. Le maître de stage, directeur d'un foyer-logement pour personnes âgées, connaît bien Elodie puisqu'il l'a eu comme stagiaire dans l'année qui a précédé le stage à l'étranger et il l'accueille à nouveau depuis son retour il y a quatre mois. Il me reçoit dans son bureau. Nous l'avons sollicité pour qu'il nous parle de l'évolution d'Elodie. Nous cherchons à identifier les éventuels bénéfices de ce stage à partir des observations en milieu professionnel.

Une jeune « au-dessus du lot »

Le maître de stage me révèle que cette jeune fille est « au-dessus du lot » c'est-à-dire qu'elle a des qualités personnelles et professionnelles qui font qu'elle s'est rapidement intégrée à l'équipe de travail, qu'elle s'implique, comprends vite, fait preuve d'initiative mais tout en retenue. Elle est très appréciée par l'équipe et les résidents du foyer-logement pour sa douceur, son respect vis-à-vis du travail des autres, sa disponibilité, la qualité de son travail. L'équipe lui a accordé très tôt sa confiance, a su l'accueillir à bras ouvert avec la volonté de la former. Le maître de stage tient à ce que les stagiaires ressentent qu'ils comptent vraiment et qu'on va s'occuper d'eux, leur accorder du temps. Ils observent que les stagiaires en général font du bon travail car c'est du concret pour eux. L'intégration s'est faite par étapes, pour qu'Elodie observe d'abord puis participe jusqu'à devenir parfaitement autonome. Le maître de stage veut accompagner avec son équipe chaque stagiaire pour qu'il développe ses potentialités, prenne des initiatives. Elodie est considérée quasiment comme un membre du personnel. Elle a acquis de plus en plus de compétences au fil des périodes de stage. Si elle en est arrivée à ce stade, c'est parce que le maître de stage et l'équipe l'ont sentie prête et lui ont permis de prendre des initiatives. Elle a gagné

en autonomie car encouragée à les prendre et rassurée que les professionnels lui accordent cette confiance.

Le rôle du stage à l'étranger

Le maître de stage a bien observé une évolution vers plus d'autonomie. Elodie est une jeune sur laquelle l'équipe peut compter et qui a gagné en autonomie de travail cette année. Cependant, il met cela sur le compte de l'évolution quasi-naturelle d'Elodie et sa connaissance des lieux, des résidents et de l'équipe de travail. Il ignorait qu'elle avait réalisé un stage de quatre semaines en Hongrie mais reconnaît qu'il ne discute avec elle que de son rapport à rédiger pour l'examen. Il pense qu'elle en a dû en parler avec l'équipe avec qui elle passe ses journées de stage. Il note néanmoins une plus grande autonomie cette année et indique qu'elle se démarque d'autres stagiaires par une maturité plus grande.

Bilan de l'entretien

Bref, le maître de stage n'a pas observé de changements nets suite au stage à l'étranger mais plutôt la poursuite d'un processus engagé depuis plus longtemps : développement de l'autonomie, maturité...

2.3 - L'entretien avec une jeune alternante de BAC PRO

Suite à l'entretien avec le maître de stage, j'ai demandé s'il était possible de m'entretenir avec Elodie présente ce jour-là dans le cadre de son stage. Celle-ci a volontiers accepté un entretien (annexe 3) et son maître de stage nous a permis de nous installer dans une salle au calme.

Une jeune fille fière de son expérience

Elodie est très enthousiaste et répond à mes questions avec beaucoup de bonne humeur. Elle a passé quatre semaines en Hongrie et en revient enchantée. Pour la première fois, elle est partie loin de chez elle, de sa famille, malgré sa peur de partir, sa peur de l'avion, sa peur de l'inconnu. Elle a vécu cette expérience comme un défi sur elle-même et peut arborer fièrement son CV qui indique les structures qui l'ont accueillie. Elle est fière

également d'être la première dans sa famille à avoir tenté l'expérience de la mobilité. Elle s'est prouvée à elle-même qu'elle pouvait vaincre ses appréhensions. Elle s'en trouve très valorisée aux yeux de sa famille, de l'équipe de travail en stage qui l'a encouragée et soutenue quand elle était prête à faire marche arrière. En retour, elle trouve qu'elle a gagné en maturité et est prête à repartir. Ses peurs sont vaincues. Elle a pris conscience qu'elle a eu de la chance de découvrir un pays, des structures professionnelles différentes avec une réalité économique et des pratiques différentes. Elle n'a eu qu'une envie : rentrer en France pour partager ses découvertes avec les siens, ses collègues de travail en stage, ses amis...

Une expérience cadrée et guidée

Elodie est partie en se reposant sur sa « prof » qui avait tout prévu pour l'acheminement, l'hébergement, les activités de stage sur place, des visites sur le temps libre et le retour. D'ailleurs, elle ne semblait pas trop savoir ce qui l'attendait d'où une appréhension renforcée. En Hongrie, elle et ses quatre collègues sont attendues et bien cadrées. Le stage ne se déroule pas pendant quatre semaines dans une même structure mais il s'agit davantage d'un séjour d'étude à caractère professionnel au cours duquel les jeunes filles, deux par deux, sont guidées dans diverses structures de service à la personne et de soin. Elles observent, posent des questions en anglais qui sont traduites en hongrois par des référentes qui les accompagnent. Elodie estime qu'elle a eu la chance d'entrer dans des structures dans lesquelles en France les stagiaires de BAC PRO ne sont généralement pas accueillies. C'est pour elle un gros point fort de son expérience.

Des relations limitées avec la population

Hébergées à quatre dans un hôtel où elles pouvaient se préparer leurs repas, Elodie et ses collègues ont eu très peu de contacts avec la population locale, si ce n'est en milieu professionnel. Elles sont restées entre elles jugeant que leur niveau d'anglais était trop faible pour partager des moments conviviaux avec des jeunes hongrois de leur âge, et cela malgré une invitation à un anniversaire. Rassurée par la présence de ses « copines », Elodie a pu quitter son univers familial et elle s'est sentie moins seule, plus forte face à la barrière de la langue. Cependant, toutes quatre sont restées dans leur bulle, de passage en Hongrie, sans partager des moments de la vie quotidienne de leurs hôtes. Elodie n'a pas observé de différences entre la vie en France et en Hongrie. Mais elle est restée très extérieure à la vie des gens. C'est d'abord une expérience sur soi, plus qu'une expérience de rencontre d'autrui.

Néanmoins, Elodie est prête à repartir seule cette fois. Seule elle ne serait peut-être pas partie, malgré les encouragements de ses collègues sur son lieu de stage. Elle semble avoir eu besoin de cette transition balisée, de ce premier rituel encadré pour être en capacité de se sentir prête à voler de ses propres ailes.

Bilan de l'entretien

Il apparaît qu'elle avait soif de partager son expérience. Ce partage auprès de sa famille et sur son lieu de stage lui a permis de valoriser cette expérience et de se sentir fière d'avoir traversé cette épreuve. En revanche, il semble que le partage de cette expérience ait été limitée au sein de sa MFR.

2.4 - Synthèse des entretiens exploratoires

Des changements difficiles à observer chez le jeune apprenant

Si le maître de stage n'a pas perçu de changements évidents au retour de stage d'Elodie, celle-ci n'hésite pas à dire qu'elle a changé : elle se sent plus mature, elle n'a plus peur de partir, même seule (« en revenant, j'étais, pff, le jour et la nuit quoi! »).

A chaque jeune, un accompagnement à adapter

Cependant, Elodie et Morgane ne sont pas parties avec le même *background*. Morgane n'avaient pas les appréhensions d'Elodie car elle avait déjà pris l'habitude de voyager, même seule. Sa famille avait préparé le terrain et sa mère dit même « qu'elle a ça dans la peau ». La mobilité ne va pas de soi. Le saut dans l'inconnu ne doit pas être trop grand sous peine de paralyser et d'être contre-productif. Si Elodie est partie, c'est car elle était rassurée malgré ses peurs. Rassurée par la présence de trois autres « copines » et une organisation cadrée sur place.

La formation par alternance : un terrain porteur pour s'ouvrir aux autres

Par ailleurs, ce sont des jeunes filles qui ont un bon vécu de stage antérieur au départ. Les nombreux stages mais aussi les activités pédagogiques à la MFR ont visiblement aidé grandement ces jeunes alternantes à faire face à la nouveauté, à faire des rencontres

multiples et à s'ouvrir aux autres, dans une atmosphère accueillante et propice au développement de soi et de ses compétences.

Les limites du stage clé-en-main

Néanmoins, il apparaît que la participation d'Elodie à la préparation au départ aurait pu réduire ses appréhensions. Elle dit qu'elle a eu le sentiment d'être « lâchée nulle part » et il apparaît qu'elle n'a pas pris part à l'organisation des préparatifs au stage. Ce stage est une formule « clé-en-main » et elle s'est laissée portée avec toutes les angoisses que peuvent générer l'absence de maîtrise de la situation et la plongée dans l'inconnu.

Le besoin de partager son expérience

Enfin, au retour, Elodie met bien en avant son envie de partager son expérience : « j'avais qu'une envie, c'était de rentrer et de tout raconter ! ». Chose qu'elle s'empresse de faire au sein de sa famille qui est très curieuse de connaître ce qu'elle a vécu, une première dans la famille (« plein de questions », « elle voulait tout savoir, tout ! » en parlant de sa mère). Elle partage son expérience sur son lieu de stage habituel également où elle a été encouragée avant le départ (« quand je suis revenue, tout de suite elles m'ont toutes sautées dessus. Donc j'ai tout expliqué, elles étaient super-contentes »). Pourtant, il apparaît qu'Elodie regrette de ne pas en avoir vraiment parlé à la MFR, seulement avec la monitrice organisatrice du stage.

Le stage à l'étranger : une étape vers la vie adulte

Nous retenons aussi de ces entretiens exploratoires que le stage à l'étranger permet un pas de plus vers la vie d'adulte autonome et responsable : c'est ce qui est commun à ces deux expériences qui ont permis à ces deux jeunes filles de gagner encore plus en assurance au travers de leur parcours de formation en alternance.

III - LES ENTRETIENS AUPRÈS DES MONITEURS

Les trois entretiens auprès de moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR vont nous permettre de connaître la manière dont ils conçoivent l'accompagnement des jeunes alternants dans le cadre du stage à l'étranger : la préparation en amont, l'accompagnement pendant la période effective de stage et l'accompagnement au retour. Nous voulons savoir ce qu'ils mettent en place pour permettre aux jeunes de faire face à cette expérience nouvelle et pour faire preuve d'ouverture à l'autre et de distanciation.

Nous cherchons aussi à cerner leur rapport à leur métier et aux jeunes dans le cadre de la pédagogie de l'alternance propre aux MFR. Nous pensons en effet que le rôle et la posture du moniteur sont centrales pour permettre au jeune alternant de faire de son expérience à l'étranger une expérience formatrice et source d'apprentissages.

Enfin, nous nous attacherons à identifier les bénéfices de l'expérience interculturelle qu'est le stage à l'étranger en terme de formation personnelle, d'ouverture à l'Autre et construction de soi, chez les jeunes alternants mais aussi chez les moniteurs concernés. Nous chercherons également à déterminer si l'expérience interculturelle du moniteur est déterminante dans son accompagnement.

3.1 - Le choix des modalités d'enquête

Nous allons réaliser des entretiens. Alors que le questionnaire s'adresse à un grand nombre de personnes et doit permettre la production de données chiffrées, l'enquête par entretien cherche à étudier en profondeur un thème, ici l'accompagnement à la rencontre interculturelle en formation. Il s'agit d'obtenir des informations verbales sur les pratiques d'accompagnement des moniteurs et sur ce qui les anime. Il s'agit de « faire apparaître les processus et les *comment*. L'entretien révèle la logique d'une action, son principe de fonctionnement »²⁹⁵.

Nous souhaitons laisser libre cours à la parole des moniteurs interviewés pour leur permettre notamment de remonter à leur propre vécu de rencontres interculturelles ou encore de présenter leur accompagnement des jeunes vivant une expérience de stage à l'étranger. Cependant, nous comptons élaborer un guide d'entretien structuré autour de thèmes précis.

²⁹⁵ Blanchet A. et Gotman A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin. 126 p. p 37

Nous allons analyser séparément chaque entretien à partir d'une grille thématique puis nous interpréterons les données à la lumière du corpus théorique. La comparaison entre les entretiens des trois moniteurs permettra de faire ressortir ce qui rassemblent les moniteurs du point de vue de leur accompagnement mais aussi de cerner leur style singulier et en quoi leur posture professionnelle et leur propre expérience de l'interculturalité entrent en jeu dans leur accompagnement.

3.2 - Le guide d'entretien

Ce guide a pour objectif de comprendre la manière avec laquelle le moniteur envisage son métier, son rapport aux jeunes alternants et comment cela participe à façonner son accompagnement dans le cadre du stage à l'étranger. Nous voulons également déterminer si ou en quoi l'expérience interculturelle du moniteur « intervient » dans son accompagnement. Les questions permettent ainsi d'amener chaque moniteur à s'exprimer sur ces points. Cependant, si nous veillerons à conduire ces entretiens avec rigueur en suivant notre guide, nous laisserons aussi le moniteur nous emmener là où il veut nous emmener afin de ne pas brider sa parole et de lui donner, justement, la parole sur son vécu du métier et son expérience de l'accompagnement et de l'interculturalité.

Voici notre guide d'entretien. Il est structuré en quatre parties. En gras sont indiqués les questions principales et en dessous les questions de relance éventuelles.

<i>Les phases de l'entretien</i>	<i>Ce que nous recherchons</i>
<u>Première phase : le métier de moniteur en MFR</u> Que peux-tu dire de ton métier ? Peux-tu me présenter ton métier ? Depuis quand exerces-tu ce métier ? Quelles sont tes différentes activités ? Qu'est-ce qui est important pour toi dans ce métier ?	- la représentation que le moniteur a de son métier. - le vécu réel du métier. - la posture du moniteur vis-à-vis des jeunes en formation.

<p><u>Deuxième phase : la mission de responsable des stages à l'étranger</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Concernant ta mission de responsable des stages à l'étranger, en quoi cela consiste-il ? - Depuis quand exerces-tu cette mission ? Comment y es-tu arrivé ? - - As-tu été volontaire pour cette mission ou t'as-t-elle été confiée ? - En quoi cela t'intéresse-t-il ? - Que fais-tu exactement ? - Quels objectifs donnes-tu au stage à l'étranger ? 	<ul style="list-style-type: none"> - les spécificités de la mission du moniteur dans sa MFR. - leur(s) motivation(s) pour leur mission. - le(s) objectif(s) du projet selon le moniteur.
<p><u>Troisième phase : le déroulement du stage à l'étranger</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce stage à l'étranger, comment s'inscrit-il dans le parcours de l'élève ? - Est-ce un stage comme les autres ? - En quoi consiste la préparation au stage à l'étranger ? - Quelle sont les conditions d'accueil des élèves ? (stage, hébergement, gestion temps libre ?) - Comment est organisé le suivi des stagiaires ? (visites/bilans de stage avec maîtres 	<ul style="list-style-type: none"> - la prise en compte de la dimension formatrice du stage pour le jeune. - les modalités de l'accompagnement mis en œuvre avant, pendant et après le stage à l'étranger.

<p>de stage?)</p> <p>- Que se passe-t-il au retour de stage ?</p> <p>(Exploitation du stage ? Evaluation ?)</p>	
<p><u>Quatrième phase : les bénéfices du stage, les retombées sur la construction du jeune et les apprentissages</u></p> <p>- Qu'as-tu repéré comme changements chez les jeunes à leur retour ? Quels bénéfices pour eux ?</p> <p>- As-tu vécu une expérience similaire à celle des élèves dans ton propre parcours personnel ou professionnel ? Peux-tu me la raconter ?</p> <p>- Qu'est-ce qui t'a marqué dans cette expérience ? Qu'est-ce qui a compté pour toi dans cette expérience ?</p>	<p>- indices des effets sur le jeune de l'expérience du stage à l'étranger.</p> <p>- rôle/influence de l'expérience interculturelle du moniteur sur son accompagnement.</p>

Ce guide nous permet d'aborder les mêmes questions avec les trois moniteurs. Cependant, en fonction des réponses du moniteur, l'ordre des phases indiqué n'est pas forcément respecté. Ce guide a ainsi pour fonction de nous aider à ne pas omettre des questions mais il ne se veut pas contraignant. En effet, nous souhaitons laisser libre cours à la parole des moniteurs. Il apparaît lors des entretiens que si toutes les questions ont toutes été abordées, elles ne l'ont pas forcément été dans le même ordre, tel moniteur abordant des aspects bien avant que la question ne soit posée. Aussi avons-nous « suivi » le moniteur là où il tenait à nous emmener, restant vigilante malgré tout sur l'ensemble des questions afin d'en faire le tour au cours de l'entretien.

3.3 – Le déroulement des entretiens

Nous avons interrogé trois moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR. Ces trois moniteurs savent que j'ai moi-même l'expérience des stages à l'étranger et m'accueillent tous les trois dans un esprit de partage de leur expérience, comme annoncé lors de la prise de rendez-vous téléphonique. Nous avons bien précisé qu'il ne s'agit pas d'entamer une discussion sur nos expériences respectives mais, pour eux, de me parler de la leur. Bien que nous ne nous connaissions pas lors de notre rencontre à l'occasion de l'entretien, le tutoiement s'est imposé comme il est d'usage entre collègues moniteurs au sein de l'Institution MFR.

Responsables de l'accompagnement des jeunes BAC PRO en stage à l'étranger, les trois moniteurs contactés ont accepté, malgré leurs plannings chargés, de répondre à notre enquête qualitative, au sein de leurs MFR respectives. Dans les trois cas de figure, la direction a été informée des entretiens par les moniteurs et ils se sont déroulés sur le temps de travail.

Nous tenons à dire d'emblée que les moniteurs interrogés avaient vraiment envie de partager leur expérience, de parler de leurs pratiques. Nous aurons l'occasion de revenir sur cet aspect mais nous tenions à le préciser d'emblée tant nous avons été marquée par cette évidence, commune aux trois moniteurs interrogés.

Nathalie, monitrice

L'entretien auprès de Nathalie a été réalisé le 24 février 2015 et a duré 30 minutes et 53 secondes. Elle m'a accueillie dans son bureau qu'elle partage avec trois autres moniteurs mais, pris par une compétition équestre organisée pour les jeunes de la MFR, nous n'étions que toutes deux et tout-à-fait au calme pendant toute la durée de l'entretien. Nous avons retranscrit intégralement cet entretien en annexe 1.

Vincent, moniteur

L'entretien auprès de Vincent a eu lieu le 26 février 2015 et a duré 1 heure 30 minutes et 21 secondes. D'abord accueillie au Centre de Documentation, nous avons dû rejoindre le bureau de Vincent à mi-entretien afin de laisser la place à un groupe de jeune en activité pédagogique. Les passages assez bruyants des jeunes dans les couloirs ont un peu perturbé

l'enregistrement, obligeant Vincent à s'interrompre à deux reprises. Nous avons retranscrit intégralement cet entretien en annexe 2.

Joëlle, monitrice

Nous avons réalisé son entretien le 24 mars 2015. Cet entretien de 36 minutes et 25 secondes s'est déroulé dans une petite salle au calme à proximité immédiate de l'accueil de la MFR. Nous avons retranscrit intégralement cet entretien en annexe 3.

3.4 - Les moniteurs : activités et missions

Nous présentons ci-après les activités et missions principales telles que les moniteurs nous les ont indiquées.

Nathalie, monitrice depuis 22 ans

Nathalie, monitrice d'anglais des Bac Pro CGEA, est responsable du stage à l'étranger. Cette monitrice à temps partiel (0,66 ETP) est aussi la responsable de la classe des élèves de première concernés par ce stage à l'étranger. Elle enseigne l'anglais en classe de quatrième puis en Bac Pro CGEA et en seconde en bac Pro CGEH. : « En dehors de l'anglais je fais pas grand-chose, grand-chose quoi ! » (annexe 4 : entretien monitrice 1 – l. 339-340). Cependant, nous observons qu'elle enseigne les maths et l'histoire des arts en troisième, qu'elle mène une activité de recyclage avec les différentes classes ainsi que quelques plans d'études. Malgré tout elle considère qu'elle est surtout centrée sur l'enseignement de l'anglais et sa mission de responsable des stages à l'étranger : « mes collègues, tu vois, font pas mal de choses autres. Enfin moi j'enseigne surtout l'anglais quoi ! Les autres enseignent beaucoup de matières donc ils ont moyen de faire des thèmes variés tandis que moi ben pas trop quoi ! »

Interrogée sur ses missions, elle indique qu'elles se limitent essentiellement à de l'enseignement. Nous apprenons par la suite qu'elles effectuent aussi des veillées c'est-à-dire qu'elle participe régulièrement à l'encadrement des jeunes en soirée et qu'elle profite de ces moments-là, entre autres, pour mener des activités de préparation des jeunes au stage à l'étranger.

Vincent, moniteur depuis 2 ans

Ce moniteur d'anglais, à plein temps, est responsable là aussi du stage à l'étranger. Il assure l'enseignement de l'anglais à tous les niveaux de formation, du Bac Pro au BTS. Il est également responsable de l'organisation et de l'accompagnement du voyage à Londres d'une semaine des jeunes de seconde. Enfin il est responsable d'une classe de BTS 1ère année. En revanche, il ne participe pas à l'animation du temps résidentiel.

Joëlle, monitrice depuis 11 ans

Joëlle travaille à plein temps. Elle fait partie d'une équipe de plusieurs moniteurs, chacun étant responsable d'encadrer un groupe de jeunes en fonction de son pays de destination. Cette monitrice, accompagnant les jeunes à destination de l'Angleterre, assure les cours d'anglais et d'éducation socio-culturelle à l'ensemble des jeunes de terminale. Par ailleurs, elle est responsable de la classe de quatrième, participe à la préparation et l'accompagnement du voyage d'étude dans le sud de l'Angleterre, enseigne le français en quatrième, l'anglais en troisième et seconde et l'éducation socio-culturelle en seconde. Elle assure également des veillées comme Nathalie.

IV - LA CATÉGORISATION

A partir des trois entretiens auprès des moniteurs, d'une lecture flottante et à la lumière de l'analyse de nos entretiens exploratoires, nous avons identifié cinq catégories :

- La place du stage et le moniteur dans la formation BAC PRO
- Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants
- Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles
- L'accompagnement des stages à l'étranger
- Les bénéfices d'une expérience interculturelle

Le discours de chaque moniteur a ainsi été « découpé » en unités de sens, elles-mêmes classées en fonction de thèmes. Puis les thèmes ont été regroupés en catégories sémantiques auxquelles nous avons attribué des titres. Toutes les catégories, thèmes et

unités de sens sont classés ainsi en cinq tableaux pour chaque moniteur interrogé (Annexes 7, 8 et 9).

Notre élaboration des catégories est donc « la résultante d'une classification analogique et progressive des éléments »²⁹⁶. Nous nous sommes efforcée de respecter, pour l'élaboration des catégories, les cinq critères définis par L. Bardin²⁹⁷ : l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence au regard du matériel d'analyse et du cadre théorique développé, l'objectivité et la fidélité, la productivité. Nous exposons à la suite ces catégories

4.1- Première catégorie - La place du stage à l'étranger et le moniteur dans la formation BAC PRO

Cette catégorie s'articule en cinq thèmes. Les informations récoltées sont utilisées en partie pour présenter le contexte de la recherche (première partie du mémoire) et la mission de chacun des moniteurs interrogés.

- **Cadre** : comment le stage à l'étranger s'inscrit-il dans la formation BAC PRO en trois ans dans la MFR ? Il s'agit de s'intéresser à ce qui motive l'existence de ce stage au plan de formation et les conditions qui l'encadrent.
- **Objectif(s) institutionnels** : nous voulons établir clairement les objectifs de cette expérience professionnelle à l'étranger pour chacune des MFR.
- **Activités/missions** : celles menées par le moniteur responsable des stages à l'étranger au sein de sa MFR.
- **Mission stage à l'étranger** : les spécificités de cette mission vécue en tant que responsable.
- **Equipe** : que dit le moniteur de son équipe de travail ? Nous voulons ainsi identifier les caractéristiques du travail d'équipe dans le cadre du stage à l'étranger.

²⁹⁶ Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 10ème édition, 2001. 291 p.

²⁹⁷ *Idem* p 153-154.

4.2 - Deuxième catégorie - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

Cette catégorie permet de connaître la représentation que le moniteur a de son métier et la manière dont il le vit. Enfin, nous incluons dans cette catégorie le rapport aux élèves.

Trois thèmes articulent cette catégorie :

- **Représentation du métier** : il s'agit de cerner la conception que le moniteur a de son métier, le sens qu'il revêt pour lui, la définition qu'il donne au métier de moniteur.
- **Vécu du métier** : il s'agit là de faire émerger la réalité du métier vécu au quotidien par rapport au métier tel que le moniteur se le représente.
- **Elèves** : que dit le moniteur de ses élèves ? Nous cherchons par là à cerner la relation pédagogique et la posture du moniteur.

4.3 - Troisième catégorie - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Cette catégorie permet de savoir quelles sont les motivations tant des jeunes que du moniteur responsable, mais aussi l'influence et la place de la famille, dans le cadre du stage à l'étranger.

Trois thèmes articulent cette catégorie :

- **Motivations moniteur** : au-delà des objectifs institutionnels, qu'est-ce qui motive le moniteur à mener cette mission ?
- **Motivations élèves** : les jeunes ont-ils les mêmes motivations selon le moniteur ? Les motivations moniteur-jeunes sont-elles les mêmes selon lui ?
- **Famille** : quelles sont l'influence et la place de la famille dans le cadre du stage à l'étranger ?

4.4 - Quatrième catégorie - L'accompagnement des stages à l'étranger

Quatre thèmes articulent cette catégorie :

- **Accompagnement organisationnel** : nous cherchons à cerner l'accompagnement pratique, logistique des jeunes. Comment se rendent-ils à l'étranger ? Prennent-ils part à cette organisation et comment ? Quelles sont les modalités de suivi du jeune pendant son stage ? Comment s'organise le retour de l'étranger ?
- **Accompagnement pédagogique en amont** : comment cet accompagnement se met-il en œuvre et sur quoi insiste-il ?
- **Accompagnement pédagogique au retour** : comment cette expérience est-elle exploitée à la MFR ? Valorisée ? Evaluée ? Partagée ?
- **Accompagnement existentiel** : nous avons choisi le terme « existentiel » pour regrouper sous ce vocable l'accompagnement autre que pédagogique et organisationnel. Face aux appréhensions notamment, quel accompagnement concrètement ? Mais aussi face à un déficit de motivation des jeunes pour ce stage à l'étranger, quelle action ?

4.5 - Cinquième catégorie - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

Ce thème permet de déterminer les bénéfices du stage à l'étranger, en terme d'apprentissages ou autres bénéfices constatés. Il s'agit de les identifier pour les jeunes apprenants mais aussi pour les moniteurs dans leur parcours personnel.

Trois thèmes articulent cette catégorie :

- **L'expérience interculturelle du moniteur** : nous classons ici les éléments de l'expérience interculturelle du moniteur. Notamment les expériences similaires à celles qu'ils font vivre aux jeunes.
- **Les apprentissages linguistiques de l'élève** : nous indiquons ici les éléments du discours se rapportant aux progrès des compétences linguistiques (langue anglaise) des jeunes envoyés. Effectivement, pour les trois MFR, le stage à l'étranger a un objectif linguistique, soit prioritaire, soit secondaire.

-
- **Bénéfices autres pour l'élève** : nous relevons pour ce sous-thème toutes les références autres que celles liées directement aux apprentissages linguistiques, afin d'identifier s'il se joue autre chose que les progrès en langue : ouverture à l'Autre, distanciation par rapport aux schèmes de pensées, les habitudes, construction de soi...

4.6 - La corbeille

Pour chacun des entretiens, nous avons placé dans une « corbeille » les unités de sens qui n'ont pu être classées dans une catégorie. A l'issue de l'analyse par catégorie et thème, nous ferons le point sur ces parties de discours pour voir ce qu'elles nous apprennent.

CONCLUSION

Cette analyse thématique permet de classer les éléments du discours des trois moniteurs en fonction de ce que nous recherchons au regard de la question de recherche et de nos hypothèses. Peu d'éléments rejoignent la corbeille, signe que les questions posées ont permis de bien délimiter le champ de la recherche. Néanmoins, il nous a semblé judicieux d'étudier les éléments classés dans les corbeilles respectives des moniteurs et surtout de les comparer puisque nous nous sommes aperçue au fil des entretiens que les moniteurs avaient une préoccupation commune.

Chapitre VIII – L'accompagnement des jeunes Bac Pro en stage à l'étranger par trois moniteurs de MFR

INTRODUCTION

Suite aux trois entretiens menés auprès du moniteur Vincent et des deux monitrices Nathalie et Joëlle, nous avons donc transcrits puis classés les éléments du discours en fonction de catégories établies en relation avec ce que nous cherchons mais aussi nous sommes nous laissée surprendre par des éléments auxquels nous ne nous attendions pas forcément. Ainsi, bien que certaines réponses n'étaient pas attendues, en avons-nous tenus compte car révélatrices de certains aspects que nous ne pouvons laisser dans l'ombre.

A la suite, nous exposons l'analyse descriptive des entretiens, en fonction des catégories et thèmes définis. L'analyse de la corbeille de chaque entretien ouvre de nouvelles pistes de réflexions.

I – L'ACCOMPAGNEMENT SELON NATHALIE

La transcription de cet entretien est en annexe 4 et les tableaux par catégorie en annexe 7.

1.1 – La mission « stage à l'étranger » de Nathalie : solitude et stress

Dans le chapitre précédent, nous exposons déjà les missions et activités générales de Nathalie. Ici nous allons nous attarder sur ce que Nathalie dit de sa mission de responsable des stages à l'étranger dans sa MFR. Aussi nous limiterons-nous ici à analyser les thèmes « mission stage à l'étranger » et « travail en équipe » de la première catégorie (« La place du stage à l'étranger et le moniteur dans la formation BAC PRO »).

Une mission stressante et accaparante

Cette mission lui prend tout son temps à la MFR mais pas seulement. Elle indique consacrer une partie de son temps libre, à domicile, à cette mission. Cette référence au temps est systématique quand nous l'interrogeons sur ses activités de monitrice et plus particulièrement quand nous lui demandons en quoi consiste sa mission de responsable des stages à l'étranger. Accaparée dès le mois de janvier, elle dit être « à fond là-dedans » (l. 37). Dès la mise en œuvre du projet, elle s'y est pleinement consacrée car il s'agissait de répondre à une demande de la direction. Prise par le temps et ne disposant pas d'un cadre professionnel propice à la recherche de stages par téléphone vu qu'elle doit partager un téléphone avec une autre collègue et son bureau avec trois autres collègues, elle y a passé ses vacances de Pâques en 2007. Depuis, elle continue à gérer cette mission de chez elle car il lui faut être réactive à tout moment pour répondre aux parents, aux maîtres de stage anglais.

Nous remarquons qu'elle indique deux fois qu'elle est à temps partiel d'où son manque de temps pour mener à bien sa mission. Elle fait remarquer que la rupture temporelle et spatiale introduite par l'alternance ne facilite pas sa mission car elle ne voit pas régulièrement les jeunes concernés par le stage :

l. 74-76 « C'est en alternance donc moi je ne les vois pas tout le temps, moi je suis là à temps partiel alors il faut essayer de combiner tout ça. »

Cela permet de souligner que cette mission se réalise avec les jeunes et qu'elle a besoin de rencontrer les jeunes pour mener à bien sa mission.

Ce temps après lequel elle semble en permanence courir s'associe à la difficulté de trouver des stages pour tous les jeunes. Si elle a pu être aidée par l'embauche temporaire d'une personne pour trouver des structures d'accueil lors de la première année du projet voici huit ans, il n'en est plus de même depuis. Manque de temps et pression des stages à trouver génèrent un stress important :

l. 72-73 « Donc depuis, tous les ans c'est un stress parce que j'ai minimum 25 élèves à caser. Mes adresses diminuent, les élèves augmentent. Donc c'est toujours un stress parce que j'ai envie que tout le monde parte et que.... voilà ! »

Une mission en solitaire

Tout au long de ces unités de sens liées à l'exercice de sa mission, Nathalie emploie la première personne du singulier « je ». Effectivement, elle mène seule cette mission, de A à Z. A plusieurs reprises, elle insiste sur le caractère solitaire de sa mission qu'elle a accepté alors que son autre collègue monitrice d'anglais l'a refusée.

l. 78 « Ouais, je gère ça seule. »

l. 82-84 « et je suis seule là-dessus ouais ! Aussi bien au niveau de l'aide à la recherche qu'au niveau du montage du financement, envoi des CV, des lettres de motivation, voilà... »

Et quand nous l'interrogeons sur la participation d'autres moniteurs à l'exploitation du stage au retour d'un point de vue professionnel notamment, elle répond qu'il n'y en a pas car elle gère seule ce stage :

l. 198 Non. Non parce que je suis toute seule sur ce projet-là.

Cette solitude, Nathalie l'exprime dès le début de l'entretien lorsqu'elle affirme qu'au démarrage du projet aucun autre membre de l'équipe ne voulait s'associer à elle. Elle y revient en fin d'entretien en disant que le travail d'équipe, d'un point de vue pédagogique, est inexistant. Elle considère cela pour l'enseignement des matières générales et dit ignorer ce qu'il en est pour les moniteurs des matières techniques. Nous constatons donc que travail trans- ou pluri-disciplinaire et travail d'équipe ne semblent pas de mise dans cette MFR où « c'est très cloisonné » (l. 348) et que cette formatrice le regrette vivement :

l. 352-353 « c'est dommage ouais que...mais c'est comme ça ! »

1.2 - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

Ses représentations : un métier de la transmission, noble et valorisant

Nathalie a une haute idée de son métier de monitrice qu'elle juge noble et valorisant. Le plus important à ses yeux est de transmettre son savoir, d'inculquer aux jeunes l'idée selon laquelle il faut s'intéresser à l'anglais.

l. 25 (*le plus important*) « Ben c'est de transmettre quoi ! C'est de leur inculquer l'intérêt de l'anglais, que c'est...voilà que... »

La fonction de transmission est majeure dans sa représentation du métier de moniteur et relève exclusivement de la fonction d'enseignement.

Son vécu du métier : un besoin de reconnaissance

Bien qu'elle trouve ce métier a priori valorisant et « sympa » parce qu'elle apprécie de travailler avec des jeunes, elle ne le vit pas ainsi au quotidien dans l'exercice de ses fonctions. Elle se sent peu reconnue par les collègues des matières techniques qui ont peu de considération pour les matières générales. Elle se sent aussi peu reconnue par les jeunes auprès desquels elle se demande si elle sert à quelque chose. Elle s'interroge sur ses compétences pédagogiques car elle constate le manque d'intérêt des jeunes pour ses cours :

l. 310-313 « Je fais mon boulot, hein ! Maintenant, euh, pfff...! Maintenant, euh, pfff...quand tu vois les évaluations, le comportement de certains jeunes en classe, tu te dis ben, voilà, j'arrive pas toujours à les intéresser ; ça les intéresse pas mais est-ce que ça vient pas de moi ? Est-ce que mes cours sont bien bâtis ? Est-ce que je fais ce qu'il faut pour les intéresser ? »

En fin d'entretien, elle répète inlassablement qu'elle fait son boulot et emploie le « tu » pour m'interpeller en guise de confirmation. Elle manque de recul, de dialogue et de temps pour comprendre et analyser son agir :

l. 328-329 « tu fonces dans ton boulot, tu fonces tête baissée, tu euh... voilà ! »

l. 331-332 « Quand t'es dans ton job, t'es, voilà tu, tu réfléchis pas, tu fais ce que t'as à faire et puis tu... »

l. 334 « tu fais ton job tête baissée »

Son rapport aux apprenants : les bons et les mauvais élèves

Nathalie est focalisée sur le rapport des jeunes à l'anglais et n'en parle que par rapport à leur intérêt pour cette langue et leur niveau. Elles voient en eux des élèves peu ou pas intéressés par la langue anglaise (l. 26 « Mais bon ! Ils ne sont pas toujours réceptifs ») bien qu'elle s'efforce de leur « faire des cours axés ou connectés à leur passion et à notre filière cheval » (l. 9).

Elle prend plaisir dans l'exercice de son métier surtout avec les quelques jeunes intéressés et ayant un bon niveau mais déplore de ne pas pouvoir leur accorder plus de temps car elle est accaparée par la majeure partie des jeunes qui peinent :

l. 10 « ben ça rame toujours »

l. 10-11 « et ils ont un niveau tellement faible en arrivant que, bon ! On essaye de faire avec quoi ! »

1.3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Les motivations de Nathalie : partager et motiver

Trois motivations majeures animent la monitrice dans la mise en œuvre des stages à l'étranger. D'abord elle a envie de faire vivre cette expérience aux jeunes car elle l'a elle-même vécue et considère sa propre expérience comme très positive. Cette expérience lui a été très bénéfique et elle pense que les jeunes peuvent aussi en tirer bénéfice :

l. 204-205 « ça m'a tellement apporté que j'ai envie de faire vivre ça aux jeunes »

Ensuite, elle estime que le rythme propre à la formation par alternance ne favorise pas le processus d'apprentissage. Aussi le stage peut-il compenser cette situation.

D'ailleurs, ce stage peut être un moteur de motivation pour l'apprentissage de l'anglais selon elle. Les jeunes, jusque-là désintéressés par l'anglais car sans objectif pratique, ont désormais un objectif : apprendre l'anglais pour partir en stage. Elle considère même que ce stage est une échéance importante dans leur formation et que l'anglais y joue un rôle majeur. Néanmoins, elle émet un doute sur l'intérêt suscité pour l'anglais, elle le suppose mais n'en est pas sûre :

l. 315-318 « Avant ça, avant de mettre ça en place, ben je, pfff... ben l'anglais était là parce que fallait enseigner l'anglais quoi ! Mais maintenant y'a cet objectif-là de stage, j'me dis c'est quand même, qu'ils voient peut-être l'anglais euh, différemment quoi ! »

Cela corrobore ce qui a été analysé précédemment et qui faisait ressortir le peu d'intérêt pour l'anglais de la part des jeunes, et ce malgré le stage à l'étranger dans le plan de formation. La monitrice pense que ce stage est aussi l'occasion de les préparer au stage plus long prévu par la plupart des BTS.

Les motivations des apprenants : vivre leur passion

Nous rappelons que ce stage est obligatoire pour les jeunes de ce bac Pro.

Nathalie notent que les jeunes sont contents de partir et que même certains ont cherché eux-mêmes leur stage. Surtout, elle met l'accent sur la dimension professionnelle de l'expérience à l'étranger. Là est la source de la motivation des jeunes : ils partent en stage en centre équestre, ce sont des passionnés de chevaux. Le reste n'a guère d'importance :

l. 148-149 « Donc a priori les élèves ça les dérange pas d'être mal logés, ce qui leur importe c'est d'avoir de bons chevaux à s'occuper et puis euh, voilà ! »

La famille : à rassurer, à convaincre en toute transparence

Nathalie doit rassurer les familles qui appréhendent de laisser leurs enfants partir à l'étranger sachant qu'ils sont jeunes. Effectivement, la monitrice précise même que désormais, suite à la réforme du bac Pro, les jeunes sont mineurs pour la plupart (16 ou 17 ans). Pour les rassurer, elle argumente sur les bienfaits du stage pour leur enfant et s'appuie en cela sur son expérience passée dans cette mission :

l. 122-123 « Et puis que ben c'est bénéfique de toute façon, c'est... voilà, et que ça se passe bien tous les ans donc y'a pas de raisons que...(rires) »

Mais elle n'en est pas moins transparente avec les familles à qui elle expose aussi les aspects moins glorieux du stage si nécessaire :

l. 133-134 « Et en Angleterre, j'ai un lieu de stage où c'est, je préviens, toujours, les familles, comme quoi c'est sale. »

1.4 - L'accompagnement des stages à l'étranger

L'accompagnement organisationnel : à la carte

Deux cas de figures apparaissent en fonction de la personne qui a trouvé le stage, elle ou le jeune.

Si la monitrice trouve elle-même le stage, elle gère l'organisation de A à Z c'est-à-dire qu'une fois décidé le placement du jeune, elle se charge de son déplacement jusqu'à destination. Le jeune, accompagnée de sa monitrice et d'autre pairs, rencontre son maître

de stage soit sur un lieu de rendez-vous planifié dans le pays d'accueil, soit directement sur le lieu de stage mais cela est rare. Dans le premier cas, le plus fréquent, la monitrice n'a jamais vu le lieu de stage et ne peut se baser que sur ce qu'en disent les maîtres de stage ou les anciens stagiaires.

l. 106-108 « quand ils vont dans des stages qui m'appartiennent entre guillemets, des adresses que j'ai trouvé, c'est moi qui organise le déplacement, donc là ils n'ont rien à gérer, c'est un stage clé en main. »

Deuxième cas de figure : le jeune trouve son stage par lui-même. Il doit alors se charger d'organiser son déplacement jusqu'à destination. Il n'est pas accompagné par la monitrice sur place ou jusqu'à un point de rencontre avec le maître de stage.

Les élèves accompagnés jusqu'à la rencontre avec le maître de stage bénéficient du dialogue instauré directement entre leur monitrice et leur maître de stage. C'est alors l'occasion de rappeler les conditions de stage, ce qui est attendu.

Pour tous, un appel téléphonique ou un mail au maître de stage permet à la monitrice de faire le point en cours de stage. A l'issue du stage, elle adresse à tous les maîtres de stage de remplir un questionnaire permettant d'obtenir son bilan sur le stagiaire, son travail, son comportement, son intégration, ses activités hors-travail.

Enfin, les jeunes rentrent. Ils rentrent seuls s'ils sont partis sans la monitrice au départ. Quant à ceux accompagnés jusqu'à la rencontre avec leur maître de stage, la monitrice vient à leur rencontre à un point de rendez-vous.

l. 165-167 « Alors ils reviennent... En général je les vois pas, sauf ceux que je vais rechercher puisque la zone de Exeter, je les accompagne et les récupère en fin de mois. Donc ceux-là j'ai un retour direct. »

Ainsi, la monitrice n'a pas l'occasion d'accueillir les jeunes à la MFR immédiatement à leur retour puisque le stage est la dernière période de formation de l'année de première. En revanche, elle peut échanger avec les jeunes qu'elle va chercher en Angleterre à l'issue du stage.

L'accompagnement pédagogique en amont : une préparation linguistique, sociale et professionnelle

Dès l'année de seconde, la monitrice construit ses cours et activités pédagogiques en fonction du stage de fin de première. Ainsi se concentre-t-elle sur le domaine équestre pour préparer les jeunes à la réalité du stage en centre équestre. Par ailleurs, au cours de l'année de première, elle organise des mises en situation avec le concours d'une personne anglaise afin de préparer les jeunes à la rencontre avec leur maître de stage ou à partager des moments de la vie quotidienne tels qu'un repas.

Avant le départ en stage, la monitrice conduit un thème sur le stage pour élaborer un plan d'étude. Cette étude est à mener pendant le stage et les jeunes doivent ramener un écrit sous forme de rapport en anglais à leur retour à la MFR en septembre. Cependant, la monitrice fait remarquer que cet écrit est en général réalisé non pas sur le lieu de stage mais pendant les vacances scolaires d'été.

L'accompagnement pédagogique au retour : évaluation linguistique et bilan personnel

Les jeunes finissant leur année de première par le stage à l'étranger, la monitrice les réunit à nouveau à la rentrée de terminale. Elle sollicite chacun, au sein du groupe-classe, à s'exprimer sur son expérience lors d'un tour de table. Puis elle leur remet un questionnaire pour qu'il effectue un bilan personnel écrit de leur stage, de leur vie au sein de la famille, de leurs activités extra-professionnelles. Ce questionnaire, dont nous avons pris connaissance, interroge aussi le jeune sur la préparation au stage dont il a bénéficié. La monitrice cherche à connaître les points à améliorer selon le jeune et le bilan global qu'il tire de son stage.

Le rapport en anglais sur le lieu de stage est récupéré, noté et corrigé pour servir de support à une épreuve orale certificative du module d'anglais (MG2). Ceci est conforme à l'objectif linguistique défini par la MFR puisqu'il s'agit d'évaluer les acquis en langue anglaise. En revanche, ce travail mené par les jeunes ne sert pas de support à une mise en commun d'un point de vue professionnel, ce que regrette la monitrice qui se déclare incompétente pour la mener et regrette le manque d'intérêt de ses collègues des modules techniques :

1. 195-196 « Mais bon, ben ça serait bien que quelqu'un, qu'un formateur de technique éventuellement, euh, fasse le parallèle avec France-Angleterre quoi par exemple... mais ça se fait pas. »

L'accompagnement existentiel : des jeunes craintifs

Les jeunes appréhendent le départ selon la monitrice. En effet, cette expérience, marquée par le départ et la rupture avec la famille, est souvent une première fois et revêt en ce sens un caractère aventureux : « c'est une aventure hein ! » (l. 104)

Selon la monitrice, la crainte se fonde aussi sur leur capacité limitée à communiquer en langue anglaise. Elle insiste sur ce point qu'elle aborde deux fois.

1.5 - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

L'expérience interculturelle de Nathalie : source d'apprentissages

Nathalie est marquée très positivement par plusieurs séjours réalisés en Angleterre pendant ces jeunes années d'études.

l. 285-289 « Ca m'a marqué hein ! Ouais ! C'est des choses qui m'ont marquée, qui me resteront toute ma vie je pense parce que c'est... j'ai vécu des trucs tellement, han, tellement bien! Et puis, j'te dis, à chaque fois je partais pour deux trois mois et chaque fois je voulais pas rentrer quoi ! Ouais. »

Il est à noter qu'elle a privilégié l'Angleterre pour son premier stage de BTS car elle aimait la langue anglaise, précisant même que, bien que germaniste, elle n'aimait pas suffisamment l'allemand pour avoir envie de réaliser un stage en Allemagne.

En outre, les liens noués avec sa correspondante anglaise et sa famille depuis un séjour en quatrième, lui ont facilité les choses puisqu'elle devait trouver un hébergement. Elle a donc prospecté auprès des entreprises de la ville de sa correspondante. Elle s'est tellement plus au cours de ce stage, qu'elle est retournée plusieurs années d'affilée dans cette ville et cette famille, à l'occasion d'emplois saisonniers l'été. Elle a pu rencontrer de nouvelles personnes. Elle est restée en contact avec certaines d'entre elles.

Ce contexte qu'elle juge très favorable, grâce à un accueil formidable des personnes rencontrées, lui a surtout permis de découvrir « un autre état d'esprit » (l. 257), « une autre mentalité » (l. 257 et l. 296), d'autres façons de vivre qui lui ont plu. Elle n'hésite pas à dire que « C'était une autre planète, quoi ! » (l. 298). Une autre planète où elle a toujours bien été accueillie.

Enfin, partie en premier lieu pour progresser en anglais par une immersion professionnelle, elle reconnaît avoir progressé et surtout d'avoir acquis ce qu'elle ne pouvait acquérir par l'enseignement académique, à commencer par l'anglais courant :

l. 293-294 « Les études font pas tout quoi ! [...] Ben t'apprends pas euh, voilà ! T'apprends pas tout dans les bouquins quoi ! T'apprends pas tout le... l'anglais courant, ben non, t'apprends pas ça quoi ! »

Ces expériences répétées lui ont ainsi permis d'acquérir des connaissances nouvelles, impossibles à acquérir sans l'immersion dans le pays.

Les apprentissages linguistiques des jeunes : limités et fragiles

Nous rappelons ici l'objectif défini pour le stage à l'étranger par la MFR : progresser en langue anglaise grâce à une immersion en milieu professionnel en lien avec leur formation.

Les acquis linguistiques des jeunes sont limités et vite perdus. La monitrice attribue cela aux deux mois de vacances scolaires qui suivent le stage puis au rythme de l'alternance qui ne permet pas de maintenir les acquis :

l. 222-225 « Tant que c'est chaud, c'est sûr qu'ils sont, voilà, qu'ils sont dedans, ils sont dans l'anglais tant qu'ils sont dans leur mois en Angleterre mais bon après y'a les vacances, après y'a l'alternance qui revient, alors ça se perd quoi l'anglais ! »

Néanmoins elle croit noter davantage d'intérêt pour la discipline qu'elle attribue au fait que les jeunes ont pu prendre conscience de l'intérêt de maîtriser un tant soit peu la langue anglaise notamment s'ils souhaitent poursuivre leurs études en BTS. Elle pense aussi que si l'expérience de stage a été bonne aux yeux du jeune, il aura peut-être envie d'y retourner d'où un plus grand intérêt pour progresser en langue anglaise.

Les autres bénéfices du stage à l'étranger pour le jeune : d'abord de belles rencontres

Les jeunes reviennent ravis de leur expérience à l'étranger. Les relations avec les personnes sur place leur ont permis de se sentir bien accueillis et de dépasser leurs appréhensions notamment ce qu'ils pouvaient considérer comme une barrière infranchissable pour entrer en communication : la langue. Cette expérience leur a montré que c'était possible grâce à une immersion totale chez l'Autre :

l. 237-238 « Ben voilà ! Une fois qu'on est dans le bain, on est dans le bain et que ça leur montre que, ben que c'est possible quoi ! »

l. 302-304 « Ils me disent « Ah, la, la ! On sortait dans les pubs, on a fait connaissance avec des jeunes sur les lieux de stage, on est sorti avec eux ». Et je me retrouve un peu, quoi, quelque part. Ben ouais, moi j'ai vécu ça aussi ! »

Le vécu des jeunes entre en résonance avec son propre vécu interculturel, ce qui lui permet de penser que cette expérience n'a pu que leur être profitable humainement et linguistiquement. D'ailleurs, les jeunes expriment le souhait de repartir sur leur lieu de stage pour revoir les personnes rencontrées. A ses yeux, c'est un gage de réussite comme il l'a été pour elle dans le sens où il s'est passé « quelque chose » :

l. 228-231 « ils me disent tous « Ben si nous on compte retourner ! On compte retourner les voir, on a fait plein de connaissances ». Donc euh... donc pour moi quand ils disent ça, pour moi c'est gagné ! S'ils me disent qu'ils ont envie de retourner, c'est que c'est quelque chose qui a marché. »

Pourtant, elle avoue ignorer ce que concrètement cette expérience a pu leur apporter car elle n'a pas de « retour de leur part » là-dessus (l. 309) hormis le fait qu'ils se sont plu, ont fait de belles rencontres et ont envie de retourner voir ces personnes.

1.6 - La corbeille de l'analyse de l'entretien

Peu de matériel se retrouve dans cette corbeille ce qui nous laisse penser que la catégorisation élaborée correspond bien aux aspects de la problématique que nous traitons. Un point particulier est abordée par la monitrice : cet entretien avec une personne extérieure à son équipe de travail lui a permis d'échanger sur ses pratiques, de « mettre des mots » (l. 330 et l. 333) sur son agir et son ressenti. Cet entretien lui a permis de prendre le temps de le faire et de se rendre compte qu'elle fait du bon travail : « ouais, de voir que ce que tu fais, c'est bien ! C'est vrai hein » (l. 334).

II – L'ACCOMPAGNEMENT SELON VINCENT

La transcription de cet entretien est en annexe 5 et les tableaux par catégorie en annexe 8.

2.1 – La mission « stage à l'étranger » de Vincent : solitude et frustration

Dans le chapitre précédent, nous exposions déjà les missions et activités générales de Vincent. Ici nous allons nous attarder sur ce que Vincent dit de sa mission de responsable des stages à l'étranger dans sa MFR. Aussi nous limiterons-nous ici à analyser les thèmes « mission stage à l'étranger » et « travail en équipe » de la première catégorie (« La place du stage à l'étranger et le moniteur dans la formation BAC PRO »).

Une marge de manœuvre limitée

Vincent ne rencontre jamais les maîtres de stage. Les relations sont exclusivement à distance via le mail ou le téléphone. Cela limite sa capacité à déterminer des lieux de stage adaptés aux jeunes. Il ne peut que demander aux maîtres de stage qu'à ce que les activités confiées aux jeunes permettent de nouer des contacts, un dialogue et qu'elles aient un lien, même occasionnel, avec leur formation commerciale.

Une mission énergivore, chronophage et frustrante

Si le moniteur 1 souhaiterait pouvoir rencontrer les maîtres de stage, il se plaint également que cette mission lui prends beaucoup de temps et d'énergie sans que cela n'en vaille vraiment la peine puisqu'en deux ans il n'est pas parvenu à susciter l'intérêt des jeunes pour ce stage. Nous rappelons que le stage est proposé mais facultatif pour les jeunes de première et terminale.

Il se dit frustré par cette situation et déçu car il s'investit beaucoup et même pour les jeunes qu'il accompagne dans ce projet, il ne constate « un retour sur investissement, malheureusement, qui est pratiquement négatif, enfin inexistant » (l. 988-989).

Il regrette d'ailleurs d'être perçu parfois comme un agent de voyage par les jeunes désireux de partir à l'étranger et cela lui déplaît fortement.

Cette situation ne lui convient pas et il cherche, dans les limites imposées à sa mission, à faire évoluer ce projet afin qu'il réponde davantage aux besoins des jeunes :

1. 950-951 « Peut-être que la façon dont la mobilité est mise en avant n'est peut-être pas adaptée à notre public, peut-être qu'il faut penser la mobilité différemment »

Une mission en solitaire

Hormis un appui d'ordre administratif pour la gestion des demandes de bourses à la mobilité, Vincent déplore d'être seul à piloter ce projet. Il voudrait que ce projet soit celui de l'équipe pédagogique et pas juste le sien :

1. 969-971 « j'essaie de réfléchir en ce sens pour faire en sorte que ce soit quelque chose de commun et pas quelque chose qui ne concerne qu'une personne, enfin deux personnes au maximum »

Cependant, il apparaît que cette volonté soit limitée à sa personne puisqu'il emploie systématiquement le « je » et même la fois où il débute sa phrase par « on », en référence à l'équipe ou à la MFR en tant qu'Institution, il corrige immédiatement en réintroduisant le « je » :

1. 949-954 « on, moi j'essaie d'œuvrer en, éventuellement, en modifiant ce qui existe aujourd'hui. »

2.2 - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

Ses représentations : des clichés sur les jeunes commerciaux

Le moniteur 1 envisageait son entrée dans le métier avec force motivation car, ne connaissant pas les MFR ni le système de la formation par alternance, il s'est imaginé en moniteur face à des jeunes extrêmement motivés par l'anglais. Il s'est forgé cette représentation car, considérant que les jeunes avaient choisi une formation commerciale, ils ne pouvaient qu'être motivés par l'apprentissage de l'anglais, langue commerciale par excellence. Il fut très enthousiaste à l'idée de « pouvoir [s']éclater [en parlant] anglais du début à la fin de [ses] cours » (l. 921-922).

-

Par ailleurs, persuadé que des jeunes commerciaux étaient naturellement ouverts d'esprit, il pensait que ceux-ci seraient d'office motivés par un stage à l'étranger.

Son vécu du métier : le choc de la réalité

Vincent a très vite compris que le métier de moniteur n'avait pas grand-chose à voir avec le métier de formateur exercé auparavant dans l'armée et auprès d'adultes. Il lui a fallu s'adapter à des jeunes en grande difficulté scolairement. Il considère qu'au vu de leurs difficultés en français, tenter de leur enseigner l'anglais est très difficile. Il doit aussi affronter le manque de discipline des jeunes, ce à quoi il n'était pas habitué. Il reconnaît d'ailleurs qu'il a dû changer sa manière de gérer ses cours pour s'adapter à ce public si déroutant pour lui. Déroutant au point de l'avoir vécu comme un choc à ses débuts voilà deux ans.

Son rapport aux apprenants : entre incompréhension et pessimisme

Le rapport du moniteur aux apprenants est teinté d'incompréhension. A de multiples reprises, il se dit surpris par les jeunes et leur façon d'être, de réagir, de se comporter : « assez surprenant », « très surprenant », « surpris » ou « profondément surpris » sont des expressions récurrentes tout au long de l'entretien. Au point où il affirme ne pas comprendre les jeunes : « J'ai du mal à comprendre comment ça fonctionne, hein, l'esprit d'un jeune. » (l. 385).

Il insiste aussi sur leur absence du sens de l'effort, toujours prompts à reculer face à la difficulté, quel qu'elle soit. D'ailleurs, ils reprochent à ceux qui demandent à partir à l'étranger de ne pas fournir d'efforts en cours d'anglais pour progresser. Il affirme que les jeunes veulent des choses mais ne sont pas prêts à travailler pour les obtenir, comme obtenir des stages valorisants plutôt que des tâches d'entretien des locaux. Mais cela réclame d'atteindre un bon niveau d'anglais au préalable. Cette absence d'effort est surtout d'ordre intellectuel semble-il car il précise :

1. 720-721 « On a un public, comme je l'ai dit tout à l'heure, qui est arrivé maintenant à tel degré de fainéantise intellectuelle que... »

Il reste interdit devant leur manque d'ouverture d'esprit, voire leur fermeture. Il leur reproche de manquer cruellement de curiosité, ne s'intéressant à rien d'autres que les réseaux sociaux et la musique via leur ordinateur portable et leur smartphone. Ils les

dépeint comme frileux, soucieux de leur confort et de vouloir se contenter de rester dans ce qu'ils connaissent et auprès des leurs, amis et familles. Ils n'expriment aucun intérêt pour le stage à l'étranger.

1. 885-886 « C'est vrai qu'il y en certains qui ont du mal à couper le cordon ombilical, de partir à l'étranger »

Bien qu'ils trouvent les jeunes plutôt agréables, il est assez pessimiste sur les jeunes en général ne cherchant ni à se cultiver, ni à découvrir le monde, ni à s'ouvrir aux autres.

2.3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Les motivations de Vincent : une conviction chevillée au corps

Vincent reste convaincu que ce stage à l'étranger peut permettre aux jeunes de progresser en anglais et que cela est nécessaire à leur formation commerciale. Il regrette que les jeunes n'en prennent pas conscience mais il table sur l'idée qu'ils s'en rendront compte plus tard et qu'il lui appartient de les en convaincre. Le fait d'avoir été sollicité par une ancienne élève en ce sens le conforte dans cette idée :

1. 24-25 « ben dans le cadre de mon boulot, il faut que je me perfectionne en anglais. Est-ce que vous pouvez m'aider ? »

En outre, il veut les convaincre qu'ils doivent cultiver une certaine ouverture d'esprit et que le stage à l'étranger y participe.

1. 878-879 « C'est quelque chose que j'essaie d'inculquer à mes élèves, en leur disant que c'est toujours utile de partir, d'avoir cette ouverture d'esprit. »

Il se réconforte en se disant qu'il arrivera peut-être à en convaincre certains, à leur donner cette envie de partir.

1. 991-993 « Si je donne envie, en tout cas, si ce n'est qu'à une poignée d'élèves, en tout cas, de continuer, j'vais dire c'est déjà bien ! C'est déjà bien. C'est mieux que pas d'élèves du tout. »

Enfin, il est aussi animé par une motivation plus personnelle. Mobile lui-même, il apprécie d'entrer en contact dans le cadre de son travail avec des partenaires étrangers qui lui

-

confient avoir des jeunes stagiaires venant d'autres établissements et qui, eux, sont *a priori* motivés.

Les motivations des jeunes : s'amuser loin de la vigilance des adultes

Rares sont les élèves à choisir de partir en stage à l'étranger :

l. 221 « ils ont pas envie de partir. »

Le moniteur est très clair sur les motivations qui animent les jeunes désireux de réaliser ce stage à l'étranger qui, nous le rappelons, est facultatif dans le cadre de la formation Bac Pro de cette MFR. Sans doute aucun pour le moniteur, l'immense majorité des jeunes considère le stage à l'étranger comme l'opportunité de faire la fête :

l. 617 « Voilà ! Uniquement ! C'est pouvoir s'amuser ! »

l. 782-784 « C'est ça qui les intéresse. C'est pas essayer de parfaire leurs compétences, leurs connaissances. C'est s'amuser ! Et aujourd'hui la mobilité pour un jeune ça ne s'associe qu'à la fête ! »

Ceux qui veulent partir considèrent cela comme des vacances :

l. 976-978 « Comme je dis, la mobilité pour nos jeunes, c'est associé, principalement, à des vacances, ni plus, ni moins. C'est ça ! »

Considérant ce séjour à l'étranger comme des vacances, le moniteur affirme que les jeunes ne s'intéressent pas au lieu d'accueil en soi. Ils exigent d'être placés dans des villes bien équipées en terme de loisirs : pubs, boîtes de nuit, de nombreux magasins. Par ailleurs, ils veulent du soleil et plébiscitent une destination comme Malte ou l'Espagne en terminale et boudent le Royaume-Uni, seul pays proposé en première mais jugé négativement au regard de leurs critères et « clichés » selon le moniteur.

En première, le stage proposé est en auberge de jeunesse et se limite à des tâches d'entretien des locaux ce qui n'intéresse pas du tout les jeunes :

l. 426 y'en a qui disent « Ouais mais si c'est pour faire du ménage, ça m'intéresse pas ! ».

Par ailleurs, ce séjour est envisagé comme l'occasion d'échapper à la vigilance des adultes, que ce soit celle des moniteurs ou celles des parents, et d'accéder ainsi à une certaine liberté :

l. 773-774 « On est à l'étranger, on n'a pas les parents derrière, on a pas les formateurs derrière, on va pouvoir s'amuser ».

l. 778-779 « il sera loin de l'établissement, loin de la famille, et il pourra faire ce qu'il veut. Et c'est ça qui le motive ! »

Et le moniteur affirme que cette motivation est commune à tous les jeunes même pour ceux qui sont aussi animés par l'envie de découvrir un nouvel environnement professionnel.

Le moniteur en est amené, vu le faible niveau des jeunes qui veulent vraiment partir, à surévaluer auprès des maîtres de stage leur niveau d'anglais. Les jeunes le savent mais ce qui compte pour eux, c'est de partir pour s'amuser en toute liberté :

l. 768 « Mais ils le savent ! Parce que ça veut dire « Ouais! Chouette ! On va pouvoir partir ! »

La famille : moteur ou frein du projet

La famille joue un rôle important dans le projet. Elle peut encourager, soutenir le projet et cela permet à un jeune de partir et de tenir bon même face aux difficultés. Mais la plupart des familles freinent le départ des jeunes pour des raisons financières souvent, même si leur enfant est nourri et logé gracieusement et qu'il bénéficie d'une bourse. Bon nombre de familles affirment qu'elles doivent donner en plus de l'argent de poche et qu'elles n'en ont pas les moyens. Autre frein, la bourse n'est attribuée qu'une seule fois au cours de la formation et des élèves en ayant bénéficié en première ne peuvent la percevoir en terminale. Là le coût est considéré comme trop important par les familles qui refusent de laisser leur enfant partir.

Autre frein d'important, celui que le moniteur qualifie d'affectif. De nombreux hésitent à laisser partir leur enfant par peur, parce que la séparation sera trop longue :

l. 887-889 « C'est vrai que leur enfant, c'est leur chair de la chair, de toute façon ; et si ce n'est que de se séparer d'eux pendant quatre semaines, c'est mission impossible aussi ! »

Pour pallier à cette difficulté, il faudrait que les jeunes restent en lien quasi-permanent avec leurs familles par téléphone ou internet, ce qui est difficilement concevable :

-

l. 888-889 « il faut être absolument connectés 24h sur 24 avec internet ou par téléphone pour donner des nouvelles et puis c'est pas viable quoi ! C'est pas viable. »

Ce rôle et cette influence de la famille dans le projet peuvent ainsi être moteur du projet comme il peut le freiner. En l'occurrence, Vincent a plutôt affaire à des familles freinant le projet. Il reconnaît les rencontrer très rarement par rapport à ce projet de stage à l'étranger proposé de manière facultative. Conscient que la famille d'un jeune peut faciliter sa mobilité, il se demande comment les impliquer dans le projet pour qu'elle soit moteur et non un frein.

2.4 - L'accompagnement des stages à l'étranger

L'accompagnement organisationnel : un choix institutionnel interrogé

Le moniteur dit encadrer les jeunes qui choisissent de partir en stage à l'étranger. Il dit proposer un lieu de stage précis aux jeunes demandeurs et les aider en leur fournissant les informations nécessaires : informations sur la structure d'accueil, sur les modalités administratives et financières. Ils sont aussi aidés pour la réservation du moyen de transport jusqu'à destination. Ils sont mis en relation avec le maître de stage via email pour nouer un premier contact avant la rencontre. Cependant, les jeunes se limitent à un premier contact et le moniteur déplore qu'ils ne communiquent pas régulièrement avec leur maître de stage au cours de l'année avant le départ en stage.

Il est à noter qu'en ce qui concerne cette partie de la mission du moniteur, il utilise le « on » ou le « nous », indiquant par là-même qu'il n'est pas seul à intervenir sur l'organisation logistique et financière. Mais cela indique également qu'il parle au nom de la MFR quand il indique le choix des conditions d'accompagnement des jeunes dans le pays d'accueil :

l. 955-957 « contrairement à d'autres Maisons Familiales du département, c'est vrai qu'il y a certaines Maisons qui accompagnent les jeunes, en tout cas de l'établissement jusqu'au lieu de formation. Et ça c'est quelque chose que nous, nous ne proposons pas. »

Le moniteur vérifie juste auprès des maître de stage qu'ils s'assureront de « récupérer » (l. 268) les jeunes à leur arrivée dans le pays. Il s'interroge sur ce choix et sa légitimité, se

demandant si justement ses jeunes n'auraient pas besoin d'un encadrement plus sur place notamment par des formateurs qui les accompagneraient :

l. 263-264 « par contre y'a pas de formateurs à les accompagner, à les tenir par la main pour les accompagner jusqu'aux lieux de stage »

l. 953-954 « Mobiliser des formateurs pour encadrer les jeunes, à l'étranger. C'est peut-être ça aussi qui manque. »

Au-delà de l'accompagnement du jeune à la rencontre de son maître de stage et de l'entreprise d'accueil, se pose la question du suivi du jeune pendant ses quatre semaines de stage. Le moniteur appelle les maîtres de stage chaque semaine pour vérifier que le stagiaire leur donne satisfaction que ce soit dans son attitude, ses activités professionnelles ou ses progrès en langue anglaise.

L'accompagnement pédagogique en amont : une préparation linguistique et culturelle mais parfois laborieuse

Dès l'année de seconde le moniteur se préoccupe de préparer les jeunes à ce départ en stage à l'étranger. Il organise à cette fin un voyage d'étude du groupe-classe, encadré par plusieurs moniteurs, pour une semaine à Londres. Ici l'objectif premier n'est pas linguistique mais culturel. Il souhaite leur ouvrir l'esprit, susciter leur curiosité, les amener à s'interroger en vivant l'expérience du dépaysement.

En parallèle en seconde puis en première et en terminale, il les incite à être studieux en anglais s'ils veulent obtenir un stage intéressant plus en lien avec leur formation commerciale, c'est-à-dire au cours duquel ils pourront être en contact avec les usagers ou la clientèle des auberges de jeunesse en première notamment, plutôt que relégués exclusivement aux tâches ménagères. Le moniteur leur fait travailler surtout l'expression et la compréhension orales afin de bien les préparer au stage et aussi parce que c'est conforme aux attendus de la formation.

Pour les jeunes qui décident de partir, le moniteur reconnaît qu'il doit en permanence les pousser à s'intéresser par eux-mêmes à leur stage et à tisser les premières relations avec le maître de stage :

l. 676 « après c'est à eux aussi de s'intéresser à leur lieu de stage. »

L'accompagnement pédagogique au retour : partage d'expérience, évaluation et savoir-vivre

Les jeunes partis en stage à l'étranger ont l'occasion de présenter aux autres jeunes de leur classe leur expérience. Ils réalisent un support pour l'illustrer.

Par ailleurs, ils sont évalués dans le cadre d'un rapport à rendre, rédigé en partie en anglais et à soutenir à l'oral. Le contenu du rapport a trait aux activités professionnelles du stage exclusivement. Vincent évalue seul ce rapport de stage. Ils auraient voulu que les maîtres de stage étrangers participent à l'évaluation orale du rapport mais, pour des raisons pratiques évidentes, ce n'est pas envisageable malgré les invitations lancées.

Aussi, pour évaluer le contenu du rapport, le moniteur se base-t-il sur les informations obtenues auprès des maîtres de stage.

Par ailleurs, bien qu'il demande aux jeunes d'envoyer leurs remerciements à leurs maîtres de stage à leur retour, ceux-ci ne le font pas. Le moniteur estime que cela relève de la politesse dont les jeunes sont « naturellement » dénués. Il se sent impuissant :

1. 681- 683 « pourtant je les incite, je peux pas leur mettre le couteau sous la gorge ! Je dis : c'est la moindre des politesses, déjà un, de les remercier ! Ce n'est que ça ! »

L'accompagnement existentiel : aux jeunes de faire des efforts... en cours d'anglais

Vincent pense que les jeunes ont peur de partir seul et peur de ne pas réussir à faire face à la barrière de la langue au point de refuser de partir voire de faire demi-tour au dernier moment. Il tire cette conclusion d'expériences passées allant dans ce sens et qu'il ne s'explique pas autrement. Ceci explique aussi selon lui que les jeunes veulent partir à deux ou à plusieurs pour se rassurer les uns les autres, communiquer dans leur propre langue et trouver ensemble des solutions pour faire face aux éventuelles difficultés rencontrées en stage. Il tire ces conclusions de sa propre réflexion et non d'un échange avec les jeunes :

1. 402-404 « y'a toujours quelqu'un, enfin y'a une collègue qui est là à côté pour euh... on peut parler en français ! A deux c'est toujours plus facile de... enfin c'est ce qu'ils doivent penser, de résoudre les difficultés plutôt que seuls. »

Aussi les encourage-t-il à travailler leurs cours d'anglais pour lutter contre cette peur. Et il déplore, dérouter, qu'ils ne le fassent pas :

l. 395-400 « Mais y'a aucun élève, en tout cas élève ou étudiant, qui s'est proposé pour partir seul. C'est toujours avec quelqu'un. Parce que la peur... Et c'est ça qui est assez étonnant ! C'est la p... peut-être cette p... toujours cette peur d'être confronté à une difficulté ! La difficulté, c'est la difficulté linguistique. Mais comme je dis : « Si vous avez des craintes, il faut progresser, travailler en anglais ». Chose qu'ils ne font pas ! »

Il compte aussi sur l'accueil des maîtres de stage qui s'efforcent d'offrir le meilleur accueil possible aux jeunes dans leur structure.

l. 664-667 « les Anglais, et puis les Espagnols c'est pareil, de toute façon, font tout pour que les jeunes soient bien intégrés de toute façon, au sein de leurs équipes. De ce côté-là y'a aucun souci. Hormis pour des élèves qui ne fournissent aucun effort. »

L'accent est mis sur l'effort réalisé par le jeune pour aller vers l'autre comme condition à la rencontre. Si le jeune ne va pas vers son maître de stage, quelque soient les efforts de ce dernier pour intégrer le jeune, l'intégration se révèle difficile.

2.5 - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

L'expérience interculturelle de Vincent : la mobilité « comme allant-de-soi » (l. 875)

Vincent a toujours vécu positivement la mobilité. Favorisée, cultivée dès son plus jeune âge par sa famille, la mobilité lui a donné le goût de l'ailleurs.

l. 862-863 « j'ai un environnement, je dirais familial, qui a toujours été propice, je dirais, à la mobilité. »

l. 864-865 « Donc pour moi, la mobilité a toujours été euh... a toujours été au cœur, je dirais, de ma famille. »

Il a d'ailleurs vécu six années en Angleterre pendant l'enfance et a passé une année universitaire à Londres. Surtout, il considère que cela fait partie de lui, de sa « nature » (l. 878) et que partir à l'étranger est, depuis l'enfance, une évidence et même « un besoin » (l. 876). Il cherche à « s'évader » et à « voir comment ça se passe ailleurs » (l. 876).

Ce goût de l'ailleurs, il le doit aussi à de belles rencontres qui lui ont permis de prendre confiance en lui et d'acquérir « une ouverture d'esprit » (l. 910). Ainsi ses multiples expériences ont toujours été très positives et les personnes rencontrées ont fait preuve d'hospitalité, l'aidant à « comprendre » (l. 906) et à « mieux appréhender » leur « culture » (l. 909).

Les apprentissages linguistiques des jeunes : aucun selon Vincent

Nous rappelons les deux objectifs de ce projet pour la MFR 2 : « améliorer le niveau de langue anglaise (voire espagnole en terminale) et découvrir un nouvel environnement professionnel. »

Le moniteur ne note aucun progrès en langue anglaise à l'exception d'un élève parti seul en stage. Mais il va vite perdu ses acquis. Par ailleurs, il note que l'expérience à l'étranger ne se traduit pas par une plus grande implication en cours d'anglais.

Le moniteur est dérouter. Il attribue cette absence de progrès et d'implication au fait que les jeunes sont dans une dynamique de groupe peu propice aux efforts. Il relève que les jeunes affirment que communiquer en langue anglaise est plus facile en pays anglophone et avec des anglophones, « sur le terrain » (l. 551) que dans le cadre du cours. Par ailleurs, il relève aussi que pour les jeunes, se parler en anglais entre francophones dans le cadre des cours n'a rien à voir le fait de parler anglais à des anglophones : « ils disent « Ouais mais c'est pas la même chose quand on parle avec un français ». » (l. 553).

Les autres bénéfices pour les jeunes : des jeunes globalement contents mais pas plus ouverts

Le moniteur constate que les jeunes n'ont pas fait preuve de curiosité à l'étranger, n'ont pas chercher à visiter et connaître leur environnement même proche. Ils se sont contentés de rester derrière l'écran de leur smartphone ou ordinateur. Il va même jusqu'à dire qu'ils sont toujours aussi fermés sur le monde, qu'« ils ont toujours des œillères » et toujours autant de clichés sur l'Angleterre puisqu'ils mettent en avant qu'il n'« a pas fait beau » et qu'ils ont « mal mangé » (l. 801).

Le moniteur note qu'une auberge de jeunesse (lieu de stage exclusif en première) est un lieu qui rompt avec l'univers familier des jeunes, « c'est un environnement complètement différent de celui auquel elles sont habituées » (l. 836-837).

Le moniteur ne note donc aucun changement positif chez les jeunes et considère que ce stage n'a servi à rien et a mobilisé beaucoup d'argent en pure perte :

l. 539-540 « j'ai cette désagréable sensation que l'investissement est nul ! C'est-à-dire que le temps consacré, l'argent consacré, n'ont servi, malheureusement, à rien. »

Même au niveau professionnel, il constate que les jeunes se plaignent de ne pas avoir appris grand-chose. Il sont « frustrés » d'avoir été cantonnés à des tâches d'entretien des locaux. Le moniteur reconnaît que dans ces conditions, les apprentissages sont extrêmement limités. Cependant il considère que les jeunes ne peuvent s'en prendre qu'à eux-mêmes puisque s'ils avaient progressé en anglais avant le stage ils auraient pu avoir un stage plus intéressant, en contact avec la clientèle des auberges de jeunesse.

Malgré tout, les activités de stage mises à part, les jeunes reviennent globalement satisfaits de leur séjour à l'étranger. Cependant, le moniteur regrette que cela ne leur donne pas envie de repartir en stage à l'étranger, de garder des contacts avec le maître de stage notamment si ça s'est bien passé.

2.6 - La corbeille de l'analyse de l'entretien

Vincent a particulièrement insisté sur la difficulté pour lui de répondre à deux injonctions paradoxales :

- permettre à le plus de jeunes possible de partir en stage à l'étranger (sa mission)
- répondre à la demande des partenaires étrangers : avoir des stagiaires avec un bon niveau d'anglais.

Cette situation l'amène à mentir aux maîtres de stage potentiels sur le niveau d'anglais réel des jeunes. Il vit très mal cette situation :

l. 730-731 « en moi-même je dis : qu'est-ce que je suis en train de faire quoi ! Ouais, je suis obligé de mentir aux professionnels ! »

A la question « Et tu vis ça comment ? » (l. 737) :

l. 736-742 « Mal ! Parce que je mens ! Je suis obligé de mentir ! (silence de six secondes – émotion palpable). »

Nous avons perçu une véritable détresse chez ce moniteur qui ne parvient ni à satisfaire son institution ni à satisfaire les maîtres de stage. En effet, cette année, sur 21 élèves de première, seuls 3 ont demandé à partir à l'étranger et aucun en terminale. Quant aux maîtres de stage, ils sont mécontents et certains lui « ferment leurs portes » (l. 703). Et il subit cela seul car les reproches lui sont adressés à lui seul. De son côté il estime que l'Institution ne se donne pas les moyens de permettre aux jeunes de s'ouvrir à l'international et que les jeunes de la MFR, actuellement, ne sont pas en capacité de profiter de cette expérience : « on envoie euh... moi j'envoie des jeunes qui tiennent pas la route ! » (l. 736-736).

Il considère qu'il est en mesure de trouver un stage pour tout jeune désireux de partir à l'étranger mais que les jeunes ne sont pas aptes.

III – L'ACCOMPAGNEMENT SELON JOËLLE

La transcription de cet entretien est en annexe 5 et les tableaux par catégorie en annexe 8.

3.1 – La mission « stage à l'étranger » de Joëlle : un projet d'équipe structuré

Dans le chapitre précédent, nous exposons déjà les missions et activités générales de Joëlle. Ici nous allons nous attarder sur ce que Joëlle dit de sa mission de responsable des stages à l'étranger dans sa MFR. Aussi nous limiterons-nous ici à analyser les thèmes « mission stage à l'étranger » et « travail en équipe » de la première catégorie (« La place du stage à l'étranger et le moniteur dans la formation BAC PRO »).

Une vision claire de sa mission

La monitrice décrit, étape après étape, sa mission. Elle énumère ces étapes sans utiliser la première personne du singulier mais en indiquant les actions à mener, de manière ordonnées dans le temps : rechercher et contacter les lieux de stage, préparer les jeunes au voyage, contact avec les familles, emmener les jeunes sur place, les installer, aller les voir en stage, faire en sorte que tout se passe bien, du mieux possible, régler les problèmes avant de les laisser puis garder le contact avec eux (l. 42 à 46).

Un projet d'équipe

Cette mission est aussi celle d'autres moniteurs et le projet a été impulsé par la directrice arrivée il y a trois ans. Joëlle, volontaire et convaincue de l'intérêt du projet, s'est jointe à l'équipe déjà partie prenante. Hormis la directrice, elle cite trois autres collègues monitrices impliquées mais nous avons appris après l'entretien qu'un cinquième moniteur se joignait au projet pour le prochain stage.

3.2 - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

Ses représentations : un métier de la transmission, de la relation et de l'accompagnement

Joëlle recherchait un métier lui permettant d'associer transmission des savoirs mais aussi faisant la part belle aux relations avec les jeunes. Elle cherche à « les aider à avancer » (l. 30). Elle parle de la dimension sociale qu'elle recherche dans le métier qu'elle recherchait.

Son vécu du métier : une fonction globale enrichissante centrée sur les jeunes mais...

Elle a trouvé dans le métier de moniteur dans la MFR où elle exerce ce qu'elle recherchait. Le métier de moniteur correspond à ses attentes et elle le trouve « enrichissant » (l. 2).

Elle considère que la gestion des jeunes, les relations à développer avec leurs éducateurs ou leurs familles lui permettent d'être à l'articulation des différents acteurs de la vie du jeune et c'est ce qu'elle recherchait et a trouvé dans sa MFR.

Elle a une vision globale de son métier, ne le limitant pas à l'enseignement mais ne le segmentant pas non plus en missions distinctes. Pour elle, toutes ses missions sont liées entre elles, qu'elles relèvent de la formation, de l'éducation ou de l'animation :

l. 26-27 « pour moi c'est un tout tout ça ! Je pense pas que je détaille tout ça ! »

Cependant, elle regrette de ne pas suffisamment parvenir à transmettre aux jeunes son goût pour la langue anglaise. Elle pense que ses outils ne sont pas toujours adaptés et qu'elle manque de temps pour en élaborer qui soient performants pour motiver les jeunes à l'apprentissage de la langue. Alors elle se contente que les élèves aient au moins une image positive de cette langue grâce à ses cours, à défaut de les voir progresser :

l. 469-470 « j'me dis, peut-être qu'ils sauront pas parler anglais mais au moins ils vont pas voir ça forcément comme quelque chose de rébarbatif, tu vois, et de vraiment, vraiment nul ! »

Son rapport aux apprenants : un regard tolérant sur les jeunes

Son regard sur les jeunes est nuancé et globalement positif. Elle estime que certains sont courageux, font des efforts face aux difficultés. Néanmoins, elle constate qu'ils sont très attachés à leur territoire et peu enclins à la mobilité :

l. 79-80 « Y'en a qui disent « je suis né ici, donc je vis là et je vais travailler là ». Tu vois ben ceux-là ils voient tout petit, t'as pas forcément de l'emploi partout. »

l. 393-394 « Je les trouve très, très euh... terroir ! Très... accrochés, tu vois. En tout cas pour ceux que je vois ici »

La monitrice parle même de « paralysie » (l. 416) pour décrire ce refus d'envisager d'aller vivre ailleurs que sur leur « petit lopin de terre » (l. 413). Pourtant, elle jette un regard lucide et tolérant même si elle ne comprend pas cet absence d'appétit pour l'ailleurs et la langue anglaise. Elle leur dit d'ailleurs qu'un jour, s'ils ont envie de partir, ils se mettront à apprendre l'anglais car ils en auront besoin. Et que ce n'est pas grave s'ils ne sont pas prêts pour l'instant :

l. 478-480 « T'es pas forcément nul parce que t'es pas bon à un moment donné ! « Bon vous êtes pas bons là maintenant. Aussi bien vous aurez envie d'aller travailler ou voyager plus tard dans trois ans, quatre ans, cinq ans, et là vous allez vous y mettre ! » »

3.3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Les motivations de Joëlle : donner du sens et s'ouvrir aux autres

La monitrice compte sur le stage à l'étranger pour donner du sens à l'enseignement de l'anglais auprès des jeunes. Grâce à ce stage, les jeunes sont à même de comprendre que l'anglais va leur être utile, qu'ils vont en avoir besoin.

Par ailleurs, elle espère pouvoir les ouvrir sur l'ailleurs, sur d'autres façons d'être et de vivre et leur permettre de confronter à la réalité leurs préjugés sur l'Angleterre et les Anglais.

Les motivations des apprenants : difficile de se défaire des clichés

Les jeunes ont dès la mise en œuvre du projet émis des souhaits quant au pays où ils souhaitaient aller, le type de structure qui les intéressait et avec quel autre jeune ils souhaitaient partir. Malgré cet engouement, l'équipe a dû poser des contraintes car il était difficile de satisfaire tous les jeunes. Notamment de nombreux jeunes souhaitent partir à Malte, pays ensoleillée et dès lors plus attractif à leurs yeux que l'Angleterre.

La famille : à associer et à rassurer

Les familles sont associées au projet dès sa mise en œuvre au travers de rencontres à la MFR avec l'équipe. Associer les parents c'est aussi pouvoir compter sur leur soutien en cas de difficulté au cours du stage. Il est important de rassurer les familles (l. 137, 200, 255) autant que les jeunes avant le départ mais aussi de permettre un retour sur ce qui a été vécu par leur jeune en stage, au travers de travaux réalisés par les jeunes eux-mêmes.

3.4 - L'accompagnement des stages à l'étranger

L'accompagnement organisationnel : un encadrement sur place

Les stages trouvés et proposés par l'équipe correspondent à la spécialité de la formation des jeunes à savoir « les services à la personne » : écoles maternelles et charity shops. Les jeunes sont encadrés pendant le voyage à destination du pays par un ou deux moniteurs. Arrivés à destination, les jeunes sont accompagnés jusqu'à leur hébergement, que ce soit en famille d'accueil ou en auberge de jeunesse. La monitrice ou les deux monitrices restent sur place pendant une semaine. L'objectif est de rassurer les jeunes pour débiter leur stage dans de bonnes conditions. Il s'agit aussi de rencontrer les maîtres de stages, de régler les problèmes pouvant survenir en début de séjour sur le lieu de stage et de ne pas laisser seuls les jeunes face à des situations qui peuvent être trop difficiles à gérer pour eux. Pour la monitrice, il est indispensable de rencontrer les maîtres de stage pour les connaître et constater par un contact direct à qui elle confie les jeunes.

La monitrice achète aux jeunes leurs tickets de bus, leur fait quelques courses, leur montre comment s'y prendre avant de les quitter à la fin de la semaine.

Pendant cette première semaine puis au cours des semaines suivantes, les jeunes peuvent appeler directement leur monitrice en cas de besoin. De son côté, la monitrice, revenue à la MFR, assure un suivi téléphonique en contactant les jeunes ou les maîtres de stage.

L'accompagnement pédagogique en amont : toujours plus loin, toujours plus autonome

Depuis l'entrée en seconde, l'idée est de permettre aux jeunes de s'habituer à partir, petit à petit, de plus en plus loin et sans brusquerie : d'abord en groupe-classe encadré pendant une semaine hors-région en seconde, puis une semaine à l'étranger en première (Angleterre) avec de nombreux moniteurs (5 pour 34 jeunes), avant d'envisager qu'ils passent quatre semaines en semi-autonomie (première semaine) puis en autonomie en début de terminale.

l. 105-106 « Si tu veux, ce qu'on a essayé de faire c'est de les aider, enfin de les faire aller vers, au fur et à mesure. »

l. 109 « Donc c'est progressif. »

L'accompagnement pédagogique au retour : un prolongement du séjour

Les jeunes réalisent des supports divers de restitutions avec l'aide de leur monitrice-référente du stage à l'étranger. Il s'agit de prolonger le séjour en le partageant avec les autres lors « des portes ouvertes » (l. 142) et de l'Assemblée générale de la MFR (l. 143-145) :

La monitrice fait également un « sondage » après des jeunes à leur retour.

L'accompagnement existentiel : réduire les peurs et amortir le choc

La monitrice met en avant la peur de partir de ces jeunes pour qui le stage à l'étranger rime souvent avec l'idée de première fois loin du « cocon familial » (l. 81). Elle reconnaît que c'est une situation difficile à appréhender pour eux car tout est nouveau : partir loin de chez soi, à l'étranger, devoir communiquer en langue anglaise alors que cette langue est loin d'être maîtrisée.

Il appartient donc à l'équipe de préparer les jeunes à vivre cette épreuve :

l. 81 « Faut les préparer à quitter le cocon familial »

Cela consiste pour les monitrices à les écouter, à les rassurer, en collectif ou en individuel, par rapport à leurs peurs, leurs angoisses.

L'équipe a à cœur d'éviter que cette expérience soit un choc pour le jeune et de limiter les peurs et le mal du pays. Aussi ont-ils opté pour un accompagnement progressif vers l'ailleurs en autonomie (cf. Accompagnement organisationnel), un stage à deux plutôt que seuls et la réduction à trois semaines du stage (dont deux au lieu de trois jusque-là en autonomie). La présence de la monitrice tout au long de la première semaine de stage se légitime aussi par cette volonté de réduire les peurs avant de partir et d'amortir le choc à l'arrivée et lors des premières rencontres, découvertes.

3.5 - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

L'expérience interculturelle de Joëlle : en réponse à une envie d'ailleurs

Joëlle a vécu 5 années au Royaume-Uni. La première année fut au pair à Londres où elle a très vite appris l'anglais alors que son niveau de départ était très faible. Plus tard, elle est allée vivre et travailler 4 ans en Ecosse. Elle garde un très bon souvenir de ces années en Grande-Bretagne où elle s'est toujours sentie bien accueillie et comme chez elle :

1. 439-440 « je me sentais dans mon élément que ce soit là ou après en Ecosse. Je sais pas quoi te dire de plus, j'étais bien quoi ! Voilà. »

Elle n'a pas connu de « choc culturel », rien ne l'a surpris :

1. 406 « j'étais bien, j'étais dans mon élément, jamais été dépaylée ni quoi que ce soit. »

D'ailleurs, elle préfère la vie en Grande-Bretagne, la tolérance plus grande des gens.

Elle dit avoir toujours eu envie de partir à l'étranger, cette curiosité de l'ailleurs, bien que ses parents et elle, enfant, ne voyageaient pas beaucoup. Et cette envie d'ailleurs est toujours là. Elle suppose que ça peut venir du fait que sa famille a des origines de différents pays d'Europe ou alors que c'est une question de génération : la sienne avait peut-être plus envie d'ailleurs.

Les apprentissages linguistiques des jeunes : des progrès en demi-teinte

L'avis de la monitrice est très nuancé. Alors que certains jeunes ont fait de réels progrès en langue, ont passé un palier, d'autres n'en ont fait aucun. Elle reconnaît que le fait de partir à deux ne favorise pas les apprentissages linguistiques, l'immersion étant limitée. D'ailleurs, elle cite l'exemple d'un jeune volontaire pour partir seul et qui a envoyé ses mails en anglais à la directrice pour montrer ses progrès.

Les autres bénéfices du stage à l'étranger pour le jeune : un bilan nuancé mais encourageant

Nous rappelons que l'objectif principal de la MFR est « l'ouverture au monde et le développement de l'autonomie ».

Certains jeunes se sont surpassés, allant au-delà des difficultés rencontrées voire résolvant par eux-mêmes leurs difficultés sans recours à la monitrice. Malgré la peur du départ, ils reviennent contents de leur séjour :

1. 347-348 y'en a qui me disent « on avait vraiment pas envie de partir mais finalement on est content d'y être allés »

La monitrice a même été surprise par certains élèves dont elle ne s'attendaient pas à autant de d'initiative :

1. 322-324 « quand on les laisse se débrouiller, des gens qui ont un peu peur comme ça, qui sont un peu, voilà, qu'ont pas envie de partir, ben mis sur le terrain tu vois d'autres personnes. Tu vois elles sont... c'est bien, positif ! »

Des jeunes se prouvent qu'ils sont capables d'être autonomes parce que l'équipe leur a laissé la possibilité de l'être selon la monitrice.

Elle a du mal à dire si les jeunes sont plus ouverts au monde après cette expérience. Certains semblent avoir progressé dans ce sens et d'autres non au point de revenir avec les mêmes clichés sur les Anglais qu'avant le départ. Néanmoins, elle doute qu'il en soit vraiment ainsi et estime que c'est plus par provocation qu'ils s'expriment ainsi, par défi par rapport à la monitrice d'anglais mais aussi par rapport à la directrice qui est anglaise.

3.6 - La corbeille de l'analyse de l'entretien

Il ressort de la « corbeille » des éléments plaidant en faveur d'une mutualisation des approches des différentes MFR proposant des stages à l'étranger. La monitrice regrette que des « discussions » (l. 443) entre moniteurs impliqués dans ce type de projet n'aient pas lieu plus souvent afin de se connaître et travailler ensemble. Cela participerait à un travail en réseau et à davantage de cohésion, que ce soit pour ce projet ou pour les autres.

CONCLUSION

L'analyse thématique fait apparaître des objectifs, des pratiques, des motivations et des postures variées selon les moniteurs. Bien que tous trois soient moniteurs en MFR, qu'ils aient pour mission de permettre à des jeunes de réaliser un stage à l'étranger dans le cadre du Bac Pro, ils ne conçoivent pas cette mission de la même façon et cela bien qu'ils aient tous trois aussi une riche expérience interculturelle antérieure. Veillons maintenant à croiser nos analyses pour en tirer des enseignements sur les conditions favorables à mettre en œuvre pour que cet accompagnement soit propice à faire de l'expérience à l'étranger une expérience formatrice tant dans le rapport aux autres, à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles.

Chapitre IX – La rencontre interculturelle, une expérience initiatique dans le processus d'autoformation du jeune en alternance

INTRODUCTION

L'analyse des trois entretiens auprès des moniteurs nous permet d'en proposer une interprétation à la lumière des concepts développés en première et deuxième parties. L'analyse des entretiens exploratoires éclaireront également ces interprétations. Nous nous appuyerons sur cette interprétation pour formuler des préconisations. Ces préconisations ont pour objectif de contribuer à définir les conditions favorables à l'accompagnement des jeunes de Bac Pro en stage à l'étranger, afin que cette expérience soit formatrice.

I - LE STAGE À L'ÉTRANGER : UNE EXPÉRIENCE INITIATIQUE

1.1 – Une expérience de la vie

Nous avons vu que C. Nicolas²⁹⁸ a repéré les expériences qui représentent des événements suffisamment importants dans la vie, même si d'apparence ordinaires, pour être sources d'apprentissage. Reprenons sa catégorisation

- *Les épreuves de la vie* : il s'agit d'expériences difficiles à vivre et que l'individu parvient à surmonter en puisant en lui les ressources nécessaires. La peur de partir à l'étranger est mise en évidence par les trois moniteurs et par la jeune Elodie. Elle est de ces épreuves dont il faut triompher pour beaucoup de jeunes dont c'est le premier départ loin des leurs. Les trois moniteurs mais aussi la jeune Elodie disent à quel point les jeunes peuvent appréhender cet éloignement pendant quatre semaines : le voyage en lui-même, la crainte de ne rien comprendre, de ne pas réussir à se faire

²⁹⁸ Nicolas, C. (2011). « Le moment où l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi » in Galvani, P., Nolin, D., De Champlain, Y. et Dubé, G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan. 236 p. pp 159-176.

comprendre dans un pays dont ils ne maîtrisent pas la langue, entourés d'« inconnus ».

- *L'expérience comme un défi* : des jeunes éprouvent des difficultés en stage mais certains s'accrochent, tiennent bon pour se prouver à eux-mêmes qu'ils peuvent réaliser ce stage jusqu'au bout. Le sentiment de fierté est souvent au bout de ce chemin éprouvant. Le jeune se prouve à lui-même bien des choses. Et ils étonnent aussi leurs parents comme ceux de Morgane découvrant la capacité d'autonomie de leur fille. Les moniteurs sont eux aussi étonnés de constater que des jeunes arrivent à dépasser leur peur, à traverser des difficultés sans eux. C'est le cas d'Elodie, heureuse d'avoir vaincu ses appréhensions.
- *Les moments stratégiques* : face à des situations nouvelles, désarçonnantes, les jeunes sont amenés à faire preuve de créativité pour contourner les difficultés rencontrées à l'étranger. Des élèves se perdent, ont un niveau d'anglais très faible et, alors qu'ils se seraient imaginés incapables de résoudre une telle situation, trouvent en eux les ressources pour faire face à la situation. C'est une expérience gratifiante.
- *Les moments de plaisir* : le plaisir d'être bien reçus, de réaliser des activités de stage passionnantes comme ces jeunes en centres équestres... Ces expériences sont extrêmement fortes et marquent les jeunes indéniablement.
- *Les moments de rupture* : il s'agit ici des expériences de rupture qui entraînent le développement d'une capacité d'adaptation. Nous constatons après analyse des entretiens que le fait de quitter ses parents pour la première fois représente pour certains jeunes une véritable rupture qu'ils ne sont d'ailleurs pas tous prêts à vivre. Les jeunes pour qui le stage est facultatif ne trouvent pas le ressort suffisant pour quitter les leurs et Vincent comme Joëlle le disent bien, ils sont très attachés à leur territoire, « enfermés » dans un cocon familial d'où les familles ne souhaitent pas forcément les voir sortir. Si Joëlle constate ce phénomène de « paralysie », le stage étant obligatoire pour tout le groupe-classe, elle sait qu'il lui faut tout autant rassurer les parents que les jeunes.

Le stage à l'étranger favorise bien les capacités d'adaptation, montre aux jeunes qu'ils peuvent puiser en eux les ressources pour dépasser les difficultés rencontrées, se prouver à eux-mêmes qu'ils en sont capables.

1.2 - Un rite de passage

Lors de l'expérience d'un stage à l'étranger, les jeunes font face à l'expérience de la séparation et de l'absence puisqu'ils se retrouvent dans un environnement nouveau et éloignés de leurs réseaux de sociabilité familiaux. Pour la plupart, c'est une première fois, d'où une certaine dimension initiatique. Il s'agit pour beaucoup de la première fois loin de leurs parents et de leur vigilance, loin de la MFR et de la vigilance de l'équipe pédagogique. Cela peut être une motivation pour partir et profiter d'une « liberté » parfois crainte des familles. Vincent insiste notamment sur ce point. Les familles n'hésitent pas parfois à s'opposer au départ jugeant leur enfant trop jeune pour une telle aventure loin d'eux et source de vices. V. Cicchelli a d'ailleurs noté cette dimension hédoniste des séjours d'étude à l'étranger parmi les étudiants « Erasmus » qu'il a interrogé et qui montre qu'ils cherchent à « retirer un maximum de satisfaction »²⁹⁹ de cette période de leur vie, à tous les points de vue et cela passe aussi par faire la fête. Cela dérouté Vincent qui ne saisit pas la dimension initiatrice de cette expérience proposée à des jeunes mineurs de 16 ou 17 ans.

En effet, au passage entre l'adolescence et l'âge adulte, le stage à l'étranger peut revêtir une dimension initiatique. La peur est là, tenaillée au ventre, tout autant que la volonté de partir, de tenter l'aventure. Quitter son foyer, sa chaleur, sa sécurité mais aussi son inertie pour une aventure au-delà du connu, faites de peurs fantasmées mais aussi de promesses.

« Seules les graines qui vont loin ont des chances fructifier. Celles qui tombent tout près du tronc n'ont aucune chance de croître et de s'épanouir. (...) On ne saurait mieux dire la force de l'arrachement poussant loin des racines, du nid, de la famille, de la *terre des morts*. »³⁰⁰

Comparable à un rite de passage, l'expérience à l'étranger fait passer un seuil. Rappelons ici les trois phases du rite de passage décrites par A. Van Gennep³⁰¹ : l'avant (la séparation avec sa famille, son univers familial), pendant (le séjour loin des siens) et l'après (le retour parmi les siens). Vincent, Nathalie et Joëlle qualifient d'ailleurs ce stage à l'étranger

²⁹⁹ Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p. p 62.

³⁰⁰ Maffesoli, M. (2006). *Du nomadisme, vagabondages initiatiques*. Paris : La Table Ronde. 206 p. p 164.

³⁰¹ Journet, N. (2001). « Les rites de passage » in *Sciences Humaines*, n°112, publié le 01/01/2001 et consulté en ligne le 20 février 2015 : http://www.scienceshumaines.com/les-rites-de-passage_fr_1079.html

d'aventure, de voyage, de découverte, de passage obligé même. Tous les trois sont animés par cette volonté d'ouvrir les jeunes au monde, en particulier Vincent et Joëlle.

1.3 - Une étape dans le « Grand Tour » des jeunes alternants

Ce voyage loin des siens s'inscrit dans une temporalité tout comme le compagnon aspirant qui par son *Tour de France* passe d'étape en étape, au fil de son itinéraire, pour apprendre son métier. Par l'apprentissage de son métier, le novice acquiert une véritable formation personnelle dans et par le voyage. A première vue, le voyage effectué par les jeunes élèves de BAC PRO dans le cadre du stage à l'étranger n'a pas l'envergure du *Tour de France* des compagnons. Cependant, le stage à l'étranger ne s'inscrit-il pas dans une continuité de périodes de stage dans différentes structures sur les trois années de formation ? A chaque arrivée dans une nouvelle structure, le jeune alternant doit lui aussi s'adapter, remettre en question ses certitudes, des modes opératoires acquis lors d'expériences de stage précédentes. La formation par alternance, fondée sur les expériences vécues et réfléchies des jeunes, n'est-elle pas également un « Grand Tour » à sa façon ? Le stage à l'étranger revêtirait alors la fonction d'étape au cours de laquelle il est attendu du jeune un plus grand effort d'ouverture et d'adaptation. Il est à noter qu'au cours de leur cursus de formation en trois ans, et avant le stage à l'étranger, bon nombre de jeunes alternants réalisent un stage dit « hors région » et/ou un séjour collectif à l'étranger. C'est le cas dans la MFR de Joëlle et de Vincent. Ce stage et/ou ce séjour à l'étranger ont pour objectif de les ouvrir à une autre réalité socioprofessionnelle mais aussi géographique et « culturelle » tout en leur permettant de connaître une première séparation avec leur univers familial, comme une sorte de répétition générale au « grand départ ». Joëlle insiste bien sur cette idée de progression vers une plus grande autonomie du jeune, étape par étape, pour éviter un choc par une immersion brutale dans un univers soudainement trop éloigné de celui auquel les jeunes sont habitués.

1.4 - Une transformation silencieuse

Si le stage à l'étranger peut être considéré comme un rite de passage, c'est qu'il y a un « après » se traduisant par une transformation de soi. Nos entretiens auprès des moniteurs, de la famille et du maître de stage laissent entrevoir peu de changements chez les jeunes.

Tous les trouvent inchangés, à peine plus ouverts voire plus fermés, parfois toujours enfoncés dans les clichés sur l'Autre. En fait, ils ne savent pas dire si les jeunes ont changé. Il est étonnant de constater que le maître de stage d'Elodie considère qu'après son stage en Hongrie elle soit toujours la même alors qu'Elodie dit d'elle-même qu'elle est « le jour et la nuit ». Serait-ce à dire que ce que peut ressentir le jeune en lui, l'évolution de ses schèmes de pensée soit difficile à percevoir ? Nous plaçons pour le fait que changement il y a mais qu'il est lent, qu'il demande à s'installer avec le temps et surtout qu'il demande à être suscité mais nous reviendrons plus loin sur ce dernier point. Si la transformation du jeune ne saute pas aux yeux, c'est que s'opère une transformation silencieuse. Nous avons évoqué cette idée dans le chapitre consacré à la construction de l'identité. L'idée de transformation silencieuse, inspirée à F. Jullien³⁰² par la pensée traditionnelle chinoise, est celle selon laquelle chacun d'entre nous subit des transformations mais qu'elles demeurent invisibles. En fait, nous n'en percevons que les effets à plus ou moins long terme. Elle n'a ni début ni fin mais est de l'ordre du processus. Toute transformation induit donc un temps long. Le stage à l'étranger est de l'ordre de l'action et il est difficile de voir la transformation à l'œuvre chez le jeune à son retour. Cette transformation est de l'ordre des micro-changements, à peine perceptibles, si discrets que l'on ne voit pas le processus à l'œuvre et, pourtant, il est bien en route. Nous pouvons, éventuellement en percevoir les effets sur le jeune par sa plus grande autonomie ou son regain d'intérêt pour l'anglais comme observés par les moniteurs. Joëlle, ne parvenant pas à se prononcer sur les progrès des jeunes en terme d'ouverture au monde, note malgré tout qu'en stage à l'étranger, elle « voit d'autres personnes » c'est-à-dire des jeunes qui l'étonnent, dont elle ne s'attendait pas à ce qu'ils fassent preuve d'initiative car ils n'en avaient pas fait montre jusque-là. S'il est difficile de discerner la transformation de soi à l'œuvre sur un temps si court, n'est-ce pas parce que cette dimension reste inaccessible à l'autre, tout autant qu'à soi, dans l'instant ? En fait, le stage à l'étranger comme épreuve, rite de passage, pourrait être appréhendé comme une étape dans un processus plus long, entamé bien avant ce stage et se poursuivant bien au-delà : le processus de changement de génération qui fait passer le jeune de l'adolescence à l'âge adulte. Le stage à l'étranger apparaît dès lors comme un rite au sein d'un processus plus long, plus vaste, tout comme les autres stages de l'apprenant, l'examen du permis de conduire, les épreuves du baccalauréat professionnel... C'est la succession de ces micro-rites qui représenteraient « le » rite de passage à l'âge adulte et qu'à chaque micro-rite

³⁰² Jullien, F. (2007). « Repérer les impensées de notre pensée pour penser l'accompagnement » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 209-226.

-

correspondrait des micro-changements, trop infimes pour être perçus dans l'instant mais bien réels.

II – L'ACCOMPAGNEMENT DU JEUNE À LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

Il ressort des entretiens des trois moniteurs et des entretiens exploratoires que chaque jeune n'est pas doté d'un esprit cosmopolite. Alors faut-il compter sur le stage à l'étranger pour faire naître cet esprit ? L'analyse nous donne des éléments pour nous éclairer.

2.1 - Des jeunes casaniers en majorité

Comme nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la rencontre interculturelle (chapitre V), l'esprit cosmopolite favorise grandement le désir de partir et facilite en même temps le départ. Vincent et Joëlle insistent sur le côté casanier des jeunes et sont déroutés par leur manque de curiosité et d'ouverture. Si les jeunes partent, c'est en fonction du caractère obligatoire du stage. Facultatif, le stage à l'étranger n'apparaît pas comme une chance aux yeux des jeunes qui n'y trouvent pas d'intérêt selon Vincent. Celui-ci considère que les jeunes partis à l'étranger quatre semaines en reviennent inchangés c'est-à-dire pas plus ouverts, surtout parce qu'ils n'ont pas fourni les efforts nécessaires à une véritable rencontre avec leur maîtres de stage. Faut-il s'en étonner ? Bien au chaud dans leur *Lebenswelt*, beaucoup de jeunes, tout comme leurs familles, ne cherchent pas à connaître l'ailleurs, l'Autre, ils n'y voient pas d'intérêt *a priori*. Ce sont des jeunes issus de familles n'ayant pas ou peu voyagé et désirant passer leur vie « au pays ». Leur proposer ou leur imposer un stage à l'étranger les bouscule et ils n'y sont pas prêts. Ils ne comprennent pas qu'on veuille les emmener à l'étranger pour en faire des personnes mobiles car ils ne veulent pas être mobiles, ils veulent rester chez eux. Alors, face à cette situation, soit ils refusent de partir et puisque le stage est facultatif dans la MFR de Vincent, eh bien ils ne partent pas. Alors que ce sont précisément ces jeunes qui ont le plus besoin d'être accompagnés vers plus d'ouverture au monde. Ceux qui choisissent de partir sont déjà ceux qui ont cette curiosité, cette ouverture et qui de fait profitent de l'occasion offerte. Une jeune comme Elodie ou Morgane a en elle cette curiosité, particulièrement nourrie par ses parents dans le cas de Morgane. Dans le cas d'un stage obligatoire, le stage est de fait imposé et la monitrice Nathalie s'évertue tous les ans à convaincre autant les familles que les jeunes que c'est bon pour eux et que surtout ils n'ont pas le choix.

Les jeunes qui ne sont pas animés par cette volonté d'ouverture à l'Autre ne grandissent pas sur un terrain propice à l'Ailleurs. Il est vrai que Joëlle comme Vincent cherchent à créer une certaine familiarité avec les déplacements, avec l'étranger au travers du stage hors-région, au séjour collectif en Grande-Bretagne. Ils cherchent à rendre l'inconnu plus « familier », à faciliter le passage des frontières qui séparent de l'Autre différent. Issus du milieu rural pour beaucoup, de familles d'employés et d'ouvriers, ces jeunes casaniers souvent en grande difficulté scolaire (particulièrement prégnant dans le discours de Vincent), a priori majoritaires à en croire Vincent et Joëlle, nous font penser aux « nouveaux lycéens » étudiés par C. Berger (chapitre V). Ceux-ci, issus des couches populaires et connaissant de grosses difficultés scolaires, seraient dépourvus de cette capacité d'ouverture à l'Autre. Ils nourrissent moult préjugés et stéréotypes. A contrario les lycéens de milieux aisés, ayant déjà voyagé et eu des premiers contacts avec le monde anglo-saxon ou curieux sous l'influence de leur famille, ont cette capacité d'ouverture à l'Autre. Ainsi ne faut-il pas s'étonner qu'un stage à l'étranger suscite aussi peu d'enthousiasme chez bon nombre de jeunes, que le stage soit obligatoire ou non.

Ainsi au-delà de la peur de l'inconnu, s'ajoute le désintérêt de beaucoup de jeunes pour une expérience à l'étranger. Les jeunes présentés par Vincent notamment mais aussi Joëlle, ne semblent pas accorder à cette expérience de valeur d'où l'absence d'engagement et de motivation. Cela pose question car nos sociétés sont multiculturelles de fait. Si ces jeunes, ruraux pour beaucoup, vivent encore dans des espaces encore peu ou pas ouverts à la diversité, il appartient au système scolaire de les préparer à entrer dans un monde différent de celui auquel ils sont habitués pour éviter un choc et un repli inévitables, si préjudiciables au vivre-ensemble.

Vincent mais aussi Joëlle sont déçus voire frustrés de voir que les jeunes plébiscitent des destinations comme Malte car synonyme de vacances et de fête. Il est vrai que dans ces conditions, il faut s'attendre à ce que le voyage n'aboutisse pas à la rencontre des autres mais juste à des contacts superficiels et « obligés » par le caractère professionnel de l'aventure. Le voyage n'est ainsi pas forcément une expérience initiatique car elle n'ouvre pas vers le changement, vers la transformation de soi :

« Comme toute aventure, le voyage aussi s'expose à la défaite et à la stérilité. Cela arrive parce que le voyageur – par ignorance, superbe ou

-

paresse – ne trouve pas la clef pour entrer dans ce monde, le vocabulaire et la grammaire pour comprendre cette langue et déchiffrer cette culture. »³⁰³

Ainsi, permettre au stage à l'étranger d'être une véritable expérience formatrice ne va pas de soi et n'ouvre pas forcément vers la trans-formation du jeune telle que l'envisage le moniteur si ce premier en attend autre chose. Néanmoins, dans ce cas de figure, nous ne pouvons pas dire que ces jeunes ne soient pas motivés puisqu'ils associent bien l'idée de plaisir au stage, véritable motivation intrinsèque. Cette idée de plaisir est présente dans les attentes de Nathalie pour qui l'expérience interculturelle fut source, au-delà des apprentissages, de plaisir à parler la langue anglaise, à partager des moments inoubliables avec les locaux. En fait, bien que casaniers, les jeunes ne semblent pas si hostiles à une expérience à l'étranger. Ils n'en attendent pas forcément ce qu'on voudrait qu'ils en attendent. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin.

2.2 - L'hospitalité facilite la rencontre

Nous venons de voir qu'une rencontre interculturelle véritable requiert un terrain familial/social propice et la motivation de rencontrer l'Autre. Cependant, des dispositions à l'Ailleurs n'évitent pas le choc culturel même si elles facilitent la rencontre qui est avant tout un choix de l'individu.

« Avoir en soi l'hospitalité, c'est laisser venir et découvrir ce qu'on ne connaît pas, sans cela le « je » ou le « nous » ne seraient que du déjà-là déjà-vu, et rien d'autre ne serait à découvrir »³⁰⁴.

Les jeunes en stages pour de courtes durées ne plongent pas suffisamment longtemps pour en arriver à se métamorphoser car devenir un *homme mêlé* pour reprendre Montaigne, ou *une personne du monde du milieu à l'intelligence nomade* pour reprendre cette fois B. Breytenbach et B. Fernandez, requiert une temporalité longue. Ils reviennent dès lors de stage après une *phase d'immersion-adaptation* et peut-être pour certains d'une phase dans les prémices de la *phase d'immersion-compréhension*. Autant dire qu'ils reviennent chez eux, parmi les leurs avec sans doute des méprises, des compréhensions de l'Autre erronées,

³⁰³ Magris Claudio cité par Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p. p 167.

³⁰⁴ Agier, M. (2011). « L'exil, l'asile, le refuge : les lieux de l'étranger » in Rencontres interculturelles et formation, *Education Permanente*, n°186, mars 2011. 198 p. p 39-48

des préjugés peut-être renforcés. Vincent et Joëlle déplorent justement cette situation de jeunes non-remis du choc culturel et commentant leur expérience de formules réduisant l'Autre à des stéréotypes nationaux ou culturels. Ils manquent de distance, jugeant négativement les habitudes alimentaires de ceux qui les ont accueillis notamment. Evidemment, nous avons pu noter que selon Joëlle chaque jeune vit différemment l'aventure et qu'il serait vain de vouloir les étiqueter en fonction de leurs réactions. En revanche, Nathalie et Vincent ont un avis global sur les jeunes qui, s'ils ne sont pas plus ouverts, semblent contents de leur séjour à l'étranger.

La plupart des jeunes expriment leur envie de repartir car ils ont fait de belles rencontres, ont été bien accueillis et cela a grandement facilité leur *immersion-adaptation*. S'ils n'ont pas forcément tout compris, il n'en reste pas moins qu'ils ont envie de revoir ces personnes qui leur ont fait hospitalité, les ont acceptés sans réserve, en milieu professionnel comme en famille d'accueil. Etre accueilli avec hospitalité, c'est aussi se rendre compte que l'Autre différent fait un effort d'ouverture qui génère en retour, en contre-don, le même effort. Ce langage universel qu'est l'hospitalité est mis en avant par les moniteurs et la jeune Elodie. Ils ont été bien accueillis, ils ont partagés pour certains des moments de convivialité. Aussi le choix des maîtres de stage, mais aussi des familles d'accueil éventuelles, est fondamental et rappelé par Joëlle qui indique qu'elle leur confie les jeunes et que les connaître est nécessaire pour que la rencontre se passe bien pour le jeune. Vincent mais aussi Nathalie regrettent de ne pas rencontrer les maîtres de stages ou alors furtivement, de ne pas avoir toujours visité les lieux d'accueil des jeunes. Exposer ces jeunes casaniers à un contact peu ou pas propice au dialogue lors d'une première expérience à l'étranger, c'est ruiner pour longtemps tout élan d'ouverture vers l'Autre. Le voyage à l'étranger, pour être un chemin vers l'Autre, se doit donc d'être balisé, sécurisé pour qu'une véritable hospitalité soit possible. C'est ce à quoi s'attelle Joëlle qui reste la première semaine sur place, non pas avec les jeunes mais non loin. Elle met ce temps à profit pour nouer de vraies relations avec les maîtres de stage, les familles d'accueil, régler les éventuels problèmes avec eux afin qu'ils ne constituent pas d'obstacles à la rencontre du jeune et de ceux qui l'accueillent. Lorsque Vincent dit que les maîtres de stage mettent tout en œuvre pour bien accueillir les jeunes et qu'en même temps ils se limitent à donner des consignes et à vérifier que le travail est correctement effectué, il y a contradiction au regard de ce qu'est une rencontre véritable à savoir l'ouverture d'un chemin vers l'Autre et non un simple rapport d'autorité dénué de dialogue.

2.3 – A l'étranger mais dans sa « bulle »

Il ressort de l'entretien de Vincent que les jeunes restent désormais en lien avec les leurs, familles et amis via les réseaux sociaux à l'aide de leur smartphone ou d'une connexion internet mise à disposition par le maître de stage. Ce phénomène est relativement récent et à double tranchant : si le jeune s'intègre bien, il se connecte pour donner des nouvelles et lutter contre le mal du pays souvent propre à la première semaine de stage ; s'il éprouve des difficultés à entrer en relation, il peut se réfugier derrière l'écran de son smartphone dès qu'il n'est plus en activité professionnelle, accentuant par là-même sa difficulté à entrer en relation. Ainsi leur lieu d'origine représenté par leur famille, leurs amis mais aussi la MFR, demeurent « l'horizon de l'expérience et la bouée à laquelle se raccrocher lors des phases difficiles de ce plongeon dans un monde différent : *on part mais on sait qu'on va revenir* »³⁰⁵. Ce besoin de rester en lien avec les siens se traduit par une exigence nouvelle des jeunes : s'il n'y a pas de connexion internet depuis leur chambre, nous dit Vincent, les jeunes refusent d'aller en stage voire font demi-tour une fois arrivés. Ce besoin de rester relié à son groupe d'appartenance peut être pour certains jeunes si profond qu'il dénote une peur de l'Autre car il s'agit d'une réaction défensive face à un sentiment d'insécurité ressenti face à un Autre que le jeune ne comprends pas. Face à cette crise identitaire que C. Dubar a pu expliquer (Chapitre V – sous-chapitre III), le jeune se replie : c'est une fermeture à la différence.

Il arrive que le jeune alternant ne soit pas seul mais en compagnie d'autres alternants de son groupe-classe. C'est le cas pour la quasi-totalité des jeunes de nos trois moniteurs interrogés mais aussi pour Elodie et Morgane. Ils peuvent être hébergés ensemble dans un même appartement, en auberge de jeunesse ou famille d'accueil voire même se retrouver ensemble sur le lieu de stage, à deux généralement. Les jeunes ont alors tendance à recomposer ensemble leur monde connu au sein d'une « bulle » où chacun peut se sentir chez soi et « entre pairs avec le fait d'être *étranger* pour trait commun »³⁰⁶. Cette bulle sécurisante rappelle celle du foyer d'origine et si elle facilite le passage d'un univers à l'autre en aidant à lutter contre « le coup de blues », elle limite également les rencontres avec les membres du pays d'accueil.

³⁰⁵ Pleyers, G. et Guillaume J-F. (2008). « Expérience de mobilité étudiante et construction de soi ». Ressource en ligne. Consultée le 22/10/2015 : http:// Cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=AGORA_050_0068

³⁰⁶ Pleyers, G. et Guillaume J-F. (2008). « Expérience de mobilité étudiante et construction de soi ». Ressource en ligne. Consultée le 22/10/2015 : http:// Cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=AGORA_050_0068

2.4 – La préparation des jeunes à la rencontre

L'objectif posé pour deux MFR, celles de Vincent et Nathalie, étant centré sur l'apprentissage de l'anglais, la préparation relève du moniteur chargé de l'anglais. Nathalie axe le contenu de ses cours de langue sur le vocabulaire technique à acquérir pour que les jeunes puissent plus facilement communiquer avec les maîtres de stage et autres futurs collègues. Vincent privilégie l'expression et la compréhension orale sans focaliser *a priori* sur l'aspect professionnel sachant que seuls quelques élèves de ses « cours d'anglais » participent de fait à un stage à l'étranger en auberge de jeunesse en Grande-Bretagne. Tous deux préparent linguistiquement les jeunes partant en première dès l'année de seconde, conscients qu'il faut du temps pour consolider les apprentissages. Tous deux, et en particulier Vincent, insiste sur la nécessité pour les jeunes de maîtriser un tant soit peu l'anglais pour tirer profit de leur stage en Grande-Bretagne.

Vincent et Joëlle comptent aussi sur le stage hors-région (seulement la MFR de Joëlle) et le voyage collectif à l'étranger pour habituer les jeunes à l'éloignement de la famille, à la familiarisation progressive avec un mode de vie différent afin d'éviter un *self-shock* qui pourrait se faire replier le jeune face à une différence trop grande et vécue comme une menace identitaire. Toujours dans l'idée d'éviter ce *self-shock*, hypothèse défendue par R-S. Zaharna (Chapitre V – La rencontre interculturelle), Joëlle accompagne la transition que représente le stage à l'étranger. En effet, le départ en voyage est un espace transitionnel. Une fois la décision prise de partir à l'étranger, arrive le moment des préparatifs. Cette période préparatoire est un espace de transition entre le monde connu, familial, et le non-connu qui attend le jeune en stage dans un autre pays. Ainsi le voyage se fait-il aussi dans la tête tout autant que spatialement et physiquement. Véritable rite de passage, le départ catalyse de nombreuses émotions mêlées, faites de joies et de peur, d'excitation et d'inquiétudes, de désir de partir et de peur de partir, de désir de vivre une nouvelle aventure et en même temps du désir de rester près des siens.

« (...) on est partagé entre la nostalgie du foyer, avec ce qu'il a de sécurisant, de matriciel, avec ce qu'il a de contraignant et d'étouffant aussi, et l'attirance pour la vie aventureuse, mouvante, vie ouverte sur l'infini et l'indéfini, avec ce qu'elle comporte d'angoisses et de dangers. »³⁰⁷

³⁰⁷ Maffesoli, M. (2006). *Du nomadisme, vagabondages initiatiques*. Paris : La table Ronde. 206 p. p 159.

Si autrefois la lenteur des voyages permettait au voyageur de se préparer mentalement à ce saut dans l'inconnu, aujourd'hui les vols aériens ou les transports routiers, ferroviaires ou maritimes réduisent la transition à peu et cet *entre-deux*, ce *temps suspendu* du trajet de « chez soi » à « chez l'Autre » revêt une intensité tant par sa fonction initiatique que par sa rapidité. Aussi Joëlle, consciente de cette transition rapide et difficile, source d'angoisses, accompagne-t-elle les jeunes en amont en leur expliquant ce qui les attend en stage, le plus précisément possible, en accueillant individuellement les jeunes le demandant, en permettant aux jeunes de poser leurs questions, d'exprimer leurs peurs. Elle dit qu'elle le fait petit à petit, car cela prend du temps. Les jeunes ont besoin ainsi de savoir assez tôt ce qui les attend pour que puissent s'exprimer les attentes comme les craintes et permettre à la monitrice d'y répondre. Joëlle, toujours dans cet esprit d'accompagner la transition, reste une semaine à proximité des jeunes. Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

Si Vincent a bien conscience que de nombreux freins empêchent les jeunes de s'engager dans un projet de stage à l'étranger, il limite sa préparation à la dimension linguistique, persuadé qu'elle est la clé de la réussite du stage. Pourtant, l'entretien l'amène progressivement à se poser des questions sur la pertinence de l'accompagnement proposé et il se dit qu'il ne prend peut-être pas suffisamment en compte les freins psychologiques du jeune et de sa famille. Face à la désaffection des jeunes pour ce projet, il se questionne et cherche à en comprendre les raisons qu'il pensait d'abord relever, jusque-là, de la fainéantise des jeunes pour tout effort.

III - LA POSTURE DU MONITEUR : UN RÔLE CENTRAL

Il ressort des entretiens des trois moniteurs et des entretiens exploratoires que la relation d'accompagnement nouée entre le moniteur et le jeune conditionne en grande partie la capacité des jeunes à se projeter en stage à l'étranger, à se sentir capable de vivre cette expérience et à en ressortir enrichi et transformé.

3.1 - La dimension relationnelle de l'accompagnement

La dimension relationnelle est centrale dans le rapport du moniteur au jeune. Elle est centrale dans la posture de Joëlle qui accorde une importance fondamentale à la qualité des relations nouées avec les jeunes. Elle voit le jeune comme une personne et parvient

aisément à saisir ses difficultés, fait preuve de tolérance à son égard même si elle ne le comprends pas toujours. Vincent et Nathalie se situent davantage en enseignants d'anglais exclusivement et voient d'abord, chez le jeune, l'élève de leurs cours. Il est vrai que chacun n'exerce pas la fonction moniteur telle que prescrit par la convention collective. Alors que Joëlle se sent monitrice, tout autant enseignante qu'accompagnatrice, médiatrice, tutrice... Vincent et Nathalie se désespèrent de ne pouvoir exercer leur métier centré sur la transmission avec des jeunes trop en difficultés ou démotivés. Joëlle admet que les jeunes puissent ne pas être motivés par l'anglais et elle ne se focalise d'ailleurs pas sur des résultats en terme de progrès en langue, consciente qu'ils ne progresseront que s'ils y trouvent un intérêt comme ce fut son cas plus jeune. Nathalie cherche à faire vivre aux jeunes ce qu'elle a vécu et si partir à l'étranger a été bon pour elle, ça ne peut être que bon pour les jeunes. Elle oublie qu'elle-même ne serait jamais partie faire un stage en Allemagne parce qu'elle n'aimait pas suffisamment la langue allemande. Elle affirme pourtant que l'anglais n'intéresse pas les jeunes. Alors comment considérer que ce stage en pays anglophone puisse être un moteur à l'apprentissage de l'anglais ? Pour contourner la difficulté, car Nathalie tient à son objectif, elle propose aux jeunes un stage en lien avec leur passion. Nous reviendrons sur cet aspect mais observons que, malgré cela, les progrès attendus en langue ne sont pas obtenus.

Quant à Vincent, il s'arc-boute sur un objectif précis pour tous les jeunes : les progrès en langue anglaise et la découverte d'un nouvel environnement professionnel. Si le stage à l'étranger ne se traduit pas par des progrès nets et durables, il y a échec de l'expérience. Et puisque les jeunes ne font pas de progrès d'après les évaluations, il constate l'échec du stage considérant que ce stage ne sert à rien, ni à les ouvrir au monde, ni à leur permettre de faire des progrès en langue. Dépourvus de tout intérêt pour la langue anglaise, ces jeunes sont jugés très négativement par le moniteur qui décidément ne les comprends pas. Vincent n'a d'ailleurs que peu d'occasion de connaître ces jeunes qu'il n'a que quelques heures par mois en classe d'anglais. Il assure exclusivement une mission d'enseignement de l'anglais auprès de ces jeunes. Pourtant il a l'occasion de les voir évoluer dans un autre cadre à une occasion, celle du voyage collectif à Londres en seconde. Cependant, ce temps court ne lui suffit pas pour appréhender les jeunes comme des personnes et pas seulement comme de mauvais élèves indisciplinés et démotivés.

Enfin, pour en revenir à Nathalie, elle annonce aux jeunes dès l'année de quatrième, soit trois ans à l'avance, qu'ils auront un stage obligatoire dans un centre équestre en Angleterre

afin qu'ils se fassent doucement à l'idée, sans brusquerie, pour que chemine en chaque jeune ce projet commun à tous les membres d'un même groupe-classe. Ce sera « une échéance importante », un « gros point fort » dans leur formation à ses yeux et les y prépare d'abord en leur disant pour qu'ils en prennent conscience, leur indiquant d'emblée qu'ils ne s'agit pas de vacances mais bel et bien d'un stage en milieu professionnel à l'instar des autres stages de leur formation. Elle ne veut pas que les jeunes se fourvoient mais saisissent bien le cadre et les objectifs posés, qu'ils comprennent les attentes de la MFR liées à ce stage.

3.2 – De la difficulté de cheminer aux côtés du jeune

Permettre à des apprenants d'entrer en processus d'apprentissage requiert d'abandonner toute idée de forcer le processus, nous dit Jullien (chapitre VI – L'accompagnement) qui affirme que deux erreurs doivent être évitées dans les pratiques d'accompagnement :

« La première, c'est de raisonner en terme d'action. Vouloir obtenir à tout prix des effets, c'est une impasse. La seconde tout aussi inefficace, consisterait à rester au bord du champ en espérant une bonne récolte. Or, aucune de ces attitudes n'est performante »³⁰⁸.

Le formateur ne peut vouloir, désirer à la place de l'apprenant mais il peut se baser sur ce qui fait sens pour l'apprenant, l'aider à identifier ses potentiels, les valoriser, les faire grandir pour faciliter le processus d'apprentissage. Il est aussi l'un de ceux qui peut faciliter le processus de transformation identitaire à l'œuvre en étant présent lors de crises, de la transition, par une disponibilité et un étayage sécurisant. Ainsi, aux côtés de la traditionnelle activité de transmission de savoir de tout formateur, l'accompagnement est « une activité qui permet aussi de *faire autrement de la formation* »³⁰⁹. Joëlle accompagne bien les jeunes de cette manière et n'hésite pas à dire qu'elle montre aux jeunes comment s'y prendre à l'étranger, qu'elle les guide, leur assure un cadre sécurisant tout en les laissant puiser en eux leurs ressources propres pour affronter certaines difficultés. Son accompagnement est en ce sens étayant et sécurisant tout en permettant aux jeunes de faire par eux-mêmes leur propre expérience. En revanche, Vincent, animé par la volonté de faire

³⁰⁸ Jullien, F. (2007). « Repérer les impensées de notre pensée pour penser l'accompagnement » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 209-226. p 223.

³⁰⁹ Roquet, P. (2009). « L'émergence de l'accompagnement » in *Recherche et formation* 62. Ressource en ligne. Consultée le 13 mars 2015 : URL : <http://0-rechercheformation.revues.org.sso.scd.univ-tours.fr/398>

le bien des jeunes, s'entête à affirmer justement ce qui est bon pour les jeunes tout en niant voire dénigrant leurs propres aspirations et préoccupations. Ces jeunes n'aiment pas l'anglais, ne veulent pas être relégués à des tâches d'entretien jugées ingrates et en inadéquation avec leur formation, et pourtant c'est bien ce type de stage qu'il leur est proposé. Ils ont peur de ce saut dans l'inconnu, expriment le besoin de garder un lien avec leurs univers familial via les réseaux sociaux mais ils se heurtent à l'incompréhension d'un moniteur d'une autre génération, mobile par « nature », n'ayant *a priori* jamais éprouvé une telle peur et jugeant cette demande comme contraire à l'esprit du stage à l'étranger.

Quant à Nathalie, bien que visant un objectif linguistique officiellement, elle veut surtout que les jeunes vivent une belle expérience à l'étranger et c'est bien ce qui se passe. Certes les jeunes ne font pas de progrès évidents en anglais, mais ils ont bien fait ce chemin vers l'Autre. Pour elle, c'est le signe que « c'est quelque chose qui a marché ». Elle et Joëlle ne s'enferment pas dans des attentes qui leur seraient propres mais acceptent finalement, plus ou moins consciemment, l'idée que les attentes des jeunes ne soient pas les mêmes que les leurs ou encore celles fixées par le plan de formation.

3.3 - Des postures pas toujours propices à l'émergence du sens et du sujet-apprenant

B. Lietard (chapitre VI – L'accompagnement) insiste sur le fait que la démarche que propose l'accompagnateur lui soit connu au sens où il l'a vécu lui-même. Chacun des trois moniteurs a vécu une ou plusieurs expériences interculturelles à l'étranger, plus ou moins longues et parfois dès le plus jeune âge comme pour Vincent. Nathalie est partie à l'étranger pour un stage alors qu'elle était en études supérieures et Joëlle est partie s'installer à l'étranger alors qu'elle était encore lycéenne. Ces trois moniteurs affirment ne jamais avoir connu la peur de l'inconnu, ne jamais avoir été dépaysés et même s'être sentis comme chez eux à l'étranger. Autant dire qu'ils ne sont pas, *a priori*, les mieux placés pour accompagner les jeunes à traverser ce qui est pour la plupart une véritable épreuve, celle de la plongée dans l'inconnu, « lâchée nulle part » comme le dit la jeune Elodie. Si les moniteurs des jeunes partant en stage à l'étranger ont l'habitude de ces voyages, de ces aller-retour entre ici et là-bas, ils en deviennent des « habitués » du voyage et peuvent banaliser pour eux-mêmes cette épreuve de la séparation, de l'éloignement, de la découverte d'un autre monde. Pour les jeunes, cette expérience est nouvelle, fait épreuve et cela avant même d'arriver dans le pays d'accueil.

Avoir une expérience solide de l'interculturalité et un esprit ouvert sur le monde n'aident pas Vincent à saisir ce que vivent les jeunes, leurs peurs, leurs difficultés à s'ouvrir aux autres et au monde. Parce qu'être ouvert et mobile est une évidence pour Vincent « depuis toujours », il n'a pas en réalité éprouvé ce qu'éprouvent les jeunes et cela l'empêche de les rejoindre sur leur chemin. Nous pouvons même parler de choc culturel entre les jeunes et Vincent car s'affrontent deux conceptions du monde opposées. D'ailleurs Vincent lui-même parle de choc. Et l'esprit ouvert qu'il dit avoir ne lui permet pas à première vue d'accepter une conception du monde différente de la sienne. Il reste dérouté, déçu et frustré de ne pas voir en ces jeunes le jeune que lui-même était. Il reste dans une posture d'autorité et de coach, livrant un stage clé-en-main au jeune mais se limitant à une préparation administrative, organisationnelle à laquelle le jeune ne prend pas part. Au jeune ensuite, adresse et billet d'avion ou de ferry en main, de se débrouiller pour rejoindre son lieu de stage. Vincent dit que dans sa MFR, il n'est pas question de « tenir par la main » des jeunes. D'ailleurs, une fois les jeunes en stage, Vincent communique exclusivement avec les maîtres de stage pour vérifier que les jeunes donnent entière satisfaction. Là encore, Vincent reste figé dans une posture d'autorité qui exclue toute réciprocité dialogique. Vincent se plaint d'être considéré comme une « agence de voyage par les jeunes » mais ne tient-il pas un rôle de coach, d'expert qui seul sait ce qui est bon pour le jeune, ce qu'il est bon de faire pour lui et ce que le jeune doit faire. Vincent se désespère que les jeunes ne se conforment pas à ses consignes (envoyer un email de premier contact au maître de stage, des remerciements après le stage...), mais quel espace laisse-t-il aux jeunes pour agir par eux-mêmes ? Cette logique oscillant d'une extrémité à l'autre, de l'assistanat à l'absence d'accompagnement, exclue toute logique collaborative qui pourrait permettre au jeune d'être partie prenante de la démarche, premier pas vers l'émergence du sens de ce qu'on lui propose.

Joëlle, quant à elle, a bien compris que les jeunes ont vraiment peur de partir, que leurs parents eux-mêmes ne sont pas rassurés à l'idée de voir s'en aller leur enfant, même si elle n'a pas elle-même éprouvée ces mêmes appréhensions. Elle est une ancienne mauvaise élève qui n'aimait pas l'école. Il semble que cette expérience l'aide à comprendre les jeunes qu'elle accompagne car eux aussi ont des difficultés scolaires et n'aiment pas forcément l'école. Elles ne les jugent pas sévèrement même si elle regrette qu'ils ne soient pas plus curieux. Elles s'efforcent de les écouter, de les rassurer, d'être compréhensive et de les encourager. Elle est « passée par là » dirions-nous, alors elle est en totale empathie avec

eux. Elle adopte une pluralité de postures qu'elle déploie en fonction de la situation et des besoins. Elle peut prendre une posture d'autorité (faire cours, corriger les évaluations, poser des limites...) mais aussi une posture d'animation au sein du groupe qu'elle accompagne pendant une semaine sur place ou dans le cadre de la mise en valeur de leur expérience au retour de stage. Surtout, elle adopte une véritable posture d'accompagnement, accueillant la parole du jeune, cheminant à son côté, s'intéressant à lui en tant que personne dans sa globalité existentielle et acceptant que l'aboutissement de son accompagnement relève du jeune et seulement de lui. Et elle leur dit cela tout en leur parlant d'elle, de sa propre expérience et peut apparaître comme congruente aux yeux des jeunes car elle ne joue pas un rôle, elle est « elle », authentiquement « elle ». Contrairement à la logique d'expertise déployée par Vincent, Joëlle est dans une logique d'autonomisation centrée sur le jeune en tant que personne singulière.

Quant à Nathalie, elle se veut pédagogue, axant toute la préparation au stage sur une préparation linguistique mais aussi « culturelle ». Elle enseigne le vocabulaire technique, leur fait jouer des jeux de rôle pour se préparer à la rencontre avec le maître de stage, au premier repas en compagnie d'Anglais. Nous avons du mal à saisir qu'elle puisse tenir une posture très « cocooning » avec certains jeunes et laisser d'autres se débrouiller de A à Z. Ainsi à certains propose-t-elle un stage « clé-en-main » et nous avons vu avec le témoignage de la jeune Elodie que cela est peu propice au dépassement des appréhensions car les jeunes ne maîtrisent rien de l'aventure dans laquelle ils sont embarqués. Les autres jeunes, qu'elle qualifie de « plus dégourdis », prennent en main leur projet et elle ne leur apporte pas son aide. Nous avons cru comprendre que Nathalie est débordée par la tâche et que le fait que certains jeunes ne soient pas à « accompagner » lui facilite le travail, la soulage. Elle s'occupe de tout pour certains qui gagneraient à collaborer avec elle ne serait-ce que parce que c'est leur projet avant tout. Leur permettre de collaborer allégerait aussi son travail et elle pourrait accompagner aussi ceux qui semblent prêts mais ne le sont pas forcément car être volontaire ne veut pas dire qu'on éprouve aucune peur face à l'inconnu, surtout quand le moment du départ se rapproche comme le rappelle la jeune Elodie prête à renoncer.

3.4 - Faire hospitalité aux aspirations des jeunes

La relation pédagogique est une relation asymétrique qui instaure un lien de dépendance. Néanmoins, l'hospitalité du moniteur peut ouvrir un espace commun avec le jeune et au

sein duquel bienveillance, empathie et ouverture à l'Autre instaure une relation équilibrée. L'entretien avec Vincent est révélateur des projections que le moniteur peut faire, malgré lui, sur le jeune en pensant que ce qui est bon pour lui l'est forcément pour le jeune. Tenir compte des aspirations des jeunes permet au moniteur de ne pas construire des attentes supposées qui seraient éloignées des attentes réelles du jeune. En faisant fi des aspirations réelles des jeunes et de leurs motivations intrinsèques, le moniteur accule ceux-ci à devoir adhérer à un projet qui ne répond pas à leurs attentes et le risque est qu'ils l'abandonnent. C'est ce qui se passe avec les jeunes de Vincent. Nathalie tient compte des aspirations réelles des jeunes : leur passion pour les chevaux. Les stages proposés sont en centres équestres car c'est ce qui intéresse les jeunes. Les chevaux viennent assurer la médiation entre les jeunes et leur maîtres de stages, ils sont ce qui est commun à leurs deux espaces de vie au sens de K. Lewin et modélisé par R. Chappuis (Chapitre V – figure 7). Les stages proposés aux jeunes par Joëlle sont aussi en lien avec leur formation et viennent aussi faire médiation, jeunes et maîtres de stage ayant en commun « le métier ». Les jeunes de Vincent, relégués à des tâches d'entretien éloignés de leurs attentes, ont un effort plus important à fournir pour entrer en relation car leur espace de vie et celui du maître de stage ont peu voire rien en commun. Alors Vincent pourrait assurer cette médiation mais, comme il le déplore, il n'accompagne pas sur place les jeunes et n'a jamais lui-même rencontré les maîtres de stage à qui il confie les jeunes. Se pose dès lors la confiance à accorder à des maîtres de stage dont on sait peu de choses et à travers le moniteur, se pose la question de la confiance que les familles accordent à la MFR pour accompagner au mieux leur enfant. Cette question de la confiance est au cœur des préoccupations des moniteurs interrogés.

IV – LE STAGE À L'ÉTRANGER ET LA PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE DES MFR

Nous avons vu que la pédagogie de l'alternance des MFR est centrée sur l'expérience (Chapitre II – Les MFR) . Cette dernière est considérée comme potentiellement formatrice si elle est soumise à la réflexivité (Chapitre III – La formation expérientielle).

Par ailleurs, les MFR sont des associations familiales basées sur la responsabilité des familles, reconnues partie prenante de l'éducation de leurs enfants. Abordons la place de la famille permise par les moniteurs dans le projet.

4.1 – La famille de l'apprenant : un rôle non négligeable

Les trois moniteurs ont conscience que la famille du jeune joue un rôle non-négligeable dans l'engagement du jeune. Elle peut être un frein car elle peut elle-même être pétrie d'angoisses face au départ à l'étranger de son enfant de 16 ou 17 ans seulement. Elle peut alors trouver des prétextes financiers comme le laisse penser Vincent. Mais la famille se révèle être un soutien indispensable pour soutenir le jeune mais aussi le moniteur quand le jeune éprouve des difficultés en stage et est prêt à tout abandonner et rentrer, comme l'atteste Vincent lui-même et Joëlle. Nathalie comme Joëlle passent du temps à rassurer les parents des jeunes, à les informer au mieux pour là aussi déconstruire les représentations et les peurs. Il s'agit pour elles deux de gagner la confiance des familles car le jeune existe aussi par son appartenance à sa famille et qu'il a besoin d'être autorisé à s'en aller loin d'eux. Sécurisé par la confiance accordée par sa famille et par la MFR au travers du moniteur, le jeune est plus à même de s'engager. Cette prise en compte de l'appartenance familiale des jeunes, c'est aussi prendre en compte le jeune dans sa globalité, reconnaître que son identité est plus complexe qu'elle n'y paraît quand le moniteur se borne à ne voir qu'un mauvais élève.

Vincent rencontre très rarement les familles et par ailleurs il perd peu à peu la confiance des maîtres de stage déçus d'accueillir des jeunes censés avoir un bon niveau d'anglais. Ce déficit de confiance de toute part est préjudiciable au projet et les jeunes se sentant incompétents ne peuvent pas s'engager. La famille, non associée au projet, ne sent pas son enfant prêt et abonde dans son sens, d'autant plus si elle craint de le laisser partir.

Au retour de stage, Joëlle rend des comptes en quelque sorte aux familles en valorisant l'expérience à l'étranger au travers de la mise en avant de travaux de restitution réalisés par les jeunes. Les familles sont associées tout au long du projet qui peut dès lors avoir du sens pour elles aussi.

4.2 – Un stage autoformateur ?

D. Chartier rappelle que pour être écouté, il faut d'abord savoir écouter et que la pédagogie de la rencontre et du dialogue propre aux MFR (Chapitre II – Les MFR) est source de motivation pour les jeunes mais aussi la condition à leur production de savoirs. Les jeunes de Vincent et Nathalie ont un rapport de stage à rédiger en Anglais et pour partie en Français pour ceux de Vincent. Ce rapport est récupéré et fait l'objet d'une évaluation certificative, en anglais exclusivement. Certes les jeunes de Vincent réalisent un diaporama à destination de leur camarades de classe et Nathalie fait un « tour de classe » à la rentrée, deux mois après le stage puisqu'elle ne les a pas vu depuis trois mois, le stage étant la dernière période de formation de l'année de première. Joëlle pousse plus loin la valorisation de l'expérience, nous l'avons dit, en permettant aux jeunes de partager avec leurs parents mais aussi l'équipe pédagogique, les autres jeunes et un public plus large encore dans le cadre de l'Assemblée générale de la MFR et de ses portes ouvertes. Rappelons-nous Elodie, animée par la volonté de partager son expérience, d'en parler et regrettant de ne pas avoir pu vraiment le faire dans sa MFR si ce n'est de manière informelle et superficielle avec ses camarades.

Bien qu'elle donne un questionnaire pour avoir un bilan écrit sous forme de questionnaire aux jeunes, Nathalie dit qu'elle aimerait avoir un retour des jeunes sur ce que cette expérience leur a apporté ; Joëlle a elle aussi du mal à se prononcer et, malgré un questionnaire de type bilan, elle doute de certaines de leurs réponses, étonnée de voir à quel point les clichés sur les Anglais demeurent tenaces ; Vincent, qui voient très peu de jeunes BAC PRO revenir de stage à l'étranger, les trouvent encore plus fermés qu'avant leur départ. Nous constatons qu'aucune mise en commun réelle n'est mise en œuvre au retour des jeunes et qui permettrait à ceux-ci, au sein de leur groupe de pairs et sous la houlette d'un ou plusieurs moniteurs, de parler de leur expérience, de la questionner, d'exprimer leurs incompréhensions, de les confronter à celles des autres... bref, d'entamer un travail de réflexivité indispensable à une prise de distance par rapport à l'expérience vécue, préalable au processus d'apprentissage.

Vivre l'expérience par contact direct ne suffit pas à en faire une expérience formatrice, nous l'avons dit. Encore faut-il qu'il y ait de la part de l'individu un retour réflexif sur son expérience, avant le départ à l'étranger puis à son retour : quels sont mes perceptions ? Quelles sont mes habitudes, mes préjugés, mes croyances ? Qu'ai-je appris des autres en terme de conditionnement socioculturel ? Qu'est-ce que mon expérience à l'étranger m'apprend là-dessus ? Quelle prise de conscience est la mienne ? Cette *boucle réflexive*, d'autant plus si elle est *mise en dialogue intersubjectif* au sein du groupe de pairs au retour à la MFR, « favorise la prise de conscience et la décentration des *a priori* et des évidences subjectives »³¹⁰. L'autoformation, émancipatrice, permet de comprendre ce qui nous forme et que c'est une dynamique perpétuelle de déconstruction et de reconstruction. Le voyage à l'étranger, de par sa plongée dans un monde d'expériences nouvelles et déstabilisantes, est plus que propice à ce processus d'autoformation qu'il convient d'accompagner pour favoriser réflexivité et mise en dialogue intersubjectif générant un niveau supérieur de réflexivité, plus riche en sens. Surtout, et c'est le propre de l'autoformation, permettre aux jeunes apprenants de devenir maîtres de leur processus d'apprentissage :

« la démarche de réflexion qui consiste à prendre conscience puis à expliciter ces situations aboutit à une transformation et une production de connaissances. D'acteur, notre apprenant sujet devient auteur. »³¹¹

Cette capacité réflexive, caractéristique de la pédagogie de l'alternance, pourrait être bien davantage développée pour permettre à chaque jeune de faire de son expérience une source plus riche d'apprentissages.

4.3 – Une pédagogie peu intégrative

La pédagogie des MFR fait la place belle au travail en équipe, aux projets pluri- et transdisciplinaires. Si Joëlle mène ce projet au sein d'une équipe, il n'en est pas de même pour Nathalie et Vincent qui vivent en solitaire leur mission. Outre le fait que cette mission menée seul soit chronophage et empiète sur le temps personnel, elle isole ces deux moniteurs qui le vivent assez mal. Bien qu'inscrit au plan de formation, le stage à l'étranger n'a de professionnel que la volonté de le déclarer ainsi car il ne regarde que le moniteur

³¹⁰ Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education permanente*, n°168, sept. 2006.

³¹¹ Clénet, C. (2006). « L'expérience au cœur de la formation » in AFP-Centre INFFO, n°205-novembre-décembre 2006. Ressource en ligne. Consultation le 23/02/2015 : http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/recherche/point_sur_la_recherche.htm

d'anglais, les moniteurs des modules professionnels n'y étant pas associés. Les deux moniteurs regrettent cela et Nathalie tient à préciser que la formation est très cloisonnée et qu'il en est ainsi pour toutes les activités menées. Ainsi le stage à l'étranger apparaît comme déconnecté du reste de la formation, d'autant plus si l'entreprise d'accueil n'est pas en lien avec la formation comme pour la MFR de Vincent. Il est d'autant plus difficile dès lors de susciter la motivation chez les jeunes comme peut le constater ce dernier. Pourtant, l'Union nationale des MFR, dans la stratégie transnationale qu'elle propose aux associations, rappelle que « le projet ne peut reposer sur une personne mais sur un groupe de personnes ».

L'accompagnement du jeune en formation par alternance, c'est d'abord l'amener à faire de ses expériences de stage successives des expériences réfléchies, intégrées. Cela ne peut se faire sans la collaboration d'une équipe impliquée dans un projet commun, lui-même intégré réellement au plan de formation et non inséré artificiellement. Vincent comme Nathalie sont en attente de cela. Seuls ils ne peuvent amener les jeunes à faire de cette expérience tant personnelle que professionnelle une expérience pleinement formatrice.

V – POUR UNE INGÉNIERIE DE L'ACCOMPAGNEMENT À LA RENCONTRE INTERCULTURELLE

« Le déplacement et le dépaysement seuls ne suffisent pas pour apprendre »³¹². Il faut inventer une pédagogie du voyage, du déplacement, de la rencontre propice à la réflexivité des apprenants mais aussi nourrissant un terreau pour y planter ce qui semble indispensable à tout apprentissage : l'envie de s'ouvrir, de découvrir, de rencontrer les autres, de comprendre, de se connaître soi-même, d'apprendre.

5.1 – La réponse à notre question de recherche

Nous cherchions à savoir :

Dans le cadre de la formation par alternance intégrative, comment accompagner les jeunes de MFR à inscrire le stage à l'étranger et la rencontre interculturelle dans une continuité expérientielle propice à la curiosité et à l'étonnement, à l'envie de découvrir et d'apprendre, à l'ouverture et à la rencontre de l'Autre et de soi ?

³¹² Pineau, G. (2009). « Le voyage comme initiation aux arts de la voie » in *Le Journal des Psychologues*, octobre 2009 N° 271, p. 71-74

Une expérience interculturelle telle que le stage à l'étranger en BAC PRO semble pleine de promesses en terme d'apprentissages à condition de proposer une pédagogie adaptée.

Qu'en est-il des apprentissages construits ? Cette expérience est-elle formatrice ? Permet-elle de s'ouvrir aux autres, au monde ? Participe-t-elle à la formation de la personne et à la construction de son identité ? S'inscrit-elle dans la continuité expérientielle du jeune en formation ?

Les apprentissages linguistiques

Les apprentissages linguistiques peuvent être très limités et fragiles, comme nous avons pu l'observer. La courte durée du stage (4 semaines), si elle permet parfois des progrès en terme de compréhension orale, ne suscite pas de progrès évidents et le retour à la MFR ne permet pas de consolider les quelques progrès observés chez certains jeunes du fait de la non-pratique effective et régulière de la langue. Par ailleurs, pour que progrès il y aie, encore faut-il que le jeune entre en relation, en communication verbale et régulière avec son maître de stage, ses collègues, les membres de la d'accueil. La quasi-totalité des jeunes sont hébergés à deux voire plus, sont par deux sur les lieux de stage. Les occasions de parler anglais en sont réduites. Le jeune ayant le plus de « facilités » en langue est celui qui communique pour les deux, l'autre se « reposant » sur lui. Dans cette « bulle » que les deux jeunes se créent se reforme un « petit chez eux » connecté bien souvent avec les amis et la famille en France via les réseaux sociaux. Les relations sont limitées et les rencontres pas recherchées car le jeune, ne se sentant pas seul, n'en n'éprouve pas forcément le besoin. Pourtant, le maître de stage peut faire la différence en jouant un rôle d'hôte avec lequel le jeune peut entrer en relation privilégiée. Cela implique des maîtres de stage conscients de leur rôle, ouverts à l'Autre et non simplement des donneurs de consignes. Les autres collègues et les conditions d'hébergement jouent un rôle dans la possibilité d'entrer en contact et de vivre de véritables rencontres : sortir avec ses collègues, se promener avec sa famille d'accueil. L'hospitalité offerte et l'envie du jeune de s'ouvrir aux autres sont deux conditions à réunir pour entrer réellement en communication, se parler, échanger et ainsi progresser en langue.

Les apprentissages professionnels

Nos entretiens n'ont pas permis de savoir si des apprentissages professionnels s'opèrent car les moniteurs n'y font pas référence lorsqu'on les interroge sur les bénéfices de ce stage pour les jeunes. Il est vrai que telle n'est pas la préoccupation de deux des moniteurs. Cependant, Elodie affirmait clairement avoir appris lors de son expérience professionnelle en Hongrie dans des conditions dont elle n'aurait pu bénéficier en France. Aussi, cet aspect des apprentissages professionnels mériterait-il une recherche complémentaire. Dans le cas d'une entreprise d'accueil proposant des activités de stage sans lien avec la formation du jeune ou avec ses aspirations, le jeune n'a pas envie d'apprendre et, de fait, il n'apprend pas, comme c'est le cas des jeunes de la MFR de Vincent, plongés dans un univers éloigné de leur formation et jugé peu valorisant. Dans le cas d'une entreprise d'accueil proposant des activités conformes à la formation et aux aspirations des jeunes, des savoirs d'actions peuvent se construire grâce à une mise en dialogue intersubjective via le métier, la passion qui font médiation entre le jeune, son maître de stage, et ses collègues, selon le modèle triadique de fonctionnement de R. Chappuis (chapitre V) . C'est *a priori* le cas des deux autres MFR proposant des stages en conformité aux aspirations professionnelles des jeunes. Puisqu'il est nécessaire que cette mise en dialogue se fasse pour que se construisent ces savoirs d'action, cela implique là aussi que les maîtres de stage soient volontaires dans leur rôle de formateur auprès du jeune. Si des savoirs d'action se construisent en stage, ils ont besoin d'être confrontés entre pairs et sous la houlette d'un moniteur compétent en techniques professionnelles afin que des savoirs formels puissent se construire. Cette absence d'un deuxième niveau de réflexivité pour le jeune au travers d'une mise en commun notamment limite fortement toute éco-hétéro-formation. Comme toute expérience professionnelle, le stage à l'étranger est promesse d'apprentissages si et seulement si une pédagogie de l'alternance intégrative est mise en œuvre. La focalisation sur l'objectif linguistique et la prise en charge intégrale du projet par le moniteur d'anglais limitent de fait cette valorisation formatrice du stage à l'étranger, d'un point de vue strictement professionnel. Car il faut rappeler que ce stage est générateur d'autonomie, de la prise progressive de l'autonomie par le jeune. Cela ressort de l'entretien de Joëlle mais aussi de celui d'Elodie et de la mère de Morgane. Le jeune fait face à des situations nouvelles, inédites, en milieu professionnel et extra-professionnel : Elodie et Morgane doivent partager la vie quotidienne à plusieurs dans un même logement, telle jeune de la MFR de

Joëlle est amenée à trouver un nouveau stage brutalement ou à se déplacer en transport en commun, de nombreux jeunes effectuent seuls ou à deux le voyage vers leur destination avec tous les aléas propres aux déplacements et les difficultés à se repérer dans un nouveau pays. Il s'agit bien là pour les jeunes de saisir l'expérience vécue dans son immédiateté via leurs sens, par appréhension selon le processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (chapitre III – partie III) et au travers du prisme de leurs représentations (compréhension). L'entretien de Joëlle tout particulièrement montre que des jeunes développent, en situation, cette capacité à transformer leur expérience pour agir à nouveau, après réflexion, processus d'enquête, enrichissant par là leurs apprentissages de la vie et favorisant le développement de l'autonomie. Ce gain en autonomie mériterait lui aussi une recherche complémentaire plus spécifique.

Le rapport aux autres

Les jeunes reviennent-ils enrichis dans leur rapport aux autres, à la différence ? Si de véritables rencontres ont pu se faire, nous pensons qu'effectivement le regard des jeunes, entâché de clichés et de préjugés, a pu changer. Mais cela suppose de véritables rencontres. Il apparaît dans nos entretiens que certains jeunes se sont plus, ont fait de belles rencontres et ont envie de retourner voir ces personnes rencontrées. Il s'agit des jeunes qui ont été en stage pour vivre leur passion, qui ont été accueillis par des maîtres de stage et collègues partageant la même passion. Cette passion opérant comme médiation, au-delà des différences de langues et de modes de vie, a permis la rencontre. Quand la rencontre ne se fait pas pour des raisons déjà évoquées plus haut, le jeune n'apprend pas à connaître l'Autre. Mais la capacité à rencontrer l'Autre, à s'ouvrir au monde se cultive en amont du stage. Nous avons vu que les moniteurs eux-mêmes avaient cette envie d'ailleurs nourrie par la famille, un imaginaire familial. Ce n'est pas le cas de la plupart des jeunes. Ce stage profite dès lors aux jeunes déjà ouverts d'où leur envie de partir bien souvent. Il n'est pas étonnant que des jeunes peu ou pas ouverts au monde ne s'engagent pas dans ce projet surtout s'il est facultatif. Le stage à l'étranger n'ouvre pas les jeunes au monde spontanément. Il demande à être « planté » dans un terreau déjà propice à l'ouverture. Sans cela, les jeunes se replient voire fuient la rencontre car elle est trop déstabilisante et ils en reviennent ni plus ouverts, ni plus capables de se décentrer. La pédagogie de l'alternance est pourtant propice à cet ouverture à l'Autre, à la curiosité au travers de la conduite des thèmes puisqu'il s'agit bien en permanence d'amener le jeune à questionner son expérience,

à la confronter à celles des autres, à considérer plusieurs approches et conceptions, à prendre du recul sur les siennes. Alors il peut y avoir continuité expérientielle, le stage à l'étranger s'intégrant dans un plan de formation, une démarche éducative cohérente et globale. Nous développerons ce point dans la sous-partie suivante (5.2).

Le rapport à soi

Et qu'en est-il du rapport à soi ? Il est vrai que les jeunes, pour la majorité pas ou peu habitués à la mobilité et au dépaysement, vivent cette expérience du stage à l'étranger comme une succession d'épreuves. Celles-ci s'enchaînent à un rythme difficile à soutenir : quitter les siens, quitter son pays, se débrouiller dans les actes de la vie courante, rencontrer de nouvelles personnes aux codes différents, appréhender un nouvel environnement de travail, un rythme « trop rapide » de la langue anglaise, des accents « incompréhensibles »... L'expérience nouvelle, nous l'avons vu déstabilise, et oblige à faire face pour retrouver l'équilibre, la continuité, jusqu'à l'épreuve suivante. Elle est en ce sens potentiellement source d'apprentissage, de transformation. Cependant, quelque soit la durée du stage, le temps d'immersion à l'étranger est ponctué d'événements qui ont besoin d'être soumis à la réflexivité pour que le jeune soit en capacité de construire ses apprentissages. Laissé seul face à ce qui a pu le déstabiliser, le jeune a besoin, à son retour à la MFR, de trouver un espace propice à la réflexivité pour que s'opère le processus de compréhension et d'apprentissage. La jeune Elodie l'exprime ; lui manque cet espace d'échange, de dialogue et de partage de l'expérience vécue, préalable à un processus de réflexivité élaboré et formateur. Seulement le jeune pourra faire de cette période courte mais intense de sa vie une expérience autoformatrice. Néanmoins, le jeune, s'il a bénéficié d'une véritable pédagogie de l'alternance antérieurement, s'il a pu exercer sa curiosité en stage et à la MFR, s'il a pu profiter d'un accompagnement sécurisant, étayant et autonomisant, d'une volonté collective de l'équipe de favoriser la décentration et l'esprit critique, pourra, au travers de cette expérience initiatique, apprendre à se connaître et à s'ouvrir aux différences, quel qu'elles soient, et poursuivre sa transformation. Il aura déjà appris à entrer, par lui-même, grâce à un premier niveau de réflexivité, en processus d'apprentissage expérientiel.

Cette expérience du stage à l'étranger ne se vit pas forcément seul. Les jeunes, pour qui le stage est obligatoire, savent qu'ils vont tous vivre la même expérience et la dimension initiatique en est plus évidente : cette expérience à l'étranger est un passage obligé pour

tous les jeunes au cours de la formation Bac Pro . En revanche, les jeunes pour qui le stage est facultatif ne sont pas réunis au travers d'un projet commun et cela limite l'enjeu de l'expérience et la capacité à s'y engager.

5.2 – Nos préconisations

Chaque jeune a sa propre histoire, ses propres aspirations, sa propre dynamique identitaire. Ainsi les conditions du stage à l'étranger sont-elles à adapter au jeune. Cela implique une ingénierie de l'accompagnement en trois phases : en amont du stage, pendant le stage, en aval du stage. Cet accompagnement du jeune implique une posture spécifique de la part du moniteur responsable qui est amené à cheminer sur le chemin du jeune et non à le convoquer sur le sien. Mais le moniteur ne peut seul assurer cet accompagnement, il a besoin d'être soutenu par une équipe au travers d'un projet construit collectivement et en transdisciplinarité selon la pédagogie de l'alternance si l'association attend de cette expérience qu'elle soit pleinement formatrice. Enfin, l'expérience interculturelle du moniteur ne suffit pas en elle-même à préjuger d'un accompagnement pertinent. Le moniteur a lui aussi nécessité à interroger ses expériences antérieures, opérer une boucle réflexive pour comprendre ses propres schèmes de pensée, sa propre conception du monde et des autres et être en mesure de se décentrer pour être en capacité de faire hospitalité à ceux des jeunes.

En amont du stage à l'étranger

- Favoriser une pédagogie d'équipe de l'ouverture aux autres, au(x) monde(s)

Compter sur le stage à l'étranger pour ouvrir les jeunes aux autres et au monde ne suffit pas. L'esprit d'ouverture, la curiosité sont un préalable à une rencontre interculturelle véritable. **Une pédagogie de la rencontre, de l'ouverture au monde et de l'hospitalité** est à mener en amont pour permettre aux jeunes de s'ouvrir aux autres, de comprendre leur monde et celui des autres. Le jeune a besoin de comprendre comment se forge l'identité et dans quel réseau d'appartenances il s'inscrit, quelle est sa conception du monde et qu'elle en est une parmi d'autres. Aider le jeune à interroger ses propres schèmes de pensée, à les étudier est nécessaire pour faire tomber les murs qui s'érigent entre lui et les Autres différents et lui permettre de profiter pleinement d'un stage à l'étranger qui, sans cela, peut

se traduire par un repli, le refus de véritables rencontres, enfermé dans sa bulle derrière son smartphone ou son ordinateur portable, connecté aux siens.

Au cours de leurs premières semaines à l'internat, les jeunes ont-ils appris à faire face à ce type d'épreuve, loin de leurs familles et de leurs copains ? Dans le cadre de l'alternance, leur rencontre avec l'univers professionnel et en particulier le maître de stage les a-t-elle préparé à cet ailleurs, à cette aventure humaine ?

Ainsi cette ouverture voire cet esprit cosmopolite peut-il être cultivé au travers des modules d'anglais certes mais aussi d'expression, d'éducation socio-culturelle, d'histoire-géographie, de modules professionnels mais aussi et surtout par **la mise en œuvre d'une véritable pédagogie de l'alternance** faisant la part belle à la fonction polémique et aux **projets transdisciplinaires**. Les conditions de la vie résidentielle des jeunes pour la plupart internes sont également à privilégier car s'y opèrent de nouvelles rencontres pour le jeune. L'équipe peut les faciliter par **la mise en œuvre d'un véritable projet du vivre-ensemble**. Cette vie en collectivité est une répétition générale à un vivre-ensemble au sein d'une société multiculturelle. Apprendre à vivre avec l'Autre « différent » implique d'abord d'apprendre à vivre avec l'Autre « proche ».

- Associer les jeunes et leurs familles à la préparation du stage

Le jeune ne se motive pas de l'extérieur. Ce stage devient motivant pour le jeune s'il pense aussi en faire quelque chose. La recherche de plaisir, démarche hédoniste en soi, peut suffire à donner l'impulsion, à mettre en mouvement le jeune. Nous parlions plus haut de cette dimension initiatique de la première fois. Un séjour loin de ses parents et moniteurs et de leur vigilance, la possibilité envisagée ou fantasmée de pouvoir faire ce qu'il veut, sortir librement le soir, le week-end... peut bien donner envie au jeune de le faire ce stage. Nous entendons là qu'il semble essentiel que **les objectifs pédagogiques et le cadre éducatif soient clairement posés entre le jeune, la famille et la MFR ou son établissement de formation** pour ne pas risquer une motivation « infondée » et forcément source de dérive préjudiciable pour tous les partenaires ou de déception pour le jeune.

L'accompagnement relève d'une **relation individualisée, faite d'hospitalité**, permettant au moniteur de bien connaître et comprendre les motivations et /ou les freins à l'engagement du jeune dans une démarche de départ en stage à l'étranger. Cela requiert du temps et implique un accompagnement bien en amont du départ prévu pour l'étranger, en harmonie

et au diapason du cheminement du jeune. Ainsi chaque jeune prête à l'expérience proposée un sens qui n'appartient qu'à lui et que le moniteur est amené à déceler pour proposer un stage à l'étranger en adéquation avec les intérêts des jeunes en formation. Leur motivation en dépend et le sens de cette expérience aussi.

Si le formateur peut compter sur la capacité d'adaptation du jeune alternant de par ses expériences de stages passées, il lui faut aussi connaître le jeune et sa capacité d'autonomie : a-t-il déjà effectué un séjour sans ses parents, quel est son degré de responsabilité, est-ce un solitaire, son niveau d'anglais est-il suffisant pour répondre aux exigences de tel lieu de stage... ? Cela implique de le **rencontrer individuellement** et de ne pas se limiter à de l'information collective. Le jeune a le droit de savoir ce qui l'attend, comment les choses vont se passer. L'associer à la préparation, lui permettre de faire par lui-même une partie des démarches tout en étant soutenu, étayé, lui permet de **s'emparer du projet**, de le faire sien, d'y trouver du sens et de limiter ses craintes car il participe à la maîtrise du projet. C'est lui donner l'occasion également d'apprendre à organiser un départ à l'étranger pour être ensuite en mesure de l'assurer en toute **autonomie**. Et c'est bien ce qui est exigé des jeunes en études supérieures.

S'intéresser au jeune dans sa globalité, en tant que personne, c'est aussi associer sa famille en l'informant, en échangeant pour comprendre les éventuels freins. Cela implique de **rencontrer les familles**, collectivement assez tôt pour leur faire part du projet de l'association, **s'appuyer d'ailleurs sur d'autres parents adhérents, membres ou non du Conseil d'administration ou même sur des parents d'anciens jeunes de la MFR**. C'est aussi donner l'occasion à ces parents de parler aux « nouveaux parents », de partager leur expérience avec ces derniers peut-être frileux à l'idée de laisser partir leur enfant. Puis il importe de **rencontrer chaque famille** pour un entretien qui permette à celle-ci d'exprimer ses appréhensions mais aussi ses attentes. C'est aussi **l'associer à des activités, des événements sur l'ouverture aux mondes et aux autres** pour que, sensibilisée, elle soit plus en mesure d'autoriser son enfant à aller vers l'Autre.

- Veiller à choisir des lieux de stage hospitaliers et adaptés aux aspirations des jeunes

Nous avons développé cet aspect au point précédent (5.1) aussi n'allons-nous pas le développer ici plus avant. Nous tenons juste à repréciser que le choix de la structure et du maître de stage sont fondamentaux pour qu'une véritable rencontre ait lieu et pour que

l'expérience de stage soit profitable professionnellement, linguistiquement et en terme d'ouverture à l'autre. Le lieu d'hébergement est à soumettre aux mêmes exigences. Cela implique que les moniteurs responsables puissent rencontrer les maîtres de stage, les familles d'accueil, puissent visiter les structures avant de confier des jeunes qui, rappelons-le, n'ont souvent que 16 ou 17 ans.

- Favoriser la rencontre en privilégiant la formule « un jeune-une structure d'accueil »

Nous l'avons vu, deux jeunes en stage dans la même structure réduit considérablement les occasions d'entrer en communication et de là d'envisager que l'expérience soit pleinement formatrice pour chacun des jeunes. Au cas où, dans un souci là encore de rassurer familles et jeunes, le stage ait lieu dans la même structure pour deux jeunes, il faut veiller à ce que ceux-ci ne soient pas ensemble et au même moment dans le même service. De même est-il judicieux de privilégier des hébergements séparés quitte à ce que plusieurs jeunes soit regroupés sur une même aire géographique et qu'ils aient des occasions ponctuelles de se rencontrer pour lutter contre le mal du pays. Cela est à discuter avec les jeunes et les hôtes afin de trouver un compromis qui ne lèse pas la dimension formatrice du séjour à l'étranger.

Pendant la période de stage

- Accompagner la transition

Nous venons de le souligner, les stagiaires sont mineurs, ont peur de l'inconnu même si celui-ci a été balisé au mieux en amont. Passer quelques jours sur place, au cours de la première période de stage nous semble plus que pertinent. Nous le savons, de par l'analyse des entretiens auprès des moniteurs et la recherche effectuée par S. Régnier³¹³, le stage à l'étranger recèle un trésor d'imprévus, d'inattendus de mauvaises surprises aussi. Celles-ci arrivent souvent en début de stage et la présence d'un ou plusieurs moniteurs permet de **régler aisément certaines difficultés**. En outre, la présence temporaire de l'adulte référent **rassure les jeunes mais aussi les familles**, tous plus prompts à envisager l'expérience puisqu'elle est davantage sécurisée. Enfin, c'est aussi l'occasion pour le ou les moniteurs

³¹³ Régnier, S. (1999). *La rencontre interculturelle en formation. Contribution à l'étude des transformations des représentations et de l'identité lors de stages effectués à l'étranger*. Mémoire de DURF Sciences de l'éducation et de la formation. Tours : Université François Rabelais. 255 p.

d'accompagner le jeune à la rencontre de ses hôtes, de visiter à nouveau les structures d'accueil, de **consolider le réseau de maîtres de stage**.

- Etre disponible pour les acteurs du projet

Pendant la durée du stage, maître de stage, jeune et famille doivent pouvoir contacter un moniteur référent. Celui-ci peut demander des nouvelles au jeune, lui permettre d'exprimer des difficultés éventuelles et jouer son rôle de médiateur s'il y a lieu. Cela implique **une présence et une disponibilité réelle des moniteurs impliqués** à qui il faut reconnaître qu'ils puissent être amenés à travailler depuis leur domicile et hors du temps habituel de travail à la MFR. L'intégration d'un stage à l'étranger au plan de formation réclame donc de penser l'organisation du travail des moniteurs en fonction des contraintes qu'il implique spécifiquement.

En aval du stage

- Favoriser la réflexivité sur l'expérience vécue

Le jeune, préparé à la rencontre de l'Autre différent, amené à se questionner et à entrer en dialogue avec ses hôtes sur le terrain tant professionnel que personnel, revient de son séjour à l'étranger après un séjour assez court et la tête forcément pleine d'incompréhensions et de méprises, qu'elles soient négatives ou valorisantes d'ailleurs pour ceux et celles qui l'ont accueilli. Dans cette confrontation à d'autres modes de l'agir professionnel, d'autres modes de vie et de pensée, le jeune s'est mis en processus de compréhension. C'est ce processus, ce cheminement qu'il appartient à l'équipe pédagogique de réactiver pour les interroger afin qu'il y ait production de savoirs par l'apprenant lui-même, autoformation. Par l'usage d'un carnet de voyage par exemple, le jeune peut régulièrement noter au fil du séjour ses étonnements, ses découvertes, ses incompréhensions mais aussi ses joies. Il servira de support à l'échange au retour entre pairs lors d'une mise en commun et déjà, au cours du séjour favorisera un premier niveau de réflexivité. Cette dernière peut se faire à l'aide d'**outils facilitant les approches réflexives** tels que le blason, le photo-langage ou le haïku car ils privilégient l'accès aux représentations, à l'univers symbolique du jeune. Par ailleurs, les jeunes de Bac pro étant souvent en difficulté face à l'expression écrite, les outils basés sur l'image aident le jeune à s'exprimer. Néanmoins, le recours au récit, écrit ou oral, est lui aussi un outil auquel il est

possible de recourir en fonction des jeunes accompagnés, en particulier dans le cadre d'une **approche transdisciplinaire** où l'expression écrite et orale a toute sa place. Tout est à inventer en équipe. Cela passe par la conduite d'un thème transdisciplinaire permettant d'intégrer véritablement le stage au plan de formation du bac Pro. Il ne s'agit pas de proposer un thème-type applicable à tous les plans de formation mais bien de **faire preuve de créativité** au sein de chaque MFR, au sein de chaque équipe pédagogique et éducative, sur son territoire, en fonction de la formation proposée et des spécificités du public jeune accueilli.

- Valoriser l'expérience des jeunes

Les jeunes ressentent le besoin de partager leur expérience et, au-delà du nécessaire travail de réflexivité à susciter et accompagner, il est important que l'équipe pédagogique leur renvoie l'idée qu'ils ont en effet passé une étape, franchi un nouveau passage dans leur formation et dans leur vie. Ainsi, la valorisation de leur expérience au travers de restitutions auprès de leurs pairs, de leurs familles, des futurs jeunes prêts à partir l'année suivante, est l'occasion de **faire montre du franchissement de l'épreuve**. La forme de la restitution peut varier en fonction des publics auxquels elle s'adresse et là aussi tout est à inventer en équipe et avec les jeunes. Cela peut se concrétiser aussi par la remise d'un *certificat de la mobilité et de la rencontre interculturelle*. Les évaluations en anglais à elles seules, sachant qu'*a priori* elle ne sont pas fameuses, ne représentent pas le moyen le plus sûr et le plus pertinent de valoriser l'expérience des jeunes et les épreuves traversées.

La formation des moniteurs-accompagnateurs

- Questionner leur propre expérience interculturelle

Si selon J. Aubret, « *la formation [...] contribue à façonner les manières d'être et de penser de l'individu* »³¹⁴, le formateur responsable des stages à l'étranger a dès lors une responsabilité accrue dans l'accompagnement qu'il met en œuvre. « *Lui-même doit avoir un champ de vision large, une capacité à relativiser, à mettre en rapport des systèmes linguistiques et culturels différents* », « *au cœur de la problématique de la rencontre, il doit avant tout vivre par lui-même cette ouverture à l'étranger* »³¹⁵. Néanmoins,

³¹⁴Aubret J. (1996). « Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie », in *Spirale*, n°18, *Revue de recherche en éducation*, pp. 27-38

³¹⁵Maitre de Pembroke E. (2007). « Forger une conscience et une citoyenneté européennes : repères comparatifs dans l'enseignement des langues en Europe », in Paganini G. (dir.), *Différences et proximités*

l'expérience interculturelle antérieure du moniteur ne le rend pas *ipso-facto* pertinent dans son accompagnement du jeune à la rencontre interculturelle, nous l'avons vu. Aussi le moniteur doit-il **opérer son propre questionnement sur sa conception du monde, interroger ses propres expériences interculturelles** et accepter de faire hospitalité à celles des jeunes. Cela est facilité par la mise en confrontation de son vécu interculturel avec celui d'autres moniteurs. Des temps de regroupement réflexif animés à un niveau régional ou intra-régional le permettraient. Pour les nouveaux moniteurs en MFR mais aussi les plus anciens, **une formation privilégiant ainsi l'autoformation** pourrait être envisagée

- Co-analyser leurs pratiques

Nous avons constaté le besoin des moniteurs interrogés d'échanger sur leurs pratiques. Bien qu'il s'agissait d'entretien semi-directifs et non d'échanges, les trois moniteurs ont eu le sentiment de discuter, d'échanger, de se questionner et de trouver cela utile et important. Aussi préconisons-nous que des **groupes d'échanges de pratiques** annuels se mettent en place là aussi à un niveau régional ou intra-régional pour favoriser une plus grande réflexivité tant sur la posture du moniteur-accompagnateur que sur les pratiques innovantes mises en place dans les MFR pour accompagner au mieux les jeunes de Bac Pro à la rencontre interculturelle dans le cadre d'un stage à l'étranger.

CONCLUSION

Véritable rite de passage, la rencontre interculturelle, dans le cadre du stage à l'étranger, est une aventure pour le jeune confronté à la séparation, au dépaysement, à la nouveauté, à l'inattendu en l'Autre. Amené par la saisie de l'expérience vécue à considérer que ses propres représentations échouent à lui permettre de comprendre ce monde nouveau et ceux qui y agissent, le jeune entre en processus d'enquête pour retrouver un équilibre cognitif, entrer en processus d'apprentissage et progressivement, imperceptiblement, poursuivre son processus de transformation de soi. Ce stage à l'étranger s'inscrit dans le parcours de formation, lui même inscrit dans le parcours de vie du jeune, et représente une étape vers la vie adulte. Au cours du processus de transition qui s'opère, l'appréhension de l'expérience

interculturelle loin des siens puise dans les expériences antérieures vécues lors des différents stages réalisés par le jeune. En effet, celui-ci, en formation en MFR, alternent les périodes en milieu professionnel et dans l'établissement. A chaque départ en stage puis à chaque retour parmi ses pairs, le jeune accomplit un passage. L'arrivée dans une nouvelle entreprise d'accueil l'amène à devoir surmonter ses manques, à être déstabilisé et à modifier là aussi ses représentations. Les moniteurs facilitent ce passage, vers le milieu professionnel certes mais aussi au retour à la MFR où ceux-ci veillent à accompagner la transition des jeunes à la manière d'un *fondue enchaînée* pour reprendre la judicieuse expression de J-C Gimonet³¹⁶. Reconnus comme de véritables acteurs professionnels et sociaux, les jeunes acquièrent, au fil de leurs expériences de plongée dans divers univers professionnels, des capacités d'adaptation, des capacités à s'interroger, à prendre du recul, à suspendre leur jugement pour entrer dans un véritable processus d'apprentissage. Ce processus autoformateur est accompagné et partagé par les moniteurs et les maîtres de stage disposés à reconnaître en « l'élève » ou le « stagiaire » une personne à accueillir, à rencontrer et à accompagner au mieux et au plus près de ses besoins et aspirations. La rencontre est au cœur de la formation par alternance. Le jeune en Bac professionnel, passant d'un espace formateur à un autre espace formateur régulièrement sur une durée de trois années, tisse des relations multiples, dialogue, avec les professionnels, ses pairs, ses moniteurs. Ces relations interpersonnelles, si elles sont basées sur la confiance, la bienveillance, l'hospitalité à l'égard du jeune, favorisent sa réflexivité mais aussi et surtout conditionnent sa capacité à entrer en relation avec l'Autre, proche ou différent. Ainsi la qualité de la relation est-elle déterminante dans la réussite de la formation par alternance du jeune destinée à susciter sa réflexivité, son ouverture à l'Autre et son autoformation. La pédagogie de l'alternance des MFR offre ainsi à chaque jeune les conditions favorables à ce que son expérience professionnelle et interculturelle à l'étranger soit formatrice et participe à sa construction identitaire en lui permettant de cheminer jusqu'à lui-même « par le détour des autres »³¹⁷.

³¹⁶ J-C. Gimonet. (1984). *Alternance et relations humaines*. Paris : Editions Universitaires UNMFREO. 344 p.

³¹⁷ L. Pépin cité par J-C. Gimonet. (1984). *Alternance et relations humaines*. Paris : Editions Universitaires UNMFREO. 344 p. p 164.

CONCLUSION : UNE RECHERCHE FÉCONDE

L'analyse thématique des entretiens auprès de trois moniteurs, Nathalie, Vincent et Joëlle, a permis de classer les éléments de leurs discours en fonction de ce que nous recherchions au regard de la question de recherche et de nos hypothèses. La synthèse des entretiens exploratoires et l'analyse approfondie ont permis de répondre à la question posée et de vérifier l'hypothèse consistant à savoir si le stage à l'étranger est une expérience formatrice et *trans*-formatrice. Des objectifs, des pratiques, des motivations et des postures variées sont apparus selon les moniteurs. Bien que tous trois soient moniteurs en MFR, qu'ils aient pour mission de permettre à des jeunes de réaliser un stage à l'étranger dans le cadre du Bac Pro, ils ne conçoivent pas cette mission de la même façon et cela bien qu'ils aient tous trois aussi une riche expérience interculturelle antérieure. En croisant nos analyses de chaque entretien et à la lumière des concepts étudiés, nous avons pu tirer des enseignements sur les conditions favorables à mettre en œuvre pour que cet accompagnement soit propice à faire de l'expérience à l'étranger une expérience formatrice tant dans le rapport aux autres, à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles.

Nous avons pu constater que bon nombre de conditions sont à réunir pour qu'effectivement cette expérience soit formatrice et que toute une ingénierie de l'accompagnement en amont, au cours et après le stage est à construire en équipe et s'adresse au jeune bien au-delà de son statut d'apprenant. Il s'agit de lui proposer un accompagnement qui soit respectueux de sa personne, de ses appartenances et de ses aspirations tout en lui permettant de s'ouvrir aux autres, au monde et à soi. Ainsi les conditions du stage à l'étranger sont-elles à adapter au jeune. Cela implique une ingénierie de l'accompagnement en trois phases : en amont du stage, pendant le stage et au retour du stage. Cet accompagnement du jeune implique une posture spécifique de la part du moniteur responsable qui est amené à cheminer sur le chemin du jeune et non à le convoquer sur le sien. Mais le moniteur ne peut seul assurer cet accompagnement, il a besoin d'être soutenu par une équipe, une association et les familles des jeunes au travers d'un projet construit collectivement. Par ailleurs, le moniteur a lui aussi besoin de prendre du recul sur sa propre expérience interculturelle par un accompagnement spécifique afin d'opérer une boucle réflexive pour prendre conscience de ses propres représentations du monde et des autres, dans un souci de mieux faire hospitalité aux jeunes, à mieux saisir leurs attentes et à mieux accueillir leurs craintes et résistances.

Surtout, a émergé l'idée selon laquelle la pédagogie de l'alternance des MFR offre à chaque jeune des conditions favorables à ce que son expérience professionnelle et interculturelle à l'étranger soit formatrice et participe à sa construction identitaire. Elle est ce terreau qui met la rencontre au cœur du dispositif d'autoformation des jeunes, leur permettant de devenir cet être de dialogue, cet être pluriel, métissé, mêlé, étant lui-même et en même temps un peu de tous les autres.

Conclusion générale

Les MFR revendiquent une véritable pédagogie de la rencontre. Le stage à l'étranger, généralement placé à mi-parcours de la formation, invite à de nouvelles rencontres, celles-ci plus radicales puisqu'il s'agit pour le jeune d'entrer en contact avec des habitudes et des schèmes de pensée nouveaux. Le jeune est amené à rencontrer la différence incarnée par des personnes qui l'accueillent en milieu professionnel ou au sein de leur propre famille. Temps de formation à part entière, le stage à l'étranger est l'occasion pour le jeune de MFR d'être confronté à une expérience qui le déboussole parfois, l'étonne tout au moins car elle le confronte à ses propres représentations, ses *a priori*, ses préjugés forgés par le temps et son groupe d'appartenance. En construction permanente, l'identité du jeune est ébranlée, questionnée à chaque nouvelle rencontre. Renvoyé à lui-même, le jeune fait l'expérience de sa propre étrangeté car il est aussi l'Autre, l'étranger, pour le groupe qui l'accueille. La rencontre interculturelle pousse le jeune à se regarder, à se voir Autre à travers les yeux des autres. Cette expérience est forte et peut être difficile à vivre pour un jeune peu habitué au changement, au dépaysement. Elle peut d'ailleurs être appréhendée avec crainte et inhiber la rencontre de l'Autre et, dès lors, la rencontre de soi. Le jeune qui fuirait la rencontre fuirait la dimension formatrice qu'elle recèle.

A l'issue de la première partie de ce mémoire, nous nous interrogeons sur le nécessaire accompagnement du jeune afin qu'il puisse questionner son expérience de stage, qu'il prenne de la distance par rapport à elle et à lui-même puisque la formation par alternance des MFR est construite sur la base de l'expérience des apprenants. Leur formation par production de savoirs est accompagnée individuellement par le moniteur mais aussi par les pairs puisque chaque jeune est amené à questionner et à se questionner sur une situation vécue « ailleurs », dans le milieu professionnel ou lors d'activités sociales. Cette position d'acteur réflexif sur l'expérience vécue et sur soi-même est suscité et renforcée par la mise en dialogue intersubjectif au sein du groupe de jeunes réunis à la MFR au retour de la période en milieu professionnel. Ce deuxième niveau de réflexivité d'essence coopérative, collaborative « favorise la prise de conscience et la décentration des *a priori* et des évidences subjectives »³¹⁸. Aussi pouvions-nous supposer que ce dispositif de formation est

³¹⁸ Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education Permanente*, n°168, septembre 2006. pp 59-73. p 61.

porteur du développement de cette capacité de réflexivité et de décentration et qu'il prépare le jeune, dès l'entrée en formation, à être curieux, à aller vers l'Autre, à ne pas resté figé dans une identité assignée, à s'affirmer singulier et à reconnaître l'Autre tout autant dans sa singularité, à chercher à comprendre l'Autre pour mieux se comprendre soi-même.

L'étude des concepts de construction identitaire et de rencontre interculturelle a confirmé que la rencontre de l'Autre « étranger » déroute, abasourdit voire incite au repli parfois le jeune confronté à trop de nouveautés et de différences, brutalement. Aussi nous est-il apparu judicieux de nous interroger sur l'accompagnement du jeune en Bac professionnel à la rencontre de l'Autre mais aussi de soi auquel le jeune est inévitablement confronté, avec le souci que cette expérience soit formatrice.

Arrivé à ce stade de notre questionnement et de l'étude des concepts s'achevant par celui de l'accompagnement en formation, nous avons dès lors formulé notre problématique : dans le cadre de la formation par alternance intégrative, comment accompagner les jeunes de MFR à inscrire le stage à l'étranger et la rencontre interculturelle dans une continuité expérientielle propice à la curiosité et à l'étonnement, à l'envie de découvrir et d'apprendre, à l'ouverture et à la rencontre de l'Autre et de soi ?

Afin de répondre à cette question, nous avons décidé, dans un premier temps, de mener des entretiens exploratoires auprès d'une famille dont l'enfant avait vécu cette expérience, auprès d'un maître de stage d'une jeune ayant participé à un stage à l'étranger et auprès de la jeune elle-même. Ces trois entretiens retranscrits et analysés succinctement nous ont aidé à construire notre grille d'entretien à destination des moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR. Grâce à ces entretiens semi-directifs, nous voulions découvrir leurs pratiques d'accompagnement des jeunes à vivre cette expérience. Nous cherchions à cerner ce qu'ils mettent en œuvre pour accompagner cette mobilité et la rencontre de l'Autre qui font événement pour le jeune, ce qu'ils mettent en œuvre pour faire de cette expérience une expérience formatrice pour le jeune, en terme d'apprentissages et de construction identitaire. Nous voulions également cerner leur posture d'accompagnement vis-à-vis du jeune en formation et aussi le rôle et/ou l'influence de leur propre expérience interculturelle dans leur accompagnement.

L'analyse thématique et l'interprétation, à la lumière des concepts, des entretiens auprès des trois moniteurs, Nathalie, Vincent et Joëlle, ont révélé que ceux-ci ne conçoivent pas leur mission de la même façon et cela bien qu'ils aient tous trois une riche expérience interculturelle antérieure. Leurs motivations et leurs postures diffèrent également et jouent

un rôle majeur dans l'accompagnement qu'ils mettent en œuvre et dans l'opportunité de faire du stage à l'étranger une expérience formatrice.

Ainsi avons-nous pu tirer des enseignements sur les conditions favorables à mettre en œuvre pour que cet accompagnement soit propice à faire de l'expérience à l'étranger une expérience formatrice tant dans le rapport aux autres, à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles.

Nous avons pu constater que bon nombre de conditions sont à réunir pour qu'effectivement cette expérience soit formatrice et puisse s'adresser au jeune bien au-delà de son statut d'apprenant. Il s'agit de lui proposer un accompagnement qui soit respectueux de sa personne, de ses appartenances et de ses aspirations tout en lui permettant de s'ouvrir aux autres, au monde et à soi. Ainsi toute une ingénierie de l'accompagnement en amont, au cours et après le stage est-elle à construire en équipe dans le cadre du plan de formation. Si cet accompagnement du jeune implique une posture spécifique de la part du moniteur responsable qui est amené à cheminer sur le chemin du jeune et non à le convoquer sur le sien, celui-ci ne peut seul assurer cet accompagnement. En effet, il a besoin d'être soutenu par une équipe, une association et les familles des jeunes au travers d'un projet construit collectivement et valorisant cette expérience. Par ailleurs, le moniteur a lui aussi besoin de prendre du recul sur sa propre expérience interculturelle pour prendre conscience de ses propres représentations du monde et des autres, dans un souci de faire hospitalité aux jeunes et à leurs aspirations, de les accueillir puis les accompagner vers l'Autre.

Par ailleurs, a émergé l'idée selon laquelle la pédagogie de l'alternance des MFR offre à chaque jeune des conditions favorables à ce que son expérience professionnelle et interculturelle à l'étranger soit formatrice et participe à sa construction identitaire. Elle est ce terreau qui met la rencontre au cœur du dispositif d'autoformation du jeune. Habitué à faire face à la nouveauté, accompagné dans son questionnement par les moniteurs, le jeune peut vivre cette nouvelle expérience avec confiance, se préparer à l'ébranlement de ces certitudes, de ses allant-de-soi en toute sécurité car il sait que le moniteur le sait prêt et que sa famille, confiante elle aussi en l'équipe pédagogique et éducative, le soutient.

Cadre propice à nourrir un terreau favorable à l'ouverture à l'Autre, à la curiosité, à la réflexivité sur l'expérience, à la décentration, la pédagogie de l'alternance permet au stage à l'étranger d'être pleinement formateur, autant pour l'acquisition de compétences professionnelles que pour accompagner la rencontre de l'Autre et la transformation de soi.

Accompagné de manière pertinente pour que l'expérience se révèle formatrice et participe positivement à la construction du jeune dès l'entrée en formation, le jeune peut appréhender le stage à l'étranger avec davantage de sérénité, permettant à cette expérience de la vie de s'inscrire dans une continuité expérientielle de la rencontre de la nouveauté et de la différence. La formation assurée assure ainsi une « continuité éducative articulant une discontinuité d'activité »³¹⁹, le stage à l'étranger, positionné en cours de formation, participant ainsi à la continuité éducative du jeune. Micro-rite de passage vers l'âge adulte, cette expérience en devient initiatique au service de l'autoformation et de la transformation du jeune.

Ainsi l'accompagnement à la rencontre de l'Autre ne peut se limiter à proposer une liste de structures de stage à l'étranger et de cours de langue en espérant que, spontanément, le jeune s'ouvre, entre en relation, communique et en revienne formé et transformé. Cette recherche tend à montrer que seule la véritable rencontre permet de faire du séjour à l'étranger une expérience formatrice et *trans*-formatrice. Pour qu'il y ait véritable rencontre, le jeune doit être prêt et il appartient à l'équipe pédagogique de mettre en œuvre les conditions favorables. Plus qu'une pédagogie de la rencontre interculturelle, il s'agit de mettre en place une ingénierie créative de l'accueil, de l'accompagnement vers l'Autre et du vivre-ensemble favorisant hospitalité et réflexivité, attendues des jeunes certes mais aussi des moniteurs et des structures d'accueil à l'étranger.

Il convient d'envisager un accompagnement *trans*-disciplinaire et *trans*-culturel pour que jeunes, moniteurs, familles, hôtes étrangers œuvrent de concert, décroissent, franchissent les barrières et les murs pour un vivre-ensemble à la MFR, à l'étranger, sur leur territoire. Ce stage à l'étranger est à considérer comme un véritable enjeu, celui de donner l'opportunité à des jeunes de comprendre les autres et de mieux se comprendre eux-mêmes, de cultiver un esprit ouvert, un esprit cosmopolite pour un jour devenir peut-être cet homme ou cette femme *mêlé à l'intelligence nomade*. En tout cas, ce stage peut être cette étape sur le chemin du jeune en formation à poursuivre cette *trans*-formation de soi si urgente dans un monde où les murs ne cessent de s'ériger entre nous et les autres. Chaque MFR, par sa pédagogie originale, serait alors en mesure de répondre au vœu exprimé par I. Illich :

³¹⁹ Denoyel, N. (2009). « Alternance », in Boutinet, J-P. *L'ABC de la VAE*. ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 73-74. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0073

« Créer des structures qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par là, à chacun de se définir en apprenant et en contribuant à l'apprentissage d'autrui. »³²⁰

³²⁰ I. Illich cité par J-C. Gimonet. (1984). *Alternance et relations humaines*. Paris : Editions Universitaires UNMFREO. 344 p. p 132.

Liste des annexes

Annexe 1 – Entretien exploratoire avec une famille

Annexe 2 – Entretien exploratoire avec le maître de stage d'Elodie

Annexe 3 – Entretien exploratoire avec la jeune Elodie de Bac Pro

Annexe 4 – Entretien avec la monitrice Nathalie

Annexe 5 – Entretien avec le moniteur Vincent

Annexe 6 – Entretien avec la monitrice Joëlle

Annexe 7 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien de Nathalie

Annexe 8 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien de Vincent

Annexe 9 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien de Joëlle

ANNEXE 1 - ENTRETIEN EXPLORATOIRE AVEC UNE FAMILLE

ANNEXE 1

Entretien avec une famille – 20 janvier 2015

Un parent est invité à parler du parcours de sa fille
de son entrée en Bac pro à la MFR jusqu'à sa sortie en juin 2014.

Les noms, établissements et localités ont été modifiés pour préserver la confidentialité des informations recueillies.

Interviewer : Nous sommes le 20 janvier chez une famille d'élève qui a eu un parcours
Bac Pro en MFR.

Interviewée : Donc ma fille Morgane est allée en, euh... en...son parcours général
jusqu'en seconde. En seconde ça marche pas très bien, l'école ça jamais été son truc, euh,
par contre avec les profs, elle était, euh, voilà, ça se passait bien parce qu'elle avait de
bonnes relations avec les adultes, avec les profs mais à l'école, scolairement, ça marchait
pas. Déjà dès la troisième, moi j'avais envie plutôt qu'elle s'oriente vers autre chose mais
elle ne savait pas du tout ce qu'elle voulait faire. Donc les profs, elle était en école Diwan,
donc les profs, eux, conseillaient qu'elle commence une seconde à Diwan et puis après elle
verrait. Bon en effet la seconde, euh voilà, ça été la suite logique, euh, ça n'a pas été donc
euh... Et là elle a commencé à dire qu'elle aimerait bien aller travailler auprès des enfants.
Donc euh, voilà, on a cherché. Maison familiale, moi je connaissais parce qu'il y a très
longtemps mon frère était directeur de Maison Familiale donc je connaissais le milieu,
j'avais un copain qui était directeur de Maison Familiale aussi donc je me suis dit je vais
aller voir. Donc je suis allée voir à la Maison Familiale de Lentevite et on est allés voir
aussi à, au Lycée Sainte Victoria parce qu'il y avait les eux Bac Pro là-bas, services à la
personne et aux territoires. Services à la personne et aux territoires. Donc euh, on a fait les
deux portes ouvertes. Moi je ne connaissais pas du tout la Maison Familiale de Lentevite,
euh bon, voilà. On a eu une bonne approche, Morgane autant que moi, on a trouvé que
c'était pas mal. Après on a bien aimé le, l'alternance parce que Morgane c'est ce qu'il lui

fallait, il fallait pas qu'il y ait école tout le temps sinon ça recommençait quoi ! Elle aurait 21
 pas accroché. Et donc on est allés au Lycée Sainte Victoria quand même, pour voir, et bon, 22
 on a su tout de suite que ça ne serait pas là parce que là déjà c'était pas de l'alternance, donc 23
 euh, et puis, euh, j'ai pas du tout aimé leur façon de, ben, de desc..., de, voilà, de, de voir le, 24
 le Bac Pro en Maison Familiale très péjorativement et ça m'a pas plu. 25

L'interviewer : Qu'est-ce qui a été renvoyé ? 26

L'interviewée : eh ben de toute façon qu'elle n'aurait pas le même niveau que si elle le 27
 faisait à Sainte Victoria, ça serait pas un vrai Bac, enfin bon... 28

***L'interviewer : par contre, l'approche donnée lors des portes ouvertes de la Maison 29
 Familiale, l'approche a plu d'après toi à Morgane aussi ?*** 30

L'interviewée : ah oui, ah ben oui 31

***L'interviewer : Qu'est-ce qui a fait, qu'est-ce qui a plus dans la présentation, dans 32
 l'accueil, le relationnel ?*** 33

L'interviewée : l'accueil oui , et puis, oui, les relations avec les élèves parce que, enfin, la 34
 différence avec Sainte Victoria, donc, c'est que à la Maison Familiale il y avait des élèves 35
 qui nous ont fait visiter aussi les logements, enfin y'avait un petit peu de, on a vu des 36
 formateurs au milieu des élèves, et puis ben je trouvais que voilà, c'était bien, c'était 37
 quelque chose qui me plaisait bien, qui me convenait, la relation entre simplement déjà 38
 entre les élèves et les formateurs, sachant que les enfants viennent de Diwan donc on a pas 39
 les mêmes relations que dans un lycée classique. 40

L'interviewer : tu peux juste expliquer rapidement les relations dans Diwan ? 41

L'interviewée : ben disons que déjà Diwan c'est une petite structure donc un élève ou un parent a besoin de voir un prof, de discuter, euh, l'élève il va le voir dans la cour et lui demande est-ce que je pourrais aller voir (inaudible), est-ce que je peux avoir un rendez-vous, les profs c'est pareil, les parents c'est pareil quand on veut un rendez-vous avec un prof ou quand on veut simplement, voilà, parler cinq minutes parce qu'on passe par là et qu'on a le temps en venant chercher nos enfants, mais y'a tout de suite un contact, et puis au niveau des enfants, oui, c'était vraiment les relations ne sont pas du tout les mêmes.

L'interviewer : et tu cherchais, Morgane cherchait aussi à retrouver ça ?

L'interviewée : c'est même pas qu'on cherchait mais quand on est habitué à ça on a pas envie d'autre chose, quoi ! Enfin, et je la voyais pas... Et donc on est allé à Sainte Victoria et quand j'ai vu comment ils traitaient les élèves, j'ai dit « c'est même pas la peine ! »

L'interviewer : c'est-à-dire ? Tu peux expliquer ?

L'interviewée : ben c'était euh...ben les élèves avaient fait des gâteaux pour le goûter après, on avait eu le droit à un café, un bout, un gâteau, après les rendez-vous, après les portes ouvertes, leurs explications étaient intéressantes hein, mais les élèves n'avaient pas le droit de dire un mot, dès qu'ils souriaient y'avait une prof qui disait « oh, ça suffit maintenant ! », enfin comme à des gamins quoi ! Enfin même avec des gamins on se comporte pas comme ça, mais moi c'est pas du tout passé, et Morgane m'a regardée et m'a dit « bon maman » et j'ai compris là.

L'interviewer : et c'est ce qui a fait la différence pour le choix de la MFR ?

L'interviewée : ah oui, oui, le contact hein, le contact et c'est vrai du fait qu'il y ait eu l'alternance. Morgane avait besoin d'alternance, je pense que c'est pour ça qu'elle s'en est bien sorti, parce que l'école elle aimait pas, elle aimait pas, le scolaire non.

L'interviewer : bon la MFR c'est aussi la moitié du temps à l'école et ça elle l'a vécu comment du coup ? 65
66

L'interviewée : ah ben très bien, elle c'est ce qui lui convenait, elle aime, elle est active, 67
faut qu'elle agissent, qu'elle bouge , elle est pas, voilà euh... intellectuellement, elle a pas 68
envie de passer des heures à réfléchir, voilà, à l'époque, c'était pas son truc quoi ! Du coup 69
ça lui a permis d'accrocher avec le monde, avec le milieu actif puis voilà, de se rendre 70
compte, elle aime ça ! Elle aime le contact avec les gens, elle veut faire plein de choses 71
différentes. Ca toujours été ça. Petite, elle venait avec nous, on est maraîchers, elle venait 72
avec nous au marché. Elle a toujours aimé, voilà, nous aider à vendre, voilà, le contact ! 73

L'interviewer : est-ce que ça lui a permis de supporter, de mieux vivre, de bien vivre les périodes à la MFR ? C'est-à-dire hors stage. 74
75

L'interviewée : ou parce que c'était pas trop long, parce que c'est vrai elle arrivait à la MFR 76
dans un milieu qu'elle connaissait pas du tout, aucune élève, c'était pas son, voilà, milieu 77
habituel, hein, venant de Diwan, voilà ça lui a fait un petit peu drôle, toutes les filles, voilà, 78
elle n'était pas très à l'aise et puis elle connaissait personne surtout ; et c'est vrai qu'à Diwan 79
les relations entre les élèves sont quand même assez chaleureuses et là c'était pas toujours 80
le cas, y'avait toujours un problème, toujours un pfff. Donc c'était un petit peu dur la 81
première année, elle était pensionnaire parce que j'avais demandé que ça soit, qu'elle soit 82
pensionnaire, je lui avais dit « je veux bien que tu ailles à la MFR mais tu seras 83
pensionnaire ». Bon elle a fait un an donc c'est bien, elle s'est engagée pour un an puis 84
après elle est devenue demi-pensionnaire parce que je savais bien que c'était difficile, puis 85
on habite pas loin donc c'était faisable. Mais voilà elle a quand même fait un an. Ensuite 86
donc du coup ben voilà, même si, même si l'école c'était pas trop son truc, là elle s'est 87
trouvée, scolairement, ben c'était beaucoup plus facile pour elle hein. Les cours, vu qu'elle 88
avait déjà fait une seconde générale y'avait déjà des cours qu'elle avait déjà vus et puis 89
après tout ce qui était pratique, ça elle aimait bien. 90

<i>L'interviewer : et qu'est-ce qu'elle vous renvoyait quand elle rentrait le week-end d'abord et puis ensuite tous les soirs ? Qu'est-ce qu'elle vous renvoyait de la vie à la Maison Familiale ?</i>	91 92 93
<i>L'interviewée : ben les relations étaient pas toujours faciles avec les autres élèves et y'avait beaucoup de filles surtout et c'est vrai c'est pas toujours facile, (inaudible) toujours l'impression que, ça se lançaient toujours des méchancetés, y'avait toujours quelqu'un qui s'est fait voler ceci, quelqu'un qui... ça elle trouvait dur mais bon, voilà, c'était que quinze jours par mois donc elle s'y faisait et après elle s'est faite des copines, ça a été mais voilà, ça jamais été son... c'est vrai du fait qu'elle était pas pensionnaire, après elle avait pas non plus de relations hors cours quoi.</i>	94 95 96 97 98 99 100
<i>L'interviewer : et les relations avec l'équipe pédagogique et puis l'équipe éducative au sens large ?</i>	101 102
<i>L'interviewée : en général ça se passait bien, euh, elle est assez réservée, elle est quand même une enfant sage donc elle faisait pas trop parler d'elle. Après voilà, un peu comme tous les élèves, avec certains ça passait mieux qu'avec d'autres, mais bon, c'est vrai qu'avec le recul, ça se passait bien. Y'avait pas de problème particulier quoi.</i>	103 104 105 106
<i>L'interviewer : alors le vécu en stage justement, puisqu'elle souhaitait travailler auprès des enfants, c'est ça ? Comment ça a évolué avec les différents stages et l'accompagnement en stage qu'elle a pu avoir, par le maître de stage, par le responsable de classe ?</i>	107 108 109 110
<i>L'interviewée : elle a fait des stages très très divers parce qu'elle a commencé par les personnes âgées comme c'est l'habitude. Elle a fait aussi chez une assistante maternelle, elle a fait dans une école, elle a fait des choses très, elle aimait beaucoup à chaque fois ? Enfin, les stages c'était jamais un moment difficile quoi ! Elle était contente de partir, après bon des fois fatiguée ou pas, mais, non, non, elle revenait de stage toujours, toujours contente sauf les quelques stages, durant ses trois ans, où elle a été en observation, elle</i>	111 112 113 114 115 116

avait pas le droit de faire quoi que ce soit. Alors là, ça, ça l'a... et c'est arrivé une ou deux 117
 fois et ça c'est très pénible et je la comprenais hein, mais bon. Et certains hôpitaux lui 118
 laissaient vraiment mettre la main à la patte, ça elle adorait, et puis d'autres euh, le dernier 119
 stage qu'elle a fait à Deumère, il fallait qu'elle regarde, elle n'avait pas droit de, et ça c'était 120
 bon, ça sert à rien quoi en plus, mais bon. 121

L'interviewer : qu'est-ce qu'elle en disait ? Vous vous rappelez ? 122

L'interviewée : ah ben elle s'ennuyait quoi ! Elle s'ennuyait , elle me disait « je sais pas 123
 quoi faire, je suis debout, je regarde, j'attends, j'ai pas le droit de, alors des fois tant pis, 124
 j'aide quelqu'un à faire un lit, une chambre parce que, mais j'ai pas le droit de m'occuper, 125
 enfin, j'ai pas le droit, tout le monde me regarde, faut que je fasse attention ». Donc mais ça 126
 c'est pas arrivé souvent parce que la plupart des stages qu'elle a fait, elle a vraiment 127
 participé, elle a fait au « Camps » aussi à Deumère, ça ça lui a bien plu. Elle a fait, elle a eu 128
 la chance de , de trouver un, en , en puér..., en maternité à Jourville, et là, là, elle avait 129
 l'autorisation de s'occuper des bébés, avec une auxiliaire bien sûr mais elle avait donc là, et 130
 elle a fait plein de choses différentes et là maintenant elle a bien aimé. Mais voilà, au bout 131
 de trois ans, dans tous ces milieux là, elle s'est quand même dit qu'elle s'est rendu compte 132
 que le milieu hospitalier c'était pas pour elle, enfermée toute la journée, voilà. Et comme ça 133
 elle en a vraiment eu conscience. 134

***L'interviewer : au niveau de l'orientation, comment ça s'est passé au cours de ces trois 135
 années ?*** 136

L'interviewée : ben c'est-à-dire, après ? 137

***L'interviewer : oui, comment est-ce qu'elle a pu, euh, tout doucement affiner son projet 138
 d'orientation ?*** 139

L'interviewée : ben au départ, elle avait vraiment, en première, elle avait vraiment décidé 140
de passer le concours d'auxiliaire de puériculture. Et puis c'était vraiment ce qu'elle avait en 141
tête parce que c'est vrai qu'elle aimait et elle aime toujours s'occuper des bébés, des 142
enfants ; mais bon voilà, c'est plutôt le monde hospitalier qui lui déplait plus. Et elle était 143
partie pour ça, elle s'était inscrite à un concours l'année dernière, en année de terminale ; 144
puis elle a eu un accident de voiture qui lui a un peu mis le moral dans les chaussettes et ça 145
la un petit peu perturbée pour plein de choses et du coup elle n'est pas allée passer ce 146
concours. Mais ça faisait quelque temps qu'elle disait « oh, je sais pas si c'est vraiment ma 147
voie, je sais pas si c'est vraiment ça qu'il faut que je fasse », mais ne sachant pas trop que 148
faire d'autre puis qu'elle aime bien, elle s'est dit, elle s'est quand même inscrite mais elle 149
était en train de douter donc l'accident de voiture lui a fait vraiment décider ; elle était prête 150
à partir, elle est pas allée, et elle ne regrette pas. 151

*L'interviewer : alors au cours de ses différents stages, elle est partie également à 152
l'étranger... 153*

L'interviewée : oui, alors c'était les meilleurs stages du monde bien sûr. Ah oui ça c'est 154
sûr ! Elle est partie donc un mois en Hongrie, avec trois autres élèves, euh au début de 155
terminale, donc elle a vraiment apprécié beaucoup. Bon, elle, elle est habituée à se 156
déplacer, à voyager parce que nous on est assez, on a une famille qui est grande et 157
éloignée, donc voilà, il y a de la famille un peu partout, donc elle est habituée à se prendre 158
en charge. Donc elle était avec trois qui n'avaient pas l'habitude, donc c'est vrai du coup ça 159
lui a fait du bien parce que ça lui a permis, elle, de se sentir importante quoi, parce que 160
c'est elle qui devait parler anglais, elle se débrouille très bien donc, par rapport aux autres, 161
ben là aussi elle était là pour leur donner des coups de mains, tout ça, durant le stage ou 162
pour se débrouiller là-bas et euh, puis après, voilà l'indépendance pendant un mois ; bon 163
c'est vrai elle est assez indépendante, nous on lui a toujours laissé assez de liberté et puis 164
voilà elle savait (inaudible) ; donc elle avait l'habitude mais c'est vrai là ça a confirmé que 165
là elle était capable de vraiment...puis aussi une grande confiance qu'on leur fait, quoi ; on 166
leur donne un appartement, on les laisse un mois, même si là-bas y'a des gens qui sont là 167
quand même pour gérer en cas de problème mais quand même elles se débrouillent 168
vraiment toutes seules. 169

L'interviewer : elle se sentait prête pour le départ ? 170

L'interviewée : oui, mais comme elle avait l'habitude. Elle était partie, elle était partie juste avant en Irlande, en famille, donc elle avait l'habitude de prendre le train, l'avion, alors ça la gênait pas du tout. Après, partir à quatre dans un appart, qu'elles connaissaient très peu, enfin y'en a une qu'elle connaissait, c'est tout. Bon elle était très contente de voir comment (inaudible) ils travaillaient là-bas, ça c'était intéressant parce qu'on avait quand même de la chance en France au niveau santé. Donc euh, voilà, et puis vraiment la confiance qu'on leur a fait, je pense que ça, les trois autres pareilles, elles étaient très satisfaites de ça, de voir que ça s'est bien passé en plus.

L'interviewer : donc le retour était plutôt positif ? 179

L'interviewée : oui, elle avait envie de repartir, c'est sûr hein. 180

L'interviewer : et elle est repartie ? 181

L'interviewée : et elle est repartie après ; donc, euh, elle devait faire un stage euh... enfin ces stages ont été supprimés à cause de son accident de voiture, (inaudible), elle s'est retrouvé, donc il lui restait un stage au mois d'avril- mai où elle pouvait faire un peu, c'était assez libre, bon là c'était dans l'agrotourisme donc ça correspondait et donc on a trouvés par nous-mêmes une famille en Italie qui cherchait, qui prenait des stagiaires donc euh elle est partie, la Maison Familiale a donné son aval, qu'elle pouvait avoir une bourse, je ne sais plus comment elle s'appelle, Leonardo ?

L'interviewer : c'était une bourse régionale. 189

L'interviewée : une bourse régionale pour aller, donc euh... 190

<i>L'interviewer : à la mobilité.</i>	191
<u>L'interviewée</u> : voilà, et du coup elle a passé un mois là-bas et elle s'est plu beaucoup aussi.	192 193
<i>L'interviewer : est-ce que ces deux stages ont changé quelque chose dans sa vie, dans son choix d'orientation, dans son attitude ?</i>	194 195
<u>L'interviewée</u> : ben dans sa vie oui parce que au cours de son stage elle a rencontré un amoureux donc, en Italie, donc, elle est toujours avec, donc ça a changé beaucoup de choses. En tout cas ça lui a bien, elle a bien pris conscience qu'elle n'était pas faite pour travailler enfermée. Là elle était, c'était une exploitation, une ferme, enfin une ferme, ils avaient des gîtes, ils avaient, ils faisaient de l'huile d'olive bio et du miel, donc elle a fait un peu de tout, et elle s'est rendue compte que c'est ça qui lui plaisait quoi ! Donc, comme elle dit, elle a l'habitude avec les Maisons Familiales à savoir gérer du rangement, mettre en place les choses, comprendre vite les consignes ; ça c'est vraiment, je pense, avec la Maison Familiale, avec les stages qu'elle a fait que, elle, on peut la mettre dans n'importe quel milieu, on lui dit de faire un truc, elle comprend tout de suite quoi. Et je pense que c'est l'habitude de faire des stages et de rencontrer des gens différents, en plus en stage c'est jamais la même personne, et voilà Morgane nous a dit, a confirmé que faire plein de choses ça lui plaisait, plein de choses différentes et puis, bon, à l'extérieur quoi, comme elle dit. Et donc du coup elle a passé son bac, parce que je lui ai dit passe ton bac et elle le voulait et puis elle l'a eu avait mention, donc elle était très contente . Voilà, pour moi c'était une satisfaction parce que je sais qu'elle avait besoin de se prouver à elle-même et pareil aux autres, à sa sœur, à son frère, qu'elle était capable et puis elle l'a eu haut la main donc c'était bien.	196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213
<i>L'interviewer : et elle en est où aujourd'hui en terme de projet ?</i>	214

L'interviewée : donc aujourd'hui, elle, là elle se donne un an de réflexion pour se, pour 215
trouver une autre formation. Ben, elle voyage entre la France et l'Italie quoi, elle navigue 216
entre les deux. Là-bas ils ont toujours besoin de quelqu'un pour les aider donc elle fait du 217
whoofing hein, elle est pas payée mais donc, euh, elle est logée nourrie et là-bas, euh, tout 218
ce qu'elle avait, elle dépense rien. Donc elle fait euh, elle a passé deux mois et demi, là elle 219
y retourne, elle repart dans quinze jours, et bon ben comme y'a son amoureux aussi, le fils 220
de la famille, donc euh, ça tombe bien. (inaudible) du coup elle s'entend bien avec les 221
parents, très très bien avec sa mère, donc elles bosse ensemble toutes les deux, et ça ça lui 222
plaît vraiment. (inaudible) 223

***L'interviewer : en se retournant sur son parcours de trois ans à la MFR, quel bilan vous 224
tirez ? 225***

L'interviewée : ben ça pas toujours été facile, surtout la première année parce que 226
l'ambiance, l'ambiance entre les élèves n'était pas facile et que ça, je pense qu'il faut...mais 227
bon Morgane était assez fragile psychologiquement hein, elle pouvait aller mal tout d'un 228
coup et donc fallait toujours la soutenir un peu et donc voilà, c'était encore une année de 229
plus, la première année, et puis après, ben, une fois qu'elle a été demi-pensionnaire, ça a été 230
plus facile et puis elle a grandi, et puis elle s'est rendue compte, voilà, et puis du coup pour 231
nous aussi ça été plus facile même si voilà, elle avait hâte que ça se termine mais bon elle 232
est très contente d'avoir eu son bac quand même. Puis d'avoir appris tout ce qu'elle a 233
appris, ça elle en est très contente, très satisfaite hein . 234

***L'interviewer : et de vivre aujourd'hui à l'étranger, suite aux stages professionnels 235
qu'elle a fait et puis la rencontre qu'elle a faite d'un point de vue personnel, c'est 236
quelque chose dont elle parle, qu'elle entrevoit ? 237***

L'interviewée : ah oui, oui, elle est très, ah ouais, ah oui, oui, elle sait bien que c'est de 238
toute de façon grâce à ce stage qu'elle est arrivé là-bas, et puis c'est vrai que, quand elle est 239
revenue de Hongrie, elle disait « oh là là, moi je veux repartir » ; non, nous on a une 240
famille de voyageurs donc je crois que elle suit la lignée des autres enfin de l'autre et puis 241

même moi j'étais comme ça aussi donc voilà, elle a ça dans la peau et ça lui plaît bien. 242
Après voilà, l'avenir lui fait, elle est un petit peu anxieuse de savoir comment elle va 243
réussir à allier le voyage, enfin, l'étranger, une autre formation, donc elle est en train de 244
voir pour faire une formation d'italien parce qu'elle aime beaucoup les langues, quand elle 245
était à Diwan elle avait déjà le breton, l'anglais, quand même assez bien et du coup elle se 246
dit que peut-être une autre langue. Pourquoi pas l'Italie parce que l'agrotourisme lui plairait 247
bien. Elle sait pas exactement quoi pour l'instant alors elle est allée à la Mission Locale la 248
semaine dernière, donc elle cherche, elle se renseigne mais elle pense que là pour cette 249
année elle va se former à l'italien et puis je crois qu'on va l'inscrire au CNED, par internet, 250
et puis comme ça elle va pouvoir travailler de n'importe où elle est, elle pourra travailler 251
par internet et après ben elle sait pas trop. Là c'est vrai que c'est un peu, bon, moi je ne suis 252
pas anxieuse. Je pense qu'on a toute une vie pour choisir ce qu'on va faire, on peut choisir 253
plusieurs choses. Moi ce que je lui dit toujours, et mes autres enfants c'est pareil, « tant que 254
vous ne restez pas assis sur une chaise devant un écran à ne rien faire, c'est bien, faites tout 255
ce que vous voulez tant que vous n'attendez pas que les autres fassent pour vous ». Voilà 256
après, elle, je sais qu'elle prend, c'est pas quelqu'un qui (inaudible) faire le ménage, à nous 257
aider à faire si il faut, elle fait le marché s'il y a besoin, voilà, toujours comme ça, . Voilà ! 258
Après bien sûr il faut, il faut, je sais que pour elle, pour son épanouissement, il faut qu'elle 259
trouve vraiment quelque chose qui va, qui va lui plaire énormément amis euh... elle 260
cherche. 261

L'interviewer : en tout cas, elle s'est ouverte des portes au cours de ces trois années 262

L'interviewée : ah oui, ah oui, oui, on est vraiment satisfaits hein, non, non, aucun regret, 263
je pense que c'était la bonne solution pour elle et bon, le général c'était pas pour elle, et 264
bien mieux que Sainte Victoria, ça c'est sûr ; je pense qu'elle se serait faite écrasée à Sainte 265
Victoria parce que scolairement elle n'était pas à la hauteur et peut-être que le niveau est un 266
peu plus élevé 267

L'interviewer : elle était effrayée par le niveau ? 268

<u>L'interviewée</u> : ah ouais, et du coup...	269
<i>L'interviewer : parce que le niveau aurait été le même, c'est le même diplôme</i>	270
<u>L'interviewée</u> : mais à les entendre, c'est tellement...	271
<i>L'interviewer : ce sont les mêmes épreuves à la fin</i>	272
<u>L'interviewée</u> : ouais, mais non mais elle aurait, du fait qu'elle n'aurait pas été beaucoup en	273
stage déjà, y'aurait pas du tout eu une ouverture vers l'autre, vers euh, vers, vers tout ce	274
qu'elle a connu quoi pendant ces stages hein, parce que, j'sais pas, ils ont quinze jours de	275
stage la première année, un mois la deuxième, enfin des trucs comme ça quoi. Et ça c'est	276
sûr que Morgane ça lui a fait un bien énorme d'aller voir ailleurs et puis d'apprendre à se	277
débrouiller quand fallait chercher un lieu de stage parce que moi je lui mâchais pas tout	278
hein, je l'emmenais à droite à gauche pour chercher mais après, à partir du moment où elle	279
a commencé à avoir l'habitude, c'est elle qui cherchait toute seule hein, et elle a vraiment	280
appris à se débrouiller. Et la Maison Familiale a su euh...	281
<i>L'interviewer : vous vous êtes sentis soutenus, et vous, vous vous êtes sentis dans la</i>	282
<i>même façon de faire avec Morgane ?</i>	283
<u>L'interviewée</u> : ah oui ! Oui parce que moi je veux pas tout faire pour elle et puis je sais,	284
voilà, qu'on a toujours besoin d'un soutien, c'est sûr, mais faut aller de l'avant, faut pas	285
attendre toujours que les autres ils fassent pour vous, et je crois que la Maison Familiale,	286
quand même, les aide à se lancer quoi, à faire des choses. Moi j'ai accompagné une fois la	287
classe à Morgane à l'IME de...	288
<i>L'interviewer : de X ? de Y ?</i>	289

L'interviewée : de Y pour la journée sport, tout ça, pour qu'on voit et les jeunes, ils sont 290
pas toujours, euh, partants pour plein de choses mais alors là, bon ils sont là des fois, ils ont 291
la flemme, mais alors ce jour-là, quand je les ai vu j'ai dis « chapeau quoi » ! Sans la 292
Maison Familiale euh, c'est elle par exemple qui les porte hein, c'est-à-dire qui les a aidé à 293
s'ouvrir vers les autres, parce que c'était pas simple ce qu'ils faisaient, c'était quand même 294
avec des personnes handicapées et puis euh... 295

L'interviewer : oui, l'approche du handicap, de la différence 296

L'interviewée : et vraiment, j'ai trouvé que tous, tous, toute la classe, je crois que c'était 297
deux classes, qu'ils ont, « chapeau, quoi ! », même si entre eux on sent qu'il y a, voilà quoi, 298
c'est pas toujours les grands amours mais ils ont été capables, pendant une journée, de faire 299
quelque chose de chouette quoi ! On voit qu'ils sont habitués à se débrouiller, à gérer les 300
choses, à faire attention aux autres parce que dans leur milieu, c'est sûr hein, dans le 301
service à la personne, on voit bien qu'ils ont un contact, quand même, humain. Ça c'est 302
chouette. Et je pense que c'est ça qu'ils ont aussi eu avec la Maison Familiale et les stages, 303
qu'ils n'auraient pas eu avec le Lycée Sainte Victoria (inaudible). Ça je... Après, elle n'y est 304
pas allée donc euh... mais c'était même pas envisageable, je pense que ça aurait été 305
difficile. 306

L'interviewer : eh bien merci beaucoup. 307

-

ANNEXE 2 - ENTRETIEN EXPLORATOIRE AVEC LE MAÎTRE DE STAGE
D'ELODIE

ANNEXE 2

Entretien avec un maître de stage – 16 février 2015

**Directeur d'un foyer logement pour personnes âgées
et maître de stage de l'élève Elodie en Terminale Bac pro en MFR.**

Les noms, établissements et localités ont été modifiés pour préserver la confidentialité des informations recueillies.

Interviewer : Elodie est allée en stage à l'étranger au mois d'octobre dernier donc ça fait quelques mois maintenant. Vous l'avez comme stagiaire depuis bien avant ?

Interviewé : Oh oui ! On l'a eu plusieurs fois, je ne m'en souviens plus trop ; en tout cas on l'a eu en stage avant l'été dernier. Je sais plus combien de fois. Et puis, ben, elle avait été tellement bien appréciée que, on l'a gardée, on l'a fait travailler l'été en fait. Je me demande si c'est pas le deuxième été qu'elle fait et l'été prochain si elle est encore partante, on la prendra. Ben c'est... On voit les stagiaires qu'on... qui sortent du lot quoi en fait et elle fait partie des stagiaires qui sortent du lot. Moi j'ai eu des..., depuis tant d'années, j'ai vu des stagiaires à la file et très peu en fait qui... on voit quoi que, y a quelque chose quoi ! Et Elodie, elle est comme ça !

Interviewer : et vous voyez quoi sur Elodie ?

Interviewé : Ben j'sais pas, c'est l'implication dans le travail, la prise d'initiative modérée. Elle est à la fois très entreprenante mais très respectueuse du travail de... donc elle prendra pas de, elle voit les choses à faire mais elle nous demande toujours avant de le faire, par exemple, ou..., elle comprend vite, elle ressent les choses quoi, c'est... Puis elle est courageuse quoi et... Moi quand j'ai eu besoin d'elle, parfois en dépannage, c'est arrivé

en vacances scolaires par exemple, elle est là. Donc, on sent que... Moi si j'avais un emploi 17
et qu'elle était disponible, y'aurai pas photo quoi ! 18

Interviewer : d'accord. Alors, oui, vous l'avez eu au moins un an en stage ? 19

Interviewé : Ah je sais plus, faudrait que je regarde... 20

Interviewer : avant cette année en tout cas ? 21

Interviewé : oui, oui, ben on l'a pas eu un an, bien sûr, d'affilée mais on a eu, elle a eu 22
beaucoup de moments ici. 23

Interviewer : d'accord 24

Interviewé : Je crois qu'elle se plaît ici, elle s'est bien intégrée avec l'équipe. L'équipe 25
l'apprécie, hein, compte sur elle , euh... ben j'veux dire, quand ils lui ont confié une tâche, 26
elle sait, ils ont confiance quoi, ils savent que ça sera fait donc. C'est important malgré son 27
jeune âge, elle a quand même une certaine maturité quoi. 28

**Interviewer : Et elle vous a parlé de son stage, elle a parlé ici de son stage à 29
l'étranger ?** 30

Interviewé : Non, non... et puis moi je l'ai appris le... quand vous m'avez dit ça au 31
téléphone mais elle ne m'en a par parlé, non. 32

Interviewer : elle n'en a pas parlé ? 33

Interviewé : pas à moi en tout cas. Elle a dû en parler au personnel mais pas à moi. 34

<i>Interviewer : et vous avez noté...</i>	35
 <u>Interviewé</u> : Des différences par rapport à son ?	36
 <i>Interviewer : Oui, cette année, par rapport à l'année dernière ? Par rapport à l'autre stage ?</i>	37 38
 <u>Interviewé</u> : Ben ça remonte à pas longtemps son stage, en octobre, en fait, ça remonte à quelques mois, quoi.	39 40
 <i>Interviewer : C'était au mois de septembre, oui, il y a quatre, cinq mois.</i>	41
 <u>Interviewé</u> : Je sais pas si on l'a vu depuis, on a dû la voir début janvier. Et puis on a dû la voir... ben maintenant quoi.	42 43
 <i>Interviewer : En novembre aussi, je pense.</i>	44
 <u>Interviewé</u> : Peut-être en novembre, oui, donc je pense qu'elle avait fait son stage déjà ?	45
 <i>Interviewer : Oui. Dès qu'elle a fait son stage cette année, elle avait déjà fait son stage à l'étranger.</i>	46 47
 <u>Interviewé</u> : Non, non, j'ai pas vu la différence. Le personnel ne m'en a pas parlé donc je suppose que...	48 49
 <i>Interviewer : Vous diriez qu'elle est la même qu'il y a un an ? Dans son rapport aux autres ?</i>	50 51

<u>Interviewé</u>	: Oui, c'est son... ouais ! Avec moi en tout cas, je la vois pas bouger, hein.	52
<i>Interviewer</i>	: <i>Oui. Vous ne notez pas de progrès particuliers en un an ?</i>	53
<u>Interviewé</u>	: Oh, plus d'autonomie quand même.	54
<i>Interviewer</i>	: <i>Plus d'autonomie ?</i>	55
<u>Interviewé</u>	: Oh oui ! Maintenant on peut lui confier des toilettes, des douches, des... On	56
	sait qu'Elodie, ce sera fait et bien fait.	57
<i>Interviewer</i>	: <i>D'accord.</i>	58
<u>Interviewé</u>	: Avant elle était quand même plus... en doublette, quoi, mais maintenant...	59
<i>Interviewer</i>	: <i>En doublette ? C'est-à-dire ?</i>	60
<u>Interviewé</u>	: Ben, c'est-à-dire en observation, puis quand elle faisait, y'avait une aide-	61
	soignante avec elle, quoi. Maintenant elle est passée au stade supérieur. Elle est plus	62
	autonome quoi.	63
<i>Interviewer</i>	: <i>D'accord. Cette année elle est plus autonome.</i>	64

Interviewé : Ben depuis qu'elle a fait, qu'elle fait du travail. Quand elle a travaillé pour nous l'été, elle faisait pas du soin, elle faisait du, le personnel de service quoi, du service en salle. Mais là depuis, euh, depuis, après l'été donc, elle était, avec ses stages, pratiquement axés sur le soin, euh, même si elle demande à faire autre chose ici un petit peu de temps en temps parce que je pense qu'elle doit, il doit falloir dans son stage qu'elle fasse aussi, qu'elle aie une vision d'ensemble...

Interviewer : Tout-à-fait !

Interviewé : Donc, euh, même si on voit que le soin c'est sa partie, hein. Et puis, voilà, comme elle a de plus en plus de capacités, on voit qu'elle est de plus en plus à l'aise, qu'elle connaît les gens, qu'elle connaît les lieux, qu'elle connaît le personnel... Maintenant, c'est quelqu'un de presque autonome.

Interviewer : Donc c'est une autonomie, en soin, que vous lui avez accordé cette année ?

Interviewé : Oh oui !

Interviewer : D'accord. Donc en fait c'est venu après le stage à l'étranger ?

Interviewé : Ouais, vous voulez voir si le stage en fait a été bénéfique pour elle et lui a permis de, de gagner en autonomie ?

Interviewer : Oui, est-ce qu'elle a, oui, peut-être, est-ce que vous, vous avez observé...

Interviewé : Est-ce que ça a eu un bénéfice ? Non, j'ai pas pu dire

<i>Interviewer : Vous pouvez pas dire.</i>	84
 <u>Interviewé</u> : non, non. Pour moi elle est restée...elle a seulement, pour moi, gagné en autonomie quoi, en autonomie de travail. Voilà. Mais moi je l'ai mis sur le compte plus de la connaissance des lieux, du personnel, des gens. Enfin, voilà ! Et puis à force de voir, de répéter, ben, on sait faire, hein !	85 86 87 88
 <i>Interviewer : Et en terme de regard sur son stage ici ? Elle a un rapport de stage examen à rédiger, donc elle a des questions à se poser. Elle se positionne comment, justement, dans le questionnement ?</i>	89 90 91
 <u>Interviewé</u> : Ben, elle est venue plusieurs fois me poser des questions. Elle est venue une première fois et ça a...elle est revenue ; moi je lui ai donné des documents.	92 93
 <i>Interviewer : Et vous avez eu l'occasion de discuter avec elle ?</i>	94
 <u>Interviewé</u> : Oui, ça été pas très très long, hein. Mais sur le, je sais pas comment c'est à l'école son écrit, oh je sais pas, elle est peut-être plus à l'aise quand il s'agit de ...	95 96
 <i>Interviewer : Avec vous, elle a parlé de quoi ?</i>	97
 <u>Interviewé</u> : Ben c'était des questions, en fait, sur son rapport je pense. Sur le, sur le foyer, comment il est né, l'organigramme, le projet de soin, projet de vie, euh...voilà, je pense que ce sont des domaines qui doivent leur être demandés dans le rapport je pense.	98 99 100
 <i>Interviewer : Oui, est-ce que sinon, en dehors du fait que c'est une commande on va dire, vous la sentez intéressée par son activité au quotidien ?</i>	101 102

Interviewé : Ah ouais ! Ben je la sens intéressée par, euh, son travail, hein. Peut-être 103
 moins par les questions, le projet de ci ou de ça, je sais pas, hein ! Euh, je dis ça comme ça, 104
 j'imagine, parce que, bon, ils sont plus dans le concret peut-être, hein. Parfois, ben moi je 105
 dis ça par rapport à tous les stagiaires que j'ai pu avoir, on sent que, elles ont plus de 106
 facilités quand il s'agit d'être dans le stage que dans l'écrit ou dans le... 107

Interviewer : D'être dans l'action ? 108

Interviewé : Ouais ! Ouais. D'ailleurs on est rarement déçu, hein, des stagiaires qu'on a 109
 parce que, on s'aperçoit que dans le travail, dans le concret, ils sont, ils sont pas mal ! 110

Interviewer : Oui. 111

Interviewé : Oui, même si y'en a qui sortent du lot comme Elodie. Mais on s'aperçoit 112
 qu'elles sont...on est très rarement déçu. Bon c'est vrai que des fois y'en a certaines qui 113
 rament, hein, mais on est rarement déçu. 114

Interviewer : Donc elle, elle est, vous la trouvez... ? 115

Interviewé : Au-dessus du lot. 116

Interviewer : Au-dessus du lot ? 117

Interviewé : Ouais, parce qu'elle a peut-être une maturité aussi plus importante. J'sais 118
 pas comment elle se comporte à l'école mais... Ouais, on sent une maturité par rapport à 119
 d'autres stagiaires. Alors, du fait, du coup, elle est impliquée, elle est responsable, elle est 120
 entreprenante mais dans la limite de ses compétences et en restant toujours respectueuse du 121

travail des autres, avec du personnel en place, quoi. On a des stagiaires qui vont dire 122
comment faire au personnel, ça arrive. Ce sera jamais son cas. 123

Interviewer : Et vis-à-vis des résidents, elle est, elle adopte quelle attitude ? 124

Interviewé : Ben elle les connaît au fil du temps donc euh... Bon, elle est très douce 125
avec les gens, elle est très, très posée. Non, non, vraiment j'veous dit, comme tout à l'heure, 126
si un jour j'avais un emploi et que, elle était sur les rangs, je la prendrais, sans aucun 127
problème, ouais. 128

Interviewer : Et vous avez déjà fait le point en équipe pour savoir un petit peu comment elle évoluait ? 129
130

Interviewé : Oh ben oui ! Parce que quand il a été question de l'employer, donc euh, on 131
en a parlé, donc, euh, c'est unanime hein, elle est très appréciée. 132

Interviewer : Qu'est-ce qui fait qu'elle est appréciée particulièrement ? 133

Interviewé : Ben je vous l'ai dit, hein, elle, quand on lui donne une tâche à réaliser, on 134
sait que ça va être fait. Elle est respectueuse hein, de... quand elle est dans une équipe, 135
c'est pas elle qui va se mettre en avant. Elle écoute, elle propose mais elle va pas, euh... ah, 136
je sais pas comment ... c'est un ressenti en fait quand on... quelqu'un s'intègre, c'est tout un 137
ensemble, c'est son caractère, c'est son... 138

Interviewer : C'est quelque chose qu'elle avait déjà dès le départ ? 139

Interviewé : Ouais, ben oui, c'est sa manière d'être en fait. 140

<i>Interviewer</i>	<i>: C'est sa manière d'être ? Et ça s'est confirmé au fil des stages ?</i>	141
<u>Interviewé</u>	: Oui. Et bon, le fait qu'elle se soit sentie en confiance, ça l'a aidée peut-être aussi. Quand on est dans un univers où on sent qu'on compte, qu'on est apprécié, qu'on, j'sais pas quoi, qu' on communique...	142 143 144
<i>Interviewer</i>	<i>: Et qu'est-ce que vous avez mis, qu'est-ce que vous mettez en place pour instaurer cette confiance ?</i>	145 146
<u>Interviewé</u>	: Ben j'crois que c'est rien de particulier. Ca s'est fait, ça se fait naturellement en fait. Parfois, ben y'a les stagiaires qui passent pas hein, pour x raisons. Mais en général les stagiaires se plaisent assez, parce que le personnel est assez, assez cool avec eux, enfin je trouve. Ils savent que ben eux ils ont été stagiaires aussi, qu'ils ont eu besoin de, qu'on les accepte et, et puis c'est leur rôle, hein, ils doivent former aussi les générations qui viennent, donc, euh...	147 148 149 150 151 152
<i>Interviewer</i>	<i>: Donc il y a un accueil qui est ouvert, c'est ça ?</i>	153
<u>Interviewé</u>	: Voilà !	154
<u>Interviewé</u>	: On essaie de pas trop prendre de stagiaires parce qu'autrement ça devient une gêne.	155 156
<i>Interviewer</i>	<i>: Une gêne pour vous ou pour le stagiaire ?</i>	157
<u>Interviewé</u>	: Pour nous aussi et pour le stagiaire parce qu'on s'occupe pas assez bien de lui je pense. Mais avec euh, avec euh... Nous on se met deux, trois pas plus quoi, autrement on sait plus quoi leur donner à faire et puis il faut s'en occuper un p'tit peu quand même,	158 159 160

hein, même si Elodie faut plus s'en occuper maintenant. Parce que... même euh, quelque 161
 part elle nous soulage quoi, parfois. Quand elle sait qu'elle est là, ben du coup nous, le 162
 personnel aura peut-être un peu plus de temps à passer avec, euh, avec le résident . Alors 163
 qu'il aurait dû passer dix minutes, il va passer un quart d'heure parce qu'il sait qu'Elodie va 164
 s'occuper un petit peu, un p'tit peu plus de la personne dont on aurait dû s'occuper avant, 165
 quoi. 166

Interviewer : Elle est presque sortie de son rôle de stagiaire ? 167

Interviewé : Oui, presque, presque ouais. 168

Interviewer : Eh bien je vous remercie. 169

Interviewé : Oh ben c'est comme ça, hein. Quand c'est, quand c'est bien on dit, hein. 170
 Quand... je vous dis c'est rare, on est rarement déçu par les stagiaires, ouais, même si euh, 171
 bon, certaines qui dépassent pas ce stade d'autonomie mais bon on leur demande pas, hein. 172
 Voyez, vous dites qu'elle dépasse son rôle de stagiaire, c'est presque vrai, c'est un membre 173
 du personnel presque, pratiquement là. Mais on leur demande pas ça hein, mais bon, 174
 parfois, quand on se sent bien, quand on est doué, ben ça passe. 175

Interviewer : Ca arrive. 176

Interviewé : Ouais, voilà. 177

Interviewer : D'accord. 178

Interviewé : Et c'est vraiment quelqu'un de, d'agréable en plus. Je pense qu'elle 179
 réussira. Moi j'ai vu des, des stagiaires comme ça, oh j'sais pas, une dizaine, en vingt ans, 180

mais, ben, elles ont toutes réussi hein ! Je pense qu'elle réussira parce qu'elle en veut quoi !	181
J'sais pas à l'école si ça se passe bien. A l'école, c'est, au niveau des notes, c'est ?	182
<i>Interviewer : Ca se passe bien.</i>	183
<u>Interviewé</u> : Niveau comportement, ça va aussi ?	184
<i>Interviewer : Pas de problème. Elle est travailleuse.</i>	185
<u>Interviewé</u> : Mais je la revois, de toute façon...Je vous surprends pas en fait ! Pas vraiment ?	186 187
<i>Interviewer : Pas vraiment et en même temps c'est vrai qu'on a pas toujours de retour aussi complet des maîtres de stage donc c'est intéressant.</i>	188 189
<u>Interviewé</u> : Puis nous, on la connaît bien maintenant, depuis le temps, ça fait des années. Et puis mais j'vous dirai que... ça s'est, on la sentie tous assez vite en fait.	190 191
<i>Interviewer : Quand vous dites vous l'avez sentie... ?</i>	192
<u>Interviewé</u> : Ouais, ben on voit quoi quand même, les personnes s'impliquent, ça se voit. Y'a certains stagiaires qui peuvent rester là, ben parce que parfois nous on est pris dans le travail et puis, y'a rien, y'a rien à leur donner à faire et puis ben y'a des stagiaires qui vont rester là, comme ça. Avec Elodie, c'est jamais arrivé. A la limite, si on l'avait un peu oublié, elle aurait été vers les gens et passer du temps avec les gens, avec les résidents quoi j'veux dire.	193 194 195 196 197 198
Y'a toujours du temps (inaudible), du temps passé.	199

Interviewer : Et elle pose des questions, elle cherche à comprendre ? 200

Interviewé : Je pense beaucoup. Moi, moins, moins peut-être à moi parce que, dans le 201
sens où, c'est moins concret quoi, quand il faut parler, comme j'veus dis, de projet de 202
soins, de vie... On nous impose plein de trucs comme ça... c'est comme même lourd aussi 203
pour nous, puis on se demande l'intérêt parfois. Mais enfin, on sent que, avec le personnel, 204
c'est avec le personnel qu'elle a le plus de questionnement sur les, ben sur le concret quoi ! 205
Comment aborder cette personne là, comment... puis maintenant comme elle a vu les gens 206
évoluer donc elle sait, elle sait comment les prendre maintenant. Peut-être les premiers 207
moments de stage, elle savait pas que cette grand-mère comment agir puis maintenant, 208
depuis le temps, elle sait comment agir. Parce que chaque cas est différent. Ici on a des 209
grands-mères, y'a des cas, hein! 210

Interviewer & Interviewé : (Rires) 211

-

ANNEXE 3 - ENTRETIEN EXPLORATOIRE AVEC LA JEUNE ELODIE DE BAC
Pro

-

ANNEXE 3

Entretien avec la jeune Elodie en Terminale Bac pro en MFR

16 février 2015

Elle a effectué 4 mois plus tôt un stage de 4 semaines en Hongrie

Elle est interrogée sur son lieu de stage habituel.

Les noms, établissements et localités ont été modifiés pour préserver la confidentialité des informations recueillies.

- Interviewer** : *Par le personnel ?* 1
- Interviewé** : C'était, euh, à la clinique avant, c'était, euh, c'était la directrice du service 2
et puis après, ouais, c'était avec le personnel. On avait chacune une référente en fait et puis 3
voilà. Elle nous guidait. 4
- Interviewer** : *D'accord. Donc tout le monde savait que vous alliez arriver ?* 5
- Interviewé** : Oui ! C'était prévu. 6
- Interviewer** : *Donc vous avez fait des périodes assez courtes dans différentes 7
structures, c'est ça ?* 8
- Interviewé** : Ouais. 9
- Interviewer** : *Le fait que ce soit court, tu en penses quoi ? Plutôt que d'avoir fait un 10
stage de quatre semaines dans une même structure ?* 11

Interviewé : C'est bien parce qu'au final, du coup, on a vu plusieurs structures et puis 12
c'est vrai que c'était plutôt de la découverte. La clinique pour enfants, on pouvait pas trop 13
non plus faire grand-chose quoi ! Parce que bon c'était le service de soins intensifs, 14
prématurés. Donc c'était plus la découverte, des explications, des questions, voilà. 15

Interviewer : Et qu'est-ce que tu as découvert ? Dans tes différents stages ? 16

Interviewé : Euh... 17

***Interviewer : Est-ce que tu as découvert des choses auxquelles tu t'attendais ou 18
auxquelles tu ne t'attendais pas ?*** 19

Interviewé : Les bébés prématurés ! J'avais jamais vu et c'était très choquant ! Choquant 20
mais en même temps c'était bien à voir. 21

***Interviewer : C'était choquant parce que c'était en Hongrie ou c'était choquant parce 22
que c'était des prématurés ?*** 23

***Interviewer : Alors Elodie, toi tu es partie en stage à l'étranger cette année en 24
Hongrie ?*** 25

Interviewé : Ouais ! 26

Interviewer : Est-ce que tu peux me dire ce qui t'a poussée à partir ? 27

Interviewé : Euh, ben, déjà en fait à la base j'étais pas plus motivée que ça mais en 28
même temps je me suis dis que ça pouvait être une expérience, euh, ben que ça pouvait être 29

bien quoi, pour voir autre chose, voir un nouveau pays et euh voilà ! Et puis ben du coup je 30
suis partie avec l'aide de la professeure, la formatrice. 31

Interviewer : Et comment se sont passés les préparatifs au départ ? 32

Interviewé : Ca été vite ! Pas au dernier moment mais pas loin, et, euh, du coup la prof 33
nous a aidé à, ben nous a expliqué comment ça allait se dérouler, tout plein de petites 34
choses qui pouvaient nous aider là-bas, quoi, pour euh... 35

Interviewer : Tu partais avec quelle idée en tête ? T'étais prête à partir quoiqu'il arrive ? 36
37

Interviewé : Oui ! Oui, oui, j'étais prête, motivée, en sachant qu'on partait pas, enfin que 38
je ne partais pas toute seule donc c'était plus rassurant déjà, donc j'avais moins de, 39
d'appréhension. 40

Interviewer : Tu avais des appréhensions ? 41

Interviewé : Oui ! 42

Interviewer : Quelles appréhensions ? 43

Interviewé : Ben c'est un nouveau pays, on connaît pas la langue, on sait pas du tout où 44
on va en fait ! On va mais on découvre, donc, euh... 45

Interviewer : Mais tu disais qu'il y avait quelque chose qui te rassurait. Qu'est-ce qui te rassurait ? 46
47

Interviewé : Ben d'être avec les copines ! 48

<i>Interviewer</i>	<i>: Alors dans quel cadre tu étais exactement avec les copines ?</i>	49
<u>Interviewé</u>	: Euh...	50
<i>Interviewer</i>	<i>: Vous êtes parties sur le même lieu de stage ?</i>	51
<u>Interviewé</u>	: La plupart du temps, ouais !	52
<i>Interviewer</i>	<i>: Ensemble tout le temps ?</i>	53
<u>Interviewé</u>	: Pas tout le temps, non. On a été dans une clinique pour enfants donc là on	54
	a été par deux, chacun dans un service, par deux.	55
<i>Interviewer</i>	<i>: D'accord. Donc vous passiez quand même la journée seule dans le</i>	56
	<i>service ?</i>	57
<u>Interviewé</u>	: Deux.	58
<i>Interviewer</i>	<i>: Toujours deux par deux ?</i>	59
<u>Interviewé</u>	: Ouais ! Généralement c'était deux.	60
<i>Interviewer</i>	<i>: Et c'était une demande de votre part d'être deux par deux, ou ?</i>	61
<u>Interviewé</u>	: Non, c'est comme ça que c'est tombé. C'est les... ceux qui nous	62
	accueillaient qui disaient, ben, bon vous allez toutes les deux par deux. Ben on étaient cinq	63

donc forcément y'avait « deux-deux » et une qu'était toute seule mais... Voilà ! Sinon c'était 64
euh... 65

*Interviewer : Et qu'est-ce que tu en a pensé d'être à deux plutôt que seule comme 66
quelqu'un d'autre qui était seul ? 67*

Interviewé : C'est plus rassurant, parce qu'il y a quand même la barrière de la langue 68
donc, c'est vrai qu'à deux on essayait quand même de, on s'en sortait plus quoi, c'était plus 69
facile ! 70

Interviewer : Vous mettiez quoi en place pour vous en sortir ? 71

Interviewé : Déjà y'en avait une qui savait plus de choses que l'autre, enfin vice-versa, 72
on avait chacun notre petit euh... 73

Interviewer : Plus de choses dans quels domaines ? 74

Interviewé : La langue. 75

Interviewer : La langue ? 76

Interviewé : Ouais. 77

Interviewer : Donc vous avez parlé quelle langue ? 78

Interviewé : Anglais. 79

<i>Interviewer</i> : Anglais ?	80
<u>Interviewé</u> : Ouais parce que sinon moi... (rires)	81
<i>Interviewer</i> : <i>Et les personnes avec qui vous étiez en stage parlaient anglais ?</i>	82
<u>Interviewé</u> : Hongrois ! On était avec une stagiaire donc, qui était à l'école en Hongrie, elle qui parlait bien anglais. Donc, euh, ben, elle traduisait, en anglais !	83 84
<i>Interviewer</i> : <i>Et vous avez été accueillies comment ? Sur vos différents lieux de stage en fait ?</i>	85 86
C'est-à-dire ?	87
<u>Interviewé</u> : Parce que c'était des prématurés, pas le fait que ça soit en Hongrie. Mais c'est que c'était des bébés prématurés. Ici, je vois, en France, j'aurais jamais pu, enfin, avoir l'occasion de voir ça quoi !	88 89 90
<i>Interviewer</i> : <i>Comment ça se fait ?</i>	91
<u>Interviewé</u> : Ben en France, on m'a toujours dit que c'était compliqué de rentrer dans des services euh, à bébés prématurés, soins intensifs, tout ça, alors qu'en Hongrie ben, c'est vrai qu'on a eu la chance de pouvoir tout voir pratiquement, des brûlés, des...tout !	92 93 94
<i>Interviewer</i> : <i>Et quand tu compares tes expériences de stage en France, vu que tu es en alternance, avec tes expériences de stage en Hongrie, tu notes des différences, des ressemblances ?</i>	95 96 97

Interviewé : Déjà euh, ben c'est plus pauvre, forcément ! Enfin, les structures, c'est 98
vraiment... pas à l'ancienne mais c'est vraiment euh... vieux ! Par contre y'a plus de 99
personnel. Alors qu'en France, ben c'est beau, c'est tout neuf mais y'a moins de personnel. 100

Interviewer : Et ça change quelque chose ? 101

Interviewé : Ben oui, plus de personnel, c'est, c'est mieux quoi ! 102

***Interviewer : Et c'est le fait d'être allée en Hongrie qui t'a permis de te rendre compte 103
qu'en France on avait moins de personnel ? C'est quelque chose que tu avais noté 104
avant ? Tu t'étais déjà posée cette question-là ?*** 105

Interviewé : Ouais, ouais. Puis j'en ai parlé à ma famille, tout ça. C'est vrai qu'arrivée 106
là-bas, j'ai vu, j'ai dit « ah ! », on devrait même pas dire l'hôpital quoi, enfin une clinique 107
quoi ! On aurait pas... 108

Interviewer : On aurait dit quoi ? 109

Interviewé : Je sais pas, un internat. C'était vraiment, des grandes vitres, c'était 110
vraiment... 111

Interviewer : Tu veux dire des bâtiments qui étaient vétustes, anciens ? 112

Interviewé : Ouais. 113

***Interviewer : Et ça posait pas vraiment de problème pour prendre en charge les 114
personnes ?*** 115

<u>Interviewé</u>	: Non.	116
<i>Interviewer</i>	: <i>La différence se trouvait au niveau du personnel, c'est ça ?</i>	117
<u>Interviewé</u>	: Oui.	118
<i>Interviewer</i>	: <i>Y'a d'autres choses qui t'ont marquée, que ce soit en stage ou dans la vie quotidienne ?</i>	119 120
<u>Interviewé</u>	: Mmmm...	121
<i>Interviewer</i>	: <i>Où tu t'es interrogée, où tu n'as pas compris ?</i>	122
<u>Interviewé</u>	: Non, pas... Enfin j'ai trouvé que la vie était un peu comme chez nous, quand même. Parce que j'étais dans une ville étudiante, c'est vrai qu'y'avait beaucoup de jeunes. Mais ils ont, pareil, ils sortent, enfin, ils font les magasins comme tout le monde qui ! Ils sont pas.... J'ai pas trouvé un décalage quoi !	123 124 125 126
<i>Interviewer</i>	: <i>Vous étiez hébergées comment ?</i>	127
<u>Interviewé</u>	: Dans un hôtel.	128
<i>Interviewer</i>	: <i>Toutes ensemble ?</i>	129
<u>Interviewé</u>	: Ouais.	130
<i>Interviewer</i>	: <i>Et est-ce que vous aviez des relations avec des Hongrois ?</i>	131

Interviewé : Euh... Ben dans l'hôtel pas trop parce que c'était un hôtel ouvrier donc, euh, 132
ben que des hommes ! Non pas trop. Mais sinon les stagiaires qui nous suivaient, ben, on 133
les voyait souvent quand même. 134

*Interviewer : Alors vous les voyiez mais est-ce que vous nouiez des relations avec 135
eux ? 136*

Interviewé : Non, pas... Plusieurs fois on a essayé mais bon après c'est vrai que c'est pas 137
facile avec la langue. 138

Interviewer : Qu'est-ce que vous avez fait pour essayer ? 139

Interviewé : Ben par exemple y'avait sa copine à, ben, celle qui nous suivait moi et 140
Léa , elle avait son anniversaire donc elle nous avait proposé « ben si vous voulez venir 141
faire une p'tite soirée » et on voulait mais en même temps on s'est dit avec la langue... Déjà 142
qu'on avait du mal à se faire comprendre alors on s'est dit toute une soirée ! Pff... Faut 143
réussir quoi ! Enfin... Au bout d'un moment j'pense, en fait, j'crois qu'on se serait tous 144
écartés, elles seraient restées ensemble, et puis ben, nous les Françaises ensemble au final. 145
Donc... 146

Interviewer : C'est ce qui fait que du coup vous n'y êtes pas allées ? 147

Interviewé : Ouais. 148

Interviewer : La peur d'être... ? 149

Interviewé : Après on s'est dit, on trouve dommage si on fait groupe séparé ; autant que 150
vraiment on soit séparé, et voilà quoi ! 151

Interviewer : Donc vous n'avez pas passé de moments de la vie quotidienne avec des Hongrois ? Que ce soit un repas... Même dans le cadre du stage ? Vous n'avez jamais mangé en même temps que des Hongrois ? 152
153
154

Interviewé : Non. Non parce que la plupart du temps on mangeait à l'hôtel, où on dormait donc...non. Ah si ! Avec une Hongroise. C'était une visite qu'elle nous faisait, donc une élève du lycée. Elle, elle parlait anglais. Là par contre on a mangé avec elle. On a mangé avec elle, une fois. 155
156
157
158

Interviewer : Et vous avez pu discuter ? 159

Interviewé : Ouais ! Ben y'avait tout le monde, on était tous ensemble donc déjà pour, euh, Elise est forte en anglais quand même, Léna aussi donc c'est vrai que c'était plus facile pour communiquer. 160
161
162

Interviewer : Et le retour ? Comment s'est passé le retour de stage ? 163

Interviewé : Le retour, on était seules (rires) à prendre l'avion, donc euh... mais ça a été. Les indications euh...puis bon, Mme Leroux ne nous avez pas laissées euh, nous avez pas laissées, nous avez pas laissées sans rien quoi ! Elle nous avait expliqué comment ça allait se passer, voilà ! 164
165
166
167

Interviewer : Tout s'est bien passé ? 168

Interviewé : Oui. 169

Interviewer : Et avec le recul aujourd'hui, comment tu vois cette expérience ? Est-ce que tu as appris quelque chose de cette expérience ? 170
171

Interviewé : Ben déjà du fait de faire des stages différents, déjà, ben, je, euh, rien 172
 qu'une clinique pour enfants, enfin, c'est, c'est génial ! Mais ouais tu... on sort de là, on est 173
 mature ; on peut dire « ah ! on a été en Hongrie », euh... puis même rien que sur mon CV 174
 j'ai pu marquer que, ben, j'ai été dans une crèche, une clinique pour enfants, vu que c'est en 175
 lien, euh... Voilà c'est un plus ! On est fier quand même de marquer que ben on a été en 176
 Hongrie et que, ben, voilà quoi ! 177

Interviewer : Qu'est-ce qui te rend fière ? 178

Interviewé : Ben d'être partie en Hongrie. D'être un mois, seule, sans personne, euh, 179
 sans « papa-maman », sans... 180

Interviewer : Tu pensais... C'était la première fois pour toi ? 181

Interviewé : Ouais ! 182

Interviewer : De partir seule aussi longtemps ? 183

Interviewé : Aussi loin, ouais. 184

Interviewer : Et maintenant, si tu devais repartir, tu serais dans quelle disposition ? 185

Interviewé : Eh ben j'irais ! J'dirais pas non ! Ca c'est clair ! Non, je partirais ! Ouais. 186

Interviewer : Il y aurait toujours des appréhensions ? Comme au départ, avant de partir en Hongrie ? 187
 188

Interviewé : Non. 189

<i>Interviewer</i>	: <i>Non ?</i>	190
<u>Interviewé</u>	: Non. Je repartirais.	191
<i>Interviewer</i>	: <i>Tu repartirais ?</i>	192
<u>Interviewé</u>	: Ah ouais ! Peut-être pas longtemps mais...	193
<i>Interviewer</i>	: <i>Qu'est-ce qui te pousse à repartir ?</i>	194
<u>Interviewé</u>	: Le voyage, découvrir, euh...	195
<i>Interviewer</i>	: <i>Qu'est-ce que ça t'as fait à toi cette expérience pour que t'aies envie de repartir ?</i>	196 197
<u>Interviewé</u>	: (silence)	198
<i>Interviewer</i>	: <i>Tu voudrais que ce soit un stage à l'étranger aussi ou pas forcément dans le cadre professionnel ?</i>	199 200
<u>Interviewé</u>	: Dans le cadre professionnel, ça dépend où, je pense. Mais non moi ça me dérangerait pas de repartir un mois dans une structure. Ouais ça me dérangerait pas mais, ouais, après, euh, partir comme ça, euh, même en vacances toute seule, je pense que...	201 202 203
<i>Interviewer</i>	: <i>Tu l'aurais envisagé avant ce stage de partir toute seule à l'étranger ?</i>	204

<u>Interviewé</u>	: Non, pas du tout ! (rires) Pas du tout...	205
<i>Interviewer</i>	: <i>Et aujourd'hui tu te sens prête ?</i>	206
<u>Interviewé</u>	: Ouais ! Ah oui je repartirai ! Ouais.	207
<i>Interviewer</i>	: <i>D'accord. Et tu en as parlé de cette expérience en Hongrie autour de toi ?</i>	208 209
<u>Interviewé</u>	: En Hongrie ?	210
<i>Interviewer</i>	: <i>Oui. Tu en as parlé autour de toi de cette expérience ? Ici, en stage ou dans ta famille ?</i>	211 212
<u>Interviewé</u>	: Oui.	213
<i>Interviewer</i>	: <i>Tu as pu partager ?</i>	214
<u>Interviewé</u>	: Ouais. Ben déjà rien qu'ici, oui. Déjà quand je suis revenue, tout de suite elles m'ont toutes sautées dessus. Donc j'ai tout expliqué, elles étaient super contente. Ben, parce qu'avant de partir j'étais hyper-stressée, j'avais plus envie de partir, j'étais pas bien. Elles m'ont dit « mais si, ça va bien se passer ». Du coup, en revenant, j'étais, pff, le jour et la nuit quoi ! (rires) Et pareil, chez moi c'est pareil ! En rentrant, j'ai tout raconté, tout et... tous les moindres détails que... j'sais pas, j'y pensais, j'me disais, j'loupais pas une...	215 216 217 218 219 220
<i>Interviewer</i>	: <i>Donc t'es revenue avec plein petites histoires, plein de petites anecdotes...</i>	221 222

<u>Interviewé</u>	: Ouais.	223
<i>Interviewer</i>	: <i>Que tu as eu envie de partager...</i>	224
<u>Interviewé</u>	: Oh ben oui !	225
<i>Interviewer</i>	: <i>Et les autres aussi, ils t'ont posé des questions ?</i>	226
<u>Interviewé</u>	: Plein ! (rires) Plein de questions, ouais. Mais ils avaient envie de savoir	227
	parce que j'étais quand même partie un mois ! Et c'est vrai, ben c'est long pour la famille.	228
	C'est vrai qu'en rentrant, plein de questions ! (rires)	229
<i>Interviewer</i>	: <i>Et toi-même tu avais envie de partager ?</i>	230
<u>Interviewé</u>	: Ah oui ! Ben j'avais qu'une envie, c'était de rentrer et de tout raconter !	231
	Ouais...	232
<i>Interviewer</i>	: <i>Et pourquoi c'était important pour toi de raconter ?</i>	233
<u>Interviewé</u>	: Ben parce que je sais déjà, enfin, ma mère part très rarement ou elle reste	234
	en France donc je sais que, ben qu'elle était fière que sa fille parte en Hongrie et voilà	235
	prenne l'avion, c'est la première fois, donc ben... Voilà c'était euh... elle pleurait quand	236
	même (rires).	237
<i>Interviewer</i>	: <i>Au retour aussi ?</i>	238
<u>Interviewé</u>	: Ouais ! (rires) Mais ouais, elle voulait tout savoir, tout ! (rires)	239

Interviewer : Tu disais tout à l'heure qu'au dernier moment tu n'avais plus envie de partir. Qu'est-ce qui s'est passé ? 240
241

Interviewé : J'ai eu peur. J'avais jamais pris l'avion. Même je me disais mais « tu pars 242
quand même avec des copines », j'avais quand même euh, une arrière-pensée qui me disait 243
« non ! ». Ouais j'étais stressée, j'avais peur, je... On est lâché quoi ! Enfin on... on va nulle 244
part, on connaît pas et voilà ! 245

Interviewer : Et finalement ? 246

Interviewé : Tout s'est très bien passé. (rires) 247

Interviewer : Et ça te donne envie de repartir ? 248

Interviewé : Ouais, largement, ouais. 249

Interviewer : Largement ? 250

Interviewé : Ouais ! (rires) 251

Interviewé : Avec Léa on veut repartir en Hongrie ! 252

Interviewer : Et y'a d'autres pays qui t'attirent maintenant ? 253

Interviewé : Pas vraiment, pas vraiment. On me dit, vas en Asie, ben j'irai en Asie. 254
Vas...j'irai ! 255

<i>Interviewer</i>	: <i>D'accord. Je te remercie beaucoup.</i>	256
<u>Interviewé</u>	: De rien !	257
<i>Interviewer</i>	: <i>Est-ce que tu veux ajouter quelque chose pour terminer cet entretien ?</i>	258
<u>Interviewé</u>	: Non.	259
<i>Interviewer</i>	: <i>Qu'est-ce que cet entretien a eu d'important pour toi ?</i>	260
<u>Interviewé</u>	: Par rapport à la Hongrie ?	261
<i>Interviewer</i>	: <i>Par rapport à notre entretien. Qu'est-ce qu'il y a eu d'important dans cet entretien pour toi ? Est-ce que ça t'as permis de dire quelque chose ?</i>	262 263
<u>Interviewé</u>	: Ben oui de faire partager ce que j'ai, ben rien qu'en Hongrie, ce que j'ai vécu quand même, parce que c'est quand même un mois et puis on n'en avait jamais vraiment parlé au final. Donc ben je repartage encore (rires) mon envie.	264 265 266
<i>Interviewer</i>	: <i>Tu n'en as pas parlé à l'école, sur ton lieu de formation ?</i>	267
<u>Interviewé</u>	: A l'école ?	268
<i>Interviewer</i>	: <i>A la Maison Familiale ? Tu n'as pas eu l'occasion d'échanger vraiment ?</i>	269 270
<u>Interviewé</u>	: Non ! C'était, ben, avec les copains, copines, quoi ! Toi « comment ça s'est passé ? », voilà ! Un p'tit peu avec Mme euh... Martin ! Mais non, euh, pas... Après ça a repris son cours et puis voilà ! (rires)	271 272 273
<i>Interviewer</i>	: <i>D'accord.</i>	274

ANNEXE 4 – ENTRETIEN AVEC LA MONITRICE NATHALIE

ANNEXE 4

Entretien avec la monitrice 1 (Joëlle) – 24 février 2015

Les noms, établissements et localités ont été modifiés pour préserver la confidentialité des informations recueillies.

- Interviewer : Qu'est-ce que tu pourrais me dire de ton métier ?** 1
- Interviewée : De mon métier... Ben c'est un métier vachement noble déjà, hein ! Parce 2
qu'on transmet du savoir. Donc c'est quelque chose de, ben euh, de valorisant pour la 3
personne. Après, euh, ben c'est sûr que quand t'es dans un établissement professionnel et 4
que t'enseignes une matière générale, c'est vrai que c'est pas toujours reconnu comme telle, 5
enfin comme euh ... aussi bien au niveau des élèves qu'au niveau des collègues, voilà... 6
- Interviewer : C'est-à-dire, qu'est-ce qui n'est pas bien reconnu ?** 7
- Interviewée : Ben déjà en volume horaire ça représente peu. Après l'intérêt n'est pas là ! 8
Même si toi tu essayes de faire des cours axés ou connectés à leur passion et à notre filière 9
cheval, ben ça rame toujours et ils ont un niveau tellement faible en arrivant que, bon ! On 10
essaye de faire avec quoi ! Mais bon, c'est quand même un métier...sympa. Enfin c'est bien 11
de travailler avec des jeunes quoi ! 12
- Interviewer : Tu exerces depuis combien de temps ?** 13
- Interviewée : Depuis novembre 93 donc ça fait, ça fera 22 ans en novembre prochain. 14
- Interviewer : Dans la même MFR ?** 15
- Interviewée : Oui... Ouais. 16
- Interviewer : Quelles sont tes différentes activités ?** 17

Interviewée : Alors j'enseigne l'anglais, donc à chaque niveau, quatrième, pas troisième, 18
troisième j'enseigne les maths. Euh, les deux secondes, deux classes de seconde, une classe 19
de première, une classe de terminale. 20

Interviewer : D'accord. Tu n'es pas la seule à intervenir en anglais ? 21

Interviewée : Non on est à deux. On est à deux. 22

Interviewer : D'accord. Et pour toi, dans ton métier, qu'est-ce qui est le plus important ? 23
24

Interviewée : Ben c'est de transmettre quoi ! C'est de leur inculquer l'intérêt de l'anglais, 25
que c'est... voilà que... Mais bon ! Ils ne sont pas toujours réceptifs et puis bon... C'est 26
rigolo parce que dans certaines classes, tu as quand même des, deux ou trois éléments par 27
classe qui sont très très intéressés donc très bons. Et puis ben ça c'est vachement bien 28
quoi ! Parce que tu te régales avec ces gens-là mais bon c'est... ça fait partie des exceptions 29
je trouve. Et du coup ces gens-là tu les vois moins parce que tout le reste rame... donc 30
c'est... 31

Interviewer : Dans les missions que tu as, tu as uniquement des missions d'enseignement ? 32
33

Interviewée : Alors, euh, principalement ouais ! Après, euh, je donne quelques plans 34
d'étude aussi en alternance mais après, après euh, le gros de mon..., j'dirais ma grosse 35
mission là qui est de m'occuper des stages à l'étranger. Et donc ça, ça me prend à partir de 36
janvier, je suis à fond là-dedans, donc j'ai, je...comme je suis qu'à temps partiel, ça me 37
prend tout mon temps quoi ! 38

Interviewer : Quand tu dis tout ton temps, c'est-à-dire ? 39

Interviewée : Tout ton temps, tout mon temps, c'est, ben, une partie de mon temps libre 40
au bureau, une partie de mon temps libre à la maison parce que là pendant les vacances j'ai 41
des mails de parents, j'ai des mails de maîtres de stage anglais... Donc je suis vraiment très 42
occupée avec ça, ouais. 43

Interviewer : Et en quoi ça consiste exactement cette mission ?	44
Interviewée : Donc ça a démarré déjà en 2007. Donc en 2007 on avait zéro adresse. Et le directeur m'a demandé « Voilà, faut qu'on mette ça en place ! Les autres Maisons le font donc nous ce serait bien qu'on le fasse aussi. ». Bon ben moi ayant fait des stages aussi à l'étranger, euh, j'ai trouvé ça tellement bien que, c'est clair que c'était, que ça pouvait être quelque chose de bien aussi pour nos élèves quoi ! Donc je suis allée, en 2007, sur place pendant une semaine... donc dans l'inconnu. Donc personne voulait venir avec moi... On a dû embaucher quelqu'un, qui parle anglais, parce que ma collègue qui parle anglais ne souhaitait pas venir. Donc j'ai dû prendre pendant... donc ça c'était en mai 2007... j'ai dû prendre du temps sur mes vacances de Pâques pour contacter d'abord, passer plein plein de coups de fil (silence) de chez moi ! Puisqu'ici j'avais pas le temps ou on avait un téléphone entre deux donc j'avais pas forcément accès au téléphone quand je voulais, quand je... voilà en étant tranquille. Et bon c'est parti, on a embauché quelqu'un pendant une semaine et de là j'ai réussi à trouver une quinzaine d'adresses. Et puis au fil du temps ces adresses-là, euh, soit les centres équestres ont fermé, soit ils n'ont plus souhaité prendre, soit ils, avec la crise, je pense ici en Angleterre ils ont commencé à facturer les stages, c'est devenu payant.	45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59
Interviewer : Pour l'hébergement ?	60
Interviewée : Pour l'hébergement ouais ! Donc euh, assez cher hein ! Puisque ça se montait à du 100 Livres par semaine par exemple, par élève. Voilà ! Donc notre carnet d'adresses a diminué. Après les élèves ont pris les devants aussi. Certaines années on a des gens plus dégourdis que d'autres donc ils se sont débrouillés pour trouver des stages.	61 62 63 64
Interviewer : C'est un stage obligatoire ?	65
Interviewée : Oui, c'est un stage obligatoire ouais, au mois de juin, quatre semaines.	66
Interviewer : En quelle classe ?	67
Interviewée : En première.	68
Interviewer : En première BAC PRO ?	69

Interviewée : Première BAC PRO ouais. Donc une seule des premières y va. On a deux classes de première et la classe élevage du cheval y va. L'autre n'y va pas, c'est pas prévu dans leur planning. Donc depuis, tous les ans c'est un stress parce que j'ai minimum 25 élèves à caser. Mes adresses diminuent, les élèves augmentent. Donc c'est toujours un stress parce que j'ai envie que tout le monde parte et que.... voilà ! C'est en alternance donc moi je ne les vois pas tout le temps, moi je suis là à temps partiel alors il faut essayer de combiner tout ça.

Interviewer : Et tu gères ça seule ?

Interviewée : Ouais, je gère ça seule. Comme c'est ma, je suis responsable de cette classe-là. J'ai voulu aussi, hein, prendre la responsabilité de cette classe-là quand y'a eu une refonte des responsabilités de classes. Et ben j'ai voulu prendre cette responsabilité-là, de cette classe, puisque j'avais ce gros projet-là avec eux, quoi, donc je suis responsable de cette classe et je mène ce projet-là... et je suis seule là-dessus ouais ! Aussi bien au niveau de l'aide à la recherche qu'au niveau du montage du financement, envoi des CV, des lettres de motivation, voilà...

Interviewer : Et ce stage-là, il s'inscrit comment dans le parcours de l'élève ?

Interviewée : C'est-à-dire ?

Interviewer : Sur les trois années de BAC PRO ?

Interviewée : Euh...

Interviewer : C'est un stage comme les autres ?

Interviewée : Ouais.

Interviewer : Ils sont préparés de la même façon ?

Interviewée : Alors euh... ben c'est moi qui les y prépare aussi un petit peu, en anglais. On fait, à partir de la seconde je fais beaucoup d'anglais technique donc, euh... dans l'optique de ce stage. Après je fais venir, euh, là à partir de ce soir, je fais venir une anglaise qui, euh, sur l'heure du TP, en demi-groupe, les prend pour de la discussion, pour faire des mises en situation, euh, voilà, on se rencontre pour la première fois donc elle joue

le maître de stage et puis on se présente ou bien un autre coup ce sera à table, voilà. Donc 97
 c'est préparé... oui, c'est, enfin, c'est un stage comme un autre oui et non ! Ca s'inscrit dans 98
 le planning au mois de juin en classe de première mais bon c'est un stage qui, dont on parle 99
 dès la quatrième : on leur dit « voilà ! En première y'a ce stage-là », « Ah oui ! Le voyage 100
 d'un mois ! », je dis « non, non, c'est pas un voyage, c'est un stage ! Vous êtes là-bas pour 101
 parler anglais, pour progresser en anglais, et dans un centre équestre ». 102

Interviewer : Et les jeunes l'appréhendent de la même façon que leurs autres stages ? 103

Interviewée : Euh non quand même ! Parce que c'est, c'est une aventure hein ! C'est... 104
 faut organiser euh, les déplacements. Je les aide à organiser mais les stages que... là où ils 105
 vont euh... quand ils vont dans des stages qui m'appartiennent entre guillemets, des 106
 adresses que j'ai trouvé, c'est moi qui organise le déplacement, donc là ils n'ont rien à gérer, 107
 c'est un stage clé en main. Mais sinon si c'est un stage qu'ils ont trouvé ou si c'est en dehors 108
 de l'Angleterre, c'est à eux de, d'organiser. Donc c'est un, c'est quand même un gros truc 109
 pour eux aussi de... le transport, euh, ils partent la plupart pour la première fois de chez 110
 eux, euh, voilà, donc c'est quelque chose, euh, qu'ils appréhendent ouais ! La langue 111
 évidemment. 112

Interviewer : Il y a autre chose qu'ils appréhendent ? 113

Interviewée : Je pense pas. Ils sont contents de partir. Un peu la trouille de partir parce 114
 qu'il y a la barrière de la langue qui est là ! Après j'ai un peu le stress des parents à gérer 115
 aussi parce que là nos jeunes sont, depuis le BAC PRO en trois ans, ils sont un an plus 116
 jeunes . Donc ils partent à 16 ans pour la plupart, 16 ans, 17 ans. Donc beaucoup de parents 117
 appréhendent de les laisser partir. Donc j'ai souvent des parents au téléphone que je suis 118
 obligée d'essayer de convaincre du bienfait du stage, voilà. 119

Interviewer : Et tu utilises quels arguments pour les convaincre ? 120

Interviewée : Ben déjà que c'est obligatoire ! Ca fait partie de la formation donc c'est un 121
 passage obligé ! Et puis que ben c'est bénéfique de toute façon, c'est... voilà, et que ça se 122
 passe bien tous les ans donc y'a pas de raisons que...(rires) 123

-

Interviewer : Alors justement les conditions d'accueil des élèves sur place, ça se passe comment ? 124
125

Interviewée : Ah c'est variable hein ! Déjà en fonction des pays. Je trouve qu'en Irlande 126
euh... Alors en Irlande déjà, en général, c'est gratuit. En Angleterre, c'est payant, très 127
payant ! Euh ouais, ça va jusqu'à 100 Livres par semaine, donc là je refuse, là je dis « non, 128
là c'est trop cher ». Parce que c'est du travail quoi, ils ne sont pas non plus, ils ne sont pas 129
là en vacances. J'ai eu en Hollande où là c'était gratuit. Voilà, donc au niveau coût c'est 130
variable, ça dépend des pays. Après euh, on est en centres équestres, donc déjà en France 131
les centres équestres c'est quelque chose d'assez folklo hein ! Faut... quand je visite les 132
centres équestres je me dis « mon dieu ! », ben c'est pas propre hein, c'est...voilà ! Et en 133
Angleterre, j'ai un lieu de stage où c'est, je préviens, toujours, les familles, comme quoi 134
c'est sale. Ils sont accueillis dans un... j'ai jamais vu hein, puisque les maîtres de stage 135
viennent les chercher au port, donc on... 136

Interviewer : Toi tu les accompagnes jusque ? 137

Interviewée : Je les accompagne jusqu'à la rencontre en fait. On fait la traversée avec 138
eux, ouais. Et on s'arrête à Plymouth donc, euh, les maîtres de stage viennent les 139
rencontrer, viennent les chercher. Certains lieux de stage, on a pu les emmener parce qu'ils 140
étaient nombreux donc le maître de stage pouvait pas les emmener dans sa propre voiture 141
donc avec le minibus je les emmenais. Donc là j'ai vu les conditions d'hébergement et y'a 142
un lieu où je sais, c'est sale, y'a des souris et y'a des...voilà. Donc euh, c'est sale. D'autres 143
c'est très bien ! D'autres c'est des cottages et puis c'est piscine, jacuzzi. 144

Interviewer : Et bien que celui-là soit sale, le lieu de stage est gardé ? 145

Interviewée : Ouais, parce que les chevaux sont de super niveau. Les maîtres de stage, 146
qui eux vivent confortablement dans une maison à côté, sont des cavaliers de haut niveau 147
donc euh...ouais ! Donc a priori les élèves ça les dérange pas d'être mal logés, ce qui leur 148
importe c'est d'avoir de bons chevaux à s'occuper et puis euh, voilà ! 149

Interviewer : Et le suivi des stagiaires pendant le stage, comment tu l'organises ? 150

-

Interviewée : Alors bon, déjà, ceux que j'accompagne, bon on briefe un peu quoi ! En 151
début de stage, voilà. On met un peu les choses au point à l'arrivée. 152

Interviewer : C'est-à-dire ? 153

Interviewée : C'est-à-dire, ben, voilà, ils monteront bien à cheval tous les jours, ils 154
participeront bien à la vie du club, voilà ! Et après tous les maîtres de stage, je les contacte 155
au moins une fois dans le mois, soit par téléphone, par mail et avant la fin du stage j'amène 156
un questionnaire. Bon j'ai un questionnaire que j'ai élaboré. Donc ils donnent leur avis 157
quoi ! Sur le travail du stagiaire, sur sa façon de se comporter, de s'intégrer, s'ils ont pu 158
visiter un peu, s'ils ont eu des jours de congés et s'ils ont pu sortir. Voilà ! Donc j'ai un 159
questionnaire que je pourrai te donner si tu veux. 160

Interviewer : Je veux bien. 161

Interviewée : Ouais ! 162

**Interviewer : Et le retour de stage, comment ça se passe ? Est-ce que le stage est 163
exploité ? Comment ? Est-ce qu'il est évalué ? 164**

Interviewée : Oui. Alors ils reviennent... En général je les vois pas, sauf ceux que je vais 165
rechercher puisque la zone de Exeter, je les accompagne et les récupère en fin de mois. 166
Donc ceux-là j'ai un retour direct. Mais sinon l'année est terminée. Donc certains 167
reviennent début juillet, donc je ne les vois plus. Ils sont en vacances. En septembre, alors 168
là je fais une euh, je leur distribue un questionnaire aussi à eux pour qu'ils me fassent un 169
bilan de stage. 170

Interviewer : Tu les interrogés sur quels thèmes ? 171

Interviewée : Sur tout, travail, logement, l'intégration dans la famille, l'équipe de travail, 172
s'ils ont pu sortir. Donc je te donnerai aussi une copie de ça. Et après donc, pendant leur 173
stage, ils ont un rapport de stage à rédiger. Donc ils ont un plan de travail, un plan d'étude 174
à, une présentation en fait hein, bien détaillée, à faire en anglais, et ils doivent arriver en 175
septembre avec ce rapport de stage-là fait, relié, en anglais. 176

Interviewer : D'accord, donc ils l'élaborent sur le temps des vacances ?	177
Interviewée : Voilà ! Certains le font pendant le stage, ce qui est rare, ou alors pendant les grandes vacances. Donc ce rapport de stage-là est noté... et ensuite il sert de support pour le CCF de terminale, pour la partie orale du CCF, puisqu'ils ont une partie compréhension de l'écrit, enfin, je fais compréhension de l'écrit en terminale et expression orale. Donc l'expression orale porte sur le... ils doivent résumer en fait leur rapport de stage... que j'ai corrigé au préalable. Et voilà, l'expression orale porte, en partie, sur le rapport de stage.	178 179 180 181 182 183 184
Interviewer : Donc le rapport de stage est exclusivement en langue anglaise ?	185
Interviewée : Oui .	186
Interviewer : Et est-ce qu'il y a un travail d'exploitation d'un point de vue professionnel aussi du coup en terminale, à partir de ce stage ?	187 188
Interviewée : Non.	189
Interviewer : Mise en commun ?	190
Interviewée : Non. Euh, en début d'année, on fait un tour de classe... mais euh... non, y'a pas de niveau professionnel, non, mes collègues ne viennent pas par exemple me demander « Ben tiens, qu'est-ce que vous avez, qu'est-ce qui... », moi je leur demande mais comme je sais pas, comme je m'y connais pas dans, en matière technique... ben ils me disent hein ! Mais bon, ben ça serait bien que quelqu'un, qu'un formateur de technique éventuellement, euh, fasse le parallèle avec France-Angleterre quoi par exemple... mais ça se fait pas.	191 192 193 194 195 196
Interviewer : Ca se fait pas...	197
Interviewée : Non. Non parce que je suis toute seule sur ce projet-là.	198
Interviewer : D'accord.	199

Interviewée : Mmm.	200
Interviewer : Et en quoi ça t'intéresse malgré tout de le faire ? Parce que c'était une commande au départ ou ça t'intéresse aussi de le faire ?	201 202
Interviewée : Alors... Ouais ça m'intéresse de le faire parce que moi je l'ai fait étant étudiante je suis partie beaucoup à l'étranger et ça m'a tellement apporté que j'ai envie de faire vivre ça aux jeunes, et que j'ai de tellement bons retours tous les ans que ça me conforte que c'est un plus pour eux.	203 204 205 206
Interviewer : Toi quel objectif tu donnes au stage ?	207
Interviewée : Ben progression en anglais. Avant tout. Parce que c'est pas ce qu'on leur apporte ici en classe, en alternance que, voilà, qu'ils vont progresser. Donc déjà qu'ils aient, euh, qu'ils passent un mois en immersion, pour moi, c'est une première approche intéressante. Euh, d'autant plus qu'en BTS, souvent, ils ont des stages beaucoup plus long à faire à l'étranger donc c'est déjà une première approche, je trouve, intéressante.	208 209 210 211 212
Interviewer : D'accord.	213
Interviewée : Donc c'est quand même, c'est pour eux hein ! C'est... Dans leur parcours scolaire, je trouve que c'est quand même euh... et puis de plus en plus maintenant , dans n'importe quelles études, on demande de partir à l'étranger donc euh, voilà !	214 215 216
Interviewer : Et justement, est-ce que tu as remarqué des changements chez les jeunes à leur retour ?	217 218
Interviewée : A quel niveau ?	219
Interviewer : Par exemple par rapport à l'objectif de progression linguistique ?	220
Interviewée : Alors, bon, pff... Ben t'enseignes l'anglais comme moi, hein, et t'as vécu en Angleterre peut-être, t'as fait des stages aussi. Tant que c'est chaud, c'est sûr qu'ils sont, voilà, qu'ils sont dedans, ils sont dans l'anglais tant qu'ils sont dans leur mois en Angleterre,	221 222 223

mais bon après y'a les vacances, après y'a l'alternance qui revient, alors ça se perd quoi 224
l'anglais ! Tu sens qu'y'a peut-être un peu plus d'intérêt peut-être mais, bon, ils sont perdus 225
là... le peu d'automatismes qu'ils ont pu acquérir pendant leur mois, tu sens que c'est perdu 226
quoi ! Donc euh... mais qu'est-ce... Bon même, humainement, c'est sûrement quelque chose 227
pour eux aussi d'intéressant quoi ! C'est... ils me disent tous « Ben si nous on compte 228
retourner ! On compte retourner les voir, on a fait plein de connaissances ». Donc euh... 229
donc pour moi quand ils disent ça, pour moi c'est gagné ! S'ils me disent qu'ils ont envie de 230
retourner, c'est que c'est quelque chose qui a marché. 231

**Interviewer : Ca dénote quoi pour toi le fait qu'ils disent qu'ils ont envie de 232
retourner ? 233**

Interviewée : Ben euh...pfff... Ben qu'ils ont bien vécu ça malgré leurs appréhensions du 234
départ, que c'est quelque chose qui a marché quoi ! Que ça leur a apporté. Que finalement, 235
l'anglais, ils ont réussi à aller au-delà même si c'est compliqué au départ, les huit premiers 236
jours, les huit quinze premiers jours c'est compliqué. Ben voilà ! Une fois qu'on est dans le 237
bain, on est dans le bain et que ça leur montre que, ben que c'est possible quoi ! 238

**Interviewer : Toi-même tu parlais d'une expérience similaire que tu avais vécue. Tu 239
pourrais me la raconter ? 240**

Interviewée : Oui. Oh ben alors j'en ai plusieurs hein ! 241

Interviewer : Celle qui t'as le plus marquée ? 242

Interviewée : Ouais ! Alors ben j'ai fait un BTS commerce international. Donc en 243
première année de BTS, on a un stage de deux mois à faire. Donc je suis partie en 244
Angleterre puisque c'était ma langue de prédilection. Je suis germaniste aussi. Donc euh, 245
voilà ! Je préférais l'anglais de loin. Bien que je me débrouille bien en allemand mais bon 246
c'était, je concevais pas de faire mes stages en Allemagne. Donc je suis partie dans un... 247
dans une entreprise dans la ville où j'avais ma correspondante depuis la quatrième. J'avais 248
gardé des contacts avec elle. Parce que quand on part en stage, y'a aussi le logement donc 249
je voulais que ce soit dans la région, dans la ville où elle habitait, parce que je m'entendais 250
bien avec elle et ses parents. Donc j'ai trouvé une entreprise de cosmétiques qui importait, 251

qui faisait de l'import-export de cosmétiques. Donc ils m'ont pris deux mois, dont une 252
 semaine chez leur transitaire, donc qui s'occupait de toutes les livraisons, en Angleterre et à 253
 l'étranger. Donc pour moi ça a été... voilà j'étais... je voulais plus revenir (rires) 254

Interviewer : Qu'est-ce qui fait que tu ne voulais plus revenir ? 255

Interviewée : Ben parce que... l'Angleterre, enfin, les Anglais pour moi c'est... ben, 256
 c'est... c'est un autre état d'esprit, c'est... c'est une autre mentalité, c'est... ben je suis tombée, 257
 toujours tombée avec des gens extras. Voilà donc j'ai toujours eu un contexte favorable à 258
 mes séjours en Angleterre. 259

Interviewer : Donc tu es retournée plusieurs fois en Angleterre ? 260

Interviewée : Ouais, ouais. Après j'ai trouvé du travail deux étés de suite. Voilà, suite à ce 261
 stage-là, donc euh, pour moi il fallait que je retourne. Mais bon, comme après mon BTS, 262
 j'ai intégré une fac de langues, et donc chaque été après, euh, bon mes études étant 263
 importantes évidemment, ben fallait que j'aille jusqu'à la maîtrise et chaque été donc je 264
 partais en Angleterre. Et toujours dans cette région-là, dans cette ville. 265

Interviewer : Avec comme objectif ? 266

Interviewée : Ben de, d'être en immersion en Angleterre, je m'étais fait plein de 267
 connaissances. Et puis ben de progresser, de parler anglais tout le temps, tout le temps, 268
 tout le temps, ouais. Voilà. Donc après là c'était dans un village touristique, style un peu, 269
 pas Mont St Michel, beaucoup moins important mais un site vraiment, un village où c'est 270
 payant à l'entrée. Bon moi j'étais à la réception et j'informais les gens sur tout ce qu'il y 271
 avait à voir dans le village. 272

**Interviewer : Quand tu dis que tu as fait des connaissances, c'est dans le milieu 273
 professionnel uniquement ?** 274

Interviewée : Quand j'étais là-bas ? 275

Interviewer : Oui. 276

Interviewée : Quand j'étais en stage dans l'entreprise de cosmétiques, ouais, ouais. Les gens qui m'encadraient, on sortait après, le week-end, ensemble. Ils m'ont invité chez eux. J'ai gardé des contacts longtemps avec eux. Et après les jobs d'été, ben moins parce que c'était ... on était tous du même âge donc c'était plus volatile un peu quoi, les relations. Je les revoyais pas forcément tous les ans. Mais y'en a un avec qui j'échange toujours, ouais, ouais, voilà.

Interviewer : Et ces expériences-là en Angleterre, elles ont compté pour toi dans ta formation professionnelle et peut-être personnelle aussi ?

Interviewée : Pfff ! Professionnelle, euh, non, on peut pas dire. Mais personnelle, oui ! Ah oui ! Ca m'a marqué hein ! Ouais ! C'est des choses qui m'ont marquée, qui me resteront toute ma vie je pense parce que c'est... j'ai vécu des trucs tellement, han, tellement bien ! Et puis, j'te dis, à chaque fois je partais pour deux trois mois et chaque fois je voulais pas rentrer quoi ! Ouais. Après, professionnellement, pfff, ben non ! Bon si, à part mon niveau d'anglais qui a... en plus de mes études parce que c'est des choses, des plus par rapport aux études. Les études font pas tout quoi !

Interviewer : C'est-à-dire ?

Interviewée : Ben t'apprends pas euh, voilà ! T'apprends pas tout dans les bouquins quoi ! T'apprends pas tout le... l'anglais courant, ben non, t'apprends pas ça quoi !

Interviewer : Qu'est-ce que tu as découvert aussi ?

Interviewée : Ben la vie là-bas. La mentalité des Anglais, les sorties, la musique. Je côtoyais beaucoup de jeunes qui faisaient partie de groupes de musique et j'avais jamais vu ça en France. Donc pour moi, c'était, c'était, ah ! C'était une autre planète quoi ! (rires)

Interviewer : Donc tu t'es plu ?

Interviewée : Oui ! Je me suis beaucoup plu, ouais ! Ouais, ouais.

Interviewer : Et tu retrouves ça chez les jeunes qui reviennent d'un mois de stage ?

Interviewée : Oui ! Oui, oui, beaucoup ! Ils me disent « Ah, la, la ! On sortait dans les pubs, on a fait connaissance avec des jeunes sur les lieux de stage, on est sorti avec eux ». Et je me retrouve un peu, quoi, quelque part. Ben ouais, moi j'ai vécu ça aussi !

Interviewer : Est-ce que tu souhaiterais ajouter quelque chose pour clore cet entretien ?

Interviewée : Ben, pfff... après dans la fonction, peut-être sur la fonction, euh... Tu fais ton boulot, enfin t'essaies de leur enseigner l'anglais. Maintenant, je te dirais que j'aimerais bien avoir un retour de leur part sur ce que ça leur apporte : je sais pas ! Honnêtement, je sais pas ! Je fais mon boulot, hein ! Maintenant, euh, pfff... quand tu vois les évaluations, le comportement de certains jeunes en classe, tu te dis ben, voilà, j'arrive pas toujours à les intéresser ; ça les intéresse pas mais est-ce que ça vient pas de moi ? Est-ce que mes cours sont bien bâtis ? Est-ce que je fais ce qu'il faut pour les intéresser ? Et donc ce gros point fort-là du stage, ben pour moi c'est hyper important parce que c'est quand même une échéance importante dans leur formation. Avant ça, avant de mettre ça en place, ben je, pfff... ben l'anglais était là parce que fallait enseigner l'anglais quoi ! Mais maintenant y'a cet objectif-là de stage, j'me dis c'est quand même, qu'ils voient peut-être l'anglais euh, différemment quoi ! Avant c'était, ben voilà ! On apprend l'anglais parce qu'il faut apprendre l'anglais.

Interviewer : Et aujourd'hui ?

Interviewée : Et aujourd'hui je pense que c'est quand même, ils en ont conscience... que ben c'est important et que ben, tôt ou tard, ils seront appelés à y aller et quand ils voient que ça leur plaît ils sont peut-être amenés à y retourner. Voilà ! Et puis que maintenant de plus en plus de gens vont en BTS et que c'est aussi demandé. Ben voilà ! Que l'anglais c'est important quoi ! J'ai quand même ce sentiment-là ! Que c'est plus euh, que l'anglais a gagné un peu en importance auprès des jeunes peut-être.

Interviewer : Qu'est-ce qui a été important pour toi dans cet entretien ?

Interviewée : Ben d'exprimer hein ! Parce que tu fonces dans ton boulot, tu fonces tête baissée, tu euh... voilà ! C'est vrai que mettre les choses à plat, de formuler ce qu'on

ressent, ouais, c'est important... ouais, de mettre des mots sur ce qu'on fait, ouais, parce 330
 qu'on a pas le temps de le faire autrement. Quand t'es dans ton job, t'es, voilà tu, tu 331
 réfléchis pas, tu fais ce que t'as à faire et puis tu... c'est vrai que s'entretenir avec quelqu'un 332
 de l'extérieur, ouais, ça permet d'échanger et puis de mettre des mots, ouais, de voir que ce 333
 que tu fais, c'est bien ! C'est vrai hein, parce que sinon tu fais ton job tête baissée, tu... je 334
 sais pas si tu as ce sentiment-là ? 335

Interviewer : Parfois... 336

Interviewée : Surtout que moi je fais peu de choses en dehors de l'anglais. Je m'occupe 337
 de l'histoire des arts en troisième. Je m'occupe un peu du recyclage dans les classes. Qu'est- 338
 ce que je fais encore ? Je fais une semaine anglophone avec les quatrième. Voilà! En 339
 dehors de l'anglais je fais pas grand-chose, grand-chose quoi ! Tandis que mes collègues, tu 340
 vois, font pas mal de choses autres. Enfin moi j'enseigne surtout l'anglais quoi ! Les autres 341
 enseignent beaucoup de matières donc ils ont moyen de faire des thèmes variés tandis que 342
 moi ben pas trop quoi ! 343

Interviewer : Tu n'es pas intégrée dans des projets transdisciplinaires ? 344

Interviewée : Je te dirais que chacun fait son truc un peu dans son coin, hein ! Là ma 345
 collègue fait un, un comment, un plan de, un plan d'étude sur l'alimentation. Ben elle mène 346
 ça toute seule aussi. Mon collègue en histoire-géo fait un thème sur la Bretagne, euh, ben il 347
 fait ça tout seul. Non, c'est très cloisonné hein chez nous ! Ouais... Après en matières 348
 techniques c'est peut-être plus, plus pluridisciplinaire peut-être ? Mais après en matières 349
 générales euh...non ! Alors je sais pas. Je suis enregistrée là toujours, oui ? 350

Interviewer : Tu veux qu'on arrête ? 351

Interviewée : Oh, comme tu veux, non, non, c'est pas... c'est dommage ouais que...mais 352
 c'est comme ça ! 353

ANNEXE 5 – ENTRETIEN AVEC LE MONITEUR VINCENT

ANNEXE 5

Entretien avec le moniteur 2 (Vincent) – 26 février 2015

Les noms, établissements et localités ont été modifiés pour préserver la confidentialité des informations recueillies.

- Interviewer : Alors Vincent, qu'est-ce que tu peux me dire de ton métier ?** 1
- Interviewé : En tant que moniteur ? 2
- Interviewer : Tout-à-fait !** 3
- Interviewé : D'accord. Position que j'occupe aujourd'hui depuis deux ans. Donc je suis 4
arrivé à la Maison Familiale Rurale de Malerme le 1er février 2013. Dans le premier temps 5
dans le cadre d'un remplacement qui devait durer deux mois et qui s'est traduit au mois de 6
mai 2013 par un CDI. Donc c'est un poste qui est tout nouveau pour moi, d'autant plus que, 7
avant d'intégrer l'établissement, moi je travaillais pour le ministère de la Défense. Donc 8
autant dire que j'étais dans un milieu complètement différent. Euh... j'ai répondu donc à 9
cette annonce, j'ai accepté en tout cas le poste qui m'était proposé en partant du principe 10
que c'était une, c'est un établissement à vocation commerciale et qu'en tant que tel l'anglais 11
avait sa place. Euh... public différent ! C'est vrai que dans l'armée, la discipline c'est limite 12
droite, limite gauche et on va dire un p'tit, un p'tit choc ! à ce niveau là, avec un public c'est 13
vrai jeune ! Donc ça m'a un p'tit peu surpris. Euh... pas du tout habitué à, à gérer ce genre 14
de public mais on peut dire que ça se passe plutôt, plutôt bien. 15
- Interviewer : Qu'est-ce qui t'a surpris dans la gestion des groupes ?** 16
- Interviewé : Euh... le désordre, j'dirais, au sein des classes. Euh, ce qui m'a gêné aussi, 17
c'est le fait que les élèves, contrairement à ce à quoi je m'attendais, ont beaucoup de 18
difficultés, en tout cas avec la matière que moi je leur enseigne c'est-à-dire l'anglais. C'est 19
une, un, un domaine qui euh, qui, en tout cas dans une école commerciale qui les attire pas, 20
mais alors du tout ! C'est surtout ça qui euh, ouais, qui a été assez surprenant même si je 21

suis toujours convaincu, de toute façon, que dans une formation commerciale l'anglais a son importance. Et j'en ai eu encore la confirmation parce qu'il y a eu une ancienne élève qui m'a contacté et qui me dit « ben dans le cadre de mon boulot, il faut que je me perfectionne en anglais. Est-ce que vous pouvez m'aider ? ». Donc je reste convaincu que ouais, c'est quelque chose qui est utile même si les élèves ne s'en rendent pas compte dans le cadre de leur formation, quand ils sont dans l'établissement, ils s'en rendent compte peut-être trop tard mais comme on dit mieux vaut tard que jamais, de toute façon que, ouais, ils ont besoin de se raccrocher à cette, euh, à cette langue-là.

Interviewer : Tu disais que tu étais au Ministère de la Défense avant. Et tu exerçais une fonction de formateur également ?

Interviewé : Voilà ! Moi j'étais officier sous contrat donc, euh, le poste que j'occupais c'était officier linguiste. Donc la mission principale que j'occupais était celle de formateur bien évidemment. Donc je perfectionnais, je n'apprenais pas hein, je ne faisais pas apprendre l'anglais ; je perfectionnais les cadres en anglais dans l'objectif de les projeter sur des théâtres d'opération, étant donné que les missions militaires ne se font plus au niveau j'dirais franco-français mais dans un niveau, on va dire, multinational et donc dans ce cadre-là la langue, j'dirais de communication, reste l'anglais. Donc les cadres, avant toute projection, que ce soit, j'dirais, les soldats de base ou les généraux se devaient de maîtriser un tant soit peu la langue. Donc moi je suis intervenu dans des structures telles que l'école de langue qui est militaire, qui est située à Strasbourg ; une école d'application, notamment de la logistique qui est située à Tours, et dans des états-majors à Tours et, tss pas à Tours, à Nantes et à Marseille.

Interviewer : Et tu dirais que c'est le même métier que tu exerces aujourd'hui en MFR ?

Interviewé : Du tout ! Ah non, ce sont deux postes complètement différents ! Déjà on n'est pas dans l'alternance ! Bien que...si on peut dire l'alternance quand on envoie, je dirais, les militaires sur un théâtre d'opérations, c'est une expérience, hein, qu'ils ont, qu'ils mettent à profit un p'tit peu. Quoique si ! On pourrait faire un petit parallèle, pourquoi pas ? C'est vrai ! C'est, c'est, ils ont des missions aussi, ce ne sont pas des périodes de stage hein, mais des missions... parce que dans le cadre d'exercices il y a aussi des missions à

l'extérieur sur des périodes plus longues puisque ça va de trois à six voire même un an en 52
fonction des missions qui leur sont confiées. Mais on a un public qui prend conscience en 53
tout cas de l'importance que revêt, en tout cas, une bonne connaissance de l'anglais ; ce qui 54
n'est pas forcément avec le public qu'on a en MFR parce que c'est un public déjà jeune ! 55
C'est pas une discipline militaire qu'on a même si ce que j'ai voulu inculquer au tout début, 56
c'est vrai que j'étais habitué à avoir une certaine rigueur dans ma façon, en tout cas, de 57
gérer mes cours, mais je me suis rendu compte très très vite que c'était pas du tout 58
adaptable, en tout cas dans une Maison, une Maison Familiale Rurale. En tout cas structure 59
que je ne connaissais pas avant ! En tout cas avant 2013, pour moi une Maison Familiale 60
Rurale, c'est quelque chose pour... pour des agriculteurs. Pour des vieux ! Une Maison 61
Familiale, j'pensais que c'était un p'tit peu comme un... une sorte de, de... maison de 62
retraite. 63

Interviewer : Et comment tu y es arrivé alors ? 64

Interviewé : Par le plus grand des hasards! 65

Interviewer : Oui 66

Interviewé : Ah et puis franchement jamais je me serais vu intégrer ce genre de 67
structure. L'alternance pour moi, euh, ça me disait quelque chose mais ça ne représentait 68
rien de concret, de toute façon. Et, euh, comme j'ai dit, y'avait une annonce qui avait été 69
publiée, euh, dans le cadre d'un remplacement et je me suis dit « Pourquoi pas ! ». 70

Interviewer : Et il s'agissait de faire quelles activités ? 71

Interviewé : Ici ? Ah c'est exactement, euh, principalement donc, euh, dispenser les 72
cours d'anglais et encadrer les jeunes en seconde, première, terminale, BTS première année 73
et deuxième année dans le cadre des recherches de stage, et au niveau européen et au 74
niveau international, notamment pour les BTS ; et ce sont exactement les mêmes missions 75
qui me sont confiées aujourd'hui. 76

**Interviewer : Et cette mission d'encadrer les stages à l'étranger, c'est une mission 77
qui t'intéressait ?** 78

Interviewé : Ah oui parce que moi j'étais, je suis assez mobile donc c'est vrai que
chaque année j'essaie, moi en tout cas, de partir à l'étranger pour découvrir d'autres régions,
d'autres cultures, de toute façon ; pas uniquement dans le milieu, enfin dans les pays
anglophones, ça peut être en Asie, ça peut être en Afrique, ça peut être n'importe où ! Et je
pense, comme je dis, que dans le cadre d'une formation commerciale, moi je parlais avec
quelques clichés : « un commercial doit avoir une certaine ouverture d'esprit, une culture
globale, pas tant, j'dirais, au niveau national mais au niveau international » et je pensais
que le fait qu'on leur propose justement une expérience à l'étranger devait naturellement les
intéresser. Au départ ! Et force est de constater que mon impression de départ n'est plus du
tout la même aujourd'hui.

Interviewer : Qu'est-ce que tu as découvert alors ?

Interviewé : Que ben... on a des, des, des... jeunes qui, euh... qui sont assez fer... j'dirais
fermés sur, sur, sur le monde. J'ai trouvé ça assez surprenant.

Interviewer : Et ça s'exprime de quelle façon ?

Interviewé : Ben déjà notamment avec les BAC PRO... par euh... Eux ils ont la
possibilité de partir en stage dès la première...

Interviewer : Ouais

Interviewé : Alors sachant que... Bon je vais reprendre un petit peu dans l'ordre. On a
un programme général qui s'appelle « l'ouverture sur le monde » et qui se décline en
plusieurs étapes. La première étape arrive dès l'année de seconde donc première année de
BAC PRO où on leur propose un voyage d'étude.

Interviewer : A l'étranger ?

Interviewé : Voilà ! Le voyage d'étude, avant mon arrivée, s'inscrivait uniquement sur le
territoire national.

Interviewer : D'accord

Interviewé : Et moi j'ai demandé à ce qu'on change un tout p'tit peu ; plutôt que de rester dans un milieu franco-français, leur proposer dès l'année de seconde un voyage d'étude en Angleterre. Depuis l'année dernière donc, délibérément, j'ai choisi Londres, donc, afin qu'ils aient, qu'ils soient confrontés avec une culture, la culture britannique, et y'a rien de tel que de partir à la capitale.

Interviewer : Et pourquoi en groupe en seconde, en groupe-classe ?

Interviewé : Ben disons, pourquoi attendre ?

Interviewer : Je veux dire dans la cohérence du projet global d'ouverture sur le monde ?

Interviewé : Ben c'est une première découverte. Je dirais autant commencer le plus tôt possible ! Pour leur permettre de découvrir une nouvelle culture. J'dirais que c'est pas tant sur l'aspect linguistique mais c'est voir un p'tit peu comment ça se passe ailleurs ! Donc sachant que la langue étrangère qu'ils utilisent c'est l'anglais donc autant qu'ils soient confrontés à cette culture le plus tôt possible. Donc découverte, j'dirais, de la culture britannique au travers de la capitale londonienne, enfin Londres, tout en gardant un lien avec leur formation. Donc découverte de l'aspect commercial, alimentaire mais aussi culturel, général au travers la visite de différents musées. Donc c'est vraiment leur présenter déjà une culture différente, autrement que par un documentaire à la télé ou par des articles de presse ou autres. Donc autant qu'ils soient mis le plus tôt possible face à cette culture et c'est pour ça que j'ai décidé de mettre ça en place dès l'année de seconde.

Interviewer : En alliant, tu disais aussi, des visites à caractère plus professionnel, c'est ça ?

Interviewé : Voilà ! En sachant que l'année dernière c'était le premier voyage d'étude que je mettais en place. Donc y'a peut-être des visites que j'avais proposé qui... que je ne remets pas en place cette année. Et cette année par contre j'insiste plus sur le caractère, j'dirais, professionnel avec la visite d'un musée par exemple qui est le Museum of Brands and Packaging par exemple et qui retrace l'histoire de certaines marques qui sont connues de nos jeunes mais peut-être d'autres marques qui sont moins connues ; donc aussi leur

faire découvrir un p'tit peu ben ce qui existe, hein, en Angleterre. Voir différents marchés 132
 comme Borough Market par exemple, Covent Garden, Campden town. Ca ce sont des 133
 points névralgiques en tout cas. Dans le domaine commercial, les grandes artères comme 134
 Regent Street, Oxford Street, y'a Knightsbridge avec Harrods par exemple. Voir un p'tit 135
 peu ben les différentes artères commerciales, est-ce que ça correspond un p'tit peu à ce 136
 qu'ils voient en France ? Donc ça leur permet aussi d'établir des comparaisons, avec Paris 137
 ou avec Brest par exemple, et on essaiera, c'est ce que j'avais pas fait l'année dernière, de 138
 visiter aussi un magasin alimentaire pour voir un p'tit peu comment les rayons sont 139
 présentés, est-ce que ça correspond à ce qu'on trouve en France par exemple ? 140

Interviewer : Comme Marc & Spencer's ? 141

Interviewé : Ouais, c'est plutôt le Whole Foods Market par exemple, qui est du côté de 142
 Piccadilly Circus, qui a accepté donc de recevoir, puisqu'on aura un petit groupe cette 143
 année, contrairement à l'année dernière où on avait une trentaine d'élèves donc c'est quand 144
 même assez lourd à gérer. Alors que là on a va dire, on va diviser le groupe par deux, on a 145
 une quinzaine d'élèves donc ça va être un peu plus souple et je pense plus facile en tout cas 146
 à gérer. Donc ouais moi j'estime que les jeunes doivent avoir cette ouverture, j'dirais le plus 147
 tôt possible et puis euh... Donc ça c'est découverte culturelle, on va dire, aussi bien d'un 148
 point de vue personnel mais aussi professionnel parce que y'en a certains qu'on jamais 149
 quitter le territoire français, voire même le département, certains la région, d'autres la 150
 France. Donc c'est leur donner l'occasion en tout cas de quitter le territoire au moins une 151
 fois dans leur formation. 152

Interviewer : En sachant que l'année suivante il y a le stage à l'étranger... 153

Interviewé : Voilà donc là c'est la première étape ! Donc découverte d'une nouvelle 154
 culture, on va dire sur un point de vue personnel j'dirais et encadré en tout cas puisqu'il y a 155
 des formateurs qui sont là bien évidemment pour encadrer le groupe. 156

Interviewer : Hébergés ensemble ou... ? 157

Interviewé : Voilà ! Oui ! Donc on a choisi, enfin... j'ai choisi une auberge de jeunesse, 158
 lieu convivial, lieu d'échanges parce qu'ils peuvent rencontrer aussi d'autres personnes, y'a 159

d'autres touristes qui viennent et puis bon c'est le moyen le moins onéreux en tout cas pour être hébergés sur Londres. Avec des temps aussi ensemble, ce qui n'était pas le cas l'année dernière. On change, d'une année sur l'autre, avec la mise en place de thématiques aussi, comme j'organise cette année un concours photo pour que les jeunes s'intéressent à différents aspects, j'dirais, de Londres, parce que c'est vrai des fois ils se disent « Oh ! Hé ! C'est... On va regarder et puis »... on regarde sans vraiment prêter attention. Et donc je leur demanderais de s'intéresser à quatre aspects ; j'dirais ben leur regard sur Londres d'un point de vue , ben le point de vue du touriste, du point de vue commercial, du point de vue alimentaire et du point de vue, on va dire, un peu plus inhabituel. C'est vrai qu'il y a certaines choses qu'on trouve à Londres et qu'à Londres ! Qu'on va pas retrouver en France, des aspects un p'tit peu bizarres par exemple. Donc voilà les quatre axes qui leur sont proposés. Donc voir un p'tit peu ben ce qu'ils peuvent trouver d'intéressant à photographier. Donc un petit concours plus un petit jeu de piste puisqu'au musée de Londres, on va visiter, y'a une thématique sur Sherlock Holmes. Donc y'aura un p 'tit jeu de piste qui sera proposé notamment du côté de Baker Street, par exemple « où habitait Sherlock Holmes ? ». Donc voilà quelques exemples d'activités qui leur sont proposées en plus de ce qui est prévu. Donc ça leur permettra, j'espère en tout cas, d'acquérir, enfin d'agrandir un petit peu leur ou d'enrichir leur culture personnelle et, euh, et euh, et commerciale.

Interviewer : D'accord 179

Interviewé : Et ils mettront à profit aussi, un p'tit peu, un tant soit peu, leur anglais. 180
Mais ça c'est, on dira, accessoire ! 181

Interviewer : C'est accessoire pour toi ? 182

Interviewé : Ben ouais ! Ils font pas la démarche, hormis peut-être au travers du jeu de piste. On leur demandera éventuellement de poser des questions à certaines personnes. 183
Mais ils feront pas automatiquement la démarche, hormis s'ils achètent des produits et 184
encore je pense qu'ils vont, comment dirais-je, s'appuyer sur l'élève qui aura le plus de 185
facilités en anglais. Mais je dirais que l'aspect linguistique n'est pas une priorité, en tout cas 186
dans le cadre du voyage d'étude. C'est vraiment une découverte, une ouverture en tout cas 187
sur une nouvelle, un nouveau pays. 188
189

Interviewer : D'accord	190
Interviewé : Et ensuite, donc étape suivante, en première, qui est réitérée en terminale,	191
là ils ont, sur la base du volontariat, la possibilité, donc, de repartir à l'étranger mais dans le	192
cadre de stages. Donc ils ont une première expérience, donc première découverte d'un	193
pays. Et là en première ils ont la possibilité de partir en stage en Grande-Bretagne et	194
uniquement en Grande-Bretagne.	195
 Interviewer : Quelle durée ?	196
Interviewé : Donc c'est la même chose en première et en terminale, 4 semaines.	197
 Interviewer : Ils peuvent partir en première et ils ont la possibilité de repartir en terminale s'ils le souhaitent ?	198 199
Interviewé : Voilà ! Donc en première, c'est en Grande-Bretagne et uniquement en	200
Grande-Bretagne. Et en terminale, c'est en Europe. Pas qu'en Grande-Bretagne ou au	201
Royaume-Uni mais ça peut être dans d'autres pays de l'Union Européenne. Donc là, par	202
contre, c'est pour, en tout cas, découvrir un nouveau lieu de stage, autre que celui auquel ils	203
sont habitués en France. C'est vrai qu'en France ils sont habitués à partir sur des	204
boulangeries, des magasins de vêtements, etc. alors qu'en première il y a un seul et unique	205
lieu de stage qui leur est proposé, c'est en auberge de jeunesse.	206
 Interviewer : D'accord, en Grande-Bretagne, c'est en auberge de jeunesse.	207
Interviewé : Voilà ! Et uniquement. Pourquoi ? Euh... pour deux raisons principales :	208
c'est qu'ils peuvent être hébergés gratuitement et nourris gratuitement. Donc	209
financièrement, c'est vrai que pour les jeunes, c'est quand même intéressant. Et ça leur	210
permet, en tout cas, d'être encadrés de manière sérieuse puisque les auberges de jeunesse	211
sont habituées à recevoir des stagiaires étrangers, Français mais pas que. C'est leur donner	212
une bonne expérience. Ah ben après, c'est vrai, qu'il y a un inconvénient avec les auberges	213
de jeunesse, c'est que, en fonction du niveau d'anglais, les missions qui leur sont	214
principalement attribuées sont des missions purement de nettoyage. Et c'est pour ça, je leur	215

dis « si vous voulez être positionnés sur un poste valorisant, il faut améliorer votre niveau d'anglais », ce qu'ils ne font pas naturellement.	216 217
Interviewer : Et il y a beaucoup d'élèves volontaires en première ?	218
Interviewé : Du tout !	219
Interviewer : Du tout ?	220
Interviewé : Ouais ! Parce qu'ils ont pas envie de partir. Et ça, ça me gêne !	221
Interviewer : Malgré le voyage collectif de seconde ?	222
Interviewé : Ils sont encadrés donc ils sont entre Franco-Français. Donc c'est vrai qu'il y a ce confort en tout cas de pouvoir se raccrocher en français, avec un copain, sa copine qui est en français, les formateurs qui sont là, qui nous encadrent. Et après, j'veux dire, hum, partir seul ?	223 224 225 226
Interviewer : L'objectif d'ouverture, d'ouvrir un peu plus...	227
Interviewé : Ne leur donne pas automatiquement envie, en tout cas, de partir seul après à l'étranger.	228 229
Interviewer : Ca veut dire que sur la classe, cette année, de première, il y en a combien qui partent ?	230 231
Interviewé : Trois... sur vingt-et-un.	232
Interviewer : Trois sur vingt-et-un.	233
Interviewé : D'autant plus que la difficulté que l'on rencontre également, c'est que la plupart des élèves sont mineurs. Donc il y a aussi cette double difficulté de trouver des structures qui acceptent des élèves mineurs. Il y en a qui le font. C'est vrai que l'année dernière on a eu des difficultés, donc euh...avec deux mineurs qui ne se sont pas du tout intégrés sur le lieu de stage et ça a posé beaucoup de difficultés. Mais, ceci dit, ouais ! C'est vrai qu'il y a beaucoup d'élèves qui estiment que, non, partir en stage à l'étranger ça	234 235 236 237 238 239

-

n'a strictement aucun intérêt, de toute façon je préfère rester en France ! Et puis c'est très bien comme ça !

Interviewer : Les deux élèves dont tu parlais qui ont eu des difficultés, c'est-à-dire qu'ils étaient tous les deux ensemble sur le même lieu de stage ?

Interviewé : Oui, c'est-à-dire qu'elles ne faisaient pas du tout d'effort pour parler en anglais donc, forcément, au niveau communication ça pose des difficultés... et qui n'effectuaient pas, parce qu'elles ne comprenaient pas justement les consignes qui leur étaient données, qui n'effectuaient pas les tâches qui leur étaient demandées. Donc, ça, au bout de trois jours, le maître de stage a dit « Il y a un problème ici avec les élèves, c'est pas la peine ».

Interviewer : Et qu'est-ce qui s'est passé ?

Interviewé : Elles sont revenues en France.

Interviewer : Par leurs propres moyens ?

Interviewé : (signe affirmatif de la tête)

Interviewer : Elles y étaient aussi allées par leurs propres moyens ?

Interviewé : Oh ! Y'a un encadrement hein ! C'est-à-dire que les élèves, on les laisse pas seuls, c'est-à-dire qu'on leur propose, enfin c'est moi qui leur propose donc la ville et le lieu de stage. Je leur explique un p'tit peu, ben, ce qui leur attend, avec Madame Leroux également qui est en charge de... on va dire plutôt de l'aspect administratif parce que les élèves peuvent bénéficier de bourses aussi pour financer leurs projections à l'étranger. Donc on les aide en tout cas, donc à mieux comprendre l'environnement professionnel dans lequel ils vont évoluer et aussi on les aide à s'orienter vers euh...ben pour partir de chez eux au lieu de stage. Donc c'est vrai que l'accompagnement se fait surtout au sein de l'établissement, par contre y'a pas de formateurs à les accompagner, à les tenir par la main pour les accompagner jusqu'aux lieux de stage en Angleterre. Donc on les prépare de toute façon, on les aide à réserver les billets d'avion ou de bateau en fonction de la destination, on réserve les billets de train, etc. Puis on travaille un p'tit peu sur un plan, bon là où il faut se diriger, on les met en relation avec les professionnels par l'envoi d'emails par exemple et moi je m'assure par téléphone avec les professionnels que bon, ben, les élèves puissent être

récupérés en gare, etc. Donc l'encadrement, l'accompagnement, se fait sur site, ici et 269
ensuite, ben forcément, y'a des appels téléphoniques pour s'assurer que tout se passe bien. 270

**Interviewer : Et quand tu dis qu'il y a des emails avant le départ, c'est-à-dire que les 271
élèves envoient des emails à leurs maîtres de stage ? 272**

Interviewé : Voilà ! On travaille, je travaille avec les élèves sur la rédaction d'emails 273
donc ça leur permet en tout cas de travailler, de travailler leur anglais. Donc y'a un travail 274
linguistique qui est fait, bien évidemment et je leur demande, en tout cas, de prêter 275
particulièrement attention à mes cours afin de progresser et de gagner en aisance en tout 276
cas, et dans la compréhension orale et dans l'expression orale surtout. En tout cas ce sont 277
ces deux compétences, normalement, qui sont développées, consolidées, au travers des 278
périodes de stage, quelque soit, je dirais, la formation, première, terminale et BTS. Ce sont 279
les principales compétences qui sont mises en avant. 280

Interviewer : Et concernant justement le suivi des stagiaires, tu disais que... 281

Interviewé : Sur les quatre semaines par exemple, première et terminale, chaque 282
semaine il y a un appel téléphonique qui euh... que j'effectue pour m'assurer, en tout cas, 283
que tout se passe bien sur le lieu de stage. Que l'élève est ponctuel, qu'il effectue 284
effectivement les tâches qui lui sont demandées. S'assurer que, bon, au niveau de la 285
compréhension, de l'expression, ben qu'il commence quand même à progresser, peut-être 286
pas la première semaine mais en tout cas la deuxième, troisième et quatrième semaine. Et, 287
euh...s'assurer en tout cas que le professionnel est entièrement satisfait, en tout cas, de 288
l'attitude et du travail effectué par le ou les élèves qui sont positionnés sur son entreprise. 289

**Interviewer : Doit-on croire que tu as été étonné du coup que deux élèves, qui étaient 290
volontaires au départ puisque ce n'est pas un stage obligatoire... 291**

Interviewé : Elles n'ont pas entre, entre... c'est vrai entre vouloir et pouvoir, y'a quand 292
même un fossé. Donc euh... et je pense que c'est ce qu'on rencontre avec d'autres élèves, 293
pas qu'en anglais mais dans d'autres matières. Dès que les élèves se trouvent ou se heurtent 294
à une difficulté, ben ça les bloque ! Donc ils fourniront pas un effort pour surmonter cette 295
difficulté-là. Dire qu'on y arrive pas, c'est pas la peine ! 296

Interviewer	: Ca c'est une réaction que vous avez déjà noté ici aussi ?	297
Interviewé	: Ouais !	298
Interviewer	: Dans le cadre des cours ou d'autres stages en France ?	299
Interviewé	: Voilà ! T'as une difficulté, c'est pas la peine ! Pourtant on est là ici pour, on	300
	est là aussi pour essayer de trouver des solutions, euh... leur permettre en tout cas de	301
	continuer. Mais y'en a non ! Non, y'a une difficulté, c'est pas la peine !... C'est pas la peine.	302
	Et ça c'est préjudiciable parce que, bon ben, ça donne une mauvaise image. Une mauvaise	303
	images des jeunes ! Et au travers des jeunes, forcément, ben y'a l'établissement ! Y'a	304
	l'établissement et y'a moi ! Donc c'est vrai que ça nous décrédibilise au vu des	305
	professionnels à l'étranger. C'est le cas avec un public de BAC PRO et c'est également le	306
	cas avec un public de BTS. Et c'est ça, ça c'est surprenant ! Moi je m'attendais à ce que, au	307
	contraire, les jeunes s'accrochent. Ils ont cette chance, parce que je considère ça comme	308
	une chance, de pouvoir partir à l'étranger ! Ce sont des commerciaux ! Enfin de futurs	309
	commerciaux ! Comme je l'ai dit tout à l'heure, moi je m'attends à ce qu'ils aient une	310
	ouverture d'esprit. C'est ce qu'on attend en tout cas d'un commercial. Etre ouvert sur son	311
	monde ! Dans le sens le plus global qu'il soit. Et nous on a, au contraire, des jeunes qui	312
	sont renfermés. Et ça c'est... ça, ça m'a, ouais, profondément surpris et ça me surprend	313
	encore, aujourd'hui, arrivé au 25 ou 26 février 2015. On a encore ce genre de public !	314
	Renfermé. Pourtant, on est... y'a... quand on parle des bretons... Bretons, c'est un peuple,	315
	entre guillemets, qui est quand même ouvert sur l'extérieur, un peuple de marins qui	316
	naviguent, qui va à l'étranger ! Comme on dit, y'a des associations de bretons partout dans	317
	le monde ! Aux Etats-Unis, à Londres, au Japon, des Bretons, on en a partout ! Et là, on a	318
	une population de jeunes actuellement qui, « Ah non ! Moi, je suis né à Scaër, j'étudie à	319
	Scaër, je travaillerai à Scaër, je vais me marier à Scaër et je vais mourir à Scaër ! » (silence	320
	de 6 secondes) Et voilà le public que l'on a aujourd'hui ! C'est : on va rester dans du local !	321
	On va pas rester dans... on n'est pas dans du global. Pourtant dans le domaine commercial,	322
	le commerce, c'est global ! On dit bien globalisation, internationalisation des échanges	323
	donc ouverture.	324

Interviewer : Et en terminale, le fait qu'ils aient un an de plus, est-ce qu'il y en a plus du coup à être motivés ?	325
	326
Interviewé : Non !	327
 Interviewer : Le fait de gagner en âge ?	328
Interviewé : Non ! Pas plus !	329
Interviewé : Si, ce qui pourrait les intéresser, c'est que « Enfin ! On est pas obligé de partir en Angleterre ! ». Puisque c'est vrai qu'en première, c'est la Grande-Bretagne, et uniquement la Grande-Bretagne. Et ensuite, arrivés en terminale, ils ont la possibilité, s'ils sont partis en tout cas la première année, de réitérer l'aventure et de partir dans d'autres pays. Et y'en a certains qui se disent « Ouais ! Y'a l'Espagnol ! », enfin l'Espagne, l'Espagne, c'est chouette ça ! Ou Malte ! Ca Malte, ça attire pas mal les jeunes !	330
	331
	332
	333
	334
	335
 Interviewer : Ca veut dire qu'en première l'objectif il était linguistique plutôt ?	336
Interviewé : C'est plutôt non seulement linguistique mais aussi avoir une première expérience professionnelle à l'étranger. C'est vrai que depuis la seconde donc, nos jeunes ont une expérience professionnelle dans le cadre de l'alternance ; et c'est vrai que cette alternance, là, arrivés en première, peut, en tout cas, se dérouler à l'étranger ; donc voir un petit peu comment ça fonctionne une entreprise en Angleterre. Découvrir un p'tit peu un monde professionnel, non plus en France mais à l'étranger.	337
	338
	339
	340
	341
	342
 Interviewer : Donc là il y a un double objectif ?	343
Interviewé : Un double objectif, professionnel, en tout cas, découverte, je dirais, du monde de l'entreprise à l'étranger et enfin, en tout cas, consolider les connaissances et les compétences linguistiques. Et ils peuvent continuer, en tout cas, à consolider ces deux compétences, arrivés en terminale. Donc soit en gardant, je dirais, la même destination géographique, le Royaume-Uni, ou alors ben voir un p'tit peu comment ça se passe dans d'autres pays. L'Espagne, Malte. Après eux, c'est à eux de décider et moi je les accompagne toujours, en tout cas, à identifier d'autres lieux de stage. C'est pas nécessairement des	344
	345
	346
	347
	348
	349
	350

auberges de jeunesse. A titre d'exemple, l'année dernière, on a quatre élèves de terminale 351
qui sont partis en Espagne, à Valence, et qui ont travaillé dans une boulangerie. 352

Interviewer : D'accord... 353

Interviewé : Par exemple ! 354

Interviewer : Et ils étaient hébergés... 355

Interviewé : Donc là, là aussi, on les a aidé, avec Madame Sanchez qui est la cuisinière, 356
qui a des origines espagnoles, donc qui connaissait du monde à Valence et donc qui a, euh, 357
une famille qui a accepté de les héberger sur la durée du stage. 358

Interviewer : Les quatre ensemble ? 359

Interviewé : Les quatre ensemble, ouais ! Et ils ont gardé une très très bonne 360
expérience. Et c'est l'unique ! 361

Interviewer : L'unique ? 362

Interviewé : Ouais ! Voilà, ouais ! 363

Interviewer : Mais pas la seule ? 364

Interviewé : Non puisque on a d'autres, voilà, voilà...après y'en a d'autres qui sont 365
partis, enfin qui devaient partir en Angleterre, qui ont mal géré leurs... géré l'aspect 366
administratif, puisque c'est notamment le cas de jeunes qui devaient partir à Liverpool et 367
euh... qui sont partis sans carte d'identité. Par exemple. Pourtant on leur dit, au niveau 368
administratif, assurez-vous d'avoir vos documents administratifs, carte d'identité ou 369
passeport pour passer la douane etc. D'autant plus qu'elles avaient leurs billets d'avions et 370
elles se sont retrouvées à l'aéroport sans carte d'identité ! Eh ben forcément elles pouvaient 371
pas partir ! 372

Interviewer : Les deux ? 373

Interviewé	: Non, une... sur les deux mais l'autre n'a pas voulu partir seule. Donc elle est restée en France.	374 375
Interviewer	: Et où était la carte d'identité de l'autre ?	376
Interviewé	: Chez elle.	377
Interviewer	: Et donc du coup y'a pas eu décalage des dates ?	378
Interviewé	: Ben non, elles ont dit « Bon là c'est bon, on arrête, on va rester en France ». Elles se sont pas dit bon ben... Ou les parents auraient pu envoyer, je sais pas du tout, trouver un moyen... non ! On choisit la solution de facilité, on rebrousse chemin, on rentre chez nous et puis on fait notre stage en France.	379 380 381 382
Interviewer	: Solution de facilité sachant qu'elles étaient volontaires au départ aussi ? C'est quelque chose que t'expliques ? Que tu t'expliques ?	383 384
Interviewé	: J'ai du mal à comprendre comment ça fonctionne, hein, l'esprit d'un jeune. Donc non ! On a pas compris pourquoi elles avaient décidé de... en tout cas, celle qui avait sa carte d'identité avait moyen de partir ! Quitte à attendre sa collègue en disant « Bon ben écoute ! Tu, Tu...On essaye de voir, peut-être, je sais pas, avec la douane », je sais pas du tout, si y'a moyen de faire venir la carte d'identité par un moyen ou un autre, je pense qu'il y a une solution qui aurait pu être trouvée, mais non ! Pourquoi elles ont décidé « non je ne vais pas partir toute seule de toute façon, donc je repars avec toi ». Et ça aussi, une difficulté, c'est que... C'est vrai que dans l'idéal moi j'aimerais bien voir mes élèves partir seuls ! Comme ça là au moins ils seront pas tentés de parler français. C'est l'unique moyen en tout cas de pouvoir progresser. Et en tout cas de s'impliquer aussi, je dirais, plus facilement dans, dans... ou d'être intégré plus facilement dans l'entreprise. Mais y'a aucun élève, en tout cas élève ou étudiant, qui s'est proposé pour partir seul. C'est toujours avec quelqu'un. Parce que la peur... Et c'est ça qui est assez étonnant ! C'est la p... peut-être cette p... toujours cette peur d'être confronté à une difficulté ! La difficulté, c'est la difficulté linguistique. Mais comme je dis : « Si vous avez des craintes, il faut progresser, travailler en anglais ». Chose qu'ils ne font pas !	385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400
Interviewer	: Parce que seul ou à deux, la difficulté, si elle doit arriver, elle sera là ?	401

Interviewé : Ouais mais y'a toujours quelqu'un, enfin y'a une collègue qui est là à côté pour euh... on peut parler en français ! A deux c'est toujours plus facile de... enfin c'est ce qu'ils doivent penser, de résoudre les difficultés plutôt que seuls. Et c'est ça ! Si c'est pas à deux, c'est à trois voire quatre. Ca peut aller jusque-là ! Mais à aucun moment y'aura un jeune qui partira seul. Sauf, si ! Y'en a un qui est parti seul, l'année dernière, et pourtant c'était pas gagné d'avance parce qu'il n'avait pas un niveau satisfaisant en anglais. Par contre ce sont ses parents qui ont insisté pour qu'il parte. Parce que, eux, considéraient que c'était une chance et qu'il fallait pas passer à côté de ça ! Donc il était, oui, il était en première. Le début n'a pas été simple mais par contre ça s'est très très bien passé. Et il a fourni l'effort pour rester jusqu'au bout des quatre semaines. Pourtant il disait, un moment donné, « J'ai envie d'arrêter ». Mais il s'est quand même accroché et il a dit que c'était une très très bonne expérience. Parce que les parents étaient aussi derrière pour le pousser et pour l'inciter à partir. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des parents de nos jeunes.

Interviewer : C'est-à-dire ? Tu as l'occasion de les rencontrer sur ce projet ?

Interviewé : Pff... très rarement. Très rarement. Y'en a certains qui...euh.... qui disent que, c'est surtout l'aspect financier qui les bloque. Pourtant on leur dit, y'a, comment dirais-je, y'a une aide qui leur est apportée. Mais ils disent « Ouais mais ça couvre pas la totalité ». Donc y'a l'aspect financier qui bloque certains, certaines familles.

Interviewer : Et la bourse à la mobilité ne couvre pas la totalité en auberge de jeunesse en Grande-Bretagne, sachant qu'ils sont nourris-logés ?

Interviewé : En tout cas ça peut couvrir la totalité. Mais les parents disent « Ouais mais faut donner de l'argent de poche », il faut que le jeune, sur quatre semaines puisse s'amuser, etc. donc... Parce que on a je crois 460€, moi je considère que c'est largement suffisant ! D'autant plus comme je l'ai dit, hein, l'auberge de jeunesse, c'est logement et nourriture gratuite. Mais après y'en a qui disent « Ouais mais si c'est pour faire du ménage, ça m'intéresse pas ! ». Aussi. Mais de manière générale, ouais, y'a l'aspect financier qui rentre en considération. Les parents estiment que les 460€ ne couvrent pas la totalité, en tout cas, des frais réels encourus par le jeune. Alors oui, pour certaines familles, en effet, c'est un frein.

Interviewer : Un argument de jeunes qui disent qu'ils n'ont pas envie de faire le ménage donc c'est ça qui expliquent qu'ils n'ont pas envie de partir en première, mais en terminale ils auraient la possibilité d'autre chose dans d'autres structures ?

Interviewé : Ouais, mais avec la double difficulté... après c'est que... c'est toujours, ben, quand on part en stage... moi je me mets à la place d'un professionnel : c'est que quand on reçoit un stagiaire, on s'attend de ce stagiaire qu'il maîtrise un tant soit peu la langue qu'on utilise. Moi je me dis, imagine que tu sois gérant d'un magasin en France, tu dois recevoir un stagiaire, qui a dix-sept ans, qui est Britannique. Bon tu dis que le stagiaire doit maîtriser un p'tit peu le français. T'as le stagiaire qui arrive, qui se présente, tu dis « Bonjour ! Donc aujourd'hui je vais te présenter un peu le fonctionnement de ma boutique », tu présentes, etc. et tu remarques que ton stagiaire, il te regarde, puis il se rapproche puis il dit « Excuse me but I do not speak French. You speak English » et toi tu te dis « Ouais mais je maîtrise pas l'anglais quoi ! ». Ca c'est la difficulté qu'on rencontre avec les jeunes. C'est-à-dire qu'ils comprennent pas que la période de stage est associée au cours d'anglais. Donc ils veulent partir en stage mais dans des structures qui... ou en occupant des postes valorisants, être mis en relation avec les clients, etc. Mais je dis « Attends ! », Comme je l'ai dit tout à l'heure, entre vouloir quelque chose et pouvoir, c'est pas du tout la même chose. Tu veux ça ? Non, tu te donnes les moyens pour y arriver ! Trop difficile ! Là, il y a une difficulté, il faut que je fournisse un effort, ça va pas !

Interviewer : Et au retour de stage alors ? Comment ce stage est exploité ?

Interviewé : Euh... il est exploité dans le cadre d'une restitution. C'est-à-dire que ceux qui ont effectivement émis le souhait de partir, donc, présentent devant le reste de la classe leur expérience, soit dans le cadre... avec un support, par exemple diaporama ou autre, mais surtout dans le cadre d'une évaluation à savoir que pour chaque période de stage, que ce soit en pays anglophone ou à l'étranger, ou même en France parce que pour ceux qui ne veulent pas partir à l'étranger, ben restent en France, ils ont un rapport de stage à rédiger. Que ce soit pour les premières, les terminales et les BTS.

Interviewer : En quelle langue ?

Interviewé : Alors pour les premières et terminales, c'est et en anglais et en français et uniquement en anglais pour les BTS. C'est-à-dire qu'il y a une structure un peu plus légère

pour les premières ; ils doivent s'intéresser donc à un métier dans l'entreprise dans laquelle ils évoluent, avec une introduction et une conclusion en anglais. C'est un peu plus étoffé en terminale ; ils doivent s'intéresser sur l'historique, l'organisation et puis après présenter les missions et faire un petit bilan ; donc tout ça c'est fait en français avec toujours l'introduction et la conclusion en anglais. Et c'est exactement la même trame pour les BTS mais par contre là c'est beaucoup plus étoffé et tout est en anglais.

Interviewer : Et donc ils présentent leurs activités professionnelles ?

Interviewé : Voilà !

Interviewer : Et c'est évalué par qui alors ?

Interviewé : Par moi.

Interviewer : La partie professionnelle également ?

Interviewé : Oui. C'est-à-dire, au préalable, forcément y'a... ben dans l'idéal, ça aurait été pas mal, enfin ça aurait été intéressant de faire venir les professionnels étrangers mais faut bien comprendre que, vu la distance, c'est pas possible ! Et c'est vrai qu'on voudrait bien... On leur dit de toute façon « Si vous voulez participer aux évaluations à l'oral, vous êtes cordialement invités ! ». Ben forcément ça a un coût ! Le professionnel qui se retrouve au nord de l'Angleterre ou à Malte ou en Espagne, il va pas dépenser une certaine somme d'argent pour rester une journée dans notre établissement. Ca aurait été l'idéal mais c'est malheureusement pas possible. Donc moi je récupère des informations, de toute façon, lors des entretiens que j'effectue avec les professionnels, je prends notes et je m'assure en tout cas qu'il y ait une cohérence entre ce que le professionnel m'a dit et ce que je vais retrouver dans le rapport de stage des élèves et des étudiants.

Interviewer : Et les collègues des modules professionnels, ils interviennent dans une évaluation, quel qu'elle soit, même pas forcément notée ?

Interviewé : Dans le cadre du stage ?

Interviewer : Oui, est-ce qu'il a une exploitation derrière sur les activités professionnelles ?

Interviewé : Du tout! Hormis une exploitation, si y'en a une, c'est avec les BTS, c'est le salon de la mobilité par exemple avec les BTS. Donc là ils doivent pouvoir présenter d'une manière dynamique et conviviale leur expérience à l'étranger par la mise en place de stands. Mais force est de constater que là aussi c'est compliqué, parce que ça nécessite une logistique. Le temps il est, pfff, c'est un tout p'tit peu ! Donc ça prends beaucoup de temps et c'est pas forcément... c'est pas forcément pertinent, je trouve ! Parce que la problématique qu'on a rencontré cette année, notamment avec les BTS de deuxième année qui ont présenté le salon de la mobilité, euh... y'a aucune, parce qu'on lance des invitations auprès des différentes Maisons Familiales du département, on les invite à venir, en tout cas à découvrir justement leur expérience, et sur les onze ou douze invitations, y'a eu un retour nul.

Interviewer : Cette année il n'y a eu personne ?

Interviewé : Voilà ! Donc là on va, éventuellement, enfin j'aimerais bien essayer de reformuler ça, en tout cas de présenter autre chose. C'est-à-dire non plus que les Maisons Familiales viennent ici mais justement que ce soit nos jeunes qui aillent présenter leur expérience auprès des autres Maisons Familiales. Et je pense que ce sera peut-être plus pertinent.

Interviewer : Et les BAC PRO, qui font une communication aux élèves de leur classe, ils ne le font pas auprès des secondes par exemple, ou aux élèves de l'année précédente, histoire de motiver ?

Interviewé : Non. C'est vrai. Non. Oui, c'est vrai.

Interviewer : Parce que tu parles de communication aux autres...

Interviewé : Non, c'est vrai que... non. Alors pourquoi ça n'a pas été fait ? Euh...bonne question. Oui...

Interviewer : Pourquoi pas ?

Interviewé : Pourquoi pas ! Oui, oui, exact ! Oui. Oui, non ! Par contre les BTS, eux oui 513
 présentent, dans le cadre du salon de la mobilité justement cette ouverture, en tout cas, à 514
 toutes les classes qui sont effectivement présentes dans l'établissement. Donc là c'est vrai 515
 cette année ça concernait toutes les classes. Donc, c'est vrai, cette ouverture, en tout cas, 516
 cette possibilité de partir en stage, chaque élève toute façon en a connaissance. Parce que 517
 moi, de toute façon, je présente le programme « ouverture sur le monde » en leur disant 518
 que, de toute façon, à partir de la première, terminale et BTS, ils ont l'opportunité de partir 519
 en stage ; mais c'est vrai qu'à aucun moment les élèves, qu'ils soient en terminale ou en 520
 première, ne sont intervenus au profit des secondes pour leur présenter ce temps fort, en 521
 effet. Mais c'est vrai que pourquoi pas ? Oui ! 522

**Interviewer : Sans vouloir développer sur le BTS parce que ce n'est pas le public sur 523
 lequel je fais ma recherche, juste une question, parce que si j'ai bien compris ce 524
 projet s'inscrit dans votre projet d'établissement... 525**

Interviewé : Oui ! 526

Interviewer : Le stage en BTS, il est obligatoire ou il est également facultatif ? 527

Interviewé : Non, il est obligatoire. 528

Interviewer : Il est obligatoire. 529

Interviewé : Ouais ! Sachant que pour le BAC PRO il est sur la base du volontariat. Il 530
 n'a pas de caractère obligatoire mais il est fortement conseillé, pour justement permettre 531
 aux élèves ben d'avoir cette culture, en tout cas d'entreprise, principalement, linguistique et 532
 aussi personnelle. 533

**Interviewer : Maintenant je voudrais te poser des questions sur les élèves qui sont 534
 partis en stage, qui ont fait leurs quatre semaines de stage, qui sont revenus. Le 535
 retour que tu peux avoir aujourd'hui sur des changements que tu as repéré chez 536
 eux ? Ou des bénéfices que tu as pu observer, ou pas ? 537**

Interviewé : Ben... ça peut te paraître bizarre mais y'a aucun changement. Rien. C'est-à- 538
 dire que moi j'ai cette désagréable sensation que l'investissement est nul ! C'est-à-dire que 539
 le temps consacré, l'argent consacré, n'ont servi, malheureusement, à rien. Ce qui peut 540
 paraître bizarre ! C'est-à-dire que ça n'a pas donnée envie aux jeunes de se raccrocher en 541

tout cas, par exemple. Ou, par exemple, les élèves qui sont partis en première, ça ne leur a pas forcément donné envie de partir en terminale par exemple.

Interviewer : D'accord.

Interviewé : Et y'a aucun changement dans leur attitude. Y'a pas de... lorsqu'ils sont arrivés, y'a pas eu... enfin si, y'a toujours cette petite euphorie « Ah ! C'était bien ! », mais une euphorie qui est de trop courte durée ! Après, on va dire, c'est comme un ballon, ça pchitt ! Après ça part en vrille et puis y'a plus rien !

Interviewer : Et dans tes cours d'anglais, les élèves que tu retrouves en terminale ?

Interviewé : Y'a aucune progression ! Ils disent toujours « Ouais mais c'est plus facile quand on est sur le terrain ! ». C'est sûr ! C'est vrai que y'a rien de tel que de partir dans le pays pour, j'dirais, se perfectionner. Mais après faut se raccrocher quand même ! Et puis ils disent « Ouais mais c'est pas la même chose quand on parle avec un français ».

Interviewer : Et tu ne les sens pas plus impliqués après ?

Interviewé : Du tout ! Ouais, non ! Et comme j'ai dit, je n'arrive pas à m'expliquer ce euh, ce pourquoi ! Normalement quand ils étaient... notamment c'est le cas de ce jeune qui, c'est vrai que, il n'était pas très disposé à partir en Angleterre, y'a ses parents qui l'ont poussé, ça s'est très très bien passé, il a même, il a dit « Ouais ! J'avais beaucoup plus de facilités vers la fin du stage à comprendre, à m'exprimer ! ». Je dis ben : c'est bien ! Je dis : au moins il va pouvoir continuer à consolider ses connaissances ; mais après y'a l'effet de groupe, forcément, c'est plus facile là avec les copains qui parlent français, eh ben on fournit plus d'efforts. Voilà ! Donc, les élèves, à un moment donné, c'est le ballon qui se dégonfle et puis Psch ! Et on se laisse tirer vers le bas. Et c'est pareil pour tous les publics !

Interviewer : Et en terme d'ouverture également ? Parce que là tu es sur l'objectif linguistique. Et sur ton objectif qui est celui de les ouvrir au monde ?

Interviewé : Les ouvrir au monde... non, au contraire, non, c'est une fermeture.

Interviewer : Au contraire ?	567
Interviewé : Ah oui !	568
Interviewer : Qu'est-ce que tu veux dire par « au contraire » ? Tu veux dire que ce serait davantage fermé ? Ou pas plus ouvert ?	569 570
Interviewé : Non, c'est à vrai dire, c'est euh, enfin, c'est le, le, le... c'est un, un... ben ils ont toujours les œillères quoi ! Qui sont peut-être un peu plus ouverts quand ils étaient sur leur lieu de stage et puis qui ? Après ça s'est refermé quoi ! Et puis c'est tout ! Sachant ben qu'ils n'ont pas envie ! « C'est bon ! J'ai eu une première expérience, ça m'a suffi, j'ai pas besoin d'en avoir une autre et de toute façon je fournirai pas d'efforts ». D'autant plus que l'aide, dont je parlais tout à l'heure, n'est disponible qu'une seule fois. Donc s'ils en ont bénéficié en partant en première, ils ne pourront pas en bénéficier s'ils souhaitent partir en terminale, donc ils se sont dit « C'est bon ! J'ai mon expérience, ça m'a suffi ! ».	571 572 573 574 575 576 577 578
Interviewer : S'ils pouvaient en bénéficier, tu penses qu'ils repartiraient ? Tu as eu des demandes en ce sens ?	579 580
Interviewé : Ben ils le savent de toute façon, hein ! Y'a pas d'aide supplémentaire. Par contre, rien n'empêchait les parents de se diriger vers les mairies ou d'autres structures pour voir s'il était possible d'en bénéficier. Mais y'a aucun parent qui n'en a fait la demande... de toute façon.	581 582 583 584
Interviewer : D'accord.	585
Interviewé : Donc on a des attitudes qui sont assez surprenantes de la part de nos élèves.	586 587
Interviewer : Et ils reviennent globalement contents de leur expérience ? Ils l'expriment de quelle façon ce vécu ?	588 589
Interviewé : D'un point de vue personnel, on va dire que la plupart reviennent quand même assez satisfaits. Du point de vue professionnel, mais qui est allié justement avec l'aspect linguistique, c'est que, malheureusement, ils n'ont pas l'impression d'avoir appris	590 591 592

grand-chose. Pour la simple et uni... enfin simple, non ! Mais pour unique raison, c'est que 593
justement ils n'ont pas voulu faire d'effort en anglais. Donc les professionnels n'ont pas 594
jugé pertinent, en tout cas, de les confronter à la clientèle s'il s'agit des auberges de 595
jeunesse. 596

Interviewer : L'accueil notamment ? 597

Interviewé : Voilà ! Donc c'est vrai que les jeunes de manière générale, ceux qui sont 598
partis en auberge de jeunesse, sont revenus un p'tit peu frustrés par rapport aux tâches qui 599
leur ont été confiées. Ce que je comprends parfaitement ! C'est vrai que, je me mets à leur 600
place, si les tâches qui me sont confiées se cantonnent à passer un coup de balai, à changer 601
les draps, à nettoyer les toilettes et les douches, sur quatre semaines, c'est vrai, on 602
n'apprend pas grand-chose. Mais comme je leur dis, je leur explique hein, si vous partez en 603
auberge de jeunesse, si vous n'avez pas un niveau suffisant en anglais, voilà ce qui vous 604
attend ! Je ne leur cache pas que, bon ben, les missions principales qui leur seront confiées 605
ce seront principalement des tâches ménagères. Donc, je dirais, maintenant à vous ! Si 606
vous vous voulez être placés sur des postes valorisants d'effectuer un effort pour euh, en 607
anglais, pour pouvoir justement profiter de postes plus intéressants. Mais non ! Parce qu'il 608
faut fournir in effort ! 609

Interviewer : Et sur le temps libre, quel retour ils te font ? 610

Interviewé : Ah ben ça après, ils essaient de visiter un p'tit peu. Donc c'est ni plus ni 611
moins une sorte de voyage d'étude, donc ils essaient de visiter quand même ce qu'il y a 612
alentours ; mais ce qui les intéresse, c'est, bien évidemment... je peux le dire ? 613

Interviewer : Bien sûr que tu peux le dire ! 614

Interviewé : Les pubs ! 615

Interviewer : Les pubs ? 616

Interviewé : Voilà ! Uniquement ! C'est pouvoir s'amuser ! 617

Interviewer : Avec des « autochtones » ? 618

Interviewé : Pas forcément ! Peut-être ! Et une condition, hein, des fois c'est vrai que, 619
ils veulent être positionnés toujours sur des grands centres urbains. Je dis moi j'ai aucune 620
garantie en tout cas de pouvoir les positionner sur des villes telles que Birmingham ou 621
autres hein ! Moi c'est en fonction aussi des disponibilités des auberges de jeunesse, donc 622
forcément y'a peut-être des villes qui sont un p'tit peu comme Scaër . Donc c'est vrai qu'au 623
niveau distraction, y'a pas grand-chose ! Mais bon ! Je fais en fonction des demandes et 624
y'en a certains qui me disent « Est-ce qu'il y a des boîtes de nuit à côté ? ». Qu'est-ce que 625
j'en sais, moi ! Qu'est-ce que j'en sais ! On me dit « Ah ouais mais si on peut pas sortir etc., 626
moi ça m'intéresse pas ! ». Et en plus ils ont des exigences ! Comme je dis, une des 627
casquettes qu'on, que moi je veux pas porter, c'est être agent de voyage ! Eh oui ! 628

Interviewer : C'est-à-dire ? 629

Interviewé : Ben ils font, on me dit « Ouais mais moi j'ai pas envie d'aller là ! Il me 630
faudrait ci, il me faudrait ça ! Est-ce qu'il y a internet ? Est-ce que ci, est-ce que ça ? ». On 631
est, moi j'ai la désagréable sensation, pour être considéré comme une agence de voyage. 632
«J'ai pas envie d'aller », ou la ville que je te propose « Ouais mais est-ce que c'est une 633
grand ville ? Y'a des bars ? Y'a des discothèques ? Est-ce qu'il y a quand même pas mal de 634
magasins où on peut faire des courses etc. ? ». Tu regardes sur internet, quoi ! « Ouais mais 635
vous, vous savez pas ? ». 636

**Interviewer : Est-ce qu'ils regardent ? Est-ce qu'ils cherchent, est-ce qu'ils 637
s'intéressent avant de partir ?** 638

Interviewé : Oui, si, ouais, ce qui les intéresse. Notamment, j'ai deux élèves qui vont 639
partir dans le nord du Pays de Galles, à Conwy. La première chose, elles ont pas été voir, 640
bon, déjà, Conwy, où est-ce que c'est situé ? Ca je dis, c'est déjà pas mal ! Là elles me 641
disent « Est-ce qu'il y a une discothèque ? ». Voilà ! Leur principal souci, c'est : est-ce qu'il 642
y a une discothèque ? Et à part ça, rien ! 643

**Interviewer : Et à leur retour alors ? Qu'est-ce qu'ils disent de leurs maîtres de 644
stage et des personnes qu'ils ont rencontré dans leur temps libre, sur leur lieu de stage 645
? Tu as des retours là-dessus ?** 646

Interviewé : Euh... ben disons qu'ils travaillent de manière autonome, notamment dans les auberges de jeunesse donc les maîtres de stage ne sont là que pour leur donner les consignes et s'assurer que le travail est effectivement bien accompli.

Interviewer : Mais de la part des jeunes ? Quel retour de la part des jeunes ? Sur les contacts qu'ils ont liés, ce qu'ils pensent de leurs maîtres de stage, des gens avec qui ils ont travaillé ?

Interviewé : Ben sur site, j'dirais, le contact est assez radical, on va dire. Moi, ce qui me gêne à chaque fois, c'est que, il faut que je les pousse. C'est pas quelque chose qu'ils font naturellement. On va dire qu'il y a l'avant, pendant, après. Logiquement ! Je suis toujours obligé de les inciter à dire « ben est-ce que faut qu'on » ; avant de partir, est-ce que vous avez établi un contact avec le maître de stage ? C'est le cas avec les deux jeunes qui vont partir. J'veux dire, elles étaient déjà positionnées dès le mois de novembre, sachant qu'elles vont partir au mois de mai. J'ai dit : est-ce que vous avez envoyé vos vœux de bonne année ? Par exemple. « Ah non ! » C'est la moindre des choses ! Garder quand même un contact jusqu'au moment du départ, par exemple . Ce qu'ils ne font pas ! Pendant le déroulement du stage, bon forcément y'a un contact naturel qui s'établit avec le maître de stage, à différents moments de la journée, à différents moments du stage quoi ! Avec le responsable, aussi avec les autres employés. De toute façon les Anglais, et puis les Espagnols c'est pareil, de toute façon, font tout pour que les jeunes soient bien intégrés de toute façon, au sein de leurs équipes. De ce côté-là y'a aucun souci. Hormis pour des élèves qui ne fournissent aucun effort. Par exemple, notamment, c'est le cas pour ces deux filles qui sont reparties par exemple. Par contre, y'a rien qui est fait au retour ! Rien !

Interviewer : Spontanément, tu veux dire ?

Interviewé : Non !

Interviewer : Tu les incites ?

Interviewé : C'est-à-dire que les jeunes, je leur dis avant de partir : ben vous envoyez des emails, hein ? Que ce soit avec les BAC PRO mais aussi avec les BTS, quelque soit le public. Vous gardez un contact, vous rappelez hein, on existe, on va bientôt arriver. Si ce n'est que pour poser cette question : quelles sont les différentes tâches qu'on va effectuer

etc., est-ce que vous pourriez présenter un p'tit peu l'équipe... Je sais pas du tout, après c'est à eux aussi de s'intéresser à leur lieu de stage. Par contre, au retour, y'a pas même pas une lettre, enfin un email de remerciement ! Je leur dis : ben vous êtes rentrés. Vous quand même, vous essayez de garder un contact avec le maître de stage, avec l'équipe, vous les remerciez, vous faites quelque chose ! Et il le font pas. C'est vrai avec les premières et c'est vrai également avec les BTS. Y'a aucun, aucune... pourtant je les incite, je peux pas leur mettre le couteau sous la gorge ! Je dis : c'est la moindre des politesses, déjà un, de les remercier ! Ce n'est que ça ! Donc si c'est d'entre... de garder contact, pour après ! De toute façon ! Puisqu'il y en a certains, certains premières, euh certains terminales, qui souhaitent continuer leur formation et là ils savent que, toute façon arrivés en première année, la période de stage est obligatoire. Donc éventuellement garder contact avec ce professionnel ! Quitte à, pour certains ça se passe bien, quitte à réitérer l'aventure et repartir. Garder contact avec le professionnel, c'est pas quelque chose qui est automatique ! Donc je leur dis, la moindre des politesse, de toute façon, c'est de remercier, d'envoyer un email euh.... pour le gérant de l'entreprise, pour remercier aussi l'équipe, en tout cas de les avoir aidés. Mais ça c'est quelque chose qu'ils ne font pas naturellement. Et ils n'essayent pas d'entretenir en tout cas, de se construire en tout cas, un réseau de relations qui pourrait être utile pour la suite de leur formation. Comme j'ai dit tout à l'heure, pour les terminales qui souhaitent poursuivre leur formation en première année de BTS. Ils savent qu'ils ont aussi une période de formation obligatoire, et ça ils le font pas !

Interviewer : Et tes collègues ? Tu disais que toi tu notais aucun bénéfice pour eux, d'un point de vue personnel ou professionnel. Tes collègues, ils ont quel retour ? Eux, ils te disent s'ils perçoivent quelque chose chez l'élève ?

Interviewé : Ah non, pas du tout ! Franchement, déjà, les élèves, en BAC PRO, y'en a certains qui ont des difficultés en stage rien qu'en France ! Donc là, là par contre, la difficulté, mes collègues ils le sentent. Au niveau des stages à l'international, y'a que moi qui puisse ressentir les difficultés parce que y'a certains professionnels qui, malheureusement, me ferment leurs portes parce qu'ils considèrent que les jeunes que je leur ai envoyé, euh... n'ont pas donnée satisfaction par exemple. Parce que des problèmes d'un point de vue linguistique. Ce que je comprends parfaitement, comme je l'ai dit tout à l'heure, on s'attend à ce que les jeunes connaissent, enfin maîtrisent un tant soit peu la langue.

**Interviewer : Et c'est que d'un point de vue linguistique qu'ils sont déçus ou ils
apprécient quand même les élèves pour le travail fourni ?**

Interviewé : Ben on a des jeunes qui sont de manière générale agréables. C'est vrai que
c'est pas des truands ou des délinquants . De toute façon, de ce côté-là, y'a aucun souci.
Mais c'est d'un point de vue purement linguistique ! Y'a des professionnels qui m'ont dit
«Bon, une fois, pas deux ! » quoi ! Y'a des fois même où je suis obligé de mentir !

Interviewer : C'est-à-dire ?

Interviewé : C'est-à-dire que, ben, pour être sûr que les jeunes puissent être acceptés, je
gonfle leurs compétences linguistiques. (hésitation) oui mais après, bon ben, on, on, on...
ben disons qu'on a une, une politique qui, qui, vise à... ben à donner une image d'un
établissement qui euh... ouvert sur l'extérieur, qui a cette facilité, enfin cette capacité à
envoyer des jeunes à l'étranger. Là aussi, on veut quelque chose, faut s'en donner les
capacités. On a un public, comme je l'ai dit tout à l'heure, qui est arrivé maintenant à tel
degré de fainéantise intellectuelle que... Bon imaginons que je propose à un professionnel :
bon je vous fait passer un entretien téléphonique avec mes jeunes qui sont en première ; ils
seraient pas capables d'aligner trois mots ! C'est pas possible ! Idéalement c'est ce que je
voudrais faire, leur faire passer un entretien téléphonique, de deux, trois minutes quoi !
Mais non ! Ils en seraient incapables ! Pareil en terminale ! Alors même si c'est pas le
public que tu étudies, j'ai exactement la même difficulté avec les BTS. Donc je suis obligé
de leur dire : oui, oui, ils maîtrisent quand même un tant soit peu l'anglais ! Parce que ces
jeunes-là, ils souhaitent partir, ils ont envie mais ils ont pas les compétences pour ! Je dis :
OK, bon vous voulez partir, bon, je vais vous faire plaisir ! Mais en moi-même je dis :
qu'est-ce que je suis en train de faire quoi ! Ouais, je suis obligé de mentir au
professionnels ! : non mais ils maîtrisent, ils ont une relative bonne maîtrise de l'anglais.
Mais c'est pas du tout ça.

Interviewer : Et pourquoi leur mentir ?

Interviewé : Ben parce qu'ils accepteraient pas d'accueillir les jeunes ! Et les jeunes ont dit « Ouais mais on a envie de partir ! ». Et la politique de l'établissement, c'est de permettre aux jeunes de partir à l'étranger, en stage !

Interviewer : Et tu vis ça comment ?

Interviewé : Mal ! Parce que je mens ! Je suis obligé de mentir ! (silence de six secondes – émotion palpable). Parce que ça correspond à la politique , au projet de l'établissement ! Et l'Union nationale, pareil ! Qui dit qu'il faut favoriser la mobilité, à l'étranger, pour nos jeunes, quelque soit le niveau, je dirais, de leur formation. OK ! Je suis d'accord avec le principe !

Interviewer : Qu'est-ce qui manque alors ? Selon toi ?

Interviewé : Du travail.

Interviewer : De la part de l'élève ?

Interviewé : Ben oui ! Forcément ! Comme je dis, entre vouloir et pouvoir, on est sur deux concepts complètement différents. Ils ne se donnent pas les moyens. Ils ont envie de, mais sans fournir l'effort pour arriver à cet objectif-là. Parce que c'est trop compliqué ! Comme je dis, enfin, t'es formatrice d'anglais ?

Interviewer : (confirmation d'un signe de tête)

Interviewé : Est-ce qu'ils maîtrisent déjà bien le français ?

Interviewer : Bien sûr que non !

Interviewé : Bien sûr que non ! Déjà le français c'est une langue étrangère ! C'est pas vrai ?

Interviewer : Pour certains...

Interviewé : Ouais ! Nous, tous les élèves ! Le français est une langue étrangère. Marie-Claire Chappuis, qui est formatrice de français, c'est ce qu'elle dit ! : « Déjà moi j'ai beaucoup de difficultés à leur inculquer des règles grammaticales de base ! ». Alors imagine moi derrière ! Formateur effectivement d'une langue étrangère ! Waou ! La difficulté ! Moi je me heurte à.... y'a un conflit entre la volonté de la direction qui est de hou ! D'ouvrir en tout cas les portes pour les jeunes à l'international. Moi je veux bien,

d'accord, ben oui ! Ca ne peut qu'être enrichissant ! Mais on envoie euh... moi j'envoie des
jeunes qui tiennent pas la route ! D'accord ! Moi j'ai aucune difficulté à les positionner sur
des lieux de stage, à l'étranger, à l'autre bout du monde mais... c'est hyp... moi j'dirais que
je suis pas honnête... envers les professionnels.

**Interviewer : Et envers les jeunes ? Dont tu gonfles le niveau pour les « vendre » un
peu ?**

Interviewé : Mais ils le savent ! Parce que ça veut dire « Ouais! Chouette ! On va
pouvoir partir! »

**Interviewer : Mais ils attendent quoi de cette expérience ? Ils sont volontaires
quand même...**

Interviewé : Ouais mais c'est... certains, c'est, oui en effet, c'est pour voir, découvrir un
nouvel environnement professionnel mais se dire que « On est à l'étranger, on n'a pas les
parents derrière, on a pas les formateurs derrière, on va pouvoir s'amuser ».

Interviewer : Vous n'êtes pas sur les mêmes objectifs, c'est ça ?

Interviewé : Sur le principe, les objectifs majeurs, c'est : découverte d'un nouvel
environnement professionnel et amélioration du niveau linguistique. Les objectifs sur le
papier. Pour le jeune, c'est faire la fête ! Parce qu'il sera loin de l'établissement, loin de la
famille, et il pourra faire ce qu'il veut. Et c'est ça qui le motive ! Aujourd'hui, la période de
stage, c'est : « on va pouvoir s'amuser ! ». Comme je dis, y'en a certains, ils le disent hein !,
« monsieur, est-ce qu'il y a une boîte de nuit à côté de l'auberge de jeunesse ou en tout cas
du lieu sur lequel on sera affecté ? ». C'est ça qui les intéresse. C'est pas essayer de parfaire
leurs compétences, leurs connaissances. C'est s'amuser ! Et aujourd'hui la mobilité pour un
jeune, ça ne s'associe qu'à la fête !

Interviewer : Tous les jeunes ?

Interviewé : 90% ! 90%, en tout cas pour mon établissement. Je peux pas comparer 786
avec les autres. Mais pour 90% des jeunes, c'est ça ! Et je te parle pas de ceux qui veulent 787
partir à Malte ! 788

Interviewer : C'est-à-dire ? 789

Interviewé : Malte, c'est un pays où il fait relativement chaud ! 790

Interviewer : C'est méditerranéen. 791

Interviewé : Méditerranéen. Malte, c'est touristes, fête ! Pourquoi les jeunes veulent partir 792
sur Malte plutôt qu'au Royaume-Uni ? Il fait beau, il fait chaud et on peut s'amuser. 793
Pourquoi les jeunes veulent pas partir en Angleterre ? Il fait pas beau, il fait gris, il fait 794
froid, on mange mal. Et c'est ça ! Ce sont des clichés, excuse-moi du terme, à la con, que 795
les jeunes mettent en avant. 796

Interviewer : Et est-ce qu'ils reviennent avec les mêmes quand ils reviennent de 797
Grande-Bretagne ? 798

Interviewé : Ah oui ! « On a mal mangé », « il a pas fait beau », etc. Ouais de manière 799
globale... Après y'en a certains, mais bon ça, ça concerne que les BTS, mais pour les BAC 800
PRO c'était ça. 801

Interviewer : Je me souviens que tu disais que tu poses l'ouverture aussi, c'est le 802
grand objectif du projet d'établissement, c'est « l'ouverture au monde ». En terme 803
d'ouverture et donc de dépassement des clichés et des préjugés, ils en sont où ceux qui 804
sont revenus ? 805

Interviewé : Y'en a qui, parce qu'ils n'ont pas fourni d'effort pour aller voir ailleurs, qui 806
se sont contenter de... Bon la nourriture en auberge de jeunesse, c'est pas une nourriture, 807
comment dirais-je, très sophistiquée hein ! De toute façon, c'est de la nourriture de base 808
mais ils sont pas... ils ont pas essayé de voir ce qui se passait ailleurs ! Ils ont pas essayé, 809
enfin ils ont pas été ! Ils ont pas poussé la curiosité jusqu'à se dire « ben je vais peut-être 810
aller dans un petit restaurant ou un petit fish n' chips ou autres, quelque chose de 811
traditionnel ». Ils sont restés, je dirais, sur un cercle géographique très restreint. Pour, en 812

tout cas, les BAC PRO. Ils n'ont pas voulu pousser l'aventure, j'dirais, à s'intéresser à ce 813
qu'il y a. y'a un pub, y'a une discothèque, y'a... et quand ils ont vu qu'il y avait pas grand- 814
chose qui les intéressait, ils sont restés au sein même de l'auberge de jeunesse. 815

Interviewer : Sur leur temps libre ? 816

Interviewé : Voilà ! 817

Interviewer : Et il faisait quoi ? 818

Interviewé : Je te laisse deviner ! Ils partent à l'étranger avec l'ordinateur portable, le 819
téléphone et voilà ! Et c'est pareil pour le voyage d'étude, hein ! Voilà ! Ca c'est les deux 820
amis des jeunes ! L'ordinateur portable pour regarder des films, pour être en contact avec 821
papa-maman, ce que je comprends parfaitement, par skype ou par facebook. Et puis c'est 822
pour écouter la musique, et puis c'est tout ! 823

Interviewer : Donc il faut absolument la wifi sur le lieu de stage ? 824

Interviewé : Ah oui ! Il faut absolument la wifi sur le lieu de stage ! Donc imagine, 825
quand je dis moi que j'ai aucune garantie de pouvoir positionner des jeunes sur des 826
auberges de jeunesse, par exemple, c'est un type de structure, où y'a effectivement la wifi... 827
parce que s'ils se retrouvent dans le Lake District, dans la montagne, là par contre ça risque 828
de poser problème. Et c'est ça aussi qui a posé problème avec ces deux jeunes qui sont 829
revenues : y'avait pas la wifi. Enfin, y'avait pas la wifi dans leur chambre ! Y'avait la wifi 830
au niveau de l'accueil mais c'est pas, c'est pas pratique ! 831

Interviewer : C'est une des raisons pour lesquelles elles sont revenues ? 832

Interviewé : Une des raisons, voilà ! Une des raisons. C'est pas ça qui doit poser un 833
problème pour poursuivre le stage ! Elles avaient la possibilité de se positionner à l'accueil 834
mais non ! Ca ne convenait pas à mesdemoiselles ! (silence de trois secondes) C'est sûr, 835
hein ! Une auberge de jeunesse, c'est un environnement complètement différent de celui 836
auquel elles sont habituées. C'est vrai que ici, je sais pas si t'as déjà vu l'internat ? 837

Interviewer : Oui. 838

Interviewé : C'est hyper-confortable ! Y'a un confort peut-être auquel elles s'attendaient, 839
à l'étranger. Y'a aussi cette difficulté que je rencontre moi, c'est que, idéalement, j'aimerais 840
bien rencontrer les professionnels ; moi je peux les rencontrer que par email ou 841
conversations téléphoniques interposées. C'est le seul moyen que moi j'ai aujourd'hui en 842
tout cas ; et c'est vrai que je peux pas m'assurer, en tout cas, que les conditions 843
d'hébergement correspondront à ce à quoi elles sont habituées, soit chez papa-maman ou à 844
l'internat. Je peux pas ! Je peux pas. Je peux pas deviner à l'avance... oui vous aurez 845
effectivement la euh... et c'est pas quelque chose que je me verrais demander aux 846
professionnels : « Au fait, est-ce qu'elles auront la wifi ? », non ! C'est pas des 847
considérations qui m'intéressent ! Moi, c'est simplement s'assurer que, effectivement, les 848
missions qui leur seront confiées correspondront, en tout cas, un tant soit peu, je dirais, à la 849
formation. C'est vrai que moi j'essaie de demander, en tout cas, aux professionnels que les 850
missions qui seront effectuées aient un tout petit peu trait à la formation. Un minimum de 851
contacts, en tout cas de dialogue. Mais comme je dis, avec les auberges de jeunesse, 852
l'inconvénient, c'est vrai que les missions principales sont principalement des missions de 853
nettoyage. 854

**Interviewer : Et justement, toi-même, tu as eu une expérience, déjà, similaire à la leur 855
lorsque tu étais plus jeune ? 856**

Interviewé : Oui, mais... enfin... comment dire, j'ai pas envie d'être péjoratif. Le 857
contexte est complètement différent. C'est-à-dire que moi j'ai fait des études de langues 858
donc c'est quelque chose qui est mûri, parce que les langues pour moi, c'est intéressant ! Et 859
on avait, j'sais pas.... (silence de 5 secondes). Enfin pour moi ça n'a pas posé de difficultés ! 860

Interviewer : Tu es parti à l'étranger quand tu étais déjà majeur, c'est ça ? 861

Interviewé : Majeur oui ! Après j'ai un environnement, je dirais familial, qui a toujours 862
été propice, je dirais, à la mobilité. Mon père travaille pour une structure qui a accès à 863
l'international, ma grand-mère est anglaise, j'ai de la famille en Angleterre, j'ai des amis et 864
une partie de ma famille qui est aux Etats-Unis. Donc pour moi, la mobilité a toujours été 865
euh... a toujours été au cœur, je dirais, de ma famille. Ce qui fait que lorsque je suis arrivé 866
en licence, à l'époque, je dirais que pour moi le fait de partir en stage à l'étranger, ça 867

-

paraissait naturel. Ca a pas posé du tout... On peut pas dire... il n'y a même pas eu une 868
problématique. Je suis parti à Londres pendant un an et je me suis éclaté ! 869

Interviewer : Ca a été ta première expérience à l'étranger ? 870

Interviewé : Du tout ! Ah non ! J'aurais, mon expérience à l'étranger, ça a commencé 871
quand j'étais tout petit, tout petit ! J'ai toujours voyagé avec mes parents de toute façon, 872
pendant les vacances ou dans le cadre du travail de mon père. J'ai passé six ans en 873
Angleterre par exemple. Donc pour moi, la mobilité, partir à l'étranger comme étant, 874
comme allant-de-soi. Chaque année, de toute façon, je pars à l'étranger parce que c'est un 875
besoin pour moi, de, de m'évader, de voir comment ça se passe ailleurs. Pas forcément 876
dans un pays anglophone, hein ! Ca peut être en Afrique, ça peut être en Amérique du sud, 877
ça peut être n'importe où ! Pour moi, ça fait partie de ma nature. C'est quelque chose que 878
j'essaie d'inculquer à mes élèves, en leur disant que c'est toujours utile de partir, d'avoir 879
cette ouverture d'esprit. 880

Interviewer : Et comment tu leur inculques ? 881

Interviewé: On peut essayer de leur donner envie de ! Mais tout ce qu'ils ont envie, c'est de 882
rester dans une sorte de confort. En tout cas, c'est tellement plus pratique de rester à côté 883
de papa-maman, du copain, de la copine plutôt que de partir à l'étranger ! Y'a aussi ça, hein 884
! Le côté familial. C'est vrai qu'il y en certains qui ont du mal à couper le cordon ombilical, 885
de partir à l'étranger ! Et y'a des parents aussi qui ont peur ! « Ah ma fille ! Je suis 886
tellement habituée », y'a des parents, y'a des mères qui sont seules. C'est vrai que leur 887
enfant, c'est leur chair de la chair, de toute façon ; et si ce n'est que de se séparer d'eux 888
pendant quatre semaines, c'est mission impossible aussi ! Donc y'a des parents aussi qui 889
sont un frein. Je parlais, y'a le frein affectif, certainement, j'y ai pas pensé tout à l'heure. 890
Y'a le frein financier aussi, mais l'affectif y fait beaucoup . Y'a certains parents qui, ouais, 891
qui ont beaucoup de difficultés, en tout cas ici, à laisser partir leurs enfants. Ou alors il faut 892
être absolument connectés 24h sur 24 avec internet ou par téléphone pour donner des 893
nouvelles et puis c'est pas viable quoi ! C'est pas viable. Alors voyez, y'a le côté affectif 894
alors que mes parents euh... mon père m'a dit « Allez ! Tu pars à l'étranger quoi ! ». Dès le 895
plus jeune âge, quand j'avais sept, huit ans, il m'a dit « Allez ! maintenant tu sais réfléchir, 896
Allez ! » 897

Interviewer : Mais tu y es allé à cet âge-là dans quel cadre ? 898

Interviewé : Euh... voir ailleurs ! 899

Interviewer : Tu es parti sans tes parents ? 900

Interviewé : Ah oui ! Mon père a dit euh... ma mère était pas trop d'accord... c'est mon père 901
 qu'a dit « si, il faut que mon fils parte ». Donc il m'a envoyé, dès le plus jeune âge, chez 902
 des amis aux Etats-Unis, du côté de Boston, chez d'autres amis en Australie et il m'a dit 903
 tu... pour avoir cette culture, je dirais, de... une culture globale, j'dirais, dès le plus jeune 904
 âge. Et ça me... j'ai fait de très très bonnes rencontres parce que j'avais des personnes avec 905
 qui j'évoluais qui m'ont aidé à comprendre. C'est vrai qu'il y avait aussi un petit peu la 906
 barrière de la langue même si je maîtrise l'anglais depuis le plus jeune âge mais bon après 907
 il y a des subtilités que tu maîtrises pas forcément tout de suite. Et qui étaient des gens qui 908
 m'ont appris à mieux appréhender cette culture-là, me mettre à l'aise, etc. et ça m'a permis 909
 de gagner en confiance et puis d'avoir justement une ouverture d'esprit. 910

**Interviewer : Au tout début de notre entretien tu m'as dit que quand tu avais 911
 commencé ici ta mission en tant que moniteur, tu as ressenti un choc.** 912

Interviewé : Oui, parce qu'on dit la Maison Familiale de Malerme est un établissement 913
 spécialisé dans la formation commerciale. Pour moi le commerce, je l'ai dit, maintenant il 914
 n'est plus maintenant local, il n'est plus national mais il est global. Et lorsqu'on m'a dit que 915
 je serai en charge des cours d'anglais, dans une école de commerce, j'ai dit : « Ca va être 916
 bien, quoi ! ». Pour moi, logiquement, avant d'arriver, je me disais : « Les jeunes 917
 accrocheront à l'anglais ». Pour moi, dans un coin de ma tête, c'est l'image que j'avais. 918
 Lorsque le directeur m'a contacté, je me suis dit : « Oh ! Ben ça va être bien ! ». Surtout 919
 que c'est des BAC PRO ! C'est pas le collège où c'est peut-être un peu plus difficile. BAC 920
 PRO, en plus BTS ! Surtout BTS ! J'ai dit : « Waou ! Là je vais pouvoir m'éclater ! Parler 921
 en anglais du début à la fin de mes cours », etc. et... 922

Interviewer : Et deux ans après ? 923

Interviewé : Et, et, et... eh non ! Eh non ! Parce que... déjà y'a une problématique qui 924
 s'inscrit dès la seconde, c'est que les jeunes ont beaucoup de lacunes. Beaucoup de lacunes 925

qu'ils ont accumulé depuis le CM1, CM2, sixième, cinquième, troisième. Les jeunes ont beaucoup de lacunes et beaucoup de difficultés, comme je l'ai dit, en Français. Ils comprennent pas déjà comment leur propre langue fonctionne ! Et ça c'est quelque chose à laquelle je ne m'attendais pas du tout ! C'est vrai que, comme je l'ai dit, moi je fonctionne... je travaillais au sein du ministère de la Défense et ça c'est pas une difficulté que je rencontrais. Jamais je ne me serais attendu à ce que, effectivement, les jeunes, aujourd'hui, ont du... j'avais quelques échos, c'est vrai on en discute avec (inaudible), mais je ne m'attendais pas à ce que les jeunes aient autant de difficultés à maîtriser leur propre langue et a fortiori encore plus de difficultés à maîtriser une langue étrangère. Et c'est toujours le cas aujourd'hui ! Et ce sera... et je pense que ça va aller en se dégradant avec les futures générations. C'est-à-dire que l'outil informatique, c'est super ! Quand c'est bien utilisé. Et malheureusement nos jeunes l'utilise extrêmement mal. Il ne se cultive plus ! Ils ont une culture internet qui se résume à facebook et Youtube. Et c'est tout ! Et encore, ouais ! Et je leur dis : « Pourtant vous avez un super outil ici pour pouvoir améliorer votre niveau d'anglais, si c'est bien utilisé ». Mais tout ce qu'ils font, c'est écouter de la musique. Mais je leur dis : « Vous écoutez de la musique anglaise, oui ? Mais est-ce que vous essayez de comprendre un peu ce que vous écoutez ? », « Ah non » (silence de cinq secondes). Et là on a un gros souci avec les jeunes actuellement. Et ce souci a des répercussions à différents niveaux de notre formation, de toute façon. C'est pas que pour la mobilité. C'est aussi pour d'autres matières.

Interviewer : Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose pour terminer ?

Interviewé : Mais je reste, en tout cas, persuadé que pour les jeunes la mobilité reste un élément essentiel de leur formation. Cette ouverture d'esprit, ils se doivent de l'avoir. C'est pas facile mais euh... on, moi j'essaie d'œuvrer en, éventuellement, en modifiant ce qui existe aujourd'hui. Peut-être que la façon dont la mobilité est mise en avant n'est peut-être pas adaptée à notre public, peut-être qu'il faut penser la mobilité différemment, autrement que par des périodes de stage, ou alors peut-être des périodes de stage encadrées. Mais ça sous-entend une logistique peut-être un peu plus euh... différente ! C'est vrai ! Mobiliser des formateurs pour encadrer les jeunes, à l'étranger. C'est peut-être ça aussi qui manque. C'est vrai que, contrairement à d'autres Maisons Familiales du département, c'est vrai qu'il y a certaines Maisons qui accompagnent les jeunes, en tout cas de l'établissement jusqu'au lieu de formation. Et ça c'est quelque chose que nous, nous ne proposons pas. C'est peut-

être un défaut ! C'est peut-être un manque ! En tout cas, on a pas, je dirais le... en tout cas 958
la volonté, en tout cas, d'accompagner les jeunes de cette manière-là. Alors peut-être que 959
oui, y'a un travail qui euh... un travail de réflexion à mener pour proposer la mobilité aux 960
jeunes mais autrement que de la manière dont on la propose ici. Certainement. Comment ? 961
Ca je ne sais pas du tout. Et il faut que ce soit euh... et puis il faut que ce soit quelque chose 962
de... qui ne me concerne pas que moi ! Parce que j'ai l'impression que la mobilité, ça 963
concerne que Monsieur Alexandre. Et ça, ça me gêne. Ca me gêne . Même si je t'ai parlé 964
tout à l'heure de Madame Leroux mais c'est uniquement au niveau administratif. Mais au 965
niveau de la mobilité, hormis pour le voyage d'étude où y'a d'autres formateurs qui 966
viennent pour m'accompagner (appui sur le m'), c'est pas pour accompagner les jeunes, 967
c'est pour m'accompagner moi ! Et au niveau de la mobilité, il faudrait que ce soit, que ça, 968
que ça implique toute l'équipe pédagogique ! Et pas qu'un membre de l'équipe. Et j'essaie 969
de réfléchir en ce sens pour faire en sorte que ce soit quelque chose de commun et pas 970
quelque chose qui ne concerne qu'une personne, enfin deux personnes au maximum. Et 971
c'est ça qui, c'est ça qui me gêne. C'est extrêmement intéressant pour moi parce que ça me 972
permet de rencontrer, de rentrer en contact avec des personnes à l'étranger, en tout cas des 973
professionnels, de discuter avec eux parce qu'ils ont l'habitude d'accueillir d'autres élèves 974
avec lesquels ça se passe très très bien parce que les élèves sont dans une dynamique, je 975
dirais, plus sérieuse que celle avec laquelle partent nos élèves ici. Comme je dis, la 976
mobilité pour nos jeunes, c'est associé, principalement, à des vacances, ni plus, ni moins. 977
C'est ça ! 978

**Interviewer : Je te remercie Vincent. Est-ce qu'il y a eu quelque chose d'important 979
pour toi dans cet entretien ? Qu'est-ce que tu retiens ? 980**

Interviewé : Peut-être un élément que j'ai pas pris en considération jusqu'à maintenant, 981
c'est l'aspect famille. Je suis en train de me dire peut-être qu'il faudrait impliquer davantage 982
leurs familles dans la mobilité. On dit toujours, il faut solliciter les familles. Mais à savoir 983
comment ? C'est vrai que les familles peuvent faciliter la mobilité, ça été le cas pour un 984
élève. Leur faire comprendre que la mobilité a son importance. Après savoir comment ? 985

Après c'est pas un travail simple, c'est pas un travail simple. C'est consommateur de temps, 986
d'énergie. C'est assez fréquemment frustrant. Comme je le dis, y'a un investissement qui est 987
mis en avant puis un retour sur investissement, malheureusement, qui est pratiquement 988

989 négatif, enfin inexistant, on va dire. Et ça pour moi c'est frustrant. C'est-à-dire qu'il y a de
990 l'énergie qui est mise en avant pour en définitive pas grand-chose, et ça, ouais, ça me gêne
991 un p'tit peu. Si je donne envie, en tout cas, si ce n'est qu'à une poignée d'élèves, en tout cas,
992 de continuer, j'vais dire c'est déjà bien ! C'est déjà bien. C'est mieux que pas d'élèves du
993 tout. De toute façon, hein, pour les BAC PRO, et puis un autre public, les BTS ; pour les
994 BAC PRO, au moins une petite poignée, c'est déjà pas mal. Mais c'est vrai que moi je vois
995 souvent un peu trop large, de pouvoir faire en sorte que d'une poignée ce soit carrément
996 tous les élèves ! On peut pas satisfaire tout le monde ! Mais, donc euh, un peu déçu ouais.
997 C'est vrai que par rapport à mes deux ans de présence, un petit peu déçu parce que y'a pas
998 cet euh... cet intérêt spontané de la part des jeunes au niveau de la mobilité. Je m'attendais
999 justement à ce que les jeunes soient plus euh... plus ouverts. Comme je l'ai dit tout à
1000 l'heure, pour moi l'ouverture est quelque chose d'important. Et puis c'est cette fermeture,
1001 cette fermeture pour des élèves qui seront en plus en formation commerciale. J'ai trouvé ça
1002 un petit peu, un peu, un peu décevant. Donc y'a des freins, y'a des bâtons qui sont mis dans
1003 les roues au niveau de la mobilité à différents niveaux.

ANNEXE 6 – ENTRETIEN AVEC LA MONITRICE JOËLLE

ANNEXE 6

Entretien avec la monitrice 3 (Joëlle) – 24 mars 2015

Les noms, établissements et localités ont été modifiés pour préserver la confidentialité des informations recueillies.

- Interviewer : Alors, qu'est-ce que tu peux me dire de ton métier ?** 1
- Interviewée : Eh bien, je vais te dire que c'est un métier enrichissant. Parce que moi j'ai 2
travaillé avant en collège classique, hein, et je voulais associer les deux : la formation et en 3
même temps tout ce qui est un peu social. Je travaillais aussi pour Don Bosco, tu vois, ce 4
genre d'organisation. Donc je voulais associer les deux. Voilà ! Et donc ici j'ai trouvé ce 5
que je cherchais en fait. 6
- Interviewer : Et l'aspect social, tu le trouves où du coup ?** 7
- Interviewée : Ben dans gérer les gamins, voir parfois les éducateurs ou les familles ou 8
relayer de ci de ça, tu vois ! Voilà. 9
- Interviewer : D'accord. Et qu'est-ce que tu exerces comme missions exactement ici ?** 10
- Interviewée : Comme missions ? Responsable de classe des quatrièmes, d'accord. Je fais 11
partie avec Françoise de la préparation du voyage en Angleterre cette année, pour les 12
premières. Je prépare aussi un voyage en Europe pour les terminales. Et sinon je fais en 13
quatrième du Français, en troisième de l'anglais, en seconde de l'éducation socio-culturelle 14
et de l'anglais. En première du Français, de l'éducation socio-culturelle et en terminale de 15
l'anglais et puis éducation socio-culturelle. Voilà. 16
- Interviewer : Tu as d'autres missions que des missions d'enseignement ? Tu as** 17
d'autres activités à côté des cours ? 18
- Interviewée : A part responsable de classe ? 19

Interviewer : Oui, auprès des jeunes.	20
Interviewée : Non.	21
Interviewer : Pas de veillées ?	22
Interviewée : Ben si, comme tout le monde ! Ca peut être des missions en plus ?	23
Interviewer : oui...	24
Interviewée : Pas pour moi, c'est tout en même temps ! Bon alors : tutrice, du tutorat, des veillées, bon des sorties extérieures, l'accompagnement voilà euh... pour moi c'est un tout	25
tout ça ! Je pense pas que je détaille tout ça !	26
	27
Interviewer : Et pour toi qu'est-ce qui est important dans ce métier ?	28
Interviewée : Le contact. Le contact et la transmission de nos connaissances en fait, que ce soit tout ce qui est pédagogie évidemment et puis aussi les aider à avancer.	29
	30
Interviewer : Et quand tu parles de contact, c'est...	31
Interviewée : Ben le contact, le dialogue, voilà, les échanges, qu'ils soient positifs ou négatifs. Si tu veux arriver avec un jeune là au départ et le voir progresser. Bon parfois	32
aussi un échec hein ! Y'en a qui quittent sans... sans qu'on ait réussi à faire grand-chose	33
mais bon, essayer le maximum, voilà !	34
	35
Interviewer : D'accord. Concernant ta mission de responsable des stages à l'étranger, est-ce que tu peux me dire en quoi ça consiste ?	36
	37
Interviewée : Préparer les jeunes, chercher les lieux de stage... Pour les terminales tu veux dire ?	38
	39
Interviewer : Ceux dont tu t'occupes.	40
Interviewée : Bon alors l'année dernière, enfin cette année pour les terminales : rechercher les lieux de stage, contacter les lieux de stage, les préparer au voyage au niveau	41
vocabulaire, au niveau aussi angoisses que peuvent avoir les uns ou les autres, contact avec	42
les familles, les emmener sur place, les installer en familles d'accueil ou en auberges de	43
jeunesse ou autres, aller les voir en stage, faire en sorte que tout se passe bien, du mieux	44
possible, régler les problèmes avant de revenir ici. Et garder le contact avec eux,	45
téléphonique ou par mail, pendant leur mois de stage à l'étranger, pour les terminales.	46
	47

Interviewer : D'accord. Quand tu parles de les préparer par rapport à leurs angoisses, tu peux m'expliquer ? 48
49

Interviewée : Y'en a qui ont peur de prendre le bateau par exemple. Qui sont jamais partis. D'autres qui ont peur de quitter leur famille. Bon c'est pas forcément aussi évident pour tout le monde de partir pendant quatre semaines, dans un pays étranger dont tu parles la langue très moyennement on va dire. Non ! C'est pas simple ! En tout cas les préparer, il faut euh... Tu peux pas leur dire « vous allez là, pof ! Débrouillez-vous ! ». Ca marche pas comme ça. T'es obligé de les guider pour que ça se passe bien parce que sinon qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils vont freiner des quatre fers, ils ne vont pas vouloir y aller, et t'auras les parents derrière et qui vont s'angoisser aussi. Non ! 50
51
52
53
54
55
56
57

Interviewer : Et du coup tu fais ça comment ? 58

Interviewée : On leur explique déjà où ils vont, du mieux qu'on peut, avec les informations qu'on a. Euh, on les écoute ! On peut les prendre à part aussi : « est-ce qu'on peut vous voir ? » Oui ! Ben vous venez et on peut discuter puis on met à plat les angoisses, les peurs, les questions, on y répond comme on peut, on essaie de rassurer et puis, petit à petit, on y va ! 59
60
61
62
63

Interviewer : Et depuis quand tu as en charge cette responsabilité-là ? 64

Interviewée : Avec Françoise? Ecoute, j'étais un an et demi en arrêt pour accident de travail. Bon j'ai recommencé en fait l'année dernière. Avant ça se faisait pas, avant la nouvelle directrice, y'avait pas tout ça. Elle est arrivée j'étais en arrêt maladie. Ca fait trois ans peut-être. C'était mon deuxième voyage en septembre à l'étranger. Avant j'étais pas là. 65
66
67
68

Interviewer : On t'a demandé ou tu en a fais la demande ? 69

Interviewée : Ah non ! C'était une volonté de Françoise et de moi depuis longtemps de pouvoir les emmener parce que l'anglais c'est bien mais, tu sais bien, c'est pas ce qu'ils aiment apprendre le plus. Donc si y'a pas un but, un objectif, à quoi ça sert ? A rien. Voilà, y'avait cet objectif-là pour qu'ils apprécient les cours, que ça commence à... qu'ils comprennent qu'il y avait un but, que c'est pas juste pour les embêter et aussi pour les aider à aller vers autre chose que leur petit lopin de terre. 70
71
72
73
74
75

Interviewer : D'accord. Du coup, l'objectif de ces stages à l'étranger ? 76

Interviewée	: S'ouvrir au monde. S'ouvrir au monde, voilà ! Mieux appréhender une	77
	langue étrangère. Appréhender aussi le fait de quitter sa famille, de pouvoir aller travailler	78
	ailleurs que... Y'en a qui disent « je suis né ici, donc je vis là et je vais travailler là ». Tu	79
	vois ben ceux-là ils voient tout petit, t'as pas forcément de l'emploi partout. Faut	80
	les préparer à quitter le cocon familial pour ceux qui en ont un et puis on a des	81
	fois l'expérience d'élèves qui ont peur. On a une fille ici qui est en terminale maintenant,	82
	qui était en première l'année dernière, qui est donc partie en voyage avec nous, qui avait	83
	très peur, partie en voyage en Grande-Bretagne, quatre semaines . Donc je l'ai emmenée.	84
	Très peur de prendre le bus ici même à Lorient. Donc tu vois, aller en stage, la difficulté	85
	que ça peut... voilà !	86
Interviewer	: Sacré chemin.	87
Interviewée	: Sacré chemin ! Elle y a été quand même hein ! Moi je pensais vraiment	88
	qu'elle allait avoir un certificat médical bidon et qu'elle n'irait pas parce que, bon, partir	89
	quatre semaines ! En plus très proche de sa mère ! Parlant un anglais, mais alors, infect !	90
	La pauvre gosse ! Tu l'imagines ? Loin de sa mère, partir, un pays étranger, des gens	91
	qu'elle ne connaît pas, qu'elle a pas du tout envie de connaître... eh ben elle est partie quand	92
	même.	93
Interviewer	: Oui.	94
Interviewée	: Elle est pas restée facilement parce que quand moi je suis partie pour	95
	revenir ici, elle voulait revenir avec moi. Mais les parents ont été très fermes et puis elle est	96
	restée tu vois. Donc ça, je veux dire, c'est un sacré pas en avant. Elle prend pas le bus pour	97
	aller en stage, elle prend aucun transport en commun toute seule !	98
Interviewer	: Ce stage-là, il est obligatoire ou il est facultatif ?	99
Interviewée	: Il est obligatoire.	100
Interviewer	: Obligatoire pour tous les élèves en terminale ?	101
Interviewée	: Oui.	102
Interviewer	: Comment il s'inscrit ce stage de terminale dans le parcours de	103
	formation de trois ans en BAC PRO ?	104

Interviewée : Si tu veux, ce qu'on a essayé de faire c'est de les aider, enfin de les faire aller vers, au fur et à mesure. Là en seconde ils vont en Vendée. Déjà les 4-3 vont à Paris. En seconde ils vont en vendée. Là en première, on les emmène en Angleterre mais une semaine. Et en Terminale, ils vont en Europe ; en septembre, c'était Angleterre, Malte, y'en a deux qui sont allés en Pologne aussi. Pour quatre semaines. Donc c'est progressif.

Interviewer : Donc un voyage en France en seconde, un voyage à l'étranger en première...

Interviewée : Un voyage bien encadré parce qu'on est quand même quatre à partir avec eux, quatre ou cinq.

Interviewer : Pour combien d'élèves ?

Interviewée : Euh... ils sont trente-quatre là en première à partir avec nous. Y'a Paul, Françoise, Solange, Lucie et moi. On est cinq encadrants pour une semaine, voilà. On voit Eden Project, tout ça, donc on est... C'est bien organisé, une semaine, et après, en terminale, ils vont... je crois que c'est trois semaines pour la rentrée prochaine.

Interviewer : D'accord. C'est réduit. Il y a passage de quatre semaines à trois semaines. Et c'est pour quelle raison ?

Interviewée : C'est long ! C'est trop long quatre semaines pour eux en fait !

Interviewer : A quel niveau est-ce trop long ?

Interviewée : Au niveau de l'absence loin de la famille et puis c'est trop long, la directrice a décidé que c'était trois semaines pour la rentrée prochaine.

Interviewer : Donc tu disais qu'il y avait une volonté d'aller toujours plus loin, c'est ça ?

Interviewée : Oui, voilà ! Ben on peut pas emmener des gamins qui n'ont jamais bougé, paf, direct, quatre semaines en Angleterre ou ailleurs ! T'imagines le choc pour certains

quoi ! Alors que si on fait l'approche plus tranquille, tu vois, entre la quatrième, troisième, 129
seconde, première, terminale, pour eux y'a une continuité, on va, ouap ! du plus petit vers 130
le plus grand ! 131

Interviewer : Et vous observez ça chez les jeunes ? 132

Interviewée : Ben écoute, y'a que deux ans que je fais ça, c'est que ma deuxième année 133
alors avant je peux pas te dire... 134

Interviewer : Mais pour en avoir discuté avec d'autres collègues ? 135

Interviewée : Ben ça me paraissait important en tout cas de donner cette progression, 136
tranquille. Même pour les parents, ça les rassure aussi. Ouais. Donc voilà ! Ca a été la 137
décision. 138

Interviewer : Vous avez l'occasion de rencontrer les parents, de parler du projet ? 139

Interviewée : Ah oui, oui, oui, bien sûr oui ! 140

Interviewer : Et vous organisez ? 141

Interviewée : Ben des réunions d'information. Après le voyage, au moment des portes 142
ouvertes, tu peux avoir les parents qui viennent ici, t'as tous les panneaux des élèves, les 143
photos, tout ça. Au moment de l'assemblée générale, là t'as généralement la nourriture du 144
pays en question, avec des photos, un p'tit film. Je sais que Pauline avait montré ça pour 145
l'Espagne y'a deux ans. Soit des diaporamas, c'est super sympa, les élèves font ça. Tu vois, 146
y'a une, comment dire, une utilisation du voyage quand même qui fait que après aussi ! 147
C'est pas juste « tiens, on prépare, on y va » puis il se passe plus rien quoi ! 148

Interviewer : Et quels sont les autres modes d'exploitation de leur expérience 149
derrière ? 150

Interviewée : Après ça dépend des choix des formateurs, de ce que t'as à faire aussi. Moi 151
 faire un diaporama, je pourrai pas, je sais pas faire. Donc nous en Angleterre, on prend des 152
 photos, y'a un concours de photos. Donc ils ramènent tout ça, on les encadre, voilà ! 153

Interviewer : L'idée, c'est quoi derrière ? 154

Interviewée : L'idée c'est de montrer aux parents qui vont venir à l'assemblée générale ce 155
 que leurs gamins ont fait, là où ils ont été. Tu vois de pas juste : « voilà, ils ont été en 156
 voyage, très bien, terminé! » 157

Interviewer : Et comment les jeunes vivent ça ? Ce travail, derrière, mené ? 158

Interviewée : Ca dépend des jeunes en fait ? T'en a qui sont toujours contents de faire les 159
 choses et d'autres qui vont y aller à reculons mais qui vont les faire quand même, d'autres 160
 qui vont juste regarder et attendre que ça se passe. Ben tu sais bien comment ils sont ! 161
 (rires) 162

**Interviewer : Pour revenir sur le stage en lui-même, un petit peu en amont, tu m'as 163
 parlé de la préparation, est-ce que tu peux me parler de la préparation plutôt 164
 logistique, pratique des jeunes? Comment les stages sont trouvés, comment ils y vont.. 165**

Interviewée : Alors, je vais parler de ce que je sais, pour le peu que j'ai vu quand même 166
 ici. Euh, l'année dernière, l'année d'avant, on a demandé aux jeunes : « voilà, où vous 167
 voulez aller, dans quel lieu de stage ? ». Puis on s'est rendu compte en fait qu'ils voulaient 168
 aller, là, là, là, là, partout et dans plein de lieux de stage et qu'on arrivait pas forcément à 169
 trouver. Va-t'en chercher des fermes, des centres équestres euh... y'a pas forcément tout ça 170
 dans le pays du choix. 171

Interviewer : Ah ok ! Ils choisissaient et un pays et un type de stage ? 172

Interviewée : Voilà ! Alors y'avait quand même euh... l'année dernière y'avait quand 173
 même Angleterre, t'avais Malte, t'avais la Pologne et la Roumanie. Mais t'as pas des stages 174
 de tout dans tous les pays. 175

Interviewer : Ca c'est trois pays demandés par les élèves ou proposés ? 176

Interviewée : Proposés par nous en fait. Quatre pays : Angleterre, Malte, Pologne et Roumanie. Et beaucoup veulent aller à Malte. C'est mieux que l'Angleterre.

Interviewer : C'est mieux que l'Angleterre selon qui ?

Interviewée : Ben je sais pas, selon eux ça fait soleil. Puis les Anglais, ah là là ! Alors que Malte, han ! C'est super bien, quoi ! C'est sûr qu'il n'y a pas de places pour tout le monde là-bas donc, t'imagines, si on trouve cinq lieux de stage et qu'il y a douze, treize élèves, ben y'a pas de place pour tout le monde donc : « Ha, j'ai demandé Malte, j'veux aller à Malte ! ». On leur demandait dans quel pays ils voulaient aller, dans quel lieu de stage ils voulaient aller, avec qui ils voulaient aller. Donc trop de libertés et pour nous, c'était hyper-complicé à gérer parce qu'un jour elles sont copines, le lendemain elle ne sont plus copines, et puis il fallait que tous les trois ensemble au lieu de deux, c'était la croix et la bannière, quoi !

Interviewer : D'accord. Ca veut dire que personne ne part seul sur un lieu de stage ?

Interviewée : L'année dernière, y'a un garçon qui est parti tout seul, un terminal. Lui, il s'est trouvé d'avoir l'envie de partir tout seul, quoi ! Donc il est parti tout seul. Et il a été bien reçu là où il était. Il a renvoyé des mails en anglais à la directrice. Voilà ! Bien ! Mais il fallait être courageux quand même !

Interviewer : Parce que les autres demandent à partir à deux ?

Interviewée : A deux. Ben c'est mieux de toute façon.

Interviewer : C'est quelque chose que vous proposez aussi ?

Interviewée : Oui. C'est mieux parce qu'ils ont peur de partir et que tu sais bien que si tu les mets à deux, ça va les rassurer. D'un autre côté, deux élèves qui partent ensemble, qui parlent français tous les deux, même famille... y'en a qui vont juste parler français et faire moins de progrès quand même ! Mais... ça les rassure. Voilà. Et je pense que ça rassure aussi les parents, de savoir qu'il y en a un qui veille sur l'autre et l'autre qui veille sur l'un, tu vois, quand même.

Interviewer : Et donc du coup, c'est vous qui trouvez les stages.	203
Interviewée : Oui.	204
Interviewer : Et donc du coup vous avez pris le parti de régler comment votre problème de gestion des désirs des élèves ?	205 206
Interviewée : Eh bien on a limité les lieux de stage. Cette année-là, en septembre, y'avait en Angleterre, je te parle de ce que je connais juste. Tu avais écoles maternelles et tu avais des charity shops. Voilà ! Ca ça limitait : c'était ou écoles ou charity shops.	207 208 209
Interviewer : D'accord. Avec un hébergement ?	210
Interviewée : Avec un hébergement ou en famille ou en auberge de jeunesse, voilà.	211
Interviewer : A proximité quoi !	212
Interviewée : Ouais, plus ou moins. Le plus possible.	213
Interviewer : Mais avec moyens de se déplacer ?	214
Interviewée : Je leur ai acheté un pass de bus pour tout le mois.	215
Interviewer : D'accord. Et pour les autres pays ?	216
Interviewée : A Malte, c'était écoles maternelles, je crois charity shops aussi, euh, même genre de discours en fait.	217 218
Interviewer : Et ce choix de Malte, c'était quand même pour rester proche des souhaits des jeunes ?	219 220
Interviewée : Ben c'est un pays où on parle anglais surtout ! Voilà. Donc on a cherché les pays les plus proches où on parlait anglais. Donc t'avais... la première année où je suis revenue ici, la directrice en a emmené quelques uns en Irlande aussi, mais c'était plus compliqué. C'est pour ça qu'on est resté sur l'Angleterre, la Pologne... y'en a qui y sont partis cette année. Et Malte.	221 222 223 224 225
..	226

Interviewer : Et comment se passe, euh, les conditions d'acheminement des jeunes jusqu'à leur lieux de stage ?	227 228
Interviewée : A Malte, ils sont partis en avion. Ils ont été, il me semble, en train de Brest jusqu'à Paris, puis Paris-Malte en avion. Euh... pour l'Angleterre, j'ai été à Roscoff avec eux, on a traversé, on avait un car qui nous attendait pour aller jusqu'à Exeter et là j'ai fait distribution des jeunes dans les familles relais.	229 230 231 232
Interviewer : Donc d'accord, c'était un point de rendez-vous et les familles venaient.	233
Interviewée : Voilà !	234
Interviewer : Et pour Malte, ils sont accompagnés en avion aussi ?	235
Interviewée : Oui. Oui, oui.	236
Interviewer : Il y a un formateur qui accompagne ?	237
Interviewée : Deux. Deux. Françoise va avec Karine à Malte.	238
Interviewer : D'accord. Et là aussi y'a un regroupement ?	239
Interviewée : Oui.	240
Interviewer : Et il y a un temps sur place des formateurs ?	241
Interviewée : Une semaine. On passe une semaine sur place, le temps de bien les installer tous, d'être sûres que les lieux de stage sont bien toujours, ben toujours Ok déjà ! Parce que quelquefois y'a des surprises. Et être sûres que tout va bien avant de repartir : famille d'accueil, le logement, faire les courses pour ceux qui sont en auberge de jeunesse, les courses pour la semaine déjà, pour commencer, leur acheter les tickets de bus et leur montrer un peu aussi, ne pas les poser et repartir comme ça. Ca se fait pas ! Non !	242 243 244 245 246 247

Interviewer : Pourquoi ça se fait pas ?	248
Interviewée : Ah moi ça me déplairait qu'on me dépose ma gamine comme ça : « voilà !	249
Débrouille-toi ! ». T'imagines pour ceux qui ont vraiment peur ? Ca fait vraiment fuit', fuit',	250
fuit', fuit' !!! (mouvement répété de la main par-dessus la tête). Evidemment c'est pas...	251
même pour nous c'est... enfin j'sais pas moi je préfère euh... c'est assez sympa finalement,	252
tu les vois ailleurs qu'à l'école tu vois, et le rapport est différent avec eux aussi. Tu	253
rencontres des gens, tu rencontres les maîtres de stage, tu rencontres les familles. On va les	254
voir en stage au moins une fois avant de repartir, voir si tout va bien. Ca rassure les gens	255
ici aussi, les familles. Si ça va pas et ben tu ramènes. Première année où j'ai été, y'avait	256
deux qui avaient un lieu de stage alors pourri ! C'était moisi là où elle devaient dormir. Tu	257
touchais par terre la moquette, c'était humide. Moisi sur les murs. Et le type de l'auberge de	258
jeunesse voulait pas qu'elles dorment dans l'auberge ! C'était une petit cabane en bois sans	259
chauffage ! Eh ben je les ai ramenées avec moi, tout simplement quoi !	260
 Interviewer : Y'a pas eu moyen de trouver une solution avec le maître de stage ?	261
Interviewée : Il voulait pas ! Il m'a dit : « c'est ça ou rien ! ». J'ai dit « ben alors c'est rien !	262
Puis on s'en va ! ».	263
 Interviewer : Et comment les filles ont vécu ça ?	264
Interviewée : Mal. Mal parce que, elles ont fait des gros efforts celles-là pour prendre le	265
train d'Exeter jusqu'à ce lieu de stage, elles se sont perdues en route, donc elles ont	266
vraiment galéré et c'étaient pas des cracs en anglais alors je peux te dire que vraiment elles	267
ont été courageuses, vraiment, toutes les deux. Mais euh... après elles ont passé une	268
semaine avec moi à faire le tour des autres, voir où ça va bien, pour juste rentrer ici. Et	269
finallement ben... c'est un échec, non ? Ouais, elles ont mal vécu ça mais elles ont préféré	270
rentrer quand même que de rester là-bas. Tu vois, on les aurais juste déposées et puis	271
allez-y » ! Comment on aurait su que c'était pourri leur truc ? Tu sais pas chez qui elles	272
tombent finalement tant que tu connais pas le maître de stage.	273
 Interviewer : Ca aurait peut-être même été pire qu'elles restent dans ces conditions.	274

Interviewée : Ah oui ! Oui ! Je pense oui ! Ca c'est clair ! Ouais ! Je les aurais pas laissé là-dedans. Non mais t'aurais vu le truc ! C'était dégoûtant quoi ! Matelas posé par terre, tout moisi sur les murs, mouillé par terre, pas de chauffage. Elles n'ont même pas été accueillies quand elles sont arrivées.

Interviewer : Alors que les conditions d'hébergement n'étaient pas prévues comme ça ?

Interviewée : Non. Non, non, non.

Interviewer : Donc ce sont des choses qui arrivent !

Interviewée : Ce sont des choses qui arrivent, oui. Et pas qu'elles ! Parce qu'après on a appris qu'il y a d'autres jeunes qui étaient arrivés là aussi ; ce type-là avait pris des stagiaires comme ça et c'était le même topo. Donc maintenant ben... C'est ça le problème, c'est quand tu connais pas vraiment le maître de stage, tu peux pas savoir où tu les envoies. Vaut mieux quand même, enfin, ouais.

Interviewer : Mais maintenant vous commencez à avoir un réseau de lieux de stage ?

Interviewée : Ouais, ouais. Tu sais y'a des gens qui sont vraiment là pour... qui sont compétents, qui sont contents d'avoir des jeunes. Tu vois ceux que j'ai emmené l'année dernière à Exeter, en septembre. Je suis arrivée au charity shop et la dame m'a dit : « Ho ! J'ai oublié qu'elles venaient ! ». D'accord. Donc je donne les conventions à signer et elle me dit « quoi ? Pour quatre semaines ? Mais je croyais que c'était que pour une semaine ? Mais je vais faire quoi les trois autres semaines ? ». Alors si t'es pas là pour régler, t'imagines les filles, elles parlent pas anglais comment elles peuvent se débrouiller ? Elles se retrouvent devant un gros problème quand même ! Donc c'est important, c'est important je pense.

Interviewer : Alors une fois que tu les laisses à l'issue de la semaine, comment tu organises le suivi des stagiaires ? Depuis la MFR, sur les trois semaines suivantes ?

Interviewée : Alors déjà elles ont mon numéro de téléphone. Elles peuvent m'appeler ici 300
à l'école. Elles m'envoient des mails, pour celles qui en ont besoin si tu veux, par mail ou 301
par téléphone. 302

Interviewer : Quand tu dis mon numéro de téléphone, de la MFR ou... ? 303

Interviewée : Jusqu'à l'année dernière, y'avait pas de téléphone de l'école à emmener. 304
Donc moi je donnais mon numéro quand j'étais là-bas parce que... ben parce qu'il faut bien 305
qu'il y ait un contact quand même ! Tu peux pas « ben je repasse dans deux jours », si une 306
se casse la figure ou n'importe quoi euh, y'a pas de numéro de téléphone pour te joindre 307
euh... ben moi j'ai passé le mien et puis voilà ! Maintenant on a le numéro de téléphone de 308
l'école. On a un téléphone de l'école à emmener. 309

**Interviewer : OK. Donc les jeunes peuvent te contacter ici. Toi-même tu assures un 310
suivi ? 311**

Interviewée : Oui bien sûr ! Je rappelle ou le jeune ou le maître de stage ou voilà ! Y'en a 312
une qui s'est fait virer de stage l'année dernière je ne sais pas pour quelle raison, on a 313
rappelé, on a... elles ont recherché un lieu de stage, elles en ont retrouvé un autre, on a 314
renvoyé des conventions et voilà ! 315

Interviewer : Dans la foulée ? 316

Interviewée : Dans la foulée ! Dans la même journée ouais ! Elles ont été virées, pof 317
comme ça, comme euh ! Là où la fille avait oublié qu'elles venaient pour quatre semaines. 318
Pof vous venez, ben non vous venez plus ! Voilà. Donc elles sont reparties chercher un 319
stage, en ont trouvé un autre puis conventions envoyées par la Directrice, par mail, et voilà, 320
dans la journée s'était fait. C'était pas mal ça ! Ah ouais là franchement ! Bravo ! Tu vois, 321
quand on les laisse se débrouiller, des gens qui ont un peu peur comme ça, qui sont un peu, 322
voilà, qu'ont pas envie de partir, ben mis sur le terrain tu vois d'autres personnes. Tu vois 323
elles sont... c'est bien, positif ! 324

Interviewer :Et justement, à propos de ce que tu as pu observer chez les jeunes pendant cette semaine où tu étais là-bas,ou à leur retour ensuite parce qu'il y a encore toute l'année de terminale? Le stage est au début de l'année de terminale, c'est ça?	325 326 327
Interviewée : Oui ! Elles l'ont fait au tout début de l'année.	328
Interviewer : Donc tu les vois évoluer encore toute une année ?	329
Interviewée : Au niveau de la langue tu veux dire ?	330
Interviewer : A tous les niveaux.	331
Interviewée : Y'en a qui ont fait des gros progrès en anglais, ça c'est une évidence ; qui ont compris des trucs là-bas qu'elles n'avaient pas encore compris jusqu'à présent ou qui ont découvert d'autres façons d'apprendre aussi ou... voilà ! Qui ont fait des progrès ; et d'autres qui sont toujours aussi... aussi pas bons ! Voilà ! Mais question ouverture vers les autres, bon la jeune dont je te parlais qui prenait pas le bus toute seule, je sais pas si ça a eu beaucoup d'effets positifs sur elle maintenant... si ce n'est qu'elle se fait suivre et que du coup peut-être que ça lui a permis de dire « tiens ! Peut-être que j'aurais envie d'y aller pour voir autre chose ». Elle se fait aider, en fait, par un psychologue si tu veux pour euh...	332 333 334 335 336 337 338 339
Interviewer : Depuis ?	340
Interviewée : Voilà ! Pour vaincre cette peur, cette phobie de prendre les transports en commun. Ca aussi c'est une bonne chose ! Je pense. Pour le reste euh... non, je peux pas te dire trop pour l'instant. Y'en a qui ont fait des progrès, d'autres qui n'en ont pas fait. Et puis d'autres qui sont toujours aussi timides qu'avant.	341 342 343 344
Interviewer : Et ils te parlent comment de leur expérience ?	345
Interviewée : Alors, je fais un petit sondage quand ils sont rentrés d'Angleterre en tout cas. Et y'en a qui me disent « on avait vraiment pas envie de partir mais finalement on est content d'y être allé ». Voilà. Et d'autres, « jamais j'irai, la bouffe est dégueulasse », enfin que des trucs de ce genre-là. Je sais pas s'ils le pensent vraiment. C'est juste pour me dire « bon ben voilà, ça va te faire quoi si on te dit que la bouffe est dégueulasse, les gens pas	346 347 348 349 350

sympas, que c'est moche et ci et ça ! ». Je suis pas trop sûre que ça soit vraiment ce qu'ils 351
pensent mais juste par provoc tu vois ! Voilà ! Bon ça me touche pas plus que ça mais 352
euh... et la directrice non plus d'ailleurs je crois. Mais bon c'est rigolo quoi ! 353

**Interviewer : Et toi-même, tu as eu une expérience similaire à la leur ? Quand tu étais 354
plus jeune ? 355**

Interviewée : Plus jeune, j'ai jamais été en voyage scolaire comme ça. Mais j'ai passé un 356
an près de Londres, au pair et quatre ans en Ecosse, un peu plus tard. 357

Interviewer : Tu peux me parler un peu de cette expérience ? 358

Interviewée : Au pair j'suis partie... j'ai raté mon bac, je travaillais pas à l'école, j'étais 359
jamais à l'école. J'ai raté mon bac donc du coup je suis partie au pair pendant presque un an. 360
Je suis revenue et j'ai passé mon bac en candidat libre. Et voilà je l'ai eu ! Et puis après je 361
suis repartie quatre ans en Ecosse, je travaillais là-bas. Voilà ! Et c'était... c'était bien. 362

Interviewer : Et tu travaillais où en Ecosse ? 363

Interviewée : En grande surface ! 364

**Interviewer : Tu es passé de au pair à grande surface. Et pourquoi la grande 365
surface et pourquoi l'Ecosse, alors ? 366**

Interviewée : Eh bien, eh bien, parce que j'ai rencontré un écossais si tu veux. Que je me 367
suis marié donc je suis partie là-bas. Voilà. Et pourquoi en grande surface ? parce que 368
quand tu arrives là-bas et que t'as rien comme diplôme... J'ai repassé l'équivalent des A- 369
levels, voilà, je les ai eu. Et puis après donc j'ai trouvé, ben j'ai pris. J'ai commencé par être 370
docker en grande surface, tu sais, vider les camions, mettre dans les hangars, tout ça. Après 371
j'ai fait ce qu'on appelle le warehouse picking (...) et après je suis passée en gestion de 372
stock. Et après je suis rentrée ici. 373

Interviewer	: Et qu'est-ce qui a fait que tu as voulu quitter la France en fait ?	374
Interviewée	: J'ai toujours eu envie de partir. Même encore maintenant euh...	375
Interviewer	: Et ça venait d'où cette envie de partir ?	376
Interviewée	: J'sais pas ! Ca c'est ma personnalité si tu veux...	377
Interviewer	: Tu avais l'habitude de voyager en famille ?	378
Interviewée	: Non pas du tout, non.	379
Interviewer	: Des lectures ?	380
Interviewée	: Je lis beaucoup oui mais... non, c'est... j"sais pas, apprendre autre chose,	381
	voir d'autre gens, tu vois, juste... envie de bouger, partir quoi ! Voilà !	382
Interviewer	: Et c'est quelque chose que tu retrouves chez certains élèves,	383
	en terminale ?	384
Interviewée	: Maintenant, là ? (silence six secondes) A part les deux garçons là,	385
	en septembre, qui sont partis seuls en Pologne...	386
Interviewer	: C'est eux qui ont voulu partir en Pologne ?	387
Interviewée	: Oui. Ils sont partis tous seuls. Le polonais, je sais pas si tu vois mais c'est	388
	super dur à comprendre, ça n'a rien à voir avec les mots que tu peux voir ; tu peux lire le	389
	mot et même pas savoir dans quelle ville tu es quoi ! Euh... je pense que l'un d'eux serait	390
	plus apte à voyager, à avoir envie de partir et découvrir que l'autre qui est un peu pépère ;	391
	mais ils sont partis tous les deux alors ça allait bien. Pour les autres, franchement j'sais pas.	392
	Je les trouve très, très euh... terroir ! Très... accrochés, tu vois. En tout cas pour ceux que je	393
	vois ici, maintenant euh... Tu vois ma fille, elle a 18 ans, elle est déjà partie plusieurs fois à	394
	l'étranger seule aussi, que ce soit en whoofing, au pair. C'est peut-être génétique, j'en sais	395
	rien ! (rires) je sais pas, je sais pas.	396
Interviewer	: Qu'est-ce que t'entends par génétique ?	397

-

Interviewée : J'sais pas, c'est peut-être parce que quand tu fais des choses, tu donnes 398
peut-être envie à tes propres enfants de faire pareil, tu vois ! Nous on lit beaucoup ! C'est 399
vrai, on voyage pas beaucoup mais euh, euh... elle a toujours eu cette envie de partir aussi, 400
de voir autre chose. Voilà. Et comme elle est d'origine irlandaise et autrichienne et 401
espagnole, c'est vrai qu'on a... 402

Interviewer : Ta fille ? 403

Interviewée : Ben nous en fait ! Ma famille si tu veux. On a peut-être j'sais pas, c'est 404
peut-être euh... cette envie d'ailleurs, j'sais pas, j'sais pas. Tu vois quand j'étais en Ecosse, 405
j'étais bien, j'étais dans mon élément, jamais été dépaysée ni quoi que ce soit. Voilà. Mais 406
je ne sais pas si avant, je ne sais pas quel âge tu as toi ? 407

Interviewer : Quarante-trois. 408

Interviewée : Ben je ne sais pas si on n'était pas plus euh... Ben j'sais pas ! Moi je trouve 409
bizarre ce... y'a une gamine qui m'a dit une fois « moi je suis née à Port-Louis, j'ai été à 410
l'école à Port-Louis, je suis en stage à Port-Louis, je vais me marier là et je veux rester 411
travailler à Port-Louis ». Port-Louis, euh, bon c'est bien ! Mais y'a tout le reste quoi ! Et je 412
trouve bizarre cet euh... ancrés tant que ça dans leur petit lopin de terre là ! Ils ont pas 413
envie de bouger tu vois ! Tu leur dis « mais si y'a pas de boulot ici, faudra aller voir 414
ailleurs, », han ! T'as l'impression que tu leur demandes de... de décrocher la lune . C'est 415
bizarre non ça, cette paralysie ? 416

Interviewer : D'où cet objectif premier pour vous d'ouverture ? 417

Interviewée : D'y aller au fur et à mesure, ouais. 418

Interviewer : De les ouvrir en fait ? 419

Interviewée : Ouais. 420

Interviewer : Ca passe avant l'objectif linguistique ou ils sont sur le même niveau ? 421

Interviewée : Non, ben c'est pas la même chose parce que t'as le côté psychologique 422
quand même qu'il faut aussi euh... T'es pas euh... voilà, il faut faire les deux ensemble ! 423
Leur montrer qu'ils peuvent s'ouvrir au monde, qu'ils ne sont pas seuls ni perdus, et qu'ils 424

ont les moyens grâce à une autre langue, un peu universelle si on peut dire ça, de bouger 425
aussi, d'être compris, tu vois, de comprendre et d'être compris. Ca va ensemble, hein ! C'est 426
pas du tout la même chose mais ça... ça va avec ! (gestes des mains) 427

Interviewer : En parallèle ? 428

Interviewée : Ouais, voilà ! 429

**Interviewer : Toi dans l'expérience dont tu parlais, ta propre expérience au 430
Royaume- Uni, qu'est-ce qui t'a le plus marqué? Le fait de vivre dans un autre pays ?** 431

Interviewée : Le plus marqué ? 432

Interviewer : Ouais, qu'est-ce qui a compté le plus pour toi ? 433

Interviewée : Euh... ce qui m'a le plus marqué, c'est que je me sentais plus chez moi 434
qu'ici si tu veux. De par la liberté qu'on peut avoir plus là-bas qu'ici. Quand j'étais à 435
Croydon, c'est la banlieue aisée de Londres, on allait à Londres avec les autres collègues au 436
pair assez souvent pour se balader quand même et c'est pas du tout la même chose qu'ici, 437
c'est moins étriqué tu vois. Tu peux te promener et personne te regarde, t'as pas de 438
jugement de « comment elle est fringuée » ou ci ou ça. Et je me sentais dans mon élément 439
que ce soit là ou après en Ecosse. Je sais pas quoi te dire de plus, j'étais bien quoi ! Voilà. 440

Interviewer : Qu'est-ce que tu retiens de cet entretien ? 441

Interviewée : Non, je retiens que j'ai pas forcément toujours bien répondu à tes questions 442
(rires). Ce que je retiens... Je pense qu'on devrait avoir ce genre de discussion entre 443
maisons comme ça plus souvent parce qu'on a peut-être des regards, des approches 444
différentes et que si on veut vraiment travailler ensemble, hein ! Ce qu'on ne fait pas quand 445
même c'est vrai hein ! Pour quoi que ce soit d'ailleurs, vraiment, vraiment quoi ! Euh, ce 446
serait important. Que ce soit pour ça ou pour des travaux divers, ou pour des cours divers 447
et variés, y'a pas beaucoup de cohésion en fait, je trouve. Y'a des réunions ouais, on parle 448
de ci, de ça, puis après ? Tu vois, moi je te connais de vue mais de nom absolument pas ! 449
Voilà ! Donc euh... En fait on se connaît pas. 450

Interviewer : Et apparemment on aurait des choses à se dire. 451

Interviewée : Ouais ! Peut-être, je sais pas, je connais pas ton parcours mais moi ce que j'aurais aimé transmettre aux jeunes qui sont ici, tu vois, c'est euh... tu vois, j'ai toujours été une élève euh... j'allais que aux cours qui m'intéressaient, tu vois ! Euh... je suis quelqu'un d'assez... j'aime beaucoup apprendre mais j'aime apprendre par moi-même. J'sais pas... j'veux dire l'année que j'ai fait au collège comme prof, c'était l'horreur quoi ! J'avais l'impression d'être de retour moi au collège, j'avais me faire coller encore aujourd'hui ou ce genre de trucs ! C'était pas du tout mon... alors qu'ici je viens travailler avec plaisir quoi ! Tu vois. Et ça c'est important ! Ca c'est important !

Interviewer : Et qu'est-ce que tu veux transmettre aux jeunes du coup ?

Interviewée : Ben cet amour déjà des choses que nous on enseigne. Tu peux pas demander à des gamins d'aimer ce que tu enseignes si toi déjà tu l'aimes pas. Tu vois. J'aimerais bien pouvoir leur transmettre tout ce que je sais. Et ce que j'ai envie de leur donner, mais bon, ils sont pas... l'anglais n'est pas la meilleure des choses pour eux. En tout cas pas forcément comme on fait, on a pas toujours les bons outils non plus ou le temps de bien tout bien préparer pour donner vraiment envie de ! Mais ça j'aurais aimé... Ils me disent « oh madame ! J'aimais pas l'anglais mais maintenant », euh, voilà. Et quand ils me disent « oh ben je comprends maintenant ! Oh, on s'ennuie pas pendant vos cours », ben voilà, ça j'me dis, peut-être qu'ils sauront pas parler anglais mais au moins ils vont pas voir ça forcément comme quelque chose de rébarbatif, tu vois, et de vraiment, vraiment nul ! Je leur dis « si vous êtes pas bons en anglais, de toute façon c'est pas grave parce que le jour où vous aurez vraiment envie d'y aller », parce que je le sais, c'est comme ça que j'ai fait moi si tu veux ; quand je suis partie au pair, j'étais nulle mais alors nulle en anglais en fin de terminale hein ! Je savais rien de rien. Rien de rien ! Je faisais pas la différence entre do et does, alors tu vois ! C'était catastrophique. Et j'ai passé le first certificate, euh, je suis arrivée en septembre, je l'ai passé en mars. Ben je l'ai eu ! Alors que je partais de zéro ! Vraiment encore pire qu'eux je pense. Pour certains, pire qu'eux ! Donc y'a toujours moyen tu vois ! T'es pas forcément nul parce que t'es pas bon à un moment donné ! « Bon vous êtes pas bons là maintenant. Aussi bien vous aurez envie d'aller travailler ou voyager plus tard dans trois ans, quatre ans, cinq ans, et là vous allez vous y mettre ! »

Interviewer : Et tu comptes sur le stage pour donner un peu le déclic ?

Interviewée : Ouais, je compte sur ça pour qu'ils voient que l'anglais c'est pas forcément 482
des parapluies coincés quoi tu vois ! Voilà, c'est juste d'autres gens, d'autres façons de 483
manger, de vivre. « Ouais mais on mange à cinq heures et demie ! » « oui, oui, d'accord. 484
Mais ce sont des gens tout-à-fait comme toi et moi, tu vois, ils sont même plutôt très 485
ouverts ». C'est tout ! Leur faire connaître ! Parce qu'on peut pas dire « on aime pas », c'est 486
comme pour les épinards, t'aimes pas, d'accord, mais t'as jamais goûté, tu sais pas quoi ! 487
C'est pareil ! Voilà. 488

Interviewer : Est-ce que tu voudrais ajouté quelque chose à cet entretien ? 489

Interviewée : Non. (rires) 490

Interviewer : Très bien. Alors je te remercie. 491

-

ANNEXE 7 – TABLEAUX DE L'ANALYSE CATÉGORIELLE DE L'ENTRETIEN
AUPRÈS DE NATHALIE

Monitrice 1 - Nathalie

Catégorie 1 - La place du stage à l'étranger et de la monitrice responsable dans la formation BAC PRO

Cadre	<p>l. 66 Oui, c'est un stage obligatoire ouais, au mois de juin, quatre semaines.</p> <p>l. 68 En première.</p> <p>l. 70 Première BAC PRO ouais. Donc une seule des premières y va. On a deux classes de première et la classe élevage du cheval y va. L'autre n'y va pas, c'est pas prévu dans leur planning.</p> <p>l. 98 oui, c'est, enfin, c'est un stage comme un autre oui et non ! Ca s'inscrit dans le planning au mois de juin en classe de première</p> <p>l. 99-102 mais bon c'est un stage qui, dont on parle dès la quatrième : on leur dit « voilà ! En première y'a ce stage-là », « Ah oui ! Le voyage d'un mois ! », je dis « non, non, c'est pas un voyage, c'est un stage ! Vous êtes là-bas pour parler anglais, pour progresser en anglais, et dans un centre équestre ».</p> <p>l. 121-122 Ben déjà que c'est obligatoire ! Ca fait partie de la formation donc c'est un passage obligé !</p> <p>l. 129-130 Parce que c'est du travail quoi, ils ne sont pas non plus, ils ne sont pas là en vacances.</p> <p>l. 131-133 Après euh, on est en centres équestres, donc déjà en France les centres équestres c'est quelque chose d'assez folklo hein ! Faut... quand je visite les centres équestres je me dis « mon dieu ! », ben c'est pas propre hein, c'est...voilà !</p>
Objectif(s) institutionnels	<p>l. 208-212 Ben progression en anglais. Avant tout. Parce que c'est pas ce qu'on leur apporte ici en classe, en alternance que, voilà, qu'ils vont progresser. Donc déjà qu'ils aient, euh, qu'ils passent un mois en immersion, pour moi, c'est une première approche intéressante. Euh, d'autant plus qu'en BTS, souvent, ils ont des stages beaucoup plus long à faire à l'étranger donc c'est déjà une première approche, je trouve, intéressante.</p> <p>l. 214-216 Donc c'est quand même, c'est pour eux hein ! C'est...Dans leur parcours scolaire, je trouve que c'est quand même euh... et puis de plus en plus maintenant , dans n'importe quelles études, on demande de partir à l'étranger donc euh, voilà !</p>
Activités/missions	<p>l. 18-19-20 Alors j'enseigne l'anglais, donc à chaque niveau, quatrième, pas troisième [...] les deux secondes, deux classes</p>

	<p>de seconde, une classe de première, une classe de terminale.</p> <p>l. 19 troisième j'enseigne les maths</p> <p>l. 34 (uniquement missions d'enseignements?) Alors, euh, principalement ouais !</p> <p>l. 34-35 Après, euh, je donne quelques plans d'étude aussi en alternance</p> <p>l. 35-36 mais après, après euh, le gros de mon..., j'dirais ma grosse mission là qui est de m'occuper des stages à l'étranger.</p> <p>l. 78-80 c'est ma, je suis responsable de cette classe-là. J'ai voulu aussi, hein, prendre la responsabilité de cette classe-là quand y'a eu une refonte des responsabilités de classes.</p> <p>l. 337 Surtout que moi je fais peu de choses en dehors de l'anglais</p> <p>l. 337-338 Je m'occupe de l'histoire des arts en troisième.</p> <p>l. 338 Je m'occupe un peu du recyclage dans les classes.</p> <p>l. 339 Je fais une semaine anglophone avec les quatrième.</p> <p>l. 339-340 Voilà! En dehors de l'anglais je fais pas grand-chose, grand-chose quoi !</p> <p>l. 340-341 Tandis que mes collègues, tu vois, font pas mal de choses autres. Enfin moi j'enseigne surtout l'anglais quoi !</p> <p>l. 341-343 Les autres enseignent beaucoup de matières donc ils ont moyen de faire des thèmes variés tandis que moi ben pas trop quoi !</p>
Mission stage à l'étranger	<p>l. 36-37 Et donc ça, ça me prend à partir de janvier, je suis à fond là-dedans,</p> <p>l. 37-38 donc j'ai, je...comme je suis qu'à temps partiel, ça me prend tout mon temps quoi !</p> <p>l. 40-43 Tout ton temps, tout mon temps, c'est, ben, une partie de mon temps libre au bureau, une partie de mon temps libre à la maison parce que là pendant les vacances j'ai des mails de parents, j'ai des mails de maîtres de stage anglais...Donc je suis vraiment très occupée avec ça, ouais.</p> <p>l. 45 Donc en 2007 on avait zéro adresse.</p> <p>l. 45-47 Et le directeur m'a demandé « Voilà, faut qu'on mette ça en place ! Les autres Maisons le font donc nous ce serait bien qu'on le fasse aussi. ».</p> <p>l. 48-49 ça pouvait être quelque chose de bien aussi pour nos élèves quoi !</p> <p>l. 49-50 Donc je suis allée, en 2007, sur place pendant une</p>

	<p>semaine... donc dans l'inconnu.</p> <p>l. 52-56 Donc j'ai dû prendre pendant... donc ça c'était en mai 2007... j'ai dû prendre du temps sur mes vacances de Pâques pour contacter d'abord, passer plein plein de coups de fil (silence) de chez moi ! Puisqu'ici j'avais pas le temps ou on avait un téléphone entre deux donc j'avais pas forcément accès au téléphone quand je voulais, quand je... voilà en étant tranquille.</p> <p>l. 56-57 Et bon c'est parti, on a embauché quelqu'un pendant une semaine et de là j'ai réussi à trouver une quinzaine d'adresses.</p> <p>l. 57-63 Et puis au fil du temps ces adresses-là, euh, soit les centres équestres ont fermé, soit ils n'ont plus souhaité prendre, soit ils, avec la crise, je pense ici en Angleterre ils ont commencé à facturer les stages, c'est devenu payant. [...] Pour l'hébergement ouais ! Donc euh, assez cher hein ! Puisque ça se montait à du 100 Livres par semaine par exemple, par élève. Voilà ! Donc notre carnet d'adresses a diminué.</p> <p>l. 72-73 Donc depuis, tous les ans c'est un stress parce que j'ai minimum 25 élèves à caser.</p> <p>l. 73 Mes adresses diminuent, les élèves augmentent. Donc c'est toujours un stress parce que j'ai envie que tout le monde parte et que.... voilà !</p> <p>l. 74-76 C'est en alternance donc moi je ne les vois pas tout le temps, moi je suis là à temps partiel alors il faut essayer de combiner tout ça.</p> <p>l. 78 Ouais, je gère ça seule.</p> <p>l. 80-82 Et ben j'ai voulu prendre cette responsabilité-là, de cette classe, puisque j'avais ce gros projet-là avec eux, quoi, donc je suis responsable de cette classe et je mène ce projet-là...</p> <p>l. 82-84 et je suis seule là-dessus ouais ! Aussi bien au niveau de l'aide à la recherche qu'au niveau du montage du financement, envoi des CV, des lettres de motivation, voilà...</p> <p>l. 198 (projet d'équipe) Non. Non parce que je suis toute seule sur ce projet-là.</p>
Travail en équipe	<p>l. 22 (enseignement de l'anglais) Non on est à deux. On est à deux.</p> <p>l. 50 (recherche stages) Donc personne voulait venir avec moi... On a dû embaucher quelqu'un, qui parle anglais, parce que ma collègue qui parle anglais ne souhaitait pas venir.</p> <p>l. 345 Je te dirais que chacun fait son truc un peu dans son coin, hein !</p> <p>l. 345-347 Là ma collègue fait un, un comment, un plan de, un</p>

	<p>plan d'étude sur l'alimentation. Ben elle mène ça toute seule aussi.</p> <p>l. 347-348 Mon collègue en histoire-géo fait un thème sur la Bretagne, euh, ben il fait ça tout seul.</p> <p>l. 348 Non, c'est très cloisonné hein chez nous ! Ouais...</p> <p>l. 348-350 Après en matières techniques c'est peut-être plus, plus pluridisciplinaire peut-être ? Mais après en matières générales euh...non ! Alors je sais pas. [...] l. 352-353 c'est dommage ouais que...mais c'est comme ça !</p>
--	--

Monitrice 1 - Nathalie

Catégorie 2 - Le rapport au métier de moniteur et aux apprenants

Représentation du métier	<p>l. 3 c'est un métier vachement noble déjà, hein ! Parce qu'on transmet du savoir</p> <p>l. 3-4 Donc c'est quelque chose de, ben euh, de valorisant pour la personne</p> <p>l. 25 (le plus important) Ben c'est de transmettre quoi ! C'est de leur inculquer l'intérêt de l'anglais, que c'est...voilà que...</p>
Vécu du métier	<p>l. 4-6 c'est sûr que quand t'es dans un établissement professionnel et que t'enseignes une matière générale, c'est vrai que c'est pas toujours reconnu comme tel [...] aussi bien au niveau des élèves qu'au niveau des collègues, voilà...</p> <p>l. 8 Ben déjà en volume horaire ça représente peu.</p> <p>l. 11-12 Mais bon, c'est quand même un métier...sympa. Enfin c'est bien de travailler avec des jeunes quoi !</p> <p>l. 307-308 Tu fais ton boulot, enfin t'essaies de leur enseigner l'anglais.</p> <p>l. 310-313 Je fais mon boulot, hein ! Maintenant, euh, pfff...! Maintenant, euh, pfff...quand tu vois les évaluations, le comportement de certains jeunes en classe, tu te dis ben, voilà, j'arrive pas toujours à les intéresser ; ça les intéresse pas mais est-ce que ça vient pas de moi ? Est-ce que mes cours sont bien bâtis ? Est-ce que je fais ce qu'il faut pour les intéresser ?</p> <p>l. 328-329 tu fonces dans ton boulot, tu fonces tête baissée, tu euh... voilà !</p> <p>l. 331-332 Quand t'es dans ton job, t'es, voilà tu, tu réfléchis pas, tu fais ce que t'as à faire et puis tu...</p> <p>l. 334 tu fais ton job tête baissée</p>
Apprenants	<p>l. 8 Après l'intérêt n'est pas là !</p> <p>l. 9 Même si toi tu essayes de faire des cours axés ou connectés à leur passion et à notre filière cheval</p> <p>l. 10 ben ça rame toujours</p> <p>l. 10-11 et ils ont un niveau tellement faible en arrivant que, bon ! On essaye de faire avec quoi !</p> <p>l. 26 Mais bon ! Ils ne sont pas toujours réceptifs et puis bon...</p> <p>l. 26-31 C'est rigolo parce que dans certaines classes, tu as</p>

	<p>quand même des, deux ou trois éléments par classe qui sont très très intéressés donc très bons. Et puis ben ça c'est vachement bien quoi ! Parce que tu te régales avec ces gens-là mais bon c'est... ça fait partie des exceptions je trouve. Et du coup ces gens-là tu les vois moins parce que tout le reste rame...donc c'est...</p>
--	---

Monitrice 1 - Nathalie

Catégorie 3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Motivations moniteur	<p>l. 47-48 Bon ben moi ayant fait des stages aussi à l'étranger, euh, j'ai trouvé ça tellement bien</p> <p>l. 203-205 Ouais ça m'intéresse de le faire parce que moi je l'ai fait étant étudiante je suis partie beaucoup à l'étranger et ça m'a tellement apporté que j'ai envie de faire vivre ça aux jeunes.</p> <p>l. 208-210 c'est pas ce qu'on leur apporte ici en classe, en alternance que, voilà, qu'ils vont progresser. Donc déjà qu'ils aient, euh, qu'ils passent un mois en immersion, pour moi, c'est une première approche intéressante.</p> <p>l. 211-213 'en BTS, souvent, ils ont des stages beaucoup plus long à faire à l'étranger donc c'est déjà une première approche, je trouve, intéressante.</p> <p>l. 313-319 Et donc ce gros point fort-là du stage, ben pour moi c'est hyper important parce que c'est quand même une échéance importante dans leur formation. Avant ça, avant de mettre ça en place, ben je, pfff... ben l'anglais était là parce que fallait enseigner l'anglais quoi ! Mais maintenant y'a cet objectif-là de stage, j'me dis c'est quand même, qu'ils voient peut-être l'anglais euh, différemment quoi ! Avant c'était, ben voilà ! On apprend l'anglais parce qu'il faut apprendre l'anglais.</p>
Motivations apprenants	<p>l. 114 Ils sont contents de partir.</p> <p>l. 63-64 Après les élèves ont pris les devants aussi. Certaines années on a des gens plus dégourdis que d'autres donc ils se sont débrouillés pour trouver des stages.</p> <p>l. 148-149 Donc a priori les élèves ça les dérange pas d'être mal logés, ce qui leur importe c'est d'avoir de bons chevaux à s'occuper et puis euh, voilà !</p>
Famille	<p>l. 115-119 Après j'ai un peu le stress des parents à gérer aussi parce que là nos jeunes sont, depuis le BAC PRO en trois ans, ils sont un an plus jeunes . Donc ils partent à 16 ans pour la plupart, 16 ans, 17 ans. Donc beaucoup de parents appréhendent de les laisser partir. Donc j'ai souvent des parents au téléphone que je suis obligée d'essayer de convaincre du bienfait du stage, voilà.</p> <p>l. 122-123 Et puis que ben c'est bénéfique de toute façon, c'est... voilà, et que ça se passe bien tous les ans donc y'a</p>

	<p>pas de raisons que...(rires)</p> <p>l. 133-134 Et en Angleterre, j'ai un lieu de stage où c'est, je préviens, toujours, les familles, comme quoi c'est sale.</p>
--	---

Monitrice 1 - Nathalie

Catégorie 4 - L'accompagnement au stage à l'étranger

Accompagnement organisationnel	<p>l. 104-108 C'est... faut organiser euh, les déplacements. Je les aide à organiser mais les stages que... là où ils vont euh... quand ils vont dans des stages qui m'appartiennent entre guillemets, des adresses que j'ai trouvé, c'est moi qui organise le déplacement, donc là ils n'ont rien à gérer, c'est un stage clé en main.</p> <p>l. 108-109 Mais sinon si c'est un stage qu'ils ont trouvé ou si c'est en dehors de l'Angleterre, c'est à eux de, d'organiser.</p> <p>l. 135-136 Ils sont accueillis dans un... j'ai jamais vu hein, puisque les maîtres de stage viennent les chercher au port, donc on...</p> <p>l. 138-140 Je les accompagne jusqu'à la rencontre en fait. On fait la traversée avec eux, ouais. Et on s'arrête à Plymouth donc, euh, les maîtres de stage viennent les rencontrer, viennent les chercher.</p> <p>l. 140-144 Certains lieux de stage, on a pu les emmener parce qu'ils étaient nombreux donc le maître de stage pouvait pas les emmener dans sa propre voiture donc avec le minibus je les emmenais. Donc là j'ai vu les conditions d'hébergement et y'a un lieu où je sais, c'est sale, y'a des souris et y'a des...voilà. Donc euh, c'est sale. D'autres c'est très bien ! D'autres c'est des cottages et puis c'est piscine, jacuzzi.</p> <p>l. 151-155 Alors bon, déjà, ceux que j'accompagne, bon on briefe un peu quoi ! En début de stage, voilà. On met un peu les choses au point à l'arrivée. C'est-à-dire, ben, voilà, ils monteront bien à cheval tous les jours, ils participeront bien à la vie du club, voilà !</p> <p>l. 155-156 Et après tous les maîtres de stage, je les contacte au moins une fois dans le mois, soit par téléphone, par mail</p> <p>l. 156-158 et avant la fin du stage j'amène un questionnaire. Bon j'ai un questionnaire que j'ai élaboré. Donc ils donnent leur avis quoi ! Sur le travail du stagiaire, sur sa façon de se comporter, de s'intégrer, s'ils ont pu visiter un peu, s'ils ont eu des jours de congés et s'ils ont pu sortir. Voilà !</p> <p>l. 165-167 Alors ils reviennent... En général je les vois pas, sauf ceux que je vais rechercher puisque la zone de</p>
---------------------------------------	---

	<p>Exeter, je les accompagne et les récupère en fin de mois. Donc ceux-là j'ai un retour direct.</p>
Accompagnement pédagogique en amont	<p>l. 92 Alors euh... ben c'est moi qui les y prépare aussi un petit peu, en anglais.</p> <p>l. 93-94 On fait, à partir de la seconde je fais beaucoup d'anglais technique donc, euh... dans l'optique de ce stage.</p> <p>l. 94-97 Après je fais venir, euh, là à partir de ce soir, je fais venir une anglaise qui, euh, sur l'heure du TP, en demi-groupe, les prend pour de la discussion, pour faire des mises en situation, euh, voilà, on se rencontre pour la première fois donc elle joue le maître de stage et puis on se présente ou bien un autre coup ce sera à table, voilà. Donc c'est préparé...</p> <p>l. 173-179 Et après donc, pendant leur stage, ils ont un rapport de stage à rédiger. Donc ils ont un plan de travail, un plan d'étude à, une présentation en fait hein, bien détaillée, à faire en anglais, et ils doivent arriver en septembre avec ce rapport de stage-là fait, relié, en anglais. Voilà ! Certains le font pendant le stage, ce qui est rare, ou alors pendant les grandes vacances.</p>
Accompagnement pédagogique au retour	<p>l. 167-173 Mais sinon l'année est terminée. Donc certains reviennent début juillet, donc je ne les vois plus. Ils sont en vacances.</p> <p>l. 168-173 En septembre, alors là je fais une euh, je leur distribue un questionnaire aussi à eux pour qu'ils me fassent un bilan de stage. Sur tout, travail, logement, l'intégration dans la famille, l'équipe de travail, s'ils ont pu sortir.</p> <p>l. 179-184 Donc ce rapport de stage-là est noté... et ensuite il sert de support pour le CCF de terminale, pour la partie orale du CCF, puisqu'ils ont une partie compréhension de l'écrit, enfin, je fais compréhension de l'écrit en terminale et expression orale. Donc l'expression orale porte sur le... ils doivent résumer en fait leur rapport de stage... que j'ai corrigé au préalable. Et voilà, l'expression orale porte, en partie, sur le rapport de stage.</p> <p>l. 189 (exploitation professionnel du stage) Non.</p> <p>l.191 Euh, en début d'année, on fait un tour de classe...</p> <p>l. 191-196 mais euh... non, y'a pas de niveau professionnel, non, mes collègues ne viennent pas par exemple me demander « Ben tiens, qu'est-ce que vous avez, qu'est-ce qui... », moi je leur demande mais comme je sais pas, comme je m'y connais pas dans, en matière technique... ben ils me disent hein ! Mais bon, ben ça serait bien que quelqu'un, qu'un formateur de technique</p>

	éventuellement, euh, fasse le parallèle avec France-Angleterre quoi par exemple... mais ça se fait pas.
Accompagnement existentiel	<p>l. 104 (un stage comme un autre pour les jeunes?) Euh non quand même ! Parce que c'est, c'est une aventure hein !</p> <p>l. 109-110 Donc c'est un, c'est quand même un gros truc pour eux aussi de... le transport, euh, ils partent la plupart pour la première fois de chez eux, euh, voilà, donc c'est quelque chose, euh, qu'ils appréhendent ouais ! La langue évidemment.</p> <p>l. 114-115 Un peu la trouille de partir parce qu'il y a la barrière de la langue qui est là !</p>

Monitrice 1 - Nathalie

Catégorie 5 - Les bénéfices d'une expérience à l'étranger

<p>l'expérience interculturelle moniteur</p> <p>du</p>	<p>l. 243-244 j'ai fait un BTS commerce international. Donc en première année de BTS, on a un stage de deux mois à faire.</p> <p>l. 244-247 Donc je suis partie en Angleterre puisque c'était ma langue de prédilection. Je suis germaniste aussi. Donc euh, voilà ! Je préférerais l'anglais de loin. Bien que je me débrouille bien en allemand mais bon c'était, je concevais pas de faire mes stages en Allemagne.</p> <p>l. 247-248 Donc je suis partie dans un... dans une entreprise dans la ville où j'avais ma correspondante depuis la quatrième. J'avais gardé des contacts avec elle. Parce que quand on part en stage, y'a aussi le logement donc je voulais que ce soit dans la région, dans la ville où elle habitait, parce que je m'entendais bien avec elle et ses parents.</p> <p>l. 254 (stage à l'étranger) pour moi ça a été... voilà j'étais... je voulais plus revenir (rires)</p> <p>l. 256-258 Ben parce que... l'Angleterre, enfin, les Anglais pour moi c'est... ben, c'est... c'est un autre état d'esprit, c'est... c'est une autre mentalité, c'est... ben je suis tombée, toujours tombée avec des gens extras.</p> <p>l. 258 Voilà donc j'ai toujours eu un contexte favorable à mes séjours en Angleterre.</p> <p>l. 261-262 Voilà, suite à ce stage-là, donc euh, pour moi il fallait que je retourne.</p> <p>l. 264-265 chaque été donc je partais en Angleterre. Et toujours dans cette région-là, dans cette ville.</p> <p>l. 267-269 (objectif) Ben de, d'être en immersion en Angleterre [...] de progresser, de parler anglais tout le temps, tout le temps, tout le temps, ouais.</p> <p>l. 267-268 je m'étais fait plein de connaissances.</p> <p>l. 277-279 Quand j'étais en stage dans l'entreprise de cosmétiques, ouais, ouais. Les gens qui m'encadraient, on sortait après, le week-end, ensemble. Ils m'ont invité chez eux. J'ai gardé des contacts longtemps avec eux.</p> <p>l. 279-282 Et après les jobs d'été, ben moins parce que c'était ... on était tous du même âge donc c'était plus volatile un peu quoi, les relations. Je les revoyais pas forcément tous les ans. Mais y'en a un avec qui j'échange toujours, ouais, ouais, voilà.</p>
--	---

		<p>l. 285 (apports/formation) Pfff ! Professionnelle, euh, non, on peut pas dire.</p> <p>l. 289 Après, professionnellement, pfff, ben non !</p> <p>l. 285-289 Mais personnelle, oui ! Ah oui ! Ca m'a marqué hein ! Ouais ! C'est des choses qui m'ont marquée, qui me resteront toute ma vie je pense parce que c'est... j'ai vécu des trucs tellement, han, tellement bien ! Et puis, j'te dis, à chaque fois je partais pour deux trois mois et chaque fois je voulais pas rentrer quoi ! Ouais.</p> <p>l. 289-294 Bon si, à part mon niveau d'anglais qui a... en plus de mes études parce que c'est des choses, des plus par rapport aux études. Les études font pas tout quoi ! [...] Ben t'apprends pas euh, voilà ! T'apprends pas tout dans les bouquins quoi ! T'apprends pas tout le... l'anglais courant, ben non, t'apprends pas ça quoi !</p> <p>l. 296-298 Ben la vie là-bas. La mentalité des Anglais, les sorties, la musique. Je côtoyais beaucoup de jeunes qui faisaient partie de groupes de musique et j'avais jamais vu ça en France. Donc pour moi, c'était, c'était, ah ! C'était une autre planète quoi ! (rires)</p> <p>l. 300 Oui ! Je me suis beaucoup plu, ouais ! Ouais, ouais.</p>
Apprentissages linguistiques de l'apprenant	de	<p>l. 221-225 Alors, bon, pff... Ben t'enseignes l'anglais comme moi, hein ,et t'as vécu en Angleterre peut-être, t'as fait des stages aussi. Tant que c'est chaud, c'est sûr qu'ils sont, voilà, qu'ils sont dedans, ils sont dans l'anglais tant qu'ils sont dans leur mois en Angleterre mais bon après y'a les vacances, après y'a l'alternance qui revient, alors ça se perd quoi l'anglais !</p> <p>l. 225-227 Tu sens qu'y'a peut-être un peu plus d'intérêt peut-être mais, bon, ils sont perdus là... le peu d'automatismes qu'ils ont pu acquérir pendant leur mois, tu sens que c'est perdu quoi ! Donc euh...mais qu'est...</p> <p>l. 321-326 Et aujourd'hui je pense que c'est quand même, ils en ont conscience... que ben c'est important et que ben, tôt ou tard, ils seront appelés à y aller et quand ils voient que ça leur plaît ils sont peut-être amenés à y retourner. Voilà ! Et puis que maintenant de plus en plus de gens vont en BTS et que c'est aussi demandé. Ben voilà ! Que l'anglais c'est important quoi ! J'ai quand même ce sentiment-là ! Que c'est plus euh, que l'anglais a gagné un peu en importance auprès des jeunes peut-être.</p>

Bénéfices autres pour l'apprenant	<p>l. 205-206 j'ai de tellement bons retours tous les ans que ça me conforte que c'est un plus pour eux.</p> <p>l. 227-231 Bon même, humainement, c'est sûrement quelque chose pour eux aussi d'intéressant quoi ! C'est... ils me disent tous « Ben si nous on compte retourner ! On compte retourner les voir, on a fait plein de connaissances ». Donc euh... donc pour moi quand ils disent ça, pour moi c'est gagné ! S'ils me disent qu'ils ont envie de retourner, c'est que c'est quelque chose qui a marché.</p> <p>l. 234-235 Ben euh...pfff... Ben qu'ils ont bien vécu ça malgré leurs appréhensions du départ, que c'est quelque chose qui a marché quoi ! Que ça leur a apporté.</p> <p>l. 235-237 Que finalement, l'anglais, ils ont réussi à aller au-delà même si c'est compliqué au départ, les huit premiers jours, les huit quinze premiers jours c'est compliqué. Ben voilà ! Une fois qu'on est dans le bain, on est dans le bain et que ça leur montre que, ben que c'est possible quoi !</p> <p>l. 302-304 Oui ! Oui, oui, beaucoup ! Ils me disent « Ah, la, la ! On sortait dans les pubs, on a fait connaissance avec des jeunes sur les lieux de stage, on est sorti avec eux ». Et je me retrouve un peu, quoi, quelque part. Ben ouais, moi j'ai vécu ça aussi !</p> <p>l. 308-310 Maintenant, je te dirais que j'aimerais bien avoir un retour de leur part sur ce que ça leur apporte : je sais pas ! Honnêtement, je sais pas !</p>
--	--

Corbeille de l'entretien de Nathalie

<p>Qu'est-ce qui a été important pour toi dans cet entretien ?</p>	<p>l. 328 Ben d'exprimer hein !</p> <p>l. 329-331 C'est vrai que mettre les choses à plat, de formuler ce qu'on ressent, ouais, c'est important... ouais, de mettre des mots sur ce qu'on fait, ouais, parce qu'on a pas le temps de le faire autrement.</p> <p>l. c'est vrai que s'entretenir avec quelqu'un de l'extérieur, ouais, ça permet d'échanger et puis de mettre des mots, ouais, de voir que ce que tu fais, c'est bien ! C'est vrai hein</p>
---	---

-

ANNEXE 8 – TABLEAUX DE L'ANALYSE CATÉGORIELLE DE L'ENTRETIEN
AUPRÈS DE VINCENT

Moniteur 2 - Vincent

Catégorie 1 - La place du stage à l'étranger et du moniteur responsable dans la formation BAC PRO

Cadre	<p>l. 93-94 déjà notamment avec les BAC PRO... par euh... Eux ils ont la possibilité de partir en stage dès la première...</p> <p>l. 96-99 Alors sachant que... Bon je vais reprendre un petit peu dans l'ordre. On a un programme général qui s'appelle « l'ouverture sur le monde » et qui se décline en plusieurs étapes. La première étape arrive dès l'année de seconde donc première année de BAC PRO où on leur propose un voyage d'étude.</p> <p>l. 191-195 Et ensuite, donc étape suivante, en première, qui est répétée en terminale, là ils ont, sur la base du volontariat, la possibilité, donc, de repartir à l'étranger mais dans le cadre de stages. Donc ils ont une première expérience, donc première découverte d'un pays. Et là en première ils ont la possibilité de partir en stage en Grande-Bretagne et uniquement en Grande-Bretagne.</p> <p>l. 197 Donc c'est la même chose en première et en terminale, 4 semaines.</p> <p>l. 200-202 Donc en première, c'est en Grande-Bretagne et uniquement en Grande-Bretagne. Et en terminale, c'est en Europe. Pas qu'en Grande-Bretagne ou au Royaume-Uni mais ça peut être dans d'autres pays de l'Union Européenne.</p> <p>l. 202-204 Donc là, par contre, c'est pour, en tout cas, découvrir un nouveau lieu de stage, autre que celui auquel ils sont habitués en France.</p> <p>l. 204-206 C'est vrai qu'en France ils sont habitués à partir sur des boulangeries, des magasins de vêtements, etc. alors qu'en première il y a un seul et unique lieu de stage qui leur est proposé, c'est en auberge de jeunesse.</p> <p>l. 208-213 Voilà ! Et uniquement. Pourquoi ? Euh... pour deux raisons principales : c'est qu'ils peuvent être hébergés gratuitement et nourris gratuitement. Donc financièrement, c'est vrai que pour les jeunes, c'est quand même intéressant. Et ça leur permet, en tout cas, d'être encadrés de manière sérieuse puisque les auberges de jeunesse sont habituées à recevoir des stagiaires étrangers, Français mais pas que. C'est leur donner une bonne expérience.</p> <p>l. 213-214 Ah ben après, c'est vrai, qu'il y a un inconvénient avec les auberges de jeunesse, c'est que, en fonction du niveau d'anglais, les missions qui leur sont principalement attribuées sont des missions purement de nettoyage.</p> <p>l. 308-310 Ils ont cette chance, parce que je considère ça</p>
--------------	---

	<p>comme une chance, de pouvoir partir à l'étranger ! Ce sont des commerciaux ! Enfin de futurs commerciaux !</p> <p>l. 392-395 C'est vrai que dans l'idéal moi j'aimerais bien voir mes élèves partir seuls ! Comme ça là au moins ils seront pas tentés de parler français. C'est l'unique moyen en tout cas de pouvoir progresser. Et en tout cas de s'impliquer aussi, je dirais, plus facilement dans, dans... ou d'être intégré plus facilement dans l'entreprise.</p> <p>l. 516-520 cette ouverture, en tout cas, cette possibilité de partir en stage, chaque élève toute façon en a connaissance. Parce que moi, de toute façon, je présente le programme « ouverture sur le monde » en leur disant que, de toute façon, à partir de la première, terminale et BTS, ils ont l'opportunité de partir en stage ;</p> <p>l. 530-531 Sachant que pour le BAC PRO il est sur la base du volontariat. Il n'a pas de caractère obligatoire mais il est fortement conseillé</p> <p>l. 647-649 Euh... ben disons qu'ils travaillent de manière autonome, notamment dans les auberges de jeunesse donc les maîtres de stage ne sont là que pour leur donner les consignes et s'assurer que le travail est effectivement bien accompli.</p> <p>l. 664-668 De toute façon les Anglais, et puis les Espagnols c'est pareil, de toute façon, font tout pour que les jeunes soient bien intégrés de toute façon, au sein de leurs équipes. De ce côté-là y'a aucun souci. Hormis pour des élèves qui ne fournissent aucun effort. Par exemple, notamment, c'est le cas pour ces deux filles qui sont reparties par exemple.</p> <p>l. 715-719 (<i>hésitation</i>) oui mais après, bon ben, on, on, on... ben disons qu'on a une, une politique qui, qui, vise à... ben à donner une image d'un établissement qui euh... ouvert sur l'extérieur, qui a cette facilité, enfin cette capacité à envoyer des jeunes à l'étranger.</p> <p>l. 852-854 Mais comme je dis, avec les auberges de jeunesse, l'inconvénient, c'est vrai que les missions principales sont principalement des missions de nettoyage.</p>
Objectif(s) institutionnels	<p>l. 337-342 C'est plutôt non seulement linguistique mais aussi avoir une première expérience professionnelle à l'étranger. C'est vrai que depuis la seconde donc, nos jeunes ont une expérience professionnelle dans le cadre de l'alternance ; et c'est vrai que cette alternance, là, arrivés en première, peut, en tout cas, se dérouler à l'étranger ; donc voir un petit peu comment ça fonctionne une entreprise en Angleterre. Découvrir un p'tit peu un monde professionnel, non plus en France mais à l'étranger.</p> <p>l. 344-352 Un double objectif, professionnel, en tout cas, découverte, je dirais, du monde de l'entreprise à l'étranger et enfin, en tout cas, consolider les connaissances et les</p>

	<p>compétences linguistiques. Et ils peuvent continuer, en tout cas, à consolider ces deux compétences, arrivés en terminale. Donc soit en gardant, je dirais, la même destination géographique, le Royaume-Uni, ou alors ben voir un p'tit peu comment ça se passe dans d'autres pays. L'Espagne, Malte. Après eux, c'est à eux de décider et moi je les accompagne toujours, en tout cas, à identifier d'autres lieux de stage. C'est pas nécessairement des auberges de jeunesse. A titre d'exemple, l'année dernière, on a quatre élèves de terminale qui sont partis en Espagne, à Valence, et qui ont travaillé dans une boulangerie.</p> <p>l. 531-533 pour justement permettre aux élèves ben d'avoir cette culture, en tout cas d'entreprise, principalement, linguistique et aussi personnelle.</p> <p>l. 776-778 Sur le principe, les objectifs majeurs, c'est : découverte d'un nouvel environnement professionnel et amélioration du niveau linguistique. Les objectifs sur le papier.</p>
Activités/missions	<p>l. 72-75 Ah c'est exactement, euh, principalement donc, euh, dispenser les cours d'anglais et encadrer les jeunes en seconde, première, terminale, BTS première année et deuxième année dans le cadre des recherches de stage, et au niveau européen et au niveau international, notamment pour les BTS ;</p>
Mission stage à l'étranger	<p>l. 627-628 Comme je dis, une des casquettes qu'on, que moi je veux pas porter, c'est être agent de voyage ! Eh oui !</p> <p>l. 632 moi j'ai la désagréable sensation, pour être considéré comme une agence de voyage.</p> <p>l. 840-852 Y'a aussi cette difficulté que je rencontre moi, c'est que, idéalement, j'aimerais bien rencontrer les professionnels ; moi je peux les rencontrer que par email ou conversations téléphoniques interposées. C'est le seul moyen que moi j'ai aujourd'hui en tout cas ; et c'est vrai que je peux pas m'assurer, en tout cas, que les conditions d'hébergement correspondront à ce à quoi elles sont habituées, soit chez papa-maman ou à l'internat. Je peux pas ! Je peux pas. Je peux pas deviner à l'avance... oui vous aurez effectivement la euh... et c'est pas quelque chose que je me verrais demander aux professionnels : « Au fait, est-ce qu'elles auront la wifi ? », non ! C'est pas des considérations qui m'intéressent ! Moi, c'est simplement s'assurer que, effectivement, les missions qui leur seront confiées correspondront, en tout cas, un tant soit peu, je dirais, à la formation. C'est vrai que moi j'essaie de demander, en tout cas, aux professionnels que les missions qui seront effectuées aient un tout petit peu trait à la formation. Un minimum de contacts, en tout cas de dialogue.</p> <p>l. 949-954 on, moi j'essaie d'œuvrer en, éventuellement, en modifiant ce qui existe aujourd'hui. Peut-être que la façon dont la mobilité est mise en avant n'est peut-être pas adaptée à notre</p>

	<p>public, peut-être qu'il faut penser la mobilité différemment, autrement que par des périodes de stage, ou alors peut-être des périodes de stage encadrées.</p> <p>1. 986-987 Après c'est pas un travail simple, c'est pas un travail simple. C'est consommateur de temps, d'énergie.</p> <p>1. 987 C'est assez fréquemment frustrant.</p> <p>1. 986-991 Comme je le dis, y'a un investissement qui est mis en avant puis un retour sur investissement, malheureusement, qui est pratiquement négatif, enfin inexistant, on va dire. Et ça pour moi c'est frustrant. C'est-à-dire qu'il y a de l'énergie qui est mise en avant pour en définitive pas grand-chose, et ça, ouais, ça me gêne un p'tit peu.</p> <p>1. 994-996 Mais c'est vrai que moi je vois souvent un peu trop large, de pouvoir faire en sorte que d'une poignée ce soit carrément tous les élèves ! On peut pas satisfaire tout le monde ! Mais, donc euh, un peu déçu ouais.</p> <p>1. 997-998 C'est vrai que par rapport à mes deux ans de présence, un petit peu déçu parce que y'a pas cet euh... cet intérêt spontané de la part des jeunes au niveau de la mobilité.</p>
Travail en équipe	<p>1. 962-964 il faut que ce soit quelque chose (la mobilité) de... qui ne me concerne pas que moi ! Parce que j'ai l'impression que la mobilité, ça concerne que Monsieur Alexandre. Et ça, ça me gêne. Ca me gêne.</p> <p>1. 965-972 Mais au niveau de la mobilité, hormis pour le voyage d'étude où y'a d'autres formateurs qui viennent pour m'accompagner (appuie sur le m'), c'est pas pour accompagner les jeunes, c'est pour m'accompagner moi ! Et au niveau de la mobilité, il faudrait que ce soit, que ça, que ça implique toute l'équipe pédagogique ! Et pas qu'un membre de l'équipe. Et j'essaie de réfléchir en ce sens pour faire en sorte que ce soit quelque chose de commun et pas quelque chose qui ne concerne qu'une personne, enfin deux personnes au maximum. Et c'est ça qui, c'est ça qui me gêne.</p>

Moniteur 2 - Vincent

Catégorie 2 - Le rapport au métier de moniteur et aux apprenants

Représentation du métier	<p>l. 10-12 j'ai accepté en tout cas le poste qui m'était proposé en partant du principe que c'était une, c'est un établissement à vocation commerciale et qu'en tant que tel l'anglais avait sa place.</p> <p>l. 67-70 Ah et puis franchement jamais je me serais vu intégrer ce genre de structure. L'alternance pour moi, euh, ça me disait quelque chose mais ça ne représentait rien de concret, de toute façon. Et, euh, comme j'ai dit, y'avait une annonce qui avait été publiée, euh, dans le cadre d'un remplacement et je me suis dit « Pourquoi pas ! ».</p> <p>l. 82-87 Et je pense, comme je dis, que dans le cadre d'une formation commerciale, moi je parlais avec quelques clichés : « un commercial doit avoir une certaine ouverture d'esprit, une culture globale, pas tant, j'dirais, au niveau national mais au niveau international » et je pensais que le fait qu'on leur propose justement une expérience à l'étranger devait naturellement les intéresser. Au départ !</p> <p>l. 315-318 Pourtant, on est... y'a... quand on parle des bretons... Bretons, c'est un peuple, entre guillemets, qui est quand même ouvert sur l'extérieur, un peuple de marins qui naviguent, qui va à l'étranger ! Comme on dit, y'a des associations de bretons partout dans le monde ! Aux Etats-Unis, à Londres, au Japon, des Bretons, on en a partout !</p> <p>l. 913-922 on dit la Maison Familiale de Malerme est un établissement spécialisé dans la formation commerciale. Pour moi le commerce, je l'ai dit, maintenant il n'est plus maintenant local, il n'est plus national mais il est global. Et lorsqu'on m'a dit que je serai en charge des cours d'anglais, dans une école de commerce, j'ai dit : « Ca va être bien, quoi ! ». Pour moi, logiquement, avant d'arriver, je me disais : « Les jeunes accrocheront à l'anglais ». Pour moi, dans un coin de ma tête, c'est l'image que j'avais. Lorsque le directeur m'a contacté, je me suis dit : « Oh ! Ben ça va être bien ! ». Surtout que c'est des BAC PRO ! C'est pas le collège où c'est peut-être un peu plus difficile. BAC PRO, en plus BTS ! Surtout BTS ! J'ai dit : « Waou ! Là je vais pouvoir m'éclater ! Parler en anglais du début à la fin de mes cours », etc.</p>
Vécu du métier	<p>l. 4 Position que j'occupe</p> <p>l. 7 Donc c'est un poste qui est tout nouveau pour moi</p>

	<p>l. 8-9 avant d'intégrer l'établissement [...] j'étais dans un milieu complètement différent.</p> <p>l. 12-15 Euh... public différent ! C'est vrai que dans l'armée, la discipline c'est limite droite, limite gauche et on va dire un p'tit, un p'tit choc ! à ce niveau là, avec un public c'est vrai jeune ! Donc ça m'a un p'tit peu surpris. Euh... pas du tout habitué à, à gérer ce genre de public mais on peut dire que ça se passe plutôt, plutôt bien.</p> <p>l. 17 (surpris par) le désordre, j'dirais, au sein des classes.</p> <p>l. 17-19 ce qui m'a gêné aussi, c'est le fait que les élèves, contrairement à ce à quoi je m'attendais, ont beaucoup de difficultés, en tout cas avec la matière que moi je leur enseigne c'est-à-dire l'anglais.</p> <p>l. 46 (par rapport poste formateur précédent) Ah non, ce sont deux postes complètement différents !</p> <p>l. 56-60 C'est pas une discipline militaire qu'on a même si ce que j'ai voulu inculquer au tout début, c'est vrai que j'étais habitué à avoir une certaine rigueur dans ma façon, en tout cas, de gérer mes cours, mais je me suis rendu compte très très vite que c'était pas du tout adaptable, en tout cas dans une Maison, une Maison Familiale Rurale. En tout cas structure que je ne connaissais pas avant !</p> <p>l. 87-88 Et force est de constater que mon impression de départ n'est plus du tout la même aujourd'hui.</p> <p>l. 751-754 Est-ce qu'ils maîtrisent déjà bien le français ? [...] Bien sûr que non ! Déjà le français c'est une langue étrangère ! C'est pas vrai ?</p> <p>l. 756 Ouais ! Nous, tous les élèves ! Le français est une langue étrangère.</p> <p>l. 924-929 Eh non ! Parce que... déjà y'a une problématique qui s'inscrit dès la seconde, c'est que les jeunes ont beaucoup de lacunes. Beaucoup de lacunes qu'ils ont accumulé depuis le CM1, CM2, sixième, cinquième, troisième. Les jeunes ont beaucoup de lacunes et beaucoup de difficultés, comme je l'ai dit, en Français. Ils comprennent pas déjà comment leur propre langue fonctionne !</p> <p>l. 931-934 Jamais je ne me serais attendu à ce que, effectivement, les jeunes, aujourd'hui, ont du... j'avais quelques échos, c'est vrai on en discute avec (inaudible), mais je ne m'attendais pas à ce que les jeunes aient autant de difficultés à maîtriser leur propre langue et a fortiori encore plus de difficultés à maîtriser une langue étrangère.</p> <p>l. 757-760 Marie-Claire Chappuis, qui est formatrice de français, c'est ce qu'elle dit ! : « Déjà moi j'ai beaucoup de difficultés à leur inculquer des règles grammaticales de base ! ».</p>
--	---

	Alors imagine moi derrière ! Formateur effectivement d'une langue étrangère ! Waou ! La difficulté ! Moi je me heurte à....
Apprenants	<p>l. 19-21 C'est une, un, un domaine qui euh, qui, en tout cas dans une école commerciale qui les attire pas, mais alors du tout ! C'est surtout ça qui euh, ouais, qui a été assez surprenant</p> <p>l. 53-55 Mais on a un public [son précédent public d'apprenants adultes] qui prend conscience en tout cas de l'importance que revêt, en tout cas, une bonne connaissance de l'anglais ; ce qui n'est pas forcément avec le public qu'on a en MFR parce que c'est un public déjà jeune !</p> <p>l. 90-91 on a des, des, des... jeunes qui, euh... qui sont assez fer... j'dirais fermés sur, sur, sur le monde. J'ai trouvé ça assez surprenant.</p> <p>l. 239-241 C'est vrai qu'il y a beaucoup d'élèves qui estiment que, non, partir en stage à l'étranger ça n'a strictement aucun intérêt, de toute façon je préfère rester en France ! Et puis c'est très bien comme ça !</p> <p>l. 292-296 c'est vrai entre vouloir et pouvoir, y'a quand même un fossé. Donc euh... et je pense que c'est ce qu'on rencontre avec d'autres élèves, pas qu'en anglais mais dans d'autres matières. Dès que les élèves se trouvent ou se heurtent à une difficulté, ben ça les bloque ! Donc ils fourniront pas un effort pour surmonter cette difficulté-là. Dire qu'on y arrive pas, c'est pas la peine !</p> <p>l. 300 Voilà ! T'as une difficulté, c'est pas la peine !</p> <p>l. 302 Mais y'en a non ! Non, y'a une difficulté, c'est pas la peine !... C'est pas la peine.</p> <p>l. 306-308 C'est le cas avec un public de BAC PRO et c'est également le cas avec un public de BTS. Et c'est ça, ça c'est surprenant ! Moi je m'attendais à ce que, au contraire, les jeunes s'accrochent.</p> <p>l. 310-315 moi je m'attends à ce qu'ils aient une ouverture d'esprit. C'est ce qu'on attend en tout cas d'un commercial. Etre ouvert sur son monde ! Dans le sens le plus global qu'il soit. Et nous on a, au contraire, des jeunes qui sont renfermés. Et ça c'est... ça, ça m'a, ouais, profondément surpris et ça me surprend encore, aujourd'hui, arrivé au 25 ou 26 février 2015. On a encore ce genre de public ! Renfermé.</p> <p>l. 318-323 Et là, on a une population de jeunes actuellement qui, « Ah non ! Moi, je suis né à Scaër, j'étudie à Scaër, je travaillerai à Scaër, je vais me marier à Scaër et je vais mourir à Scaër ! » (silence de 6 secondes) Et voilà le public que l'on a</p>

aujourd'hui ! C'est : on va rester dans du local ! On va pas rester dans... on n'est pas dans du global. Pourtant dans le domaine commercial, le commerce, c'est global ! On dit bien globalisation, internationalisation des échanges donc ouverture.

l. 327-329 (motivation avec un an de plus?) Non ! Non ! Pas plus !

l. 379-382 (exemple) elles ont dit « Bon là c'est bon, on arrête, on va rester en France ». Elles se sont pas dit bon ben... Ou les parents auraient pu envoyer, je sais pas du tout, trouver un moyen... non ! On choisit la solution de facilité, on rebrousse chemin, on rentre chez nous et puis on fait notre stage en France.

l. 385 J'ai du mal à comprendre comment ça fonctionne, hein, l'esprit d'un jeune.

l. 443-449 Ca c'est la difficulté qu'on rencontre avec les jeunes. C'est-à-dire qu'ils comprennent pas que la période de stage est associée au cours d'anglais. Donc ils veulent partir en stage mais dans des structures qui... ou en occupant des postes valorisants, être mis en relation avec les clients, etc. Mais je dis « Attends ! », Comme je l'ai dit tout à l'heure, entre vouloir quelque chose et pouvoir, c'est pas du tout la même chose. Tu veux ça ? Non, tu te donnes les moyens pour y arriver ! Trop difficile ! Là, il y a une difficulté, il faut que je fournisse un effort, ça va pas !

l. 603-609 je leur explique hein, si vous partez en auberge de jeunesse, si vous n'avez pas un niveau suffisant en anglais, voilà ce qui vous attend ! Je ne leur cache pas que, bon ben, les missions principales qui leur seront confiées ce seront principalement des tâches ménagères. Donc, je dirais, maintenant à vous ! Si vous vous voulez être placés sur des postes valorisants d'effectuer un effort pour euh, en anglais, pour pouvoir justement profiter de postes plus intéressants. Mais non ! Parce qu'il faut fournir in effort !

l. 699-700 Franchement, déjà, les élèves, en BAC PRO, y'en a certains qui ont des difficultés en stage rien qu'en France !

l. 710-711 Ben on a des jeunes qui sont de manière générale agréables. C'est vrai que c'est pas des truands ou des délinquants . De toute façon, de ce côté-là, y'a aucun souci.

l. 720-721 On a un public, comme je l'ai dit tout à l'heure, qui est arrivé maintenant à tel degré de fainéantise intellectuelle que...

l. 721-725 Bon imaginons que je propose à un professionnel : bon je vous fait passer un entretien téléphonique avec mes jeunes qui sont en première ; ils seraient pas capables d'aligner trois mots ! C'est pas possible ! Idéalement c'est ce que je voudrais faire, leur faire passer un entretien téléphonique, de

	<p>deux, trois minutes quoi ! Mais non ! Ils en seraient incapables ! Pareil en terminale !</p> <p>l. 744 (qu'est-ce qui manque?) Du travail.</p> <p>l. 746-748 Ben oui ! Forcément ! Comme je dis, entre vouloir et pouvoir, on est sur deux concepts complètement différents. Ils ne se donnent pas les moyens. Ils ont envie de, mais sans fournir l'effort pour arriver à cet objectif-là. Parce que c'est trop compliqué !</p> <p>l. 819-823 Ils partent à l'étranger avec l'ordinateur portable, le téléphone et voilà ! Et c'est pareil pour le voyage d'étude, hein ! Voilà ! Ca c'est les deux amis des jeunes ! L'ordinateur portable pour regarder des films, pour être en contact avec papa-maman, ce que je comprends parfaitement, par skype ou par facebook. Et puis c'est pour écouter la musique, et puis c'est tout !</p> <p>l. 883-886 Mais tout ce qu'ils ont envie, c'est de rester dans une sorte de confort. En tout cas, c'est tellement plus pratique de rester à côté de papa-maman, du copain, de la copine plutôt que de partir à l'étranger ! Y'a aussi ça, hein ! Le côté familial. C'est vrai qu'il y en certains qui ont du mal à couper le cordon ombilical, de partir à l'étranger</p> <p>l. 935-945 je pense que ça va aller en se dégradant avec les futures générations. C'est-à-dire que l'outil informatique, c'est super ! Quand c'est bien utilisé. Et malheureusement nos jeunes l'utilise extrêmement mal. Il ne se cultive plus ! Ils ont une culture internet qui se résume à facebook et Youtube. Et c'est tout ! Et encore, ouais ! Et je leur dis : « Pourtant vous avez un super outil ici pour pouvoir améliorer votre niveau d'anglais, si c'est bien utilisé ». Mais tout ce qu'ils font, c'est écouter de la musique. Mais je leur dis : « Vous écoutez de la musique anglaise, oui ? Mais est-ce que vous essayez de comprendre un peu ce que vous écoutez ? », « Ah non » (silence de cinq secondes). Et là on a un gros souci avec les jeunes actuellement. Et ce souci a des répercussions à différents niveaux de notre formation, de toute façon. C'est pas que pour la mobilité. C'est aussi pour d'autres matières.</p> <p>l. 998-1000 Je m'attendais justement à ce que les jeunes soient plus euh... plus ouverts. Comme je l'ai dit tout à l'heure, pour moi l'ouverture est quelque chose d'important.</p> <p>l. 1000-1001 Et puis c'est cette fermeture, cette fermeture pour des élèves qui seront en plus en formation commerciale. J'ai trouvé ça un petit peu, un peu, un peu décevant.</p>
--	---

Moniteur 2 - Vincent

Catégorie 3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Motivations moniteur	<p>l. 21-25 je suis toujours convaincu, de toute façon, que dans une formation commerciale l'anglais a son importance. Et j'en ai eu encore la confirmation parce qu'il y a eu une ancienne élève qui m'a contacté et qui me dit « ben dans le cadre de mon boulot, il faut que je me perfectionne en anglais. Est-ce que vous pouvez m'aider ? »</p> <p>l. 25-28 (l'apprentissage de l'anglais) Donc je reste convaincu que ouais, c'est quelque chose qui est utile même si les élèves ne s'en rendent pas compte dans le cadre de leur formation, quand ils sont dans l'établissement, ils s'en rendent compte peut-être trop tard mais comme on dit mieux vaut tard que jamais, de toute façon que, ouais, ils ont besoin de se raccrocher à cette, euh, à cette langue-là.</p> <p>l. 79-82 Ah oui parce que moi j'étais, je suis assez mobile donc c'est vrai que chaque année j'essaie, moi en tout cas, de partir à l'étranger pour découvrir d'autres régions, d'autres cultures, de toute façon ; pas uniquement dans le milieu, enfin dans les pays anglophones, ça peut être en Asie, ça peut être en Afrique, ça peut être n'importe où !</p> <p>l. 147-148 Donc ouais moi j'estime que les jeunes doivent avoir cette ouverture, j'dirais le plus tôt possible et puis euh...</p> <p>l. 878-879 C'est quelque chose que j'essaie d'inculquer à mes élèves, en leur disant que c'est toujours utile de partir, d'avoir cette ouverture d'esprit.</p> <p>l. 882 On peut essayer de leur donner envie de !</p> <p>l. 947-948 je reste, en tout cas, persuadé que pour les jeunes la mobilité reste un élément essentiel de leur formation.</p> <p>l. 948 Cette ouverture d'esprit, ils se doivent de l'avoir. C'est pas facile mais euh...</p> <p>l. 972-976 C'est extrêmement intéressant pour moi parce que ça me permet de rencontrer, de rentrer en contact avec des personnes à l'étranger, en tout cas des professionnels, de discuter avec eux parce qu'ils ont l'habitude d'accueillir d'autres élèves avec lesquels ça se passe très très bien parce que les élèves sont dans une dynamique, je dirais, plus sérieuse que celle avec laquelle partent nos élèves ici.</p> <p>l. 991-994 Si je donne envie, en tout cas, si ce n'est qu'à une</p>
-----------------------------	---

	<p>poignée d'élèves, en tout cas, de continuer, j'avais dire c'est déjà bien ! C'est déjà bien. C'est mieux que pas d'élèves du tout. De toute façon, hein, pour les BAC PRO, et puis un autre public, les BTS ; pour les BAC PRO, au moins une petite poignée, c'est déjà pas mal.</p>
Motivations apprenants	<p>l. 221 ils ont pas envie de partir.</p> <p>l. 330-331 Si, ce qui pourrait les intéresser, c'est que « Enfin ! On est pas obligé de partir en Angleterre ! ».</p> <p>l. 334-335 Et y'en a certains qui se disent « Ouais ! Y'a l'Espagnol ! », enfin l'Espagne, l'Espagne, c'est chouette ça ! Ou Malte ! Ca Malte, ça attire pas mal les jeunes !</p> <p>l. 426 y'en a qui disent « Ouais mais si c'est pour faire du ménage, ça m'intéresse pas ! ».</p> <p>l. 612-617 ils essaient de visiter quand même ce qu'il y a alentours ; mais ce qui les intéresse, c'est, bien évidemment... je peux le dire ? [...] Les pubs ! [...] Voilà ! Uniquement ! C'est pouvoir s'amuser !</p> <p>l. 619-628 Et une condition, hein, des fois c'est vrai que, ils veulent être positionnés toujours sur des grands centres urbains. Je dis moi j'ai aucune garantie en tout cas de pouvoir les positionner sur des villes telles que Birmingham ou autres hein ! Moi c'est en fonction aussi des disponibilités des auberges de jeunesse, donc forcément y'a peut-être des villes qui sont un p'tit peu comme Scaër . Donc c'est vrai qu'au niveau distraction, y'a pas grand-chose ! Mais bon ! Je fais en fonction des demandes et y'en a certains qui me disent « Est-ce qu'il y a des boites de nuit à côté ? ». Qu'est-ce que j'en sais, moi ! Qu'est-ce que j'en sais ! On me dit « Ah ouais mais si on peut pas sortir etc., moi ça m'intéresse pas ! ». Et en plus ils ont des exigences !</p> <p>l. 630-636 Ben ils font, on me dit « Ouais mais moi j'ai pas envie d'aller là ! Il me faudrait ci, il me faudrait ça ! Est-ce qu'il y a internet ? Est-ce que ci, est-ce que ça ? ». On est, moi j'ai la désagréable sensation, pour être considéré comme une agence de voyage. « J'ai pas envie d'aller », ou la ville que je te propose « Ouais mais est-ce que c'est une grand ville ? Y'a des bars ? Y'a des discothèques ? Est-ce qu'il y a quand même pas mal de magasins où on peut faire des courses etc. ? ». Tu regardes sur internet, quoi ! « Ouais mais vous, vous savez pas ? ».</p> <p>l. 639-643 Oui, si, ouais, ce qui les intéresse. Notamment, j'ai deux élèves qui vont partir dans le nord du Pays de Galles, à Conwy. La première chose, elles ont pas été voir,</p>

	<p>bon, déjà, Conwy, où est-ce que c'est situé ? Ca je dis, c'est déjà pas mal ! Là elles me disent « Est-ce qu'il y a une discothèque ? ». Voilà ! Leur principal souci, c'est : est-ce qu'il y a une discothèque ? Et à part ça, rien !</p> <p>l. 768 (mensonge moniteur sur niveau d'anglais) Mais ils le savent ! Parce que ça veut dire « Ouais! Chouette ! On va pouvoir partir ! »</p> <p>l. 772-774 certains, c'est, oui en effet, c'est pour voir, découvrir un nouvel environnement professionnel mais se dire que « On est à l'étranger, on n'a pas les parents derrière, on a pas les formateurs derrière, on va pouvoir s'amuser ».</p> <p>778-784 Pour le jeune, c'est faire la fête ! Parce qu'il sera loin de l'établissement, loin de la famille, et il pourra faire ce qu'il veut. Et c'est ça qui le motive ! Aujourd'hui, la période de stage, c'est : « on va pouvoir s'amuser ! ». Comme je dis, y'en a certains, ils le disent hein !, « monsieur, est-ce qu'il y a une boîte de nuit à côté de l'auberge de jeunesse ou en tout cas du lieu sur lequel on sera affecté ? ». C'est ça qui les intéresse. C'est pas essayer de parfaire leurs compétences, leurs connaissances. C'est s'amuser ! Et aujourd'hui la mobilité pour un jeune ça ne s'associe qu'à la fête !</p> <p>l. 786-788 90% ! 90%, en tout cas pour mon établissement. Je peux pas comparer avec les autres. Mais pour 90% des jeunes, c'est ça ! Et je te parle pas de ceux qui veulent partir à Malte !</p> <p>l. 790-796 Malte, c'est un pays où il fait relativement chaud ! Méditerranéen. Malte, c'est touristes, fête ! Pourquoi les jeunes veulent partir sur Malte plutôt qu'au Royaume-Uni ? Il fait beau, il fait chaud et on peut s'amuser. Pourquoi les jeunes veulent pas partir en Angleterre ? Il fait pas beau, il fait gris, il fait froid, on mange mal. Et c'est ça ! Ce sont des clichés, excuse-moi du terme, à la con, que les jeunes mettent en avant.</p> <p>l. 976-978 Comme je dis, la mobilité pour nos jeunes, c'est associé, principalement, à des vacances, ni plus, ni moins. C'est ça!</p>
Famille	<p>l. 406-414 Y'en a un qui est parti seul, l'année dernière, et pourtant c'était pas gagné d'avance parce qu'il n'avait pas un niveau satisfaisant en anglais. Par contre ce sont ses parents qui ont insisté pour qu'il parte. Parce que, eux, considéraient que c'était une chance et qu'il fallait pas passer à côté de ça ! Donc il était, oui, il était en première. Le début n'a pas été simple mais par contre ça s'est très très bien passé. Et il a fourni l'effort pour rester jusqu'au bout des quatre semaines. Pourtant il disait, un moment donné, « J'ai envie d'arrêter ».</p>

Mais il s'est quand même accroché et il a dit que c'était une très très bonne expérience. Parce que les parents étaient aussi derrière pour le pousser et pour l'inciter à partir. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des parents de nos jeunes.

l. 416 (rencontre famille/projet stage) Pff... très rarement. Très rarement.

l. 416-419 Y'en a certains qui...euh.... qui disent que, c'est surtout l'aspect financier qui les bloque. Pourtant on leur dit, y'a, comment dirais-je, y'a une aide qui leur est apportée. Mais ils disent « Ouais mais ça couvre pas la totalité ». Donc y'a l'aspect financier qui bloque certains, certaines familles.

l. 422-424 En tout cas ça peut couvrir la totalité. Mais les parents disent « Ouais mais faut donner de l'argent de poche », il faut que le jeune, sur quatre semaines puisse s'amuser, etc. donc...

l. 424-430 Parce que on a je crois 460€, moi je considère que c'est largement suffisant ! D'autant plus comme je l'ai dit, hein, l'auberge de jeunesse, c'est logement et nourriture gratuite. (...) Mais de manière générale, ouais, y'a l'aspect financier qui rentre en considération. Les parents estiment que les 460€ ne couvrent pas la totalité, en tout cas, des frais réels encourus par le jeune. Alors oui, pour certaines familles, en effet, c'est un frein.

l. 581-584 Y'a pas d'aide supplémentaire. Par contre, rien n'empêchait les parents de se diriger vers les mairies ou d'autres structures pour voir s'il était possible d'en bénéficier. Mais y'a aucun parent qui n'en a fait la demande... de toute façon.

l. 886-897 Et y'a des parents aussi qui ont peur ! « Ah ma fille ! Je suis tellement habituée », y'a des parents, y'a des mères qui sont seules. C'est vrai que leur enfant, c'est leur chair de la chair, de toute façon ; et si ce n'est que de se séparer d'eux pendant quatre semaines, c'est mission impossible aussi ! Donc y'a des parents aussi qui sont un frein. Je parlais, y'a le frein affectif, certainement, j'y ai pas pensé tout à l'heure. Y'a le frein financier aussi, mais l'affectif y fait beaucoup . Y'a certains parents qui, ouais, qui ont beaucoup de difficultés, en tout cas ici, à laisser partir leurs enfants. Ou alors il faut être absolument connectés 24h sur 24 avec internet ou par téléphone pour donner des nouvelles et puis c'est pas viable quoi ! C'est pas viable. Alors voyez, y'a le côté affectif

l. 981-985 Peut-être un élément que j'ai pas pris en considération jusqu'à maintenant, c'est l'aspect famille. Je suis en train de me dire peut-être qu'il faudrait impliquer davantage leurs familles dans la mobilité. On dit toujours, il faut solliciter les familles. Mais à savoir comment ? C'est

	<p>vrai que les familles peuvent faciliter la mobilité, ça été le cas pour un élève. Leur faire comprendre que la mobilité a son importance. Après savoir comment ?</p>
--	---

Moniteur 2 - Vincent

Catégorie 4 - L'accompagnement au stage à l'étranger

Accompagnement organisationnel	<p>l. 255-257 Oh ! Y'a un encadrement hein ! C'est-à-dire que les élèves, on les laisse pas seuls, c'est-à-dire qu'on leur propose, enfin c'est moi qui leur propose donc la ville et le lieu de stage. Je leur explique un p'tit peu, ben, ce qui leur attend,</p> <p>l. 257-259 avec Madame Leroux également qui est en charge de... on va dire plutôt de l'aspect administratif parce que les élèves peuvent bénéficier de bourses aussi pour financer leurs projections à l'étranger.</p> <p>l. 260-262 Donc on les aide en tout cas, donc à mieux comprendre l'environnement professionnel dans lequel ils vont évoluer et aussi on les aide à s'orienter vers euh...ben pour partir de chez eux au lieu de stage.</p> <p>l. 262-264 Donc c'est vrai que l'accompagnement se fait surtout au sein de l'établissement, par contre y'a pas de formateurs à les accompagner, à les tenir par la main pour les accompagner jusqu'aux lieux de stage en Angleterre.</p> <p>l. 264-268 Donc on les prépare de toute façon, on les aide à réserver les billets d'avion ou de bateau en fonction de la destination, on réserve les billets de train, etc. Puis on travaille un p'tit peu sur un plan, bon là où il faut se diriger, on les met en relation avec les professionnels par l'envoi d'emails par exemple et moi je m'assure par téléphone avec les professionnels que bon, ben, les élèves puissent être récupérés en gare, etc.</p> <p>l. 269-270 Donc l'encadrement, l'accompagnement, se fait sur site, ici et ensuite, ben forcément, y'a des appels téléphoniques pour s'assurer que tout se passe bien.</p> <p>l. 282-289 Sur les quatre semaines par exemple, première et terminale, chaque semaine il y a un appel téléphonique qui euh... que j'effectue pour m'assurer, en tout cas, que tout se passe bien sur le lieu de stage. Que l'élève est ponctuel, qu'il effectue effectivement les tâches qui lui sont demandées. S'assurer que, bon, au niveau de la compréhension, de l'expression, ben qu'il commence quand même à progresser, peut-être pas la première semaine mais en tout cas la deuxième, troisième et quatrième semaine. Et, euh...s'assurer en tout cas que le professionnel est entièrement satisfait, en tout cas, de l'attitude et du travail effectué par le ou les élèves qui sont positionnés sur son</p>
---------------------------------------	---

	<p>entreprise.</p> <p>l. 356-358 Donc là, là aussi, on les a aidé, avec Madame Sanchez qui est la cuisinière, qui a des origines espagnoles, donc qui connaissait du monde à Valence et donc qui a, euh, une famille qui a accepté de les héberger sur la durée du stage. Les quatre ensemble, ouais ! Et ils ont gardé une très très bonne expérience. Et c'est l'unique !</p> <p>l. 365-375 Non puisque on a d'autres, voilà, voilà...après y'en a d'autres qui sont partis, enfin qui devaient partir en Angleterre, qui ont mal géré leurs... géré l'aspect administratif, puisque c'est notamment le cas de jeunes qui devaient partir à Liverpool et euh... qui sont partis sans carte d'identité. Par exemple. Pourtant on leur dit, au niveau administratif, assurez-vous d'avoir vos documents administratifs, carte d'identité ou passeport pour passer la douane etc. D'autant plus qu'elles avaient leurs billets d'avions et elles se sont retrouvées à l'aéroport sans carte d'identité ! Eh ben forcément elles pouvaient pas partir ! [...] une... sur les deux mais l'autre n'a pas voulu partir seule. Donc elle est restée en France.</p> <p>l. 659-661 J'ai dit : est-ce que vous avez envoyé vos vœux de bonne année ? Par exemple. « Ah non ! » C'est la moindre des choses ! Garder quand même un contact jusqu'au moment du départ, par exemple . Ce qu'ils ne font pas !</p> <p>l. 953-962 Mobiliser des formateurs pour encadrer les jeunes, à l'étranger. C'est peut-être ça aussi qui manque. C'est vrai que, contrairement à d'autres Maisons Familiales du département, c'est vrai qu'il y a certaines Maisons qui accompagnent les jeunes, en tout cas de l'établissement jusqu'au lieu de formation. Et ça c'est quelque chose que nous, nous ne proposons pas. C'est peut-être un défaut ! C'est peut-être un manque ! En tout cas, on a pas, je dirais le... en tout cas la volonté, en tout cas, d'accompagner les jeunes de cette manière-là. Alors peut-être que oui, y'a un travail qui euh... un travail de réflexion à mener pour proposer la mobilité aux jeunes mais autrement que de la manière dont on la propose ici. Certainement. Comment ? Ca je ne sais pas du tout.</p>
<p>Accompagnement pédagogique en amont</p>	<p>l. 101-108 Voilà ! Le voyage d'étude, avant mon arrivée, s'inscrivait uniquement sur le territoire national. Et moi j'ai demandé à ce qu'on change un tout p'tit peu ; plutôt que de rester dans un milieu franco-français, leur proposer dès l'année de seconde un voyage d'étude en Angleterre. Depuis l'année dernière donc, délibérément, j'ai choisi Londres, donc, afin qu'ils aient, qu'ils soient confrontés avec une</p>

	<p>culture, la culture britannique, et y'a rien de tel que de partir à la capitale.</p> <p>l. 110-115 Ben disons, pourquoi attendre ? Ben c'est une première découverte. Je dirais autant commencer le plus tôt possible ! Pour leur permettre de découvrir une nouvelle culture. J'dirais que c'est pas tant sur l'aspect linguistique mais c'est voir un p'tit peu comment ça se passe ailleurs !</p> <p>l. 115-120 Donc sachant que la langue étrangère qu'ils utilisent c'est l'anglais donc autant qu'ils soient confrontés à cette culture le plus tôt possible. Donc découverte, j'dirais, de la culture britannique au travers de la capitale londonienne, enfin Londres, tout en gardant un lien avec leur formation. Donc découverte de l'aspect commercial, alimentaire mais aussi culturel, général au travers la visite de différents musées.</p> <p>l. 120-122 Donc c'est vraiment leur présenter déjà une culture différente, autrement que par un documentaire à la télé ou par des articles de presse ou autres.</p> <p>l. 122 Donc autant qu'ils soient mis le plus tôt possible face à cette culture et c'est pour ça que j'ai décidé de mettre ça en place dès l'année de seconde.</p> <p>l. 128-129 cette année par contre j'insiste plus sur le caractère, j'dirais, professionnel</p> <p>l. 176-178 Donc ça leur permettra (voyage à Londres en seconde), j'espère en tout cas, d'acquérir, enfin d'agrandir un petit peu leur ou d'enrichir leur culture personnelle et, euh, et euh, et commerciale.</p> <p>l. 180-181 (voyage à Londres en seconde) Et ils mettront à profit aussi, un p'tit peu, un tant soit peu, leur anglais. Mais ça c'est, on dira, accessoire !</p> <p>l. 187-189 Mais je dirais que l'aspect linguistique n'est pas une priorité, en tout cas dans le cadre du voyage d'étude. C'est vraiment une découverte, une ouverture en tout cas sur une nouvelle, un nouveau pays.</p> <p>l. 193-194 Donc ils ont une première expérience, donc première découverte d'un pays.</p> <p>l. 215-217 je leur dis « si vous voulez être positionnés sur un poste valorisant, il faut améliorer votre niveau d'anglais », ce qu'ils ne font pas naturellement.</p> <p>l. 223-225 (voyage à Londres en seconde) Ils sont encadrés donc ils sont entre Franco-Français. Donc c'est vrai qu'il y a ce confort en tout cas de pouvoir se raccrocher en français, avec un copain, sa copine qui est en français, les formateurs qui sont là, qui nous encadrent.</p> <p>l. 225-229 Et après, j'veux dire, hum, partir seul ? [...] (le</p>
--	---

	<p>voyage à Londres en seconde) Ne leur donne pas automatiquement envie, en tout cas, de partir seul après à l'étranger.</p> <p>l. 273-280 Voilà ! On travaille, je travaille avec les élèves sur la rédaction d'emails donc ça leur permet en tout cas de travailler, de travailler leur anglais. Donc y'a un travail linguistique qui est fait, bien évidemment et je leur demande, en tout cas, de prêter particulièrement attention à mes cours afin de progresser et de gagner en aisance en tout cas, et dans la compréhension orale et dans l'expression orale surtout. En tout cas ce sont ces deux compétences, normalement, qui sont développées, consolidées, au travers des périodes de stage, quelque soit, je dirais, la formation, première, terminale et BTS. Ce sont les principales compétences qui sont mises en avant.</p> <p>l. 653-661 Moi, ce qui me gêne à chaque fois, c'est que, il faut que je les pousse. C'est pas quelque chose qu'ils font naturellement. On va dire qu'il y a l'avant, pendant, après. Logiquement ! Je suis toujours obligé de les inciter à dire « ben est-ce que faut qu'on » ; avant de partir, est-ce que vous avez établi un contact avec le maître de stage ? C'est le cas avec les deux jeunes qui vont partir. J'veux dire, elles étaient déjà positionnées dès le mois de novembre, sachant qu'elles vont partir au mois de mai. J'ai dit : est-ce que vous avez envoyé vos vœux de bonne année ? Par exemple. « Ah non ! » C'est la moindre des choses ! Garder quand même un contact jusqu'au moment du départ, par exemple . Ce qu'ils ne font pas !</p> <p>l. 672-676 C'est-à-dire que les jeunes, je leur dis avant de partir : ben vous envoyez des emails, hein ? Que ce soit avec les BAC PRO mais aussi avec les BTS, quelque soit le public. Vous gardez un contact, vous rappelez hein, on existe, on va bientôt arriver. Si ce n'est que pour poser cette question : quelles sont les différentes tâches qu'on va effectuer etc., est-ce que vous pourriez présenter un p'tit peu l'équipe... Je sais pas du tout, après c'est à eux aussi de s'intéresser à leur lieu de stage.</p>
Accompagnement pédagogique au retour	<p>l. 451-456 Euh... il est exploité dans le cadre d'une restitution. C'est-à-dire que ceux qui ont effectivement émis le souhait de partir, donc, présentent devant le reste de la classe leur expérience, soit dans le cadre... avec un support, par exemple diaporama ou autre, mais surtout dans le cadre d'une évaluation à savoir que pour chaque période de stage, que ce soit en pays anglophone ou à l'étranger, ou même en France parce que pour ceux qui ne veulent pas partir à</p>

l'étranger, ben restent en France, ils ont un rapport de stage à rédiger.

l. 459-465 Alors pour les premières et terminales, c'est et en anglais et en français [...] .C'est-à-dire qu'il y a une structure un peu plus légère pour les premières ; ils doivent s'intéresser donc à un métier dans l'entreprise dans laquelle ils évoluent, avec une introduction et une conclusion en anglais. C'est un peu plus étoffé en terminale ; ils doivent s'intéresser sur l'historique, l'organisation et puis après présenter les missions et faire un petit bilan ; donc tout ça c'est fait en français avec toujours l'introduction et la conclusion en anglais.

l. 468 (présentation des activités professionnelles?) Voilà !

l. 470 (évaluation) Par moi.

l. 472-482 (partie pro aussi?) Oui. C'est-à-dire, au préalable, forcément y'a... ben dans l'idéal, ça aurait été pas mal, enfin ça aurait été intéressant de faire venir les professionnels étrangers mais faut bien comprendre que, vu la distance, c'est pas possible ! Et c'est vrai qu'on voudrait bien... On leur dit de toute façon « Si vous voulez participer aux évaluations à l'oral, vous êtes cordialement invités ! ». Ben forcément ça a un coût ! Le professionnel qui se retrouve au nord de l'Angleterre ou à Malte ou en Espagne, il va pas dépenser une certaine somme d'argent pour rester une journée dans notre établissement. Ca aurait été l'idéal mais c'est malheureusement pas possible. Donc moi je récupère des informations, de toute façon, lors des entretiens que j'effectue avec les professionnels, je prends notes et je m'assure en tout cas qu'il y ait une cohérence entre ce que le professionnel m'a dit et ce que je vais retrouver dans le rapport de stage des élèves et des étudiants.

l. 488 (activités professionnelles/évaluation par d'autres collègues ?) Du tout!

l. 668 Par contre, y'a rien qui est fait au retour ! Rien ! l. 677-680 au retour, y'a pas même pas une lettre, enfin un email de remerciement ! Je leur dis : ben vous êtes rentrés. Vous quand même, vous essayez de garder un contact avec le maître de stage, avec l'équipe, vous les remerciez, vous faites quelque chose ! Et il le font pas. l. 681- 683 pourtant je les incite, je peux pas leur mettre le couteau sous la gorge ! Je dis : c'est la moindre des politesses, déjà un, de les remercier ! Ce n'est que ça !

l. 688-691 Garder contact avec le professionnel, c'est pas quelque chose qui est automatique ! Donc je leur dis, la moindre des politesse, de toute façon, c'est de remercier, d'envoyer un email euh.... pour le gérant de l'entreprise,

	<p>pour remercier aussi l'équipe, en tout cas de les avoir aidés. Mais ça c'est quelque chose qu'ils ne font pas naturellement.</p>
Accompagnement existentiel	<p>l. 149-152 Donc ça c'est découverte culturelle (le voyage à Londres en seconde), on va dire, aussi bien d'un point de vue personnel mais aussi professionnel parce que y'en a certains qu'on jamais quitter le territoire français, voire même le département, certains la région, d'autres la France. Donc c'est leur donner l'occasion en tout cas de quitter le territoire au moins une fois dans leur formation.</p> <p>l. 154-156 Voilà donc là c'est la première étape (le voyage à Londres en seconde)! Donc découverte d'une nouvelle culture, on va dire sur un point de vue personnel j'dirais et encadré en tout cas puisqu'il y a des formateurs qui sont là bien évidemment pour encadrer le groupe.</p> <p>l. 158-162 (voyage à Londres en seconde) Donc on a choisi, enfin... j'ai choisi une auberge de jeunesse, lieu convivial, lieu d'échanges parce qu'ils peuvent rencontrer aussi d'autres personnes, y'a d'autres touristes qui viennent</p> <p>l. 236-238 C'est vrai que l'année dernière on a eu des difficultés, donc euh...avec deux mineurs qui ne se sont pas du tout intégrés sur le lieu de stage et ça a posé beaucoup de difficultés.</p> <p>l. 244-249 Oui, c'est-à-dire qu'elles ne faisaient pas du tout d'effort pour parler en anglais donc, forcément, au niveau communication ça pose des difficultés... et qui n'effectuaient pas, parce qu'elles ne comprenaient pas justement les consignes qui leur étaient données, qui n'effectuaient pas les tâches qui leur étaient demandées. Donc, ça, au bout de trois jours, le maître de stage a dit « Il y a un problème ici avec les élèves, c'est pas la peine ».</p> <p>l. 300-302 (face à une difficulté) Pourtant on est là ici pour, on est là aussi pour essayer de trouver des solutions, euh... leur permettre en tout cas de continuer.</p> <p>l. 386-391 On a pas compris pourquoi elles avaient décidé de... en tout cas, celle qui avait sa carte d'identité avait moyen de partir ! Quitte à attendre sa collègue en disant « Bon ben écoute ! Tu, Tu...On essaye de voir, peut-être, je sais pas, avec la douane », je sais pas du tout, si y'a moyen de faire venir la carte d'identité par un moyen ou un autre, je pense qu'il y a une solution qui aurait pu être trouvée, mais non ! Pourquoi elles ont décidé « non je ne vais pas partir toute seule de toute façon, donc je repars avec toi ».</p> <p>l. 395-400 Mais y'a aucun élève, en tout cas élève ou</p>

	<p>étudiant, qui s'est proposé pour partir seul. C'est toujours avec quelqu'un. Parce que la peur... Et c'est ça qui est assez étonnant ! C'est la p... peut-être cette p... toujours cette peur d'être confronté à une difficulté ! La difficulté, c'est la difficulté linguistique. Mais comme je dis : « Si vous avez des craintes, il faut progresser, travailler en anglais ». Chose qu'ils ne font pas !</p> <p>l. 402-406 y'a toujours quelqu'un, enfin y'a une collègue qui est là à côté pour euh... on peut parler en français ! A deux c'est toujours plus facile de... enfin c'est ce qu'ils doivent penser, de résoudre les difficultés plutôt que seuls. Et c'est ça ! Si c'est pas à deux, c'est à trois voire quatre. Ça peut aller jusque-là ! Mais à aucun moment y'aura un jeune qui partira seul.</p> <p>l. 664-667 les Anglais, et puis les Espagnols c'est pareil, de toute façon, font tout pour que les jeunes soient bien intégrés de toute façon, au sein de leurs équipes. De ce côté-là y'a aucun souci. Hormis pour des élèves qui ne fournissent aucun effort.</p>
--	--

Moniteur 2 - Vincent

Catégorie 5 - Les bénéfices d'une expérience à l'étranger

L'expérience interculturelle du moniteur	<p>l. 862-865 j'ai un environnement, je dirais familial, qui a toujours été propice, je dirais, à la mobilité. Mon père travaille pour une structure qui a accès à l'international, ma grand-mère est anglaise, j'ai de la famille en Angleterre, j'ai des amis et une partie de ma famille qui est aux Etats-Unis. Donc pour moi, la mobilité a toujours été euh... a toujours été au cœur, je dirais, de ma famille.</p> <p>l. 866-869 Ce qui fait que lorsque je suis arrivé en licence, à l'époque, je dirais que pour moi le fait de partir en stage à l'étranger, ça paraissait naturel. Ca a pas posé du tout... On peut pas dire... il n'y a même pas eu une problématique.</p> <p>l. 869 Je suis parti à Londres pendant un an et je me suis éclaté !</p> <p>l. 871-873 J'dirais, mon expérience à l'étranger, ça a commencé quand j'étais tout petit, tout petit ! J'ai toujours voyagé avec mes parents de toute façon, pendant les vacances ou dans le cadre du travail de mon père.</p> <p>l. 873-874 J'ai passé six ans en Angleterre par exemple.</p> <p>l. 874-875 Donc pour moi, la mobilité, partir à l'étranger comme étant, comme allant-de-soi.</p> <p>l. 875-878 Chaque année, de toute façon, je pars à l'étranger parce que c'est un besoin pour moi, de, de m'évader, de voir comment ça se passe ailleurs. Pas forcément dans un pays anglophone, hein ! Ca peut être en Afrique, ça peut être en Amérique du sud, ça peut être n'importe où ! Pour moi, ça fait partie de ma nature.</p> <p>l. 895-897 mes parents euh... mon père m'a dit « Allez ! Tu pars à l'étranger quoi ! ». Dès le plus jeune âge, quand j'avais sept, huit ans, il m'a dit « Allez ! maintenant tu sais réfléchir, Allez ! »</p> <p>l. 901-910 Mon père a dit euh... ma mère était pas trop d'accord... c'est mon père qu'a dit « si, il faut que mon fils parte ». Donc il m'a envoyé, dès le plus jeune âge, chez des amis aux Etats-Unis, du côté de Boston, chez d'autres amis en Australie et il m'a dit tu... pour avoir cette culture, je dirais, de... une culture globale, j'dirais, dès le plus jeune âge. Et ça me... j'ai fait de très très bonnes rencontres parce que j'avais des personnes avec qui j'évoluais qui m'ont aidé à comprendre. C'est vrai qu'il y avait aussi un petit peu la barrière de la langue même si je maîtrise l'anglais depuis le plus jeune âge mais bon après il y a des subtilités que tu maîtrises pas forcément tout de suite. Et qui étaient des gens qui m'ont appris à mieux appréhender cette culture-là, me mettre à l'aise, etc. et ça m'a permis de gagner en</p>
---	---

	confiance et puis d'avoir justement une ouverture d'esprit.
Apprentissages linguistiques de l'apprenant	<p>l. 550-553 Y'a aucune progression ! Ils disent toujours « Ouais mais c'est plus facile quand on est sur le terrain ! ». C'est sûr ! C'est vrai que y'a rien de tel que de partir dans le pays pour, j'dirais, se perfectionner. Mais après faut se raccrocher quand même ! Et puis ils disent « Ouais mais c'est pas la même chose quand on parle avec un français ».</p> <p>l. 555-563 (plus impliqués en cours d'anglais?) Du tout ! Ouais, non ! Et comme j'ai dit, je n'arrive pas à m'expliquer ce euh, ce pourquoi ! Normalement quand ils étaient... notamment c'est le cas de ce jeune qui, c'est vrai que, il n'était pas très disposé à partir en Angleterre, y'a ses parents qui l'ont poussé, ça s'est très très bien passé, il a même, il a dit « Ouais ! J'avais beaucoup plus de facilités vers la fin du stage à comprendre, à m'exprimer ! ». Je dis ben : c'est bien ! Je dis : au moins il va pouvoir continuer à consolider ses connaissances ; mais après y'a l'effet de groupe, forcément, c'est plus facile là avec les copains qui parlent français, eh ben on fournit plus d'efforts. Voilà ! Donc, les élèves, à un moment donné, c'est le ballon qui se dégonfle et puis Psch ! Et on se laisse tirer vers le bas. Et c'est pareil pour tous les publics !</p>
Bénéfices autres pour l'apprenant	<p>l. 538-543 Ben... ça peut te paraître bizarre mais y'a aucun changement. Rien. C'est-à-dire que moi j'ai cette désagréable sensation que l'investissement est nul ! C'est-à-dire que le temps consacré, l'argent consacré, n'ont servi, malheureusement, à rien. Ce qui peut paraître bizarre ! C'est-à-dire que ça n'a pas donnée envie aux jeunes de se raccrocher en tout cas, par exemple. Ou, par exemple, les élèves qui sont partis en première, ça ne leur as pas forcément donné envie de partir en terminale par exemple.</p> <p>l. 545-548 Et y'a aucun changement dans leur attitude. Y'a pas de... lorsqu'ils sont arrivés, y'a pas eu...</p> <p>l. 546 enfin si, y'a toujours cette petite euphorie « Ah ! C'était bien ! »</p> <p>l. 546-548 mais une euphorie qui est de trop courte durée ! Après, on va dire, c'est comme un ballon, ça pchitt ! Après ça part en vrille et puis y'a plus rien !</p> <p>l. 566 Les ouvrir au monde... non, au contraire, non, c'est une fermeture.</p> <p>l. 571-578 Non, c'est à vrai dire, c'est euh, enfin, c'est le, le, le... c'est un, un... ben ils ont toujours les œillères quoi ! Qui sont peut-être un peu plus ouverts quand ils étaient sur</p>

leur lieu de stage et puis qui ? Après ça s'est refermé quoi ! Et puis c'est tout ! Sachant ben qu'ils n'ont pas envie ! « C'est bon ! J'ai eu une première expérience, ça m'a suffi, j'ai pas besoin d'en avoir une autre et de toute façon je fournirai pas d'efforts ». D'autant plus que l'aide, dont je parlais tout à l'heure, n'est disponible qu'une seule fois. Donc s'ils en ont bénéficié en partant en première, ils ne pourront pas en bénéficier s'ils souhaitent partir en terminale, donc ils se sont dit « C'est bon ! J'ai mon expérience, ça m'a suffi ! ».

l. 586-587 Donc on a des attitudes qui sont assez surprenantes de la part de nos élèves.

l. 590-591 D'un point de vue personnel, on va dire que la plupart reviennent quand même assez satisfaits.

l. 591-596 Du point de vue professionnel, mais qui est allié justement avec l'aspect linguistique, c'est que, malheureusement, ils n'ont pas l'impression d'avoir appris grand-chose. Pour la simple et uni... enfin simple, non ! Mais pour unique raison, c'est que justement ils n'ont pas voulu faire d'effort en anglais. Donc les professionnels n'ont pas jugé pertinent, en tout cas, de les confronter à la clientèle s'il s'agit des auberges de jeunesse.

l. 598-603 Voilà ! Donc c'est vrai que les jeunes de manière générale, ceux qui sont partis en auberge de jeunesse, sont revenus un p'tit peu frustrés par rapport aux tâches qui leur ont été confiées. Ce que je comprends parfaitement ! C'est vrai que, je me mets à leur place, si les tâches qui me sont confiées se cantonnent à passer un coup de balai, à changer les draps, à nettoyer les toilettes et les douches, sur quatre semaines, c'est vrai, on n'apprend pas grand-chose.

l. 683-688 Donc si c'est d'entrete... de garder contact, pour après ! De toute façon ! Puisqu'il y en a certains, certains premières, euh certains terminales, qui souhaitent continuer leur formation et là ils savent que, toute façon arrivés en première année, la période de stage est obligatoire. Donc éventuellement garder contact avec ce professionnel ! Quitte à, pour certains ça se passe bien, quitte à réitérer l'aventure et repartir.

l. 691-695 ils n'essayent pas d'entretenir en tout cas, de se construire en tout cas, un réseau de relations qui pourrait être utile pour la suite de leur formation. Comme j'ai dit tout à l'heure, pour les terminales qui souhaitent poursuivre leur formation en première année de BTS. Ils savent qu'ils ont aussi une période de formation obligatoire, et ça ils le font pas !

l. 699 (bénéfices observés par les collègues?) Ah non, pas

	<p>du tout !</p> <p>l. 799-801 (maintien des clichés) Ah oui ! « On a mal mangé », « il a pas fait beau », etc. Ouais de manière globale... Après y'en a certains, mais bon ça, ça concerne que les BTS, mais pour les BAC PRO c'était ça.</p> <p>l. 806-807 Y'en a qui, parce qu'ils n'ont pas fourni d'effort pour aller voir ailleurs, qui se sont contenter de...</p> <p>l. 809-815 ils sont pas... ils ont pas essayé de voir ce qui se passait ailleurs ! Ils ont pas essayé, enfin ils ont pas été ! Ils ont pas poussé la curiosité jusqu'à se dire « ben je vais peut-être aller dans un petit restaurant ou un petit fish n' chips ou autres, quelque chose de traditionnel ». Ils sont restés, je dirais, sur un cercle géographique très restreint. Pour, en tout cas, les BAC PRO. Ils n'ont pas voulu pousser l'aventure, j'dirais, à s'intéresser à ce qu'il y a. y'a un pub, y'a une discothèque, y'a... et quand ils ont vu qu'il y avait pas grandchose qui les intéressait, ils sont restés au sein même de l'auberge de jeunesse.</p> <p>l. 825-831 Ah oui ! Il faut absolument la wifi sur le lieu de stage ! Donc imagine, quand je dis moi que j'ai aucune garantie de pouvoir positionner des jeunes sur des auberges de jeunesse, par exemple, c'est un type de structure, où y'a effectivement la wifi... parce que s'ils se retrouvent dans le Lake District, dans la montagne, là par contre ça risque de poser problème. Et c'est ça aussi qui a posé problème avec ces deux jeunes qui sont revenues : y'avait pas la wifi. Enfin, y'avait pas la wifi dans leur chambre ! Y'avait la wifi au niveau de l'accueil mais c'est pas, c'est pas pratique !</p> <p>l. 833-837 Une des raisons, voilà ! Une des raisons. C'est pas ça qui doit poser un problème pour poursuivre le stage ! Elles avaient la possibilité de se positionner à l'accueil mais non ! Ca ne convenait pas à mesdemoiselles ! (silence de trois secondes) C'est sûr, hein ! Une auberge de jeunesse, c'est un environnement complètement différent de celui auquel elles sont habituées.</p>
--	---

Corbeille de l'entretien de Vincent

Items	<p>l. 701-707 Au niveau des stages à l'international, y'a que moi qui puisse ressentir les difficultés parce que y'a certains professionnels qui, malheureusement, me ferment leurs portes parce qu'ils considèrent que les jeunes que je leur ai envoyé, euh... n'ont pas donnée satisfaction par exemple. Parce que des problèmes d'un point de vue linguistique. Ce que je comprends parfaitement, comme je l'ai dit tout à l'heure, on s'attend à ce que les jeunes connaissent, enfin maîtrisent un tant soit peu la langue.</p> <p>l. 712-713 Mais c'est d'un point de vue purement linguistique ! Y'a des professionnels qui m'ont dit « Bon, une fois, pas deux ! » quoi !</p> <p>l. 713-716 Y'a des fois même où je suis obligé de mentir ! [...] C'est-à-dire que, ben, pour être sûr que les jeunes puissent être acceptés, je gonfle leurs compétences linguistiques.</p> <p>l. 719 Là aussi, on (la MFR) veut quelque chose, faut s'en donner les capacités.</p> <p>l. 726-727 Donc je suis obligé de leur dire : oui, oui, ils maîtrisent quand même un tant soit peu l'anglais !</p> <p>l. 727-732 ces jeunes-là, ils souhaitent partir, ils ont envie mais ils ont pas les compétences pour ! Je dis : OK, bon vous voulez partir, bon, je vais vous faire plaisir ! Mais en moi-même je dis : qu'est-ce que je suis en train de faire quoi ! Ouais, je suis obligé de mentir au professionnels ! : non mais ils maîtrisent, ils ont une relative bonne maîtrise de l'anglais. Mais c'est pas du tout ça.</p> <p>l. 734-736 Ben parce qu'ils accepteraient pas d'accueillir les jeunes ! Et les jeunes ont dit « Ouais mais on a envie de partir ! ». Et la politique de l'établissement, c'est de permettre aux</p>
--------------	--

	<p>jeunes de partir à l'étranger, en stage !</p> <p>l. 736-742 (ressenti formateur) Mal ! Parce que je mens ! Je suis obligé de mentir ! (silence de six secondes – émotion palpable). Parce que ça correspond à la politique , au projet de l'établissement ! Et l'Union nationale, pareil ! Qui dit qu'il faut favoriser la mobilité, à l'étranger, pour nos jeunes, quelque soit le niveau, je dirais, de leur formation. OK ! Je suis d'accord avec le principe !</p> <p>l. 760-765 y'a un conflit entre la volonté de la direction qui est de hou ! D'ouvrir en tout cas les portes pour les jeunes à l'international. Moi je veux bien, d'accord, ben oui ! Ca ne peut qu'être enrichissant ! Mais on envoie euh... moi j'envoie des jeunes qui tiennent pas la route ! D'accord ! Moi j'ai aucune difficulté à les positionner sur des lieux de stage, à l'étranger, à l'autre bout du monde mais... c'est hyp... moi j'dirais que je suis pas honnête... envers les professionnels.</p>
--	---

-

ANNEXE 9 – TABLEAUX DE L'ANALYSE CATÉGORIELLE DE L'ENTRETIEN
AUPRÈS DE JOËLLE

Monitrice 3 - Joëlle

Catégorie 1 - La place du stage à l'étranger et de la monitrice responsable dans la formation BAC PRO

Cadre	<p>l. 100 Il est obligatoire.</p> <p>l. 117-118 en terminale, ils vont... je crois que c'est trois semaines pour la rentrée prochaine.</p> <p>l. 123-124 la directrice a décidé que c'était trois semaines pour la rentrée prochaine.</p> <p>l. 173-174 l'année dernière y'avait quand même Angleterre, t'avais Malte, t'avais la Pologne et la Roumanie</p> <p>l. 221-222 Donc on a cherché les pays les plus proches où on parlait anglais</p> <p>l. 190-191 L'année dernière, y'a un garçon qui est parti tout seul, un terminal. Lui, il s'est trouvé d'avoir l'envie de partir tout seul, quoi !</p>
Objectif(s) institutionnels	<p>l. 77-78 S'ouvrir au monde. S'ouvrir au monde, voilà ! Mieux appréhender une langue étrangère. Appréhender aussi le fait de quitter sa famille, de pouvoir aller travailler ailleurs</p>
Activités/missions	<p>l. 11-16 Comme missions ? Responsable de classe des quatrièmes, d'accord. Je fais partie avec Françoise de la préparation du voyage en Angleterre cette année, pour les premières. Je prépare aussi un voyage en Europe pour les terminales. Et sinon je fais en quatrième du Français, en troisième de l'anglais, en seconde de l'éducation socio-culturelle et de l'anglais. En première du Français, de l'éducation socio-culturelle et en terminale de l'anglais et puis éducation socio-culturelle. Voilà</p>
Mission stage à l'étranger	<p>l. 38 Préparer les jeunes, chercher les lieux de stage...</p> <p>l. 42-47 rechercher les lieux de stage, contacter les lieux de stage, les préparer au voyage au niveau vocabulaire, au niveau aussi angoisses que peuvent avoir les uns ou les autres, contact avec les familles, les emmener sur place, les installer en familles d'accueil ou en auberges de jeunesse ou autres, aller les voir en stage, faire en sorte que tout se passe bien, du mieux possible, régler les problèmes avant de revenir ici. Et garder le contact avec eux, téléphonique ou par mail, pendant leur mois de stage à l'étranger, pour les terminales.</p>
Travail en équipe	<p>l. 65-68 Avec Françoise ? Ecoute, j'étais un an et demi en arrêt pour accident de travail. Bon j'ai recommencé en fait l'année dernière. Avant ça se faisait pas, avant la nouvelle directrice,</p>

	<p>y'avait pas tout ça. Elle est arrivée j'étais en arrêt maladie. Ca fait trois ans peut-être. C'était mon deuxième voyage en septembre à l'étranger. Avant j'étais pas là.</p> <p>l. 70 C'était une volonté de Françoise et de moi depuis longtemps</p> <p>l. 145-146 Je sais que Pauline avait montré ça pour l'Espagne y'a deux ans.</p> <p>l. 151 (exploitation expérience stage) Après ça dépend des choix des formateurs</p> <p>l. 238 Françoise va avec Karine à Malte.</p>
--	---

Monitrice 3 - Joëlle

Catégorie 2 - Le rapport au métier de moniteur et aux apprenants

Représentation du métier	<p>l. 2-5 Parce que moi j'ai travaillé avant en collège classique, hein, et je voulais associer les deux : la formation et en même temps tout ce qui est un peu social. Je travaillais aussi pour Don Bosco, tu vois, ce genre d'organisation. Donc je voulais associer les deux.</p> <p>l. 28-30 (ce qui est important dans ce métier ?)</p> <p>Le contact. Le contact et la transmission de nos connaissances en fait, que ce soit tout ce qui est pédagogie évidemment et puis aussi les aider à avancer.</p>
Vécu du métier	<p>l. 2 Eh bien, je vais te dire que c'est un métier enrichissant.</p> <p>l. 5 Voilà ! Et donc ici j'ai trouvé ce que je cherchais en fait.</p> <p>l. 8-9 (aspect social du métier) Ben dans gérer les gamins, voir parfois les éducateurs ou les familles ou relayer de ci de ça, tu vois ! Voilà.</p> <p>l. 22-27 (Pas de veillées ?)</p> <p>Interviewée : Ben si, comme tout le monde ! Ca peut être des missions en plus ?</p> <p>Interviewer : oui...</p> <p>Interviewée : Pas pour moi, c'est tout en même temps ! Bon alors : tutrice, du tutorat, des veillées, bon des sorties extérieures, l'accompagnement voilà euh... pour moi c'est un tout tout ça ! Je pense pas que je détaille tout ça !</p> <p>l. 452-453 moi ce que j'aurais aimé transmettre aux jeunes qui sont ici, tu vois, c'est euh...</p> <p>l. 461-463 Ben cet amour déjà des choses que nous on enseigne. Tu peux pas demander à des gamins d'aimer ce que tu enseignes si toi déjà tu l'aimes pas. Tu vois. J'aimerais bien pouvoir leur transmettre tout ce que je sais.</p> <p>l. 464-470 l'anglais n'est pas la meilleure des choses pour eux. En tout cas pas forcément comme on fait, on a pas toujours les bons outils non plus ou le temps de bien tout bien préparer pour donner vraiment envie de ! Mais ça j'aurais aimé... Ils me disent « oh madame ! J'aimais pas l'anglais mais maintenant », euh, voilà. Et quand ils me disent « oh ben je comprends</p>

	<p>maintenant ! Oh, on s'ennuie pas pendant vos cours », ben voilà, ça j'me dis, peut-être qu'ils sauront pas parler anglais mais au moins ils vont pas voir ça forcément comme quelque chose de rébarbatif, tu vois, et de vraiment, vraiment nul !</p>
Apprenants	<p>l. 79-80 Y'en a qui disent « je suis né ici, donc je vis là et je vais travailler là ». Tu vois ben ceux-là ils voient tout petit, t'as pas forcément de l'emploi partout.</p> <p>l. 159-162 Ca dépend des jeunes en fait ! T'en as qui sont toujours contents de faire les choses et d'autres qui vont y aller à reculons mais qui vont les faire quand même, d'autres qui vont juste regarder et attendre que ça se passe. Ben tu sais bien comment ils sont ! (rires)</p> <p>l. 193 (élève parti seul) il fallait être courageux quand même !</p> <p>l. 265-268 elles ont fait des gros efforts celles-là pour prendre le train d'Exeter jusqu'à ce lieu de stage, elles se sont perdues en route, donc elles ont vraiment galéré et c'étaient pas des cracs en anglais alors je peux te dire que vraiment elles ont été courageuses, vraiment, toutes les deux.</p> <p>l. 393-394 Je les trouve très, très euh... terroir ! Très... accrochés, tu vois. En tout cas pour ceux que je vois ici</p> <p>l. 409-416 je ne sais pas si on n'était pas plus euh... Ben j'sais pas ! Moi je trouve bizarre ce... y'a une gamine qui m'a dit une fois « moi je suis née à Port-Louis, j'ai été à l'école à Port-Louis, je suis en stage à Port-Louis, je vais me marier là et je veux rester travailler à Port-Louis ». Port-Louis, euh, bon c'est bien ! Mais y'a tout le reste quoi ! Et je trouve bizarre cet euh... ancrés tant que ça dans leur petit lopin de terre là ! Ils ont pas envie de bouger tu vois ! Tu leur dis « mais si y'a pas de boulot ici, faudra aller voir ailleurs, », han ! T'as l'impression que tu leur demandes de... de décrocher la lune . C'est bizarre non ça, cette paralysie ?</p> <p>l. 470-480 Je leur dis « si vous êtes pas bons en anglais, de toute façon c'est pas grave parce que le jour où vous aurez vraiment envie d'y aller », parce que je le sais, c'est comme ça que j'ai fait moi si tu veux ;</p> <p>l. 478-480 T'es pas forcément nul parce que t'es pas bon à un moment donné ! « Bon vous êtes pas bons là maintenant. Aussi bien vous aurez envie d'aller travailler ou voyager plus tard dans trois ans, quatre ans, cinq ans, et là vous allez vous y mettre ! »</p>

Monitrice 3 - Joëlle

Catégorie 3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

Motivations moniteur	<p>l. 71-75 pouvoir les emmener parce que l'anglais c'est bien mais, tu sais bien, c'est pas ce qu'ils aiment apprendre le plus. Donc si y'a pas un but, un objectif, à quoi ça sert ? A rien. Voilà, y'avait cet objectif-là pour qu'ils apprécient les cours, que ça commence à... qu'ils comprennent qu'il y avait un but, que c'est pas juste pour les embêter et aussi pour les aider à aller vers autre chose que leur petit lopin de terre.</p> <p>l. 482-488 je compte sur ça pour qu'ils voient que l'anglais c'est pas forcément des parapluies coincés quoi tu vois ! Voilà, c'est juste d'autres gens, d'autres façons de manger, de vivre. « Ouais mais on mange à cinq heures et demie ! » « oui, oui, d'accord. Mais ce sont des gens tout-à-fait comme toi et moi, tu vois, ils sont même plutôt très ouverts ». C'est tout ! Leur faire connaître ! Parce qu'on peut pas dire « on aime pas », c'est comme pour les épinards, t'aimes pas, d'accord, mais t'as jamais goûté, tu sais pas quoi ! C'est pareil ! Voilà.</p>
Motivations apprenants	<p>l. 166-171 l'année dernière, l'année d'avant, on a demandé aux jeunes : « voilà, où vous voulez aller, dans quel lieu de stage ? ». Puis on s'est rendu compte en fait qu'ils voulaient aller, là, là, là, là, partout et dans plein de lieux de stage et qu'on arrivait pas forcément à trouver. Va-t'en chercher des fermes, des centres équestres euh... y'a pas forcément tout ça dans le pays du choix</p> <p>l. 178 beaucoup veulent aller à Malte. C'est mieux que l'Angleterre. l. 180-181 Ben je sais pas, selon eux ça fait soleil. Puis les Anglais, ah là là ! Alors que Malte, han ! C'est super bien, quoi !</p> <p>l. 191-191 L'année dernière, y'a un garçon qui est parti tout seul, un terminal. Lui, il s'est trouvé d'avoir l'envie de partir tout seul, quoi ! Donc il est parti tout seul.</p>
Famille	<p>l. 95-97 Elle est pas restée facilement parce que quand moi je suis partie pour revenir ici, elle voulait revenir avec moi. Mais les parents ont été très fermes et puis elle est restée tu vois.</p> <p>l. 136-138 ça me paraissait important en tout cas de donner cette progression, tranquille. Même pour les parents, ça les rassure aussi. Ouais. Donc voilà ! Ca a été</p>

	<p>la décision.</p> <p>l. 139-140 Interviewer : Vous avez l'occasion de rencontrer les parents, de parler du projet ?</p> <p>Interviewée : Ah oui, oui, oui, bien sûr oui ! l. 142 Ben des réunions d'information.</p> <p>l. 142-145 Après le voyage, au moment des portes ouvertes, tu peux avoir les parents qui viennent ici, t'as tous les panneaux des élèves, les photos, tout ça.</p> <p>l. 155-157 L'idée c'est de montrer aux parents qui vont venir à l'assemblée générale ce que leurs gamins ont fait, là où ils ont été. Tu vois de pas juste : « voilà, ils ont été en voyage, très bien, terminé! »</p> <p>l. 200-202 Et je pense que ça rassure aussi les parents, de savoir qu'il y en a un qui veille sur l'autre et l'autre qui veille sur l'un, tu vois, quand même.</p> <p>l. 255-256 (formateur(s) auprès des jeunes la première semaine) Ca rassure les gens ici aussi, les familles</p>
--	---

Monitrice 3 - Joëlle

Catégorie 4 - L'accompagnement au stage à l'étranger

Accompagnement organisationnel	<p>l. 185-187 Donc trop de libertés et pour nous, c'était hyper-compliqué à gérer parce qu'un jour elles sont copines, le lendemain elle ne sont plus copines, et puis il fallait que tous les trois ensemble au lieu de deux</p> <p>l. 207-209 on a limité les lieux de stage. Cette année-là, en septembre, y'avait en Angleterre, je te parle de ce que je connais juste. Tu avais écoles maternelles et tu avais des charity shops. Voilà ! Ca ça limitait : c'était ou écoles ou charity shops. l. 217 A Malte, c'était écoles maternelles, je crois charity shops aussi</p> <p>l. 211 Avec un hébergement ou en famille ou en auberge de jeunesse, voilà.</p> <p>l. 215 Je leur ai acheté un pass de bus pour tout le mois.</p> <p>l. 229-232 A Malte, ils sont partis en avion. Ils ont été, il me semble, en train de Brest jusqu'à Paris, puis Paris-Malte en avion. Euh... pour l'Angleterre, j'ai été à Roscoff avec eux, on a traversé, on avait un car qui nous attendait pour aller jusqu'à Exeter et là j'ai fait distribution des jeunes dans les familles relais.</p> <p>l. 242-246 On passe une semaine sur place, le temps de bien les installer tous, d'être sûres que les lieux de stage sont bien toujours, ben toujours Ok déjà ! Parce que quelquefois y'a des surprises. Et être sûres que tout va bien avant de repartir : famille d'accueil, le logement, faire les courses pour ceux qui sont en auberge de jeunesse, les courses pour la semaine déjà, pour commencer, leur acheter les tickets de bus et leur montrer un peu aussi</p> <p>l. 252-254 même pour nous c'est... enfin j'sais pas moi je préfère euh... c'est assez sympa finalement, tu les vois ailleurs qu'à l'école tu vois, et le rapport est différent avec eux aussi. Tu rencontres des gens, tu rencontres les maîtres de stage, tu rencontres les familles</p> <p>l. 254-255 On va les voir en stage au moins une fois avant de repartir, voir si tout va bien.</p> <p>l. 256-257 Si ça va pas et ben tu ramènes. Première année où j'ai été, y'avait deux qui avaient un lieu de stage alors pourri ! l. 260 Eh ben je les ai ramenées avec moi, tout simplement quoi !</p> <p>l. 261-263 Interviewer : Y'a pas eu moyen de trouver une</p>
---------------------------------------	---

	<p>solution avec le maître de stage ?</p> <p>Interviewée : Il voulait pas ! Il m'a dit : « c'est ça ou rien ! ». J'ai dit « ben alors c'est rien ! Puis on s'en va ! ».</p> <p>l. 271-273 Tu vois, on les aurais juste déposées et puis « allez-y » ! Comment on aurait su que c'était pourri leur truc ? Tu sais pas chez qui elles tombent finalement tant que tu connais pas le maître de stage.</p> <p>l. 275-276 Je les aurais pas laissé là-dedans. Non mais t'aurais vu le truc ! C'était dégoûtant quoi ! l. 277-278 Elles n'ont même pas été accueillies quand elles sont arrivées.</p> <p>l. 285-287 C'est ça le problème, c'est quand tu connais pas vraiment le maître de stage, tu peux pas savoir où tu les envoies. Vaut mieux quand même, enfin, ouais.</p> <p>l. 289-290 Tu sais y'a des gens qui sont vraiment là pour... qui sont compétents, qui sont contents d'avoir des jeunes.</p> <p>l. 294-297 Alors si t'es pas là pour régler, t'imagines les filles, elles parlent pas anglais comment elles peuvent se débrouiller ? Elles se retrouvent devant un gros problème quand même ! Donc c'est important, c'est important je pense.</p> <p>l. 300-302 Alors déjà elles ont mon numéro de téléphone. Elles peuvent m'appeler ici à l'école. Elles m'envoient des mails, pour celles qui en ont besoin si tu veux, par mail ou par téléphone.</p> <p>l. 305-307 faut bien qu'il y ait un contact quand même ! Tu peux pas « ben je repasse dans deux jours », si une se casse la figure ou n'importe quoi euh, y'a pas de numéro de téléphone pour te joindre l. 308-309 ben moi j'ai passé le mien et puis voilà ! Maintenant on a le numéro de téléphone de l'école. On a un téléphone de l'école à emmener</p> <p>l. 310-315 Toi-même tu assures un suivi ?</p> <p>Interviewée : Oui bien sûr ! Je rappelle ou le jeune ou le maître de stage ou voilà ! Y'en a une qui s'est fait virer de stage l'année dernière je ne sais pas pour quelle raison, on a rappelé, on a... elles ont recherché un lieu de stage, elles en ont retrouvé un autre, on a renvoyé des conventions et voilà !</p>
<p>Accompagnement pédagogique en amont</p>	<p>l. 105-109 Si tu veux, ce qu'on a essayé de faire c'est de les aider, enfin de les faire aller vers, au fur et à mesure. Là en seconde ils vont en Vendée. Déjà les 4-3 vont à</p>

	<p>Paris. En seconde ils vont en Vendée. Là en première, on les emmène en Angleterre mais une semaine. Et en Terminale, ils vont en Europe ; en septembre, c'était Angleterre, Malte, y'en a deux qui sont allés en Pologne aussi. Pour quatre semaines. Donc c'est progressif.</p> <p>l. 112-113 (en première) Un voyage bien encadré parce qu'on est quand même quatre à partir avec eux, quatre ou cinq. l. 115-117 ils sont trente-quatre là en première à partir avec nous. Y'a Paul, Françoise, Solange, Lucie et moi. On est cinq encadrants pour une semaine, voilà. On voit Eden Project, tout ça, donc on est... C'est bien organisé</p>
Accompagnement pédagogique au retour	<p>l. 146-148 Soit des diaporamas, c'est super sympa, les élèves font ça. Tu vois, y'a une, comment dire, une utilisation du voyage quand même qui fait que après aussi ! C'est pas juste « tiens, on prépare, on y va » puis il se passe plus rien quoi !</p> <p>l. 151-153 Après ça dépend des choix des formateurs, de ce que t'as à faire aussi. Moi faire un diaporama, je pourrai pas, je sais pas faire. Donc nous en Angleterre, on prend des photos, y'a un concours de photos. Donc ils ramènent tout ça, on les encadre, voilà !</p> <p>l. 346 je fais un petit sondage quand ils sont rentrés d'Angleterre</p>
Accompagnement existentiel	<p>l. 50-57 Y'en a qui ont peur de prendre le bateau par exemple. Qui sont jamais partis. D'autres qui ont peur de quitter leur famille. Bon c'est pas forcément aussi évident pour tout le monde de partir pendant quatre semaines, dans un pays étranger dont tu parles la langue très moyennement on va dire. Non ! C'est pas simple ! En tout cas les préparer, il faut euh... Tu peux pas leur dire « vous allez là, pof ! Débrouillez-vous ! ». Ça marche pas comme ça. T'es obligé de les guider pour que ça se passe bien parce que sinon qu'est-ce qu'ils vont faire ? Ils vont freiner des quatre fers, ils ne vont pas vouloir y aller, et t'auras les parents derrière et qui vont s'angoisser aussi. Non !</p> <p>l. 59-63 On leur explique déjà où ils vont, du mieux qu'on peut, avec les informations qu'on a. Euh, on les écoute !</p>

On peut les prendre à part aussi : « est-ce qu'on peut vous voir ? » Oui ! Ben vous venez et on peut discuter puis on met à plat les angoisses, les peurs, les questions, on y répond comme on peut, on essaie de rassurer et puis, petit à petit, on y va !

l. 81-86 Faut les préparer à quitter le cocon familial pour ceux qui en ont un et puis on a des fois l'expérience d'élèves qui ont peur. On a une fille ici qui est en terminale maintenant, qui était en première l'année dernière, qui est donc partie en voyage avec nous, qui avait très peur, partie en voyage en Grande-Bretagne, quatre semaines . Donc je l'ai emmenée. Très peur de prendre le bus ici même à Lorient. Donc tu vois, aller en stage, la difficulté que ça peut... voilà !

l. 121 C'est long ! C'est trop long quatre semaines pour eux en fait ! l. 123 Au niveau de l'absence loin de la famille et puis c'est trop long,

l. 127-131 Ben on peut pas emmener des gamins qui n'ont jamais bougé, paf, direct, quatre semaines en Angleterre ou ailleurs ! T'imagines le choc pour certains quoi ! Alors que si on fait l'approche plus tranquille, tu vois, entre la quatrième, troisième, seconde, première, terminale, pour eux y'a une continuité, on va, ouap ! du plus petit vers le plus grand !

l. 195 A deux. Ben c'est mieux de toute façon. l. 197-198 C'est mieux parce qu'ils ont peur de partir et que tu sais bien que si tu les mets à deux, ça va les rassurer. l. 200 Mais... ça les rassure. Voilà.

l. 247 ne pas les poser et repartir comme ça. Ca se fait pas ! Non !

l. 249-251 Ah moi ça me déplairait qu'on me dépose ma gamine comme ça : « voilà ! Débrouille-toi ! ». T'imagines pour ceux qui ont vraiment peur ? Ca fait vraiment fuit', fuit', fuit', fuit' !!! (mouvement répété de la main par-dessus la tête).

l. 422-429 t'as le côté psychologique quand même qu'il faut aussi euh... T'es pas euh... voilà, il faut faire les deux ensemble ! Leur montrer qu'ils peuvent s'ouvrir au monde, qu'ils ne sont pas seuls ni perdus, et qu'ils ont les moyens grâce à une autre langue, un peu universelle si on peut dire ça, de bouger aussi, d'être compris, tu vois, de comprendre et d'être compris. Ca va ensemble, hein ! C'est pas du tout la même chose mais ça... ça va avec ! (gestes des mains)

Interviewer : En parallèle ?

Interviewée : Ouais, voilà !

Monitrice 3 - Joëlle

Catégorie 5 - Les bénéfices d'une expérience à l'étranger

<p>l'expérience interculturelle du moniteur</p>	<p>l. 356-357 j'ai passé un an près de Londres, au pair et quatre ans en Ecosse, un peu plus tard.</p> <p>l. 360-362 J'ai raté mon bac donc du coup je suis partie au pair pendant presque un an. Je suis revenue et j'ai passé mon bac en candidat libre. Et voilà je l'ai eu ! Et puis après je suis repartie quatre ans en Ecosse, je travaillais là-bas.</p> <p>l. 362 c'était bien.</p> <p>l. 367 j'ai rencontré un écossais si tu veux. Que je me suis marié donc je suis partie là-bas.</p> <p>l. 375 J'ai toujours eu envie de partir. Même encore maintenant euh... l. 377 Ca c'est ma personnalité si tu veux...</p> <p>l. 378-379 (Tu avais l'habitude de voyager en famille ?) Non pas du tout, non.</p> <p>l. 381-382 j'sais pas, apprendre autre chose, voir d'autres gens, tu vois, juste... envie de bouger, partir quoi ! Voilà !</p> <p>l. 401-405 Voilà. Et comme elle est d'origine irlandaise et autrichienne et espagnole, c'est vrai qu'on a...</p> <p>Interviewer : Ta fille ?</p> <p>Interviewée : Ben nous en fait ! Ma famille si tu veux. On a peut-être j'sais pas, c'est peut-être euh...</p> <p>l. 406-409 Mais je ne sais pas si avant, je ne sais pas quel âge tu as toi ?</p> <p>Interviewer : Quarante-trois.</p> <p>Interviewée : Ben je ne sais pas si on n'était pas plus euh... Ben j'sais pas !</p> <p>l. 404-405 Ma famille si tu veux. On a peut-être j'sais pas, c'est peut-être euh... cette envie d'ailleurs, j'sais pas, j'sais pas.</p> <p>l. 405-406 Tu vois quand j'étais en Ecosse, j'étais bien, j'étais dans mon élément, jamais été dépaysée ni quoi que ce soit. Voilà.</p> <p>l. 434-435 je me sentais plus chez moi qu'ici si tu veux. De par la liberté qu'on peut avoir plus là-bas qu'ici.</p> <p>l. 437-439 c'est pas du tout la même chose qu'ici, c'est moins étriqué tu vois. Tu peux te promener et personne te regarde, t'as pas de jugement de « comment elle est fringuée » ou ci ou ça.</p>
--	---

	<p>l. 439-440 je me sentais dans mon élément que ce soit là ou après en Ecosse. Je sais pas quoi te dire de plus, j'étais bien quoi ! Voilà.</p> <p>l. 473-478 quand je suis partie au pair, j'étais nulle mais alors nulle en anglais en fin de terminale hein ! Je savais rien de rien. Rien de rien ! Je faisais pas la différence entre do et does, alors tu vois ! C'était catastrophique. Et j'ai passé le first certificate, euh, je suis arrivée en septembre, je l'ai passé en mars. Ben je l'ai eu ! Alors que je parlais de zéro ! Vraiment encore pire qu'eux je pense. Pour certains, pire qu'eux ! Donc y'a toujours moyen tu vois !</p>
Apprentissages linguistiques de l'apprenant	<p>l. 191-192 il est parti tout seul. Et il a été bien reçu là où il était. Il a renvoyé des mails en anglais à la directrice.</p> <p>l. 197-199 D'un autre côté, deux élèves qui partent ensemble, qui parlent français tous les deux, même famille... y'en a qui vont juste parler français et faire moins de progrès quand même !</p> <p>l. 332-335 Y'en a qui ont fait des gros progrès en anglais, ça c'est une évidence ; qui ont compris des trucs là-bas qu'elles n'avaient pas encore compris jusqu'à présent ou qui ont découvert d'autres façons d'apprendre aussi ou... voilà ! Qui ont fait des progrès ; et d'autres qui sont toujours aussi... aussi pas bons ! Voilà !</p>
Bénéfices autres pour l'apprenant	<p>l. 88-93 Sacré chemin ! Elle y a été quand même hein ! Moi je pensais vraiment qu'elle allait avoir un certificat médical bidon et qu'elle n'irait pas parce que, bon, partir quatre semaines ! En plus très proche de sa mère ! Parlant un anglais, mais alors, infect ! La pauvre gosse ! Tu l'imagines ? Loin de sa mère, partir, un pays étranger, des gens qu'elle ne connaît pas, qu'elle a pas du tout envie de connaître... eh ben elle est partie quand même hein !</p> <p>l. 97-98 Donc ça, je veux dire, c'est un sacré pas en avant. Elle prend pas le bus pour aller en stage, elle prend aucun transport en commun toute seule !</p> <p>l. 319-312 elles sont reparties chercher un stage, en ont trouvé un autre l. 322-324 quand on les laisse se débrouiller, des gens qui ont un peu peur comme ça, qui sont un peu, voilà, qu'ont pas envie de partir, ben mis sur le terrain tu vois d'autres personnes. Tu vois elles sont... c'est bien, positif !</p> <p>l. 335-339 Mais question ouverture vers les autres, bon</p>

	<p>la jeune dont je te parlais qui prenait pas le bus toute seule, je sais pas si ça a eu beaucoup d'effets positifs sur elle maintenant... si ce n'est qu'elle se fait suivre et que du coup peut-être que ça lui a permis de dire « tiens ! Peut-être que j'aurais envie d'y aller pour voir autre chose ». Elle se fait aider, en fait, par un psychologue</p> <p>l. 342-344 non, je peux pas te dire trop pour l'instant. Y'en a qui ont fait des progrès, d'autres qui n'en ont pas fait. Et puis d'autres qui sont toujours aussi timides qu'avant.</p> <p>l. 347-348 y'en a qui me disent « on avait vraiment pas envie de partir mais finalement on est content d'y être allé »</p> <p>l. 348-353 Et d'autres, « jamais j'irai, la bouffe est dégueulasse », enfin que des trucs de ce genre-là. Je sais pas s'ils le pensent vraiment. C'est juste pour me dire « bon ben voilà, ça va te faire quoi si on te dit que la bouffe est dégueulasse, les gens pas sympas, que c'est moche et ci et ça ! ». Je suis pas trop sûre que ça soit vraiment ce qu'ils pensent mais juste par provoc tu vois ! Voilà ! Bon ça me touche pas plus que ça mais euh... et la directrice non plus d'ailleurs je crois. Mais bon c'est rigolo quoi !</p>
--	---

Corbeille de l'entretien de Joëlle

Qu'est-ce que tu retiens de cet entretien ?	<p>l. 442-444 Je pense qu'on devrait avoir ce genre de discussion entre maisons comme ça plus souvent parce qu'on a peut-être des regards, des approches différentes</p> <p>l. 445-450 et que si on veut vraiment travailler ensemble, hein ! Ce qu'on ne fait pas quand même c'est vrai hein ! Pour quoi que ce soit d'ailleurs, vraiment, vraiment quoi ! Euh, ce serait important. Que ce soit pour ça ou pour des travaux divers, ou pour des cours divers et variés, y'a pas beaucoup de cohésion en fait, je trouve. Y'a des réunions ouais, on parle de ci, de ça, puis après ? Tu vois, moi je te connais de vue mais de nom absolument pas ! Voilà ! Donc euh... En fait on se connaît pas.</p>
--	--

Références et Index

TABLE DES FIGURES

Figure 1 – La conduite d'un thème (L-M. Bougès)

29

Figure 2 – Le triangle pédagogique de l'alternance centrée sur les savoirs (tiers-inclus)

31

Figure 3 - Dynamique du champ pédagogique

51

Figure 4 - Les trois « maîtres » de l'éducation selon J-J. Rousseau

58

Figure 5 - Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel (Kolb)

59

Figure 6 - Le modèle triadique de fonctionnement selon Chappuis

88

INDEX DES AUTEURS

Index lexical

A-Pretceille.....	100, 101
Agier.....	21, 406
Astier.....	406
Barbier, R.....	401
Barbier, S.....	401
Bougès.....	27, 33, 398, 401
Boutinet.....	93, 118, 123, 401, 402, 403, 404, 406, 408, 409
Breytenbach.....	111, 198, 401
Buber.....	88, 401, 404, 407
Carré.....	359, 401
Chappuis.....	90, 91, 208, 214, 361, 398, 401
Chartier.....	35, 210, 401
Cicchelli.....	85, 98, 193, 401
Cohen-Emerique.....	105, 106, 402
Cornu.....	406, 408
De Gaulejac.....	77, 81, 82, 84, 402
Denoyel.....	4, 401, 402, 403, 404, 405, 408
Dervin.....	98, 101, 102, 103, 402, 406
Dewey.....	56, 65, 402, 404, 406
Dubar.....	79, 96, 200, 408
Duffaure.....	30, 407
Fabre.....	32, 53, 402, 407
Fernandez.....	108, 110, 111, 198, 402
Frame.....	87, 88, 99, 100, 403
Fustier.....	129, 403
Galvani.....	69, 71, 403, 404, 407
Gaulier.....	4, 402
GAULIER.....	1
Gimonet.....	41, 224, 403
Jullien.....	79, 129, 195, 204, 403

Le Bouëdec.....	127, 128, 129, 133, 403
Lerbet.....	35, 80, 404, 407
Levinas.....	89, 91, 93, 94, 404, 405
Lietard.....	126, 205, 404
Maffesoli.....	404
Mayen.....	92, 407, 408
Montaigne.....	79, 96, 97, 198, 404
Nicolas.....	63, 191, 404
Pain.....	67, 119, 217, 222, 264, 364, 372, 378, 404
Paul.....	78, 96, 101, 108, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 385, 392, 405, 408, 409
Pineau.....	18, 46, 52, 57, 60, 64, 92, 401, 402, 403, 404, 405, 407
Ricoeur.....	78, 79, 82, 83, 87, 88, 405
Riverin-Simard.....	405
Roquette.....	78, 403, 405
Rousseau.....	60, 61, 398, 405
Schütz.....	65, 94, 95, 104, 105, 406
Todorov.....	106, 406
Willaume.....	51, 103, 406

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Monographies

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. 3ème édition 2011. Paris : PUF. Que sais-je ? 128 p.
- Abdallah-Pretceille, M. et Thomas, A. (1995). *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin. 178 p
- Barbier, R. (2005). « Krishnamurti ou l'homme de l'arbre » in Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D., Moneyron, A. (dir.). *Habiter la Terre*. L'Harmattan. Collection Ecologie et Formation. 291 p. pp 125-134.
- Barbier, S. (2001). *Processus cognitifs et genèse d'une organisation groupale*. Doctorat en sciences de l'éducation. Tours : Université François Rabelais. 949 p.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. 10ème édition, 2001. 291 p.
- Béaud, S. (2010). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La découverte. 334 p
- Berger, C. (2001). « Des lycéens et l'anglais : rôle des variables socioculturelles dans la représentations des pays anglophones » in Paganini, G. (coord.) (2001). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, espaces de recherche*. L'Harmattan. 270 p.
- Blanchet A. et Gotman A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin. 126 p.
- Bougès, L-M. (2011). *A l'école de l'expérience. Autonomie et alternance*. Paris : L'harmattan. 236 p.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF. 3ème édition 2008. 222 p
- Boutinet, J-P. (2007). « Introduction » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 5-16.
- Bouvier, N. (1995). *L'usage du monde*. Paris : Payot. 353 p.
- Bowles, P. (1998). *Leurs mains sont bleues*. Editions du Seuil. 301 p.
- Breytenbach, B. (2009). *Le monde du milieu*. Actes Sud. Traduction française 2012. 226 p
- Buber M. (1938/1942). *Je et Tu*. Paris : Aubier (réédition 1994). (Titre original : Ich und Du). 172 p
- Calame, C. et al. (2008). *Identités de l'individu contemporain*. Paris : Textuel. 159 p
- Carré, P., (2010). « Introduction » in Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF. 360 p.

- Cazenabe, C. (2001). *Les paradoxes du désir d'ouverture dans la rencontre interculturelle. De l'analyse intersubjective d'une expérience interculturelle à l'élaboration d'un processus de formation existentiel*. Mémoire de DURF Sciences de l'éducation et de la formation . Tours : Université François Rabelais. 291 p.
- Chappuis, R. (1986). *La psychologie des relations humaines*. Paris : PUF. 128 p.
- Chartier, D. (2003). « La rencontre et le dialogue, conditions fondamentales pour la réussite d'une formation par alternance » in Denoyel, N., Golhen, E. et Tanton, C. (2003). *L'alternance une pédagogie de la rencontre*. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001. MFREO Editions. 414 p. pp 75-80.
- Charaudeau, P (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Education. 927 p
- Cicchelli V. (2012). *Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Sciences Po Les Presses. 277 p.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail. 236 p.
- Cohen-Emerique, M., Hohl, J.. (2002). « Menace à l'identité personnelle chez les professionnels en situation interculturelle » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 199-228.
- Conrad, J. (1989). *Au cœur des ténèbres*. Paris : Flammarion. 214 p
- Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française. 348 p
- De Gaulejac, V. (2002). « Identité » in Barus-Michel, J. et al. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. ERES « Hors collection ». pp 174-180.
- Delannoi, G. (2002). « L'inefficacité de l'idéal cosmopolite » in Ferreol, G. (2002). *Rapport à autrui et personne citoyenne*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 312 p.
- Demol, J-N et Gaulier, S. (2003). « Synthèse de l'atelier » in Denoyel, N., Gohlen, E. et Tanton, C. (2003). *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001. Maurecourt : MFREO Editions. 414 p. p 171.
- Demol, J-N. (2003). « Introduction du chapitre » in Denoyel, N., Gohlen, E. et Tanton, C. (2003). *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001. Maurecourt : MFREO Editions. 414 p. pp 123-131.
- Demorgon, J. (1998). *L'histoire interculturelle des sociétés*. Paris : Anthropos. 312 p.
- Denoyel, N. (2007). « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. Pp 149-160.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan. 137 p.
- Dervin, F. et Byram, M. (2008). *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'harmattan. 282 p

- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Education* suivi de *Expérience et Education*. Paris : Armand Colin Editeur. 518 p.
- Dubet, F. (2008). « Le travail de l'individu » in Calame, C. (2008). *Identités de l'individu contemporain*. Paris : Les Editions Textuel. 159 p. pp 115-127.
- Ehrenberg, A. (2010). *La société du malaise. Le mental et le social*. Paris : Odile jacob. 439 p.
- Eloy, M-H. (dir.). (2004). *Les jeunes et les relations interculturelles. Rencontres et dialogues interculturels*. Amiens : Licorne. Paris : L'Harmattan. 279 p.
- Enriquez, E. (2002). « Préface » in Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Edition Economica. 278 p.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF. 274 p.
- Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Editions Economica. 278 p.
- Ferreol, G. (dir.). (2002). *Rapport à autrui et personne citoyenne*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion. 312 p.
- Fournier, C. (2000). *Journal intime et autoformation. Une proposition d'ingénierie pour les formations interculturelles*. Mémoire de DESS en sciences de l'éducation et de la formation. Tours : Université François Rabelais. (non publié). 272 p.
- Frame, A. (2011). « Représentations de l'Autre dans l'interaction » in Roquette S. (dir.), *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. 2011 : Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. 332 p. pp 271-286.
- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement*. Paris : Dunod. 238 p.
- Galvani, P., Nolin, D., De Champlain, Y. et Dubé, G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan. 236 p. pp 159-176.
- Galvani, P. (2006). « La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche formation » in Bézille, H. et Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : chronique sociale. 256 p.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan. 229 p.
- Gautheron-Boutchatsky, C. (2002). « Histoire personnelle et rapport à l'altérité » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 239-253.
- Gimonet, J-C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Paris : Editions Universitaires UNMFREO. 344 p.
- Hautin, C. et Billier, D. (2000). *Etre compagnon*. Paris : PUF. 152 p.
- Jacquard, A. (1981). *Eloge de la différence. La génétique et les hommes*. Paris : Le Seuil. 220 p.
- Jones, T. (1982). *L'une est noire, l'autre blanche*. Paris : Messidor La Farandole. 262 p.
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre, leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Paris : Editions Galilée. 83 p.
- Jullien, F. (2007). « Repérer les impensées de notre pensée pour penser l'accompagnement » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 209-226.

- Laborit, H. (1985). *Eloge de la fuite*. Paris : Gallimard. 186 p
- Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre, leçon inaugurale de la chaire sur l'altérité*. Paris : Editions Galilée. 83 p.
- Landry, F ; (1991). « Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel » in Courtois, B ; et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française. 348 p. pp 21-28
- Lang, A. (2001). « Echanges scolaires franco-allemands : les élèves voyageurs » in Paganini, G. (coord.). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. Paris : L'harmattan. 270 p. pp 97-114.
- Le Bouëdec, G. (2007). « Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p. pp 169-188.
- Legros, R. (...). « La rencontre d'autrui. Sartre et Levinas » in Fontaine, P. et Simhon, A. *Emmanuel Levinas, phénoménologie, éthique, esthétique et herméneutique*. Argenteuil : éditions Le Cercle herméneutique. 274 p.
- Lenoir, M. (2001). « Aspects socio-culturels d'un déplacement temporaire : des étudiants italiens à Paris » in Paganini, G. (coord.). (2001). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. Paris : L'harmattan. 270 p. pp 255-258
- Lerbet, G. (2003). « Dialogues, alternance et production de savoirs » in Denoyel, N., Gohlen, E. et Tanton, C. (2003). *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001. Maurecourt : MFREO Editions. 414 p. pp 83-87.
- Lerbet, G. (1981). *Une nouvelle voie personnalisée le système- personne*. Paris : UNMFREO. 177 p.
- Levinas, E. (1987). *Noms propres. Agnon, Buber, Cela, Delhomme, Derrida, Jabès, Kierkegaard, Lacroix, Laporte, Picard, Proust, Van Breda, Wahl Emmanuel Lévinas*. Paris : Librairie générale française. 153 p
- Levinas, E. (1983). *Le temps et l'autre*. Paris : PUF. 10ème édition. 91 p.
- Lietard, B. (2007). « Accompanyer, oui, mais comment ? » in Boutinet, J-P., Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF. 369 p. pp 113-118.
- Maffesoli, M. (2006). *Du nomadisme, vagabondages initiatiques*. Paris : La Table Ronde. 206 p.
- Maitre de Pembroke E. (2007). « Forger une conscience et une citoyenneté européennes : repères comparatifs dans l'enseignement des langues en Europe », in Paganini G. (dir.), *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. L'harmattan. 270 p. pp 195-208
- Malewska, H. (2002). « Construction de l'identité axiologique et négociation avec autrui » in Sabatier, C., Malewska, H., Tanon, F. (dir.). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 21-31.
- Meuret, D. (2011-2013). « Introduction : Education, Démocratie, Espérance » in Dewey, J. (2011-2013). *Démocratie et Education suivi de Expérience et Education*. Paris : Armand Colin Editeur. 518 p. pp 5-27.

- Montaigne.(2013). *Essais*. Editions Flammarion. 288 p.
- Morin, E. (1995). « Le concept de sujet » in Dubet, F., Wievirka, M. (dir.). *Penser le sujet autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy (1993). Paris : Fayard. pp 47-56
- Nanga-Essomba J-T. (2012). *Emmanuel Lévinas : la philosophie de l'altérité*. Paris : L'Harmattan. 173 p
- Nicolas, C. (2011). « Le moment où l'instant, terreau de l'acte créateur et du développement de soi » in Galvani, P., Nolin, D., De Champlain, Y. et Dubé, G. (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : L'Harmattan. 236 p. pp 159-176.
- Pain, A. (1990). *Education informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan. 256 p.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan. 352 p.
- Pineau, G. (2005). « Habiter la Terre entre demeures et mobilités » in Pineau, G., Bachelart, D., Cottureau, D., Moneyron, A. (coord.). (2005). *Habiter la Terre*. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire. L'Harmattan. 291 p
- Pineau G. (2003). « La rencontre : un synchroniseur de l'alternance ? » in Denoyel N., Gohlen E. et Tanton C. (dir.). (2003). *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*. MFR Editions, 414 p
- Pineau, G. (1991). « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation » in Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. La Documentation Française. 348 p. pp 29-40
- Poirié, F. (2006). *Emmanuel Levinas : essai et entretiens*. Arles : Actes Sud. 210 p
- Rasse, P. (2006). *La rencontre des mondes : diversité culturelle et communication*. Paris : Editions Armand Colin. 330 p
- Rayou, P. et Van Zanten, A. (dir.).(2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : PUF. Collection QSJ. 128 p
- Régnier, S. (2003). « La rencontre interculturelle en formation » in Denoyel N., Gohlen E. et Tanton C. (2003). *L'alternance : une pédagogie de la rencontre*. Actes des premières rencontres de Chaingy 17 et 18 mai 2001. MFREO Editions. 414 p. pp 158-162
- Régnier, S. (1999). *La rencontre interculturelle en formation. Contribution à l'étude des transformations des représentations et de l'identité lors de stages effectués à l'étranger*. Mémoire de DURF Sciences de l'éducation et de la formation. Tours : Université François Rabelais. 255 p.
- Ricoeur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard. 431 p
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil. 424 p
- Rimmer R. (2001). « Parcours d'étudiants en mobilité » in Paganini G. (dir.). (2001). *Différences et proximités culturelles : l'Europe, Espaces de recherche*. L'Harmattan, pp 65-80
- Riverin-Simard D. (1984). *Les étapes de la vie au travail*. Montréal, Editions Saint-Martin, 232 p

- Robert, F. (2010). « Un exemple de contact culturel dans l'Antiquité. L'Egypte face à la Grèce dans le livre II d'Hérodote » in *Contact des cultures. Perspectives pluridisciplinaires et transversales*. Actes des journées d'étude des jeunes chercheurs en langues, littératures et société tenues à l'INALCO, à Paris, les 21 et 22 février 2008. Paris : Publications langues'O. 247 p
- Roquette, S. (dir.). (2011). « Introduction générale » in *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. 2011 : Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. 332 p. pp 5-24
- Roquette, S. (dir.). (2011). *L'identité plurielle, images de soi, regards, des autres*. Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont Ferrand. 332 p.
- Rousseau, J-J. (2009). *L'Emile ou de l'éducation*. Paris : Flammarion. 841 p.
- Sabatier, C., Malewska, H. et Tanon, F. (dir.). (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Actes du VIIe congrès international pour la recherche interculturelle, Nanterre. Paris, Budapest, Torino : l'Harmattan. 290 p
- Schütz, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin Poche. 202 p.
- Schütz, A. (2010). *L'étranger*. Paris : Editions Allia. 77 p
- Todorov, T. (1996). *L'homme dépaycé*. Paris : Le Seuil. 256 p
- Watzlawick, P. et H. Weakland J. (2004). *Sur l'interaction. Palo Alto, 1965-1974. Une Nouvelle Approche Thérapeutique*. Paris : Le Seuil. 547 p
- Willaume, P. (2009). *Comment les voyages forment la jeunesse*. Tours : RETF Edition. 101 p
- Wittezaele, J-J. (2003). *L'homme relationnel*. Paris : Le Seuil. 359 p
- Xavier de Brito, A. (2002). « Les étudiants étrangers : des personnes en déplacement » in Sabatier, C, Malewska, H., Tanon, F . (dir.). (2002). *Identités, acculturation et altérité*. L'harmattan. 290 p. pp 107-121
- Zarate, G. (1989). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette. 159 p
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier. 128 p

Articles de revues

- Agier, M. (2011). « L'exil, l'asile, le refuge : les lieux de l'étranger » in *Education Permanente*, n°186, mars 2011. pp 39-48.
- Astier P. (2014). « Figures de l'étonnement » in S'étonner pour apprendre, *Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 191-200
- Aubret, J. (1996). « Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie », in *Spirale*, n°18, Revue de recherche en éducation, pp. 27-38
- Barbot, M-J. et Dervin, F. (2011). « L'interculturel en formation, un concept à renouveler (Editorial) » in Rencontres interculturelles et formation, *Education Permanente*, n°186, pp 5-16.
- Baudy R. et Juchs J-P. (2007). « Définir l'identité » in *Hypothèses*, n°10, janvier 2007, pp 155-167.

- Behrent, M. (2014). « John Dewey : la force de l'expérience » in *Sciences Humaines*, n°265, décembre 2014, pp 50-55.
- Boutinet J-P. (2014). « Événement et étonnement : pour quel apprentissage ? » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 23-32
- Boutinet, J-P. (1999). L'adulte immature in *Sciences Humaines*, n°91, février 1999.
- Clénet, J. (2012). « L'alternance éducative : tensions et développement » in *Education Permanente*, n°193, décembre 2012. pp 41-52.
- Cornu, L. (2011). « Hospitalité, seuils, passages, passations » in *Frontières et philosophie*, n°51, 2011.
- Duffaure, A. (1984). « Les Maisons familiales rurales : un engagement facteur de développement », *revue Purpan*. N°132, juillet-septembre 1984.
- Fabre, M. (1992). « Qu'est-ce que la formation ? » in *Recherche et Formation*, n°12, octobre 1992. pp 119-134.
- Galvani, P. (2006). « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique » in *Education permanente*, n°168, sept. 2006.
- Gingras, M. et Sylvain, M. (1998). « Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles » in *L'orientation scolaire et professionnelles*, 1998, 27, n°3, p 339-352
- Hamelin D. (2014). « Petite métaphysique de l'étonnement » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 9-15
- Jobert G. et Thievenaz J. (2014). « L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 33-42
- Lecoq Sureau, C. (2002). « L'apprentissage de l'accompagnement dans le cadre de l'alternance » in *Education Permanente*, n°153. Pp 145-153.
- Lerbet, G.(1984). « Approche systémique et sciences de l'éducation » in *Revue française de pédagogie*. n°67. pp 29-36.
- Mayen P. (2014). « Apprendre à s'étonner » in *S'étonner pour apprendre, Education Permanente*, n°200, septembre 2014, pp 53-60
- Pineau, G. (2009). « Le voyage comme initiation aux arts de la voie » in *Le Journal des Psychologues*, octobre 2009 N° 271, p. 71-74
- Pineau, G. (2002). « L'accompagnement en formation : de l'avant-naissance à l'après-mort » in *Education Permanente*, n°153, avril 2002. pp 29-42
- Poisson, S. (2011). « L'association familiale sur le plan juridique » in *Les Cahiers des MFR*, n°1, avril 2011. pp 8-10
- Roberge, M. (2002). « A propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers » in *Education Permanente*, n°153. Pp 101-108
- Roelens, N. (1989). « La quête, l'épreuve et l'oeuvre, la constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience » in *Apprendre par l'expérience, Education Permanente*, n° 100/101, p. 67-77

Yaron, K. (1993). « Martin Buber » in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris : UNESCO : bureau international d'éducation. Vol. XXIII, n°1-2. Pp 135-147

Zaccaï-Reyners, N. (2006). « Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin » in *Esprit*, janvier 2006, pp 95-108

Ressources en ligne

« Apprendre hors les murs », *Sciences humaines* 3/2014 (N° 257) , p 6. Ressource en ligne : URL : www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2014-3-page-6.htm

Bourse, M. (2008). « Interculturel ou multiculturel : itinéraires sémantiques et évolution idéologique » in Interculturalité et intercommunication. *Signes, Discours et Société*. Consultation en ligne le 19 février 2015 : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=495>

Castel, R. (2010). « L'autonomie, aspiration ou condition ? » - Ressource en ligne : texte publié dans www.laviedesidees.fr, le 23 mars 2010.

Clénet, C. (2006). « L'expérience au cœur de la formation » in *AFP-Centre INFFO*, n°205-novembre-décembre 2006. Ressource en ligne. Consultation le 23/02/2015 : http://llearning.free-h.net/A-GRAF/recherche/point_sur_la_recherche.htm

Cornu, L. (2004). « Transmission et institution du sujet » in *Le Télémaque*, 2004/2 n° 26, p. 43-54. Ressource en ligne. Consultée le 30 mars 2015 : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2004-2-page-43.htm>

Denoyel, N. (2009). « Alternance », in Boutinet, J-P. L'ABC de la VAE. *ERES* « Éducation - Formation », 2009 p. 73-74. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0073

Doublet, M-H. (2004). « Quelle pratique produit quels effets ». 7^{ème} Biennale de Lyon, recherche sur les pratiques de formation de l'INSUP Hauts de Garonne, Janvier 04,. Ressource en ligne. Consultée le 05 avril 2015 : <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7424.pdf>

Dubar, C. (2010). « 5. Construction et crises de l'identité personnelle » in *La crise des identités*. PUF : 4^{ème} édition. pp 163-218. Consultation en ligne le 01/02/2015. URL : www.cairn.info/la-crise-des-identites--9782130583653-page-163.htm

Engelbach, B. (Université Paris-Est). (2013). « Du modèle du récit à l'énonciation de soi », *Fabula* / Les colloques, L'héritage littéraire de Paul Ricœur, URL : <http://www.fabula.org/colloques/document1883.php>, page consultée le 01 février 2015. Publié le 23 mai 2013.

Gautier, X. (2003). « A. Lhotellier. Tenir conseil. Délibérer pour agir », *L'orientation scolaire et professionnelle*. Ressource en ligne. Consultée le 05 avril 2015. URL : <http://osp.revues.org/3217>

Guès, P. (2012). « Gérer les paradoxes de la formation alternée : L'expérience des Maisons familiales rurales ». Ressource en ligne consultée le 13 avril 2015 : <https://patrickgues.wordpress.com/2012/10/24/gerer-les-paradoxes-de-la-formation-alternee-lexperience-des-maisons-familiales-rurales/>

Lameul, G. (2008). « L'autre dans l'autoformation ». Ressource en ligne. Consultation le 23/02/2015:http://llearning.free-h.net/A-GRAF/recherche/point_sur_la_recherche.htm

- Mayen, P. (2009). « Expérience », in Boutinet, J-P. (2009). L'ABC de la VAE. *ERES* « Éducation - Formation ». p. 139-141. Consultation en ligne le 05/12/2014 : DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.013
- Michalon, C. « Changer son regard sur les hommes pour voir le monde autrement ». Conférence à TEDx Paris le 28.11.2013 à la Gaité Lyrique. Consultation en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=6DXmjKIL0Os>
- Michel, J. (2003).« Narrativité, narration, narratologie : du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales » in *Revue européenne des sciences sociales*. Ressource en ligne. Consultée le 11 octobre 2012. URL : <http://ress.revues.org/562> ; DOI : 10.4000/ress.562
- Paul, M. (2009). « Accompagnateur/trice » in Boutinet, J-P, L'ABC de la VAE. *ERES* « Education -Formation », p 53-54. Ressource en ligne. Cnconsultée le 02/03/2015 : DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0048
- Paul, M. (2009). « Accompagnement » in Boutinet, J-P, L'ABC de la VAE. *ERES* « Education -Formation », p 53-54. Ressource en ligne. Consultée le 02/03/2015 : DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0053
- Paul, M. (2009). « Accompagnement » in *Recherche et Formation* 62. Ressource en ligne. Consultée le 13 mars 2015 : URL : <http://0-rechercheformation.revues.org.sso.scd.univ-tours.fr/435>
- Pezet, E. et Le Roux, A. (2012). « La nébuleuse de l'accompagnement : un palliatif du management ? », *Management & Avenir* 3/2012. n°53. p. 91-102. Ressource en ligne. URL : www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2012-3-page-91.htm
- Pleyers, G. et Guillaume J-F. (2008). « Expérience de mobilité étudiante et construction de soi ». Ressource en ligne. Consultée le 22/10/2015 : http:// Cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=AGORA_050_0068
- Roquet, P. (2009). « L'émergence de l'accompagnement » in *Recherche et formation* 62. Ressource en ligne. Consultée le 13 mars 2015 : URL : <http://0-rechercheformation.revues.org.sso.scd.univ-tours.fr/398>
- Ruytinx, J. (1985). « Différence et subjectivité » in *Revue Philosophique de Louvain*. Quatrième série, Tome 83, N°60, 1985. pp. 605-609. Ressource en ligne. Consultée le 02 février 2015. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/phlou_0035-3841_1985_num_83_60_6384
- Verdeau, P. (2013). « Entre le maître et l'élève. Etude sur Le maître ignorant de Jacques Rancière ». *Le télémaque*, 2013/2 n° 44, p 49-60. Ressource en ligne. Consultée le 30 mars 2015 : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2013-2-page-49.htm>

Dictionnaires et encyclopédies

- Harrap's Compact Dictionnaire Anglais-Français/Français-Anglais*. (2006). Edinburg : Chambers Harrap Publishers Ltd. 575 p
- Le Grand Larousse Encyclopédique* 2007. Paris : Larousse.
- Le Grand Usuel Larousse, dictionnaire encyclopédique*. (1997). Paris : Larousse Bordas.

Le Petit Larousse Illustré 2010. (2009). Paris : Larousse.

Ressources en ligne

www.cnrtl.fr

www.dicolatin.com

ww.littre.org

www.merriam-webster.com/dictionary

www.oxforddictionaries.com

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements

4

Sommaire

5

Introduction générale

11

PREMIERE PARTIE - L'expérience, au cœur de mon parcours et de mon questionnement

13

Introduction

14

Chapitre I – Une recherche ancrée dans mon parcours personnel et professionnel

15

Introduction

15

I - Ma biographie raisonnée

15

II - Le stage à l'étranger à la MFR de Poullan-sur-Mer

20

2.1 - La mobilité internationale : une mission de l'enseignement agricole

20

2.2 - Nos objectifs

21

2.3 - Une mobilité au service de la formation du jeune

22

2.4 - Une mobilité aux fruits insoupçonnés

23

Conclusion

24

Chapitre II - Les Maisons Familiales Rurales

26

Introduction

26

I - Présentation du mouvement des Maisons Familiales Rurales

26

1.1 - Le temps de la structuration : bref retour historique

26

1.2 - Le projet des MFR

28

Un réseau national et international

28

Des valeurs et des missions

28

II - Une pédagogie originale : l'alternance intégrative

29

2.1 - L'alternance intégrative

29

2.2 - La démarche de la pédagogie de l'alternance des MFR

30

2.3 - La conduite d'un thème : une pédagogie de la rencontre et du dialogue

31

2.4 - La dimension humaine

35

III - Moniteur en MFR : un métier de l'accompagnement

36

3.1 - Ses missions : formateur, éducateur, animateur

36

3.2 - Transdisciplinarité et travail d'équipe

38

3.3 - Une posture d'accompagnateur et une éthique

38

3.4 - Un métier de la relation

[39](#)

IV - Le cas particulier de trois MFR

[41](#)

4.1 – La formation Bac Pro par alternance en MFR

[42](#)

Les jeunes accueillis en Bac Pro

[42](#)

Le Baccalauréat Professionnel

[42](#)

4.2 - Le stage à l'étranger en Bac Pro par alternance

[43](#)

Le stage : un outil de la mobilité

[43](#)

Le cadre général du stage à l'étranger en Bac Pro

[45](#)

Les enjeux de la mobilité pour le mouvement des MFR

[46](#)

4.3 - Le contexte du stage à l'étranger dans les trois MFR

[48](#)

Le cadre

[48](#)

Les objectifs des MFR

[49](#)

Conclusion

[49](#)

Chapitre III - La formation et l'expérience

[50](#)

Introduction

[50](#)

I - La formation

[50](#)

1.1 - Pour un apprentissage tout au long de la vie

[50](#)

1.2 - Formation, former, se former : de quoi parle-t-on ?

[51](#)

1.3 - Le processus de formation

[52](#)

1.4 - Formation et motivation

[54](#)

II - L'expérience

[55](#)

2.1 - L'expérience fait événement en soi

[55](#)

2.2 - L'expérience initiatique

[58](#)

III - L'expérience source d'apprentissage

[59](#)

3.1 - Le modèle tripolaire

[59](#)

3.2 - La formation expérientielle : un processus

[60](#)

3.3 - Les événements de la vie : des expériences formatrices

[62](#)

3.4 - L'expérience et le processus d'enquête

[64](#)

IV - L'autoformation

[65](#)

4.1 - Les apprentissages informels

[65](#)

4.2 - Apprendre par soi, avec et par les autres, de soi

[67](#)

4.3 - Apprendre dans des dispositifs favorisant l'autoformation

[68](#)

4.4 - L'autoformation, démarche émancipatrice

[70](#)

4.5 - Les trois dimensions de l'autoformation

[70](#)

Conclusion

[71](#)

Conclusion de la première partie et première étape de problématisation

[72](#)

DEUXIEME PARTIE - L'accompagnement à la rencontre de l'Autre et de soi

[74](#)

Introduction

[75](#)

Chapitre IV - L'identité et sa construction

[76](#)

Introduction

[76](#)

I - L'identité personnelle : un processus

[77](#)

II - L'identité : une dynamique

[79](#)

III - La construction de l'identité

[80](#)

IV - L'identité sociale et l'appartenance au groupe

[83](#)

Conclusion

[85](#)

Chapitre V - La rencontre interculturelle

[86](#)

Introduction

[86](#)

I - L'Autre

[86](#)

II - La rencontre de l'Autre

[88](#)

III - La rencontre de l'Autre « étranger »

[94](#)

IV - L'interculturalité

[96](#)

4.1 - Relations interculturelles ou interpersonnelles ?

[96](#)

4.2 - Un Autre à décoder ?

[103](#)

V - L'esprit cosmopolite

[106](#)

VI - La rencontre interculturelle : un processus

[108](#)

Conclusion

[111](#)

Chapitre VI - L'accompagnement en formation

[112](#)

I - L'accompagnement, un concept revisité

[113](#)

1.1 - Accompagnement et sémantique

[113](#)

1.2 - Des pratiques anciennes fondatrices de l'accompagnement

[114](#)

1.3 - Un concept protéiforme à la mode

[114](#)

1.4 - L'accompagnement des transitions

[117](#)

1.5 - Une éthique de l'accompagnement

[118](#)

II - Les dimensions de l'accompagnement

[119](#)

2.1 - La dimension relationnelle

[120](#)

2.2 - La dimension temporelle et situationnelle

[121](#)

2.3 - La dimension spatio-opérationnelle

[122](#)

III - La posture de l'accompagnateur

[123](#)

3.1 - Une pluralité de postures et de rôles au service de l'accompagnement

[123](#)

3.2 - La question de la posture du formateur

[125](#)

IV - L'émergence du sujet et de son pouvoir d'agir

[129](#)

Conclusion

[131](#)

Conclusion problématisante

[133](#)

TROISIEME PARTIE - L'expérience interculturelle en formation par alternance, pour une rencontre de soi par le détour de l'Autre

[136](#)

Introduction

[137](#)

Chapitre VII - Notre méthodologie de recherche

[138](#)

Introduction

[138](#)

I - L'exploration

[138](#)

1. 1 – Les personnes interviewées

[138](#)

1.2 - Le déroulement des entretiens exploratoires

[139](#)

Après de la mère de Morgane

[139](#)

Auprès du maître de stage

[139](#)

Auprès d'une apprenante

[139](#)

II - Résultats des entretiens exploratoires

[140](#)

2.1 - L'entretien avec une famille

[140](#)

Le choix de la pédagogie de l'alternance en MFR

[140](#)

L'importance des relations humaines

[141](#)

Les stages à l'étranger de Morgane

[141](#)

Bilan de l'entretien

[142](#)

2.2 - L'entretien avec un maître de stage

[143](#)

Une jeune « au-dessus du lot »

[143](#)

Le rôle du stage à l'étranger

[144](#)

Bilan de l'entretien

[144](#)

2.3 - L'entretien avec une jeune alternante de BAC PRO

[144](#)

Une jeune fille fière de son expérience

[144](#)

Une expérience cadrée et guidée

[145](#)

Des relations limitées avec la population

[145](#)

Bilan de l'entretien

[146](#)
2.4 - Synthèse des entretiens exploratoires

[146](#)
Des changements difficiles à observer chez le jeune apprenant

[146](#)
A chaque jeune, un accompagnement à adapter

[146](#)
La formation par alternance : un terrain porteur pour s'ouvrir aux autres

[146](#)
Les limites du stage clé-en-main

[147](#)
Le besoin de partager son expérience

[147](#)
Le stage à l'étranger : une étape vers la vie adulte

[147](#) III - Les entretiens auprès des moniteurs

[148](#)
3.1 - Le choix des modalités d'enquête

[148](#)
3.2 - Le guide d'entretien

[149](#)
3.3 - Le déroulement des entretiens

[152](#)
Nathalie, monitrice

[152](#)
Vincent, moniteur

[152](#)
Joëlle, monitrice

[153](#)
3.4 - Les moniteurs : activités et missions

[153](#)
Nathalie, monitrice depuis 22 ans

[153](#)

-

Vincent, moniteur depuis 2 ans

[154](#)

Joëlle, monitrice depuis 11 ans

[154](#)

IV - La catégorisation

[154](#)

4.1- Première catégorie - La place du stage à l'étranger et le moniteur dans la formation BAC PRO

[155](#)

4.2 - Deuxième catégorie - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

[156](#)

4.3 - Troisième catégorie - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

[156](#)

4.4 - Quatrième catégorie - L'accompagnement des stages à l'étranger

[157](#)

4.5 - Cinquième catégorie - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

[157](#)

4.6 - La corbeille

[158](#)

Conclusion

[158](#)

Chapitre VIII – L'accompagnement des jeunes Bac Pro en stage à l'étranger par trois moniteurs de MFR

[159](#)

Introduction

[159](#)

I – L'accompagnement selon Nathalie

[159](#)

1.1 – La mission « stage à l'étranger » de Nathalie : solitude et stress

[159](#)

Une mission stressante et accaparante

[160](#)

Une mission en solitaire

[161](#)
1.2 - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

[161](#)
Ses représentations : un métier de la transmission, noble et valorisant

[161](#)
Son vécu du métier : un besoin de reconnaissance

[162](#)
Son rapport aux apprenants : les bons et les mauvais élèves

[162](#)
1.3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

[163](#)
Les motivations de Nathalie : partager et motiver

[163](#)
Les motivations des apprenants : vivre leur passion

[164](#)
La famille : à rassurer, à convaincre en toute transparence

[164](#)
1.4 - L'accompagnement des stages à l'étranger

[164](#)
L'accompagnement organisationnel : à la carte

[164](#)
L'accompagnement pédagogique en amont : une préparation linguistique, sociale et professionnelle

[166](#)
L'accompagnement pédagogique au retour : évaluation linguistique et bilan personnel

[166](#)
L'accompagnement existentiel : des jeunes craintifs

[167](#)
1.5 - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

[167](#)
L'expérience interculturelle de Nathalie : source d'apprentissages

[167](#)
Les apprentissages linguistiques des jeunes : limités et fragiles

[168](#)

Les autres bénéfices du stage à l'étranger pour le jeune : d'abord de belles rencontres

[168](#)

1.6 - La corbeille de l'analyse de l'entretien

[169](#)

II – L'accompagnement selon Vincent

[170](#)

2.1 – La mission « stage à l'étranger » de Vincent : solitude et frustration

[170](#)

Une marge de manœuvre limitée

[170](#)

Une mission énergivore, chronophage et frustrante

[170](#)

Une mission en solitaire

[171](#)

2.2 - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

[171](#)

Ses représentations : des clichés sur les jeunes commerciaux

[171](#)

Son vécu du métier : le choc de la réalité

[172](#)

Son rapport aux apprenants : entre incompréhension et pessimisme

[172](#)

2.3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

[173](#)

Les motivations de Vincent : une conviction chevillée au corps

[173](#)

Les motivations des jeunes : s'amuser loin de la vigilance des adultes

[174](#)

La famille : moteur ou frein du projet

[175](#)

2.4 - L'accompagnement des stages à l'étranger

[176](#)

L'accompagnement organisationnel : un choix institutionnel interrogé

[176](#)

L'accompagnement pédagogique en amont : une préparation linguistique et culturelle mais parfois laborieuse

[177](#)

L'accompagnement pédagogique au retour : partage d'expérience, évaluation et savoir-vivre

[178](#)

L'accompagnement existentiel : aux jeunes de faire des efforts... en cours d'anglais

[178](#)

2.5 - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

[179](#)

L'expérience interculturelle de Vincent : la mobilité « comme allant-de-soi » (l. 875)

[179](#)

Les apprentissages linguistiques des jeunes : aucun selon Vincent

[180](#)

Les autres bénéfices pour les jeunes : des jeunes globalement contents mais pas plus ouverts

[180](#)

2.6 - La corbeille de l'analyse de l'entretien

[181](#)

III – L'accompagnement selon Joëlle

[182](#)

3.1 – La mission « stage à l'étranger » de Joëlle : un projet d'équipe structuré

[182](#)

Une vision claire de sa mission

[182](#)

Un projet d'équipe

[183](#)

3.2 - Le moniteur : son rapport au métier et aux apprenants

[183](#)

Ses représentations : un métier de la transmission, de la relation et de l'accompagnement

.....
[183](#)

Son vécu du métier : une fonction globale enrichissante centrée sur les jeunes mais...

.....
[183](#)

Son rapport aux apprenants : un regard tolérant sur les jeunes

.....
[184](#)

3.3 - Les motivations des acteurs : moniteur, jeunes apprenants et leurs familles

.....
[184](#)

Les motivations de Joëlle : donner du sens et s'ouvrir aux autres

.....
[184](#)

Les motivations des apprenants : difficile de se défaire des clichés

.....
[185](#)

La famille : à associer et à rassurer

.....
[185](#)

3.4 - L'accompagnement des stages à l'étranger

.....
[185](#)

L'accompagnement organisationnel : un encadrement sur place

.....
[185](#)

L'accompagnement pédagogique en amont : toujours plus loin, toujours plus autonome

.....
[186](#)

L'accompagnement pédagogique au retour : un prolongement du séjour

.....
[186](#)

L'accompagnement existentiel : réduire les peurs et amortir le choc

.....
[186](#)

3.5 - Les bénéfices d'une expérience interculturelle

.....
[187](#)

L'expérience interculturelle de Joëlle : en réponse à une envie d'ailleurs

.....
[187](#)

Les apprentissages linguistiques des jeunes : des progrès en demi-teinte

.....
[188](#)

Les autres bénéfices du stage à l'étranger pour le jeune : un bilan nuancé mais encourageant

.....
[188](#)

3.6 - La corbeille de l'analyse de l'entretien

[189](#)

Conclusion

[189](#)

Chapitre IX – La rencontre interculturelle, une expérience initiatique dans le processus d'autoformation du jeune en alternance

[190](#)

Introduction

[190](#)

I - Le stage à l'étranger : une expérience initiatique

[190](#)

1.1 – Une expérience de la vie

[190](#)

1.2 - Un rite de passage

[192](#)

1.3 - Une étape dans le « Grand Tour » des jeunes alternants

[193](#)

1.4 - Une transformation silencieuse

[193](#)

II – L'accompagnement du jeune à la rencontre interculturelle

[195](#)

2.1 - Des jeunes casaniers en majorité

[195](#)

2.2 - L'hospitalité facilite la rencontre

[197](#)

2.3 – A l'étranger mais dans sa « bulle »

[199](#)

2.4 – La préparation des jeunes à la rencontre

[200](#)

III - La posture du moniteur : un rôle central

[201](#)

3.1 - La dimension relationnelle de l'accompagnement

[202](#)

3.2 – De la difficulté de cheminer aux côtés du jeune

[203](#)

3.3 - Des postures pas toujours propices à l'émergence du sens et du sujet-apprenant

[204](#)

3.4 - Faire hospitalité aux aspirations des jeunes

[207](#)

IV – Le stage à l'étranger et la pédagogie de l'alternance des MFR

[208](#)

4.1 – La famille de l'apprenant : un rôle non négligeable

[208](#)

4.2 – Un stage autoformateur ?

[209](#)

4.3 – Une pédagogie peu intégrative

[210](#)

V – Pour une ingénierie de l'accompagnement à la rencontre interculturelle

[211](#)

5.1 – La réponse à notre question de recherche

[211](#)

Les apprentissages linguistiques

[212](#)

Les apprentissages professionnels

[213](#)

Le rapport aux autres

[214](#)

Le rapport à soi

[215](#)

5.2 – Nos préconisations

[216](#)

En amont du stage à l'étranger

[216](#)

Pendant la période de stage

[219](#)

En aval du stage

.....
[220](#)

La formation des moniteurs-accompagnateurs
.....

[221](#)

Conclusion
.....

[222](#)

Conclusion : une recherche féconde
.....

[224](#)

Conclusion générale

.....

[226](#)

Liste des annexes

.....

[231](#)

ANNEXE 1 - Entretien exploratoire avec une famille
.....

[232](#)

ANNEXE 2 - Entretien exploratoire avec le maître de stage d'Elodie
.....

[246](#)

ANNEXE 3 - Entretien exploratoire avec la jeune Elodie de Bac Pro
.....

[259](#)

ANNEXE 4 – Entretien avec la monitrice Nathalie
.....

[276](#)

ANNEXE 5 – Entretien avec le moniteur Vincent
.....

[291](#)

ANNEXE 6 – Entretien avec la monitrice Joëlle
.....

[329](#)

ANNEXE 7 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien auprès de Nathalie
.....

[350](#)

ANNEXE 8 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien auprès de Vincent
.....

[366](#)

ANNEXE 9 – Tableaux de l'analyse catégorielle de l'entretien auprès de Joëlle
.....

[394](#)

Références et Index

.....

[409](#)

Table des Figures

.....
[409](#)

Index des auteurs

.....
[410](#)

Références Bibliographiques

.....
[412](#)

Monographies

.....
[412](#)

Articles

de

revues

.....
[417](#)

Ressources

en

ligne

.....
[419](#)

Dictionnaires

et

encyclopédies

.....
[420](#)

Ressources

en

ligne

.....
[421](#)

Table des Matières

.....
[422](#)

Expérience interculturelle et rencontre de soi – Contribution aux pratiques d'accompagnement de jeunes de MFR en Bac Professionnel dans le cadre des stages à l'étranger

Isabelle RIBOUCHON LE GALL

Résumé du Mémoire :

L'auteur est monitrice en MFR et s'est attachée à réfléchir à l'accompagnement à mettre en œuvre dans le cadre du stage à l'étranger proposé en Bac Professionnel. Il apparaît que ce stage, bien qu'inscrit au plan de formation, fait événement pour le jeune car il rompt avec ses schèmes de pensée, ses habitudes. Le voyage loin des siens, la « barrière » de la langue, les préjugés peuvent être autant d'obstacles à franchir, autant de sources de crise pour le jeune apprenant. Dès lors, quel accompagnement les moniteurs mettent-ils en œuvre pour aider les jeunes à traverser cette épreuve et à en sortir enrichi autant dans le rapport aux autres, à soi qu'en terme de compétences linguistiques et professionnelles ?

L'auteur a choisi d'enquêter auprès de trois moniteurs responsables des stages à l'étranger dans leur MFR. A travers l'étude de trois entretiens s'attachant au vécu du moniteur, tant professionnel qu'interculturel, et aux spécificités de son accompagnement, l'auteur souhaite contribuer à la définition des conditions favorables à l'accompagnement des jeunes apprenants participant à un stage à l'étranger au cours de leur formation par alternance.

Mots-clés : identité – rencontre interculturelle – expérience – accompagnement en formation – pédagogie de l'alternance - MFR

Intercultural experience and encounter with one's self – Contribution to the accompaniment practices for young Bac Pro learners in MFR and having a placement abroad.

Isabelle RIBOUCHON LE GALL

Abstract :

The author is an educator in a MFR and has focused on the accompaniment to implement for initial vocational students doing a placement abroad. It appears that the placement foreseen in the training plan becomes an event for the young learner because it breaks with his habits and thinking patterns. The trip far from home, the language barrier, prejudices are some of the obstacles to overcome, some of sources of crisis to face for the young learner. Hence, there is a need to find what accompaniment to provide for helping the learners to cross this life experience and come out of it being enriching in their relationships with self and others, just as much as on their linguistic and professional skills.

The author has chosen to investigate three educators in charge of the placements abroad in their MFR. Through the analysis of three interviews about their life experience, as much as professional as intercultural, their accompaniment features, the author aims at contributing to the definition of favourable conditions for the accompaniment of young learners participating in a placement abroad during their training sandwich program.

Keywords : identity – intercultural encounter – experience – accompaniment in education - sandwich educational methods - MFR