



Participation, learning and intercultural experience

Gilles Brougère

► To cite this version:

Gilles Brougère. Participation, learning and intercultural experience. C. Baraldi & V. Ieverse (eds.). Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts, Routledge, pp.180-196, 2012, 9781138107717. hal-03606197

HAL Id: hal-03606197

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03606197>

Submitted on 11 Mar 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gilles Brougère

EXPERICE/Université Paris 13

Version française de « Participation, learning and intercultural experience » In C. Baraldi & V. Ieverse (eds.) *Participation, Facilitation and Mediation. Children and Young People in Their Social Contexts*, London, Routledge, 2012, pp. 180-196

Résumé

Ce chapitre a pour objectif d'analyser la participation des enfants comme processus essentiel d'apprentissage. L'expérience interculturelle est à la fois une occasion d'apprendre par participation et un révélateur de son importance. Mais cette vision implique une distance avec la façon dont, à la suite de la Convention des Nations Unies sur les droits de l'enfant, la participation a été pensée essentiellement dans une dimension politique et judiciaire. Elle se déploie de façon variable dans les différents mondes sociaux où l'enfant agit, et paraît particulièrement importante dans les sphères du quotidien, de la vie familiale. Une étude de séjours de lycéens dans le cadre d'échanges franco-allemands permet d'analyser le rôle de la participation dans les apprentissages. Celle-ci varie selon les individus et les situations, mettant en évidence des variations en termes d'engagement et d'affordance. Il s'agit de saisir comment les situations offrent des occasions de s'engager aux enfants, et ainsi d'apprendre.

Key words for the index : participation, engagement, affordance, learning, intercultural, langue,...

Quel concept de participation ?

Pour définir la participation nous pouvons partir de la proposition de Wenger (1998, p.55): « My use of the term *participation* falls within common usage. It is therefore helpful to start with Webster's definition : "to have or take a part or share with others (in some activity, enterprise, etc.)." Participation refers to a process of taking part and also to the relations with others that reflect this process. It suggests both action and connection. »

Participation est un terme banal qui renvoie à l'expérience la plus ordinaire. On ne peut vivre sans participer, sans faire avec, sans agir en relation avec les autres, et c'est vrai de tout individu, qu'il soit enfant ou adulte. On ne peut imaginer quelqu'un qui ne participerait pas, tant cela semble au fondement même de la vie sociale. Pourtant certains usages du terme tranchent, au moins en partie, avec cette évidence de l'indissociabilité de la vie sociale et de la participation. La participation devient problématique, sujet de débat.

C'est sur le plan politique que cette notion passe de l'évidence à l'absence problématique et donc à la nécessité d'instaurer la participation. On trouve ceci dans le discours sur le développement qui a considéré un peu rapidement les sociétés traditionnelles comme marquées par la non participation. Ainsi à la fin des années 50 sont critiquées les solutions venues d'en haut (top-down) au profit d'une logique de participation et de méthodes participatives : « The *political* function of participation was to provide development with a new source of legitimation, assigning to it the task of empowering the voiceless and powerless, and also eventually, of creating a bridge between the Establishment and its target population, including even the groups opposing development. » (Rahnema, 1992, 121). Ainsi la notion de participation relève de la rhétorique pour justifier des pratiques visant développement et éducation, ce que certains auteurs dénoncent (Cooke & Kothari, 2001).

En ce qui concerne les enfants, ce sont les nouvelles perspectives ouvertes by la convention sur les droits de l'enfant qui ont été résumées par la notion de participation, lors même que ce mot n'apparaît pas dans la convention. Tout un ensemble de droits énoncés¹ sont commentés

¹ Art 7: the right from birth to a name, to acquire a nationality, to know and be cared for by his or her parents; art 8: the right to preserve his or her identity, including nationality, name and family relations; art 12: the right to

et réunis autour de l'idée de participation de l'enfant. Il s'agit d'étendre en fait le respect de droits dus à tous et pas seulement aux adultes, ou de considérer que l'enfant, participant à la société, a des droits, que la condition d'enfance n'est pas une situation de non droit, même si la convention rappelle que ces droits sont soumis à la capacité « of forming his or her own views, in accordance with the age and maturity of the child » et doivent prendre en compte « the best interests of the child ». La convention sans utiliser la notion de participation, définit l'enfant « comme disposant de compétences suffisantes pour prendre une part active à la vie de la société, même s'il est encore un être en développement » (Zermatten & Stoecklin, 2009, p. 9)

La participation n'est plus ici un fait (l'enfant participe à la vie sociale en particulier dans le quotidien), mais une valeur, une pratique politique et juridique à mettre en avant. Cette vision envahit la vision que l'on a de l'enfance et conduit à considérer que la participation de l'enfant est chose nouvelle, caractéristique de la fin du XXe siècle faute de distinguer les sphères (entendues comme mondes sociaux²) de participation. L'enfant participe dans certaines sphères selon des modalités plus ou moins spécifiques (en tant qu'enfant, selon la représentation que l'on se fait d'un enfant et le statut qu'on lui accorde). Il peut parfois participer à l'égal des adultes comme certaines études concernant les jeux en ligne le montrent (Berry, 2009). Il est vrai qu'il ou elle bénéficie de la non visibilité de l'âge et que les rencontres IRL (in real life) peuvent renvoyer l'enfant à son statut.

Les sphères du politique, du judiciaire et de l'administratif ont largement été définies comme des espaces d'adultes (majeurs), voire d'hommes, d'hommes blancs. Les nouveaux enjeux de la participation renvoient à l'ouverture de ces univers, d'abord aux femmes, à l'ensemble des citoyens quelle que soit leur origine et aujourd'hui d'une façon plus limitée et soumise à l'appréciation de leurs capacités, aux enfants. On ne peut penser toute participation selon la logique du monde politique ou judiciaire occidental articulé autour de la question de la décision, de l'individu libre et souverain, détenteur de droits.

Hart (2008) montre ainsi comment la logique de la participation comme droit est occidentale, liée à la figure de l'individu et rend mal compte des modes de participation collective où les enfants sont impliqués comme les adultes. Ainsi on trouve « more collective kind of culture where children are raised from an early age to see themselves deeply as members of a community with a responsibility to the development and care of others » (p. 27).

Le succès contemporain de la notion de participation est donc à la rencontre d'une vision individualiste de l'action sociale et de la volonté de donner un rôle aux enfants, selon ce modèle, dans les sphères où la spécialisation des différents domaines de la société l'en avait largement exclu, ces domaines étant considérés comme réservés aux citoyens majeurs. Certes l'enfant n'était pas absent de ces sphères : le politique développait un discours sur le bien de l'enfant, il pouvait être victime ou coupable devant un tribunal, mais il était plus souvent considéré comme objet que comme sujet. Il s'agit donc de mettre en place des dispositifs pour qu'il participe aux décisions politiques, judiciaires ou administratives qui le concernent.

express those views freely in all matters affecting the child and to be heard in any judicial and administrative proceedings affecting the child, either directly, or through a representative or an appropriate body; art 13: the right to freedom of expression (to seek, receive and impart information and ideas of all kind); art 14: the right to freedom of thought, conscience and religion; art 15: the rights to freedom of association and to freedom of peaceful assembly; art 16: the right to respect his or her privacy or correspondence; art 17: the right to access to information and material from a diversity of national and international sources, especially those aimed at the promotion of his or her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health.

² Pour cette notion, nous renvoyons à Becker (1982) qui à travers l'exemple des mondes de l'art [art worlds] montre bien qu'un monde social est un réseau de coopération, un espace défini par le faire en commun, la participation. Mais les modalités de coopération, les rôles joués par les uns et les autres varient selon les mondes sociaux.

On ne peut cependant considérer ces sphères politique, judiciaire et administratives comme les seules qui relèvent de la participation. Il faut évoquer la vie quotidienne et la famille, le travail, le monde de la rue, le monde des médias, le monde marchand (de la consommation), le monde des loisirs, des pairs.

Considérer plus largement la question de la participation c'est ne pas la prendre en compte uniquement dans la sphère du politique, du droit. L'enfant participe plus ou moins selon les sphères, la possibilité qu'il/elle a d'être ou non au milieu des adultes ou séparés de ceux-ci. La nouvelle question de la participation intervient dans une société qui, en particulier à travers l'école, a à la fois séparé et valorisé les enfants (dans leur devenir plus que dans le présent).

La participation comme apprentissage

Cela est d'autant plus important que l'enjeu de la participation ne se limite pas à une question de droit. On peut considérer que la participation est essentielle à l'apprentissage. En effet des auteurs comme Rogoff, Lave ou Wenger, ont, tant pour les enfants que les adultes, montré comment la participation était au centre de l'apprentissage. Que cet apprentissage soit guidé (Rogoff, 1990), ou non, périphérique (Lave & Wenger, 1991), lié à l'action collective au sein d'une communauté de pratique (Wenger, 1998), il permet d'être reconnu comme membre au sens où l'on sait faire ce que savent faire les membres, qu'on ait ou non conscience de l'apprendre.

Ce type d'apprentissage concerne autant les enfants que les adultes et procède selon les mêmes modalités que l'on soit enfant ou adulte (Brougère & Bézille, 2007). Il implique de faire avec (observer, essayer, prendre en charge des tâches faciles pour commencer, être soutenu et guidé pour faire, être impliqué dans une tâche collective, progresser dans la maîtrise de la performance, etc.) et s'accommode de modalités différenciées de participation (avec une place donnée dans certaines situations à l'apprenti, à celui qui ne sait pas encore). Ce mode d'apprentissage est largement répandu et traverse la vie sociale. Il est sans doute le mode dominant hors de l'école ou des dispositifs formels d'enseignement. Cependant la ségrégation, la séparation des enfants et des adultes avec la transformation des modes de production, le développement de l'école, a réduit la participation des enfants aux tâches adultes ou les a confinés à certaines sphères de la consommation, de la vie quotidienne, du loisir. De même l'apprentissage par participation est entré en conflit avec un autre mode d'apprentissage par le détour, l'abstraction, la distance vis-à-vis de l'expérience et la pratique (Rogoff & *alii*, 2006).

C'est sur la base de la rupture avec les modes de participation ancienne qui intégraient fortement les enfants à la communauté adulte, situation peu propice au développement d'un sentiment de l'enfance entendu comme celui d'une spécificité forte passée les premières années de forte dépendance (Ariès, 1962), que la question de la participation comme droit se pose. En effet, la séparation, la ségrégation des enfants, leur éloignement du monde adulte finit par devenir une question politique. Ils ne participent plus à la construction de leur univers, devenu distinct de celui des adultes. Ils sont définis par une logique de protection qui accroît encore la séparation quand la société adulte est perçue dangereuse pour l'enfant. Se pose alors directement le problème de leur apprentissage de la société, du monde politique. Sans participation, la connaissance directe est absente, la pratique, même à un niveau limité, impossible. Les conditions de l'apprentissage ne sont plus réunies, le contact avec un savoir abstrait (comme le fonctionnement des institutions) ne permet pas de compenser ce manque. Schugurensky et Myers (2003) montrent comment, y compris chez des enseignants spécialisés soumis à une forte éducation formelle sur le sujet, l'éducation politique relève plutôt de l'informel, de la participation à des activités ou discussion dans la famille, à des engagements anciens, etc. Ainsi reste-t-il des sphères de participation entre enfants (d'âges différents) et

adultes, en particulier dans le cadre familial. On y vit et on y apprend ce qui relève de la vie quotidienne.

Selon que l'on mette l'accent sur le politique ou le quotidien, l'éducation formelle ou les apprentissages en situation informelle, la question de la participation ne peut être saisie de la même façon. Derrière ce paradigme de la participation, il y a une sous-évaluation des modalités réelles de participation de l'enfant dans certaines sphères, le quotidien, la famille, le loisir, la consommation. Elle varie considérablement selon le style des familles et ne renvoie pas à une logique du droit ou de revendication mais à une logique de fait, d'exister comme participant, au sens où l'enfant dans ces cadres ne peut pas ne pas participer, consommer, agir avec les autres membres de la famille.

Une vision plus large de la vie de l'enfant conduit à analyser la participation comme liée à des sphères de vie différentes, selon des modalités différentes. Ce qui est frappant dans la vie de l'enfant c'est moins la non-participation, que des modalités de participation hétérogènes selon les mondes sociaux auxquels il participe. Si l'on réfère à l'échelle de Hart (2008) malgré ses limites soulignées par l'auteur lui-même, selon les sphères, l'enfant se situe à des niveaux fort différents, entre manipulation et décisions négociées avec les adultes. Mais il faut ajouter qu'il y a des sphères qui fonctionnent selon une logique d'une participation communautaire où la question du choix individuel (comme souligné par Hart pour Ceylan) ne fait pas sens, et où l'application d'une échelle qui sépare et individualise est difficilement applicable.

Cet enfant participant a ainsi des occasions d'apprendre, en particulier ce qui relève de la vie quotidienne, que l'on évoque trop facilement sous le vocable de socialisation qui en cache la dimension d'apprentissage au profit d'une idée d'intériorisation quasi-magique. Si dans la foulée de la sociologie de l'enfant (James & Prout, 1990) on considère l'enfant comme agent de sa propre socialisation (sans nier les contraintes sociales qui forment cette agency), la participation semble être la modalité essentielle de cet apprentissage ainsi caché sous l'activité ordinaire. Le quotidien peut être défini comme l'appris, tellement approprié qu'il est naturalisé, que l'on a oublié qu'on l'a appris et comment (Brougère, 2009). C'est la confrontation à une autre vie quotidienne qui révèle la dimension non naturelle et apprise de notre vie quotidienne. Et c'est en apprenant une autre vie quotidienne que peut se faire un apprentissage interculturel. Mais là encore c'est la participation qui paraît être la clef de l'apprentissage. Nous allons l'illustrer à travers la présentation d'une recherche sur des échanges de jeunes.

Le programme Voltaire

Le programme Voltaire créé et géré par L'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse permet à des jeunes élèves de seconde (âgés de 15 ans) en France d'aller passer le deuxième semestre en Allemagne puis dans la foulée recevoir leur correspondant allemand pour le premier semestre de l'année suivante. Ce séjour à l'étranger a les caractéristiques suivantes qui doivent être présentes à l'esprit quand on en analyse ses effets :

- Il s'agit d'un séjour relativement long : 6 mois dans l'autre pays
- Il concerne des adolescents de 15 à 16 ans (parfois 17 ans pour les Allemands)
- Il implique de vivre dans une famille de l'autre pays
- Il suppose une relation étroite avec un correspondant pendant un an

On peut considérer le programme Voltaire comme un programme original et spécifique dans la mesure où nombre de programmes de niveau lycée (AFS, Conseil de l'Europe) n'impliquent pas d'échange et de correspondant et où les plus nombreux aujourd'hui concernent des étudiants majeurs et autonomes qui ne sont pas reçus par une famille. Ses caractéristiques renforcent, par la conjonction entre une famille et un correspondant, la dimension potentielle d'immersion dans la culture de l'autre. On peut penser que cela en

augmente les conséquences (et parfois les difficultés), et donc peut avoir un effet de grossissement, de loupe.

Les données présentées dans ce texte sont issues d'une recherche qui accompagne le programme Voltaire³, recherche également financée par l'OFAJ (Brogère & alii, 2006). Elles s'appuient sur des entretiens individuels et collectifs pendant et après (de quelques mois à 5 ans) l'échange.

Des apprentissages lors des séjours à l'étranger

Lors des rencontres avec ces élèves Voltaire⁴, que cela soit au moment de leur séjour ou dans l'après-coup, le fait d'avoir appris du séjour, même si cela est énoncé de façon différente selon les jeunes, apparaît de façon très nette. Certains sont sensibles à la densité d'un tel apprentissage : « J'ai parlé de saturation, saturation de l'apprentissage... C'est comme si on était en cours du moment où on se lève, jusqu'au moment où on se couche »⁵

Le premier exemple concerne l'apprentissage linguiste, la progression parfois considérée comme spectaculaire dans l'autre langue. Bien entendu les apprentissages, et surtout le sentiment que l'on en a, varient selon les individus, certains pouvant être déçus du fait d'attentes très fortes. Mais ils ont bien appris la langue et plus encore à l'utiliser comme moyen de communication, à la parler, à être dedans. On peut se demander si au-delà de l'apprentissage effectif, il ne s'agit pas du modèle de tout apprentissage durant le séjour. Parler de la langue c'est peut-être au-delà parler de ses apprentissages, du fait de l'on a effectivement appris lors de son séjour, mais aussi de ce qui peut être vérifié par le fait d'être compris et de mieux comprendre d'avoir de meilleures notes en rentrant en France. Le grand avantage de la langue est que les apprentissages sont vérifiables et pas seulement dans le contexte scolaire. Il peut y avoir d'ailleurs une tension entre les progrès dans la communication quotidienne et une certaine stagnation du niveau scolaire qui renvoie à une langue écrite, à la grammaire, voir à une langue éloignée de celle de la vie quotidienne qui limite la rentabilité scolaire des progrès. Mais justement lors même qu'ils ne sont pas transformés en résultats scolaires, les apprentissages restent visibles au niveau des performances en communication.

S'il est plus facile de citer les apprentissages linguistiques, les jeunes évoquent de nombreux autres apprentissages qui concernent d'abord une transformation de soi à travers des gains d'autonomie, de capacité d'agir seul, de gestion relationnelle et émotionnelle. Se trouver seul pour un jeune encore mineur, loin de sa famille, implique une prise en charge dont il n'a pas, en général, l'occasion. Il doit gérer ce qui habituellement est géré par sa famille et que la famille allemande ne prendra pas en charge dans la majorité des cas. Cela va des questions relatives au linge sale aux sorties nocturnes, ou aux achats liés aux besoins quotidiens. Cela est renforcé par l'accès à une bourse affectée selon l'OFAJ aux activités culturelles, mais que les jeunes gèrent comme bon leur semble y trouvant un espace d'autonomie financière nouveau pour beaucoup.

Cela est sans doute particulièrement vrai de Français plus jeunes lors de l'échange et passant souvent, mais pas toujours et plus pour les filles que pour les garçons, d'une culture où l'encadrement des jeunes est fondamental à une culture où l'autonomie a plus de place⁶. C'est

³ L'OFAJ comme d'autres institutions internationales donne à ses programmes le nom de personnalités ayant marqué l'histoire des relations entre les pays concernés. Ici il s'agit du philosophe et écrivain français du XVIII^e siècle qui a séjourné et joué un rôle intellectuel important en Prusse.

⁴ Pour simplifier et renvoyer à l'usage effectif nous appellerons élèves Voltaire ou jeunes Voltaire, les jeunes qui ont participé aux échanges.

⁵ Cette citation comme les suivantes, est tirée du travail de terrain réalisés avec les jeunes Voltaire ou anciens Voltaire.

⁶ Sur cette question, on peut se reporter à l'analyse comparée de Gram (2003).

non seulement la vie quotidienne qui doit être gérée sans l'appui de la famille sur laquelle on se repose habituellement (« apprendre à se débrouiller seul sans appui, à se gérer soi-même... »), des routines installées qui économisent la réflexion, mais aussi les relations avec les autres, très complexes : une famille d'accueil face à laquelle il faut se situer et trouver une modalité de relation qui ne correspond pas nécessairement à celles dont on a fait l'expérience, une intimité proche de sa famille mais sans être sa famille. Il en est de même avec le correspondant avec qui on se trouve dans une proximité plus forte que celle que l'on peut avoir avec un frère ou une sœur dans la classe desquels on se trouve rarement, mais ceci sans liens familiaux pour le justifier. C'est plus qu'un ami, mais on ne l'a pas choisi. Et si les relations se tendent, ce qui arrive souvent, des problèmes nouveaux et inconnus apparaissent. Il faut gérer dans le même temps les relations avec les amis de la famille et du correspondant, avec le lycée. Mais le contexte relationnel d'origine (en France) n'a pas disparu, on continue à gérer les relations avec sa famille, ses amis et son lycée. L'univers est autrement complexe que celui d'un étudiant ERASMUS qui n'a pas de famille d'accueil à gérer et qui peut se retrouver, certes à l'étranger, mais dans un contexte très proche de celui dans lequel il vit dans son université d'origine (Papatsiba, 2003).

De plus nous avons affaire à des adolescents qui vivent souvent, mais pas toujours, une éducation sentimentale et/ou sexuelle. Il est difficile de dire ce qui aurait été appris dans le même temps si l'on était resté dans son pays d'origine. Sans doute l'échange, avec la liberté rencontrée par beaucoup, ouvre des possibles et permet d'essayer sans s'encombrer trop des conséquences. Plus que des apprentissages spécifiques, il s'agit dans ce cas de conditions particulières (et sans doute une possibilité d'accélération, d'anticipation) d'apprentissages qui auraient eu lieu sur place.

Tout cela se passe dans un autre pays et implique, parfois en continuité avec l'apprentissage linguistique, la connaissance du pays, de sa culture. On apprend à se repérer dans une ville étrangère, à utiliser seul les transports en commun. On peut, plus généralement, faire l'apprentissage de l'altérité, développer des connaissances interculturelles, faire pour certains une éducation à la tolérance, mais aussi tout simplement à la réserve, ne pas dire ce que l'on pense pour ne pas vexer. Certains y voient un apprentissage de l'hypocrisie, mais qui ne peut penser qu'il s'agisse là d'une attitude essentielle à la vie en société. Tout cela conduit les jeunes à mettre en avant des apprentissages qui relèvent de l'adaptabilité, la flexibilité, la capacité d'improvisation : « Je comprends mieux les différences ; je m'y adapte mieux ».

Enfin l'expérience s'est avérée difficile pour certains et a permis de développer une capacité de résistance psychique (de résilience) quand on n'a pas craqué. Mais même ceux qui ont craqué ont appris parfois dans la douleur et le reconnaissent après-coup.

A cela s'ajoutent des apprentissages très pointus liés au hasard de se trouver dans telle famille, à tel endroit, de pratiquer telle activité ou tel sport. Mais c'est justement le fait d'être ailleurs qui permet de faire des expériences que l'on n'aurait sans doute pas eu l'occasion de faire dans son milieu, dans son pays. On pourrait affiner la liste pour pointer des apprentissages minuscules, des détails, l'allonger mais toujours avec le risque, auxquels les jeunes sont sensibles, d'y mettre tout le processus de socialisation adolescente qui se produit où que l'on soit et qui se serait produit si le jeune était resté en France.

Difficultés de repérage et problèmes méthodologiques

On vient de le voir, la première difficulté est de séparer les apprentissages qui auraient eu lieu où que l'on se trouve et qui sont liés aux changements de statut social que connaît l'adolescent de ceux qui sont spécifiques au séjour. D'où l'accent mis sur l'apprentissage de la langue tant elle paraît illustrer la spécificité des apprentissages rencontrés. A travers la socialisation, les apprentissages non ou peu conscients liés au simple fait de vivre en société,

les apprentissages informels sont le quotidien de tout être vivant en société et tout particulièrement, mais pas exclusivement, des plus jeunes.

On peut toutefois supposer que vivre dans un nouveau contexte non seulement modifie les conditions de la socialisation mais implique une socialisation liée à l'intégration dans un nouveau contexte social. Il y a donc un entrecroisement difficile à démêler entre les logiques générales de la socialisation adolescente et les exigences d'une socialisation à un nouveau contexte. Mais rendre cela explicite, pouvoir distinguer ce qui est mêlé et pas conscient est sans doute impossible.

Par ailleurs de tels apprentissages sont par définition quasi invisibles au moment de leur effectuation. Ils accompagnent des activités qui sont faites pour elles-mêmes (Pain, 1990). Il est donc difficile de les évoquer et cela d'autant plus, du côté des Français, que leur vision de l'apprendre est fortement marquée par la domination de l'école, c'est ce qui les distingue des Allemands pour lesquels l'emprise du scolaire, de l'école est moins forte et qui sont porteurs d'une vision de l'apprentissage (*Bildung*) plus diffuse, plus liée à la diversité des activités du quotidien. Il en résulte pour les Français soit se replient sur une vision exclusivement scolaire de l'apprentissage avec l'idée qu'on ne peut vraiment apprendre hors de l'école, soit découvrent à cette occasion que l'apprentissage n'est pas seulement affaire d'école mais accompagne d'autres activités.

Selon la vision de l'apprentissage de la personne interrogée, la mise en évidence d'apprentissages informels sera plus ou moins aisée. Des jeunes sont parfois réticents et minimalistes dans la description de leurs apprentissages, ne les mettant en valeur que là où une volonté d'apprendre (*self-directing learning*) est repérable.

Demander aux personnes de dire ce qu'elles ont appris de façon informelle est donc un défi (Schugurensky, 2007). Dans ce contexte le recul, le fait de regarder ce que l'on a été deux, trois, quatre ou cinq ans auparavant, peut être un moyen de repérage à ceci près que le temps passé rend parfois difficile cet exercice. Mais nous disposons dans ce cas d'un atout important, la force de cette expérience qui marque encore fortement les jeunes quatre à cinq ans plus tard : les émotions reviennent, on apprécie de parler d'une expérience sur laquelle on a trop peu échangé faute de rencontrer d'autres personnes qui avaient le même vécu. Cette dimension forte émotionnellement permet de revivre et de retrouver ce qui a marqué et éventuellement ce que l'on a pu y apprendre, d'autant plus que cela a pu apparaître dans l'après-coup à travers d'autres expériences.

Nous avons donc recueilli ces informations en leur demandant des bilans de savoir et des autobiographies, en organisant des entretiens collectifs, utilisant ainsi différentes techniques pour faire émerger un discours sur ces apprentissages.

La diversité des conditions d'apprentissage

Le terme d'informel que nous utilisons par commodité (Brougère & Bézille, 2007) pour désigner des apprentissages qui ne sont pas supportés par une organisation, par une institution, par une forme éducative, ne doit pas occulter qu'il renvoie à une grande diversité de conditions d'apprentissage. En suivant Schugurensky (2006) nous pouvons distinguer selon la présence ou l'absence de conscience et d'intentionnalité plusieurs types d'apprentissages informels.

On y trouve des logiques de socialisation, d'adaptation à un nouveau milieu de façon à en maîtriser les codes, sans que le jeune ait l'objectif ni même la conscience d'apprendre au moment où cela s'effectue. Il s'agit d'apprentissage tacite. Cette conscience peut arriver dans l'après-coup.

On rencontre également ce que l'on appelle apprentissage fortuit [*incidental learning*], dans la mesure où l'on peut avoir conscience d'apprendre sans en avoir pour autant l'intention. Cela renvoie à la dimension du vivre, d'apprendre sans effort en s'immergeant, souligné par

certaines à propos de leur apprentissage de la langue, avec l'idée que cela ressemble à des vacances. Cette référence renvoie à l'image que peuvent avoir des enseignants français trouvant que faute d'une inscription dans une éducation formelle (avec l'image répandue que l'on ne travaille pas vraiment dans un lycée allemand) le séjour ressemble à des vacances. Certains jeunes peuvent reprendre le terme en soulignant comment les contraintes de la vie quotidienne, du lycée et de ses contrôles ont pu s'estomper durant leur séjour. Mais ils peuvent tout autant souligner qu'ils ont appris, en particulier la langue, de cette façon. C'est le résultat du fait de vivre là pendant six mois et s'il y a des efforts dans ce cas ce sont des efforts d'intégration, de communication, d'adaptation pas d'apprentissage en tant que tel.

Certains développent une logique plus volontariste, une posture d'autoformation, par exemple, tant le champ de la langue est le plus facile à évoquer, par un travail sur le vocabulaire. Ils s'emparent fortement de ce nouvel espace d'apprentissage qui leur est offert en s'inscrivant dans une démarche autodidactique [self-directed learning].

Cette volonté va se traduire par des implications différentes des Français dans le lycée allemand. Cela renvoie à la dimension formelle de l'éducation, à ceci près que l'implication dans la forme scolaire allemande, différente à bien des égards de la forme scolaire française, avec l'accent mis sur le débat et la prise de parole par les élèves, a des effets d'apprentissage pour les jeunes Français qui ne sont pas liés au curriculum explicite du cursus. Il faut donc souligner une autre dimension c'est que l'éducation formelle, scolaire est l'occasion et le lieu d'apprentissages informels dans ses interstices, du fait non seulement de la différence des modalités pédagogiques, mais aussi de la présence d'autres jeunes, d'interactions aussi bien avec ceux-ci qu'avec les enseignants. Ainsi des Allemands disent apprendre à travailler autrement, à s'organiser par la fréquentation du lycée français. Le lycée est aussi un lieu important pour l'apprentissage de la différence culturelle plus difficile à lire dans la famille. On voit la différence, on en discute et l'on apprend sans doute certaines dimensions fondamentales de la différence culturelle contemporaine entre France et Allemagne (Wallenhorst, 2008).

Les modalités d'apprentissage

Malgré les difficultés méthodologiques à la faire émerger et la diversité des conditions, on peut donc parler de la présence d'apprentissages informels fondamentaux dans l'expérience du séjour. Mais cela ne suffit pas, il faut entrer plus en profondeur dans les modalités d'apprentissage et pour cela j'évoquerais différentes théories de l'apprentissage en situation (plus ou moins) informelle pour voir dans quelle mesure elle s'applique ici.

Greenfield (2004) étudiant l'apprentissage du tissage chez de jeunes filles mayas utilise la notion d'apprentissage informel. Elle indique l'importance (par opposition à l'école) de l'observation et du mimétisme, de la relation personnelle entre celle qui maîtrise le tissage et celle qui apprend et qui relève du soutien et du guidage et non de l'enseignement, de faire avec, à côté, comme, de la pratique qui n'est pas précédée par une théorie comme peut le faire un enseignant de tissage au sein d'une institution scolaire (Tanon, 1994). C'est bien la situation du notre jeune Voltaire qui dans un milieu nouveau et parfois difficile à comprendre va beaucoup observer et imiter ce que font les autres. Ils sont nombreux à noter dans leurs bilans de savoir le développement du sens de l'observation comme un des effets du séjour. La famille et son correspondant vont (pas toujours certes) le guider dans le cadre d'une relation personnelle et affective (et non pas abstraite liée à une logique d'enseignement), vont l'impliquer dans leur pratique quotidienne et il va faire avec, comme, à côté, qu'il s'agisse de la vie familiale, de la découverte de la ville, d'être élève dans un lycée. Si ces mécanismes sont à la base d'apprentissages comme le tissage, on peut penser qu'ils peuvent se trouver au centre d'un apprentissage d'un autre type mais qui s'appuie sur les mêmes modalités.

Au-delà de cette vision, de nombreux auteurs ont mis l'accent sur l'importance de la participation comme pivot de l'apprentissage (voir son équivalent). Rogoff & *alii* (2006) évoquent la Community Intent Participation comme un mode essentiel d'apprentissage que l'on trouve dans les sociétés où l'école a une place limitée mais également dans les sociétés très scolarisées à côté de l'école voir en son sein dans certains cas. L'apprentissage est lié à un faire réel (et non fictif sous forme d'exercice) avec les autres mais selon des modalités spécifiques en fonction de ses compétences. Il n'y a pas d'enseignants, mais des personnes qui maîtrisent l'activité et qui vont guider celle du débutant. Cette même logique a été analysée par Lave et Wenger (1991) à travers la notion de Participation Périphérique Légitime, qui associe l'apprentissage au fait de devenir membre, de participer à l'activité mais selon un curriculum qui renvoie au fait de passer progressivement d'une participation périphérique, lieu d'où l'on peut observer, essayer, comprendre, à une participation pleine. Cette participation est légitime car l'organisation reconnaît le statut de membre à celui-ci et la possibilité d'acquérir les compétences requises.

Notre jeune Voltaire est bien dans cette logique de participation parfois très périphérique, mais légitime tant dans la famille d'accueil que dans le lycée ou d'autres structures informelles de socialisation. Si participer équivaut à apprendre, il y a bien une logique d'apprentissage dans la progression de sa participation aux différents groupes. Ainsi soulignent-ils/elles comment, en progressant dans la langue, ils et elles s'insèrent mieux dans les groupes d'amis.

Lave et Wenger (1991), puis Wenger (1998) utilisent la notion de communautés de pratique pour décrire ces groupes sociaux qui rendent possible par participation à la pratique l'apprentissage. On peut en trouver dans la vie du jeune Voltaire en Allemagne : la famille, la classe et au-delà le lycée, les groupes d'amis qui peuvent se retrouver de façon régulière l'après-midi. Le discours évoque l'enjeu de devenir membre de la famille avec une réticence chez ceux qui préfèrent rester des invités. Il y aurait donc des modalités différentes de participation qui pourraient avoir une incidence sur l'apprentissage lui-même. Le programme Voltaire exige un haut niveau de participation, implique l'appartenance comme structurant le système à différentes communautés de pratique, mais cette participation est négociée par chaque jeune qui peut rester en retrait, limiter sa participation ou se voir mis à la frontière de la communauté de pratique. Cela se traduit de façon évidente en ce qui concerne le langage : participer plus c'est communiquer plus et donc utiliser plus l'autre langue. Mais le jeune ne cherche pas nécessairement à apprendre, il veut participer, ce qui est transformer les conditions de son action sur le monde et sur les autres. De même on ne veut pas nécessairement l'empêcher d'apprendre, mais simplement limiter sa participation en lui faisant sentir qu'il n'est pas tout à fait membre de la famille, de la classe, du groupe d'amis. On voit combien les conditions d'apprentissage informel peuvent varier en fonction de l'expérience réelle de participation. Billet (2004) l'analyse comme une combinaison entre engagement et *affordance*. La participation renvoie d'abord à l'engagement du sujet, du jeune dans la situation. Il s'agit de son rapport à la situation, de sa volonté d'y participer. On peut s'engager dans la vie de la famille d'accueil, ou se mettre à distance, s'engager dans la classe ou se considérer comme un visiteur marginal. Bien entendu il ne s'agit pas que de bonne volonté mais de désir de s'engager dans une situation. Réciproquement les situations *afford* un potentiel variable pour les individus. Ainsi ce qui peut être riche du point de vue linguistique pour un élève peut être pauvre pour un autre ou inaccessible pour un troisième. Sur le modèle de la Zone of Proximal Development de Vygotsky (1978), les possibilités de participation (et en conséquence d'apprentissage) seront plus fortes dans le premier cas, et nettement moins favorables dans les deux autres pour cause d'ennui ou de décrochage (incompréhension). Participer c'est s'engager et recevoir de la situation et donc cela varie non

seulement selon les individus et les situations mais plus encore selon la relation entre les deux pôles qui se traduisent par l'engagement dans et l'*affordance* de la situation.

On peut voir comment le programme Voltaire est un programme au potentiel éducatif important par la logique de participation impliquée. Les jeunes apprennent car ils sont fortement contraints à la participation, quoi que celle-ci soit variable selon le jeune et la situation où il se trouve, ce qui conduit à des engagements et *affordances* différenciés. Ce qui permet d'analyser ici les apprentissages informels vaut aussi pour l'éducation formelle au lycée. Selon la participation du jeune, il apprendra plus ou moins du lycée de l'autre pays. Pour cela il faut qu'il s'engage (et beaucoup de Français ont décidé de se mettre en marge de l'école en Allemagne), mais aussi que la situation lui offre quelque chose en termes d'accessibilité (langue, compréhension du système mais aussi programme). Les Français rencontrent plus de difficultés dans leur participation que les Allemands dont la participation est plus forte dans le lycée français.

Mobilisant des logiques spécifiques à la participation (observer, faire, imiter, communiquer, partager,...), on trouve ici les raisons d'un apprentissage aussi bien sur le plan linguistique que sur d'autres plans.

L'immersion est bien au centre, mais on doit la comprendre comme participation. S'immerger c'est pouvoir participer et non rester un simple spectateur, un invité provisoire comme on peut l'être dans un séjour de courte durée. Plus le séjour est long moins le jeune peut réserver sa participation, sauf à l'interrompre et à abandonner le programme.

On peut donc parler d'une éducation informelle car il y a bien une volonté de développer les conditions d'un apprentissage de la part des initiateurs du programme et de nombre de participants. Cette volonté ne se traduit pas par une structure scolaire ou éducative, mais par le fait d'aller vivre ailleurs comme on vit chez soi (dans une famille, en allant au lycée, en rencontrant d'autres jeunes), de s'immerger dans un contexte social différent et étranger (voire étrange), de participer à des communautés de pratique qui ont pour caractéristique de se situer dans un autre pays. Il s'agit bien d'éducation mais par immersion, par l'informel. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un programme d'éducation informelle qui utilise le potentiel de la participation comme apprentissage.

Cependant la participation ne se décrète pas, elle se négocie et se construit *in situ*, et les freins existent dans la rencontre entre un jeune et une situation qui peut être peu engageante pour lui ou lui offrir [afford] peu. Cela dit ce n'est pas ce que nous avons massivement observé. Selon des modalités diverses, les jeunes s'engagent, pas toujours dans la famille ou au lycée, mais ce peut être dans un groupe d'amis ou dans un couple, et trouvent de l'*affordance* dans certaines des situations rencontrées. D'où le constat qu'ils ont bel et bien appris.

Affordances, participation et apprentissage interculturel

S'il y a eu apprentissage interculturel, c'est qu'il y a eu participation à des pratiques culturellement différentes de celles de la vie quotidienne du jeune. La participation est ici essentielle, elle relève des logiques de participation à des communautés (famille, école, groupes de pairs). Mais la participation renvoie à des modalités différentes que nous avons évoquées à travers les notions d'engagement et d'*affordance*. Ces notions Billett (2004) les a construites pour penser les pratiques professionnelles. Elles semblent peuvent s'appliquer à d'autres pratiques. Il souligne combien l'apprentissage, aussi individuel soit-il, est cadré par le contexte social. C'est dans une interaction avec l'environnement que l'apprentissage se produit, mais cette interaction dépend des modalités d'engagement dans cette interaction : « the key premises that underpin both learning through engagement in everyday work activities and interactions, and through intentional learning strategies are those associated with the degree of affordances (e.g. support, opportunities, interaction, guidance) provided by

the workplace, and also the degree and bases by which individuals engage in the workplace. » (Billett, Smith & Barker, 2006, 220)

L'engagement de l'individu est essentiel, non seulement pour apprendre à minima la pratique (qui demande un engagement limité) mais pour la maîtriser et la dépasser, en apprendre quelque chose qui ne se réduit pas à la pratique, comme l'apprentissage de l'interculturel à partir de la maîtrise d'une pratique différente et nouvelle. Dans cette analyse inspirée de Billett, la notion d'affordance empruntée de façon très vague à Gibson, est essentielle. Pour Gibson (1979) qui a forgé le terme à partir du verbe *to afford*, il s'agit dans le cadre d'une psychologie de perception de mettre en évidence comment des propriétés de l'environnement mis en relation avec les caractéristiques d'un individu (animal ou humain) permettent d'articuler directement perception de cette propriété (appelée affordance) et possibilité d'action, à la façon dont la forme d'une branche d'arbre offre une possibilité de s'asseoir à un humain (du fait de sa taille, de sa configuration physiologique rapporté à l'arbre). Avec Billett nous sommes loin de cette conception. Il en conserve l'origine linguistique, la dérivation du verbe *to afford*, mettant en évidence ce que la situation offre, met à disposition pour l'individu et conserve l'idée qu'il y a pas d'affordances dans l'absolu, mais pour un individu (chez Gibson plutôt une espèce).

L'affordance est ce qui va rendre possible un plus ou moins grand engagement, donc une modalité de participation, et en conséquence d'apprentissage. Mais on ne peut le définir de façon générale, cela varie pour chaque individu en fonction de son expérience passée, de sa motivation, de la distribution de ses engagements dans différentes sphères sociales, etc.

On peut ainsi, pour revenir aux échanges franco-allemands, percevoir des affordances limitées du lycée allemand pour les Français. Son fonctionnement rend difficile leur implication dans la mesure où il offre aux jeunes avant tout un espace de discussion, de débat bien éloigné du modèle français mais aussi difficile d'accès avec des capacités linguistiques encore faibles. Ce trait général va varier en fonction de l'engagement du jeune qui peut surmonter ces difficultés, mais aussi des aides qu'il ou elle recevra des enseignants et de ses pairs. Reste que l'affordance faible n'est pas nulle dans la mesure où des participations même très marginales rendent possible un apprentissage interculturel, celui de la différence avec le lycée français. En revanche, du fait du fort cadrage et de l'explicitation des tâches, les affordances du lycée français sont plus fortes pour les Allemands qui peuvent participer plus aisément, mais on peut tout autant trouver des refus d'engagement du fait d'une demande considérée comme trop forte ou trop scolaire.

Les affordances des groupes de pairs et des familles sont d'une grande variété, mais la relation au quotidien conduit à une obligation de participer, ne serait-ce que pour se nourrir et vivre pendant six mois. Des anorexies constatées peuvent cependant traduire un refus de participer à la vie familiale, au risque de sa propre vie.

Si l'on tente de tirer les conséquences de cette analyse, non seulement elle nous montre que la participation est la base de la vie de tout enfant, tout jeune. Transférer dans un univers nouveau pour lui, c'est un nouvel espace de participation qu'il va découvrir et investir, sans nécessairement couper avec les participations antérieures. A distance il/elle continue à participer à une vie de famille, d'ami et d'élève. Mais les modalités de participation sont variables et les situations offrent [afford] plus ou moins. Valoriser la participation d'un enfant comme d'un salarié c'est donc mettre en place des affordances, des dispositifs qui à la fois rendent possible et visible la participation. Nombre de malentendus dans les familles viennent de la non compréhension des dispositifs mis en place pour que le jeune se sente chez lui. Ainsi une mère allemande veut se présenter au jeune français accueilli comme sa seconde mère, voyant là un moyen d'en faire un membre de la famille, de l'insérer. Mais le jeune français (« une mère ça suffit ») se refuse à entrer dans cette logique et va répondre par une

réserve quant à son engagement dans la vie de famille. Ce n'est pas pour lui une affordance, mais au contraire un obstacle à son engagement dans la vie de famille.

On peut ainsi sur cette base revenir à la participation telle qu'elle se développe autour de la convention des droits de l'enfant. Rendre possible la participation dans les univers politiques, judiciaires, administratifs, c'est développer des affordances, offrir aux jeunes des occasions de s'engager qui correspondent à leurs intérêts (et donc variables selon les jeunes). Un des enjeux est bien la possibilité d'apprendre, ce que le non-participation rend difficile ou renvoie au moment ultérieur où la participation sera devenue possible.

Conclusion

Dans la sphère de l'apprentissage interculturel, la participation est essentielle car il s'agit à l'évidence d'expérience et non de connaissance théorique. Il faut participer et pour cela en avoir les moyens. Mais ce que révèle particulièrement bien l'apprentissage interculturel est propre à tout apprentissage lié au domaine de l'expérience, ce qui est vrai du politique, de la prise de décision dans différentes sphères sociales.

La participation est le moyen de faire de l'expérience le point d'appui de l'apprentissage comme cela se fait dans des domaines où il s'agit de la modalité essentielle sinon unique de l'apprentissage : la vie quotidienne en général, la consommation, le loisir, etc.

La participation connaît cependant des modalités différenciées que l'on peut à la suite de Billett analyser à l'aide du couple engagement/affordance. Favoriser la participation c'est construire et rendre visible de façon à offrir prise à l'engagement. En effet comme l'on montré les designers qui ont repris la notion d'affordance (McGrenere & Ho, 2000), il ne suffit pas que les affordances soient là, il faut qu'elles soient visibles à ceux que cela concerne. Comme il y a design des objets, on peut s'interroger sur le design de situation pour rendre lisibles les affordances, les possibilités de participer. Il faut aussi qu'elles soient diversifiées, car ce qui fait affordance pour les uns ne le fera pas pour les autres.

L'enfant participe à différents mondes sociaux, ce qui lui permet d'apprendre, de se construire. Il ne s'agit pas de passer de la non-participation à la participation, mais d'ouvrir des domaines à sa participation, de produire et rendre visible des affordances qui la rende possible à la façon dont un séjour de longue durée dans une famille et un lycée à l'étranger ouvrent de nouveaux espaces de participation peu présents à l'ordinaire, et permettent des apprentissages interculturels.

References

- Ariès P. (1962), *Centuries of Childhood*, Harmondsworth: Penguin
- Becker H. S. (1982) *Art Worlds*, Berkeley: University of California Press
- Berry V. (2009) *Les cadres de l'expérience virtuelle : jouer, vivre, apprendre dans un monde numérique*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 13: Villetaneuse.
- Billett S. (2004) Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, n° 5/6, pp. 312-324.
- Brogère G. (2009) Vie quotidienne et apprentissages. In G. Brogère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris: PUF, pp. 21-31.
- Brogère G. & Bézille H. (2007) De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, n°158, pp. 117-160
- Brogère G. & alii (2006) *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre*, Paris/Berlin: OFAJ, <http://www.ofaj.org/paed/texte/immersion/immersion.html>
- Cooke B. & Kothari U. (eds) (2001) *Participation: The New Tyranny ?* London: Zed Books
- Gibson J J (1979) *The ecological approach of visual perception*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Gram, M. (2003). *Grounds to play. Culture-specific ideals in the upbringing of children in France, Germany and the Netherlands*, Berne: Peter Lang.
- Greenfield P. M. (2004) *Weaving generations together : evolving creativity among the mayas of Chiapas*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Hart R. A. (2008) Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In A. Reid & alii. *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*, New York: Springer
- James A. & Prout A. (Eds) (1990) *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London: The Falmer Press.
- Lave J. & Wenger E. (1991) *Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGrenere, J., & Ho, W. (2000) Affordances: Clarifying and evolving a concept. In *Proceedings of Graphics Interface*. <http://www.graphicsinterface.org/proceedings/2000/177/>
- Pain A. (1990) *Éducation informelle: les effets formateurs dans le quotidien*, Paris: L'Harmattan.
- Papatsiba V. (2003) *Des étudiants européens. Erasmus et l'aventure de l'altérité*, Berne: Peter Lang
- Rahnema, M. (1992) Participation. In W. Sachs, *The Development dictionary: a guide to knowledge as power*, London: Zed Books, pp. 116-131
- Rogoff B. (1990) *Apprenticeship in Thinking : Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff B. et alii. (2006) Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of Socialization*, New York: Guilford, pp. 490-515.
- Schugurensky D. (2006) This is our school of citizenship : informal learning in local democracy. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller, *Learning in places : The informal education reader*. New York: P. Lang, pp. 163-182.
- Schugurensky D. (2007) Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel, *Revue française de pédagogie*, n° 160, pp. 13-27
- Schugurensky D. & Myers J.-P. (2003) A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, vol. 22, n° 4, pp. 352-379.
- Billett S., Smith R & Barker M (2006) Understanding work, learning and the remaking of cultural practices. *Studies in continuing education*, 27 (3), pp. 219-237.
- Tanon F. (1994) A cultural view on planning : The case of weaving in Ivory Coast. *Cross-Cultural Psychology Monographs*, n° 4. Tilburg: Tilburg University Press
- Vincent G. (1980) *L'école primaire française : étude sociologique*. Lyon: PUL.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice – Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press
- Zermatten J. & Stoecklin D. (2009) *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*, Sion: IUKB.