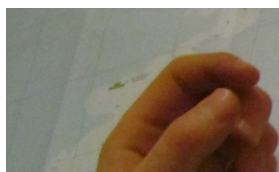
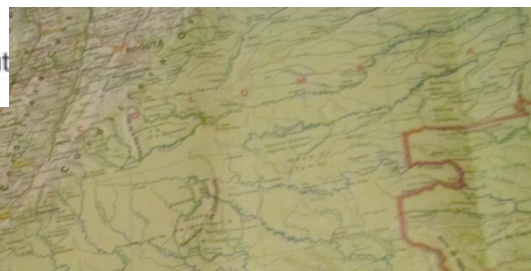


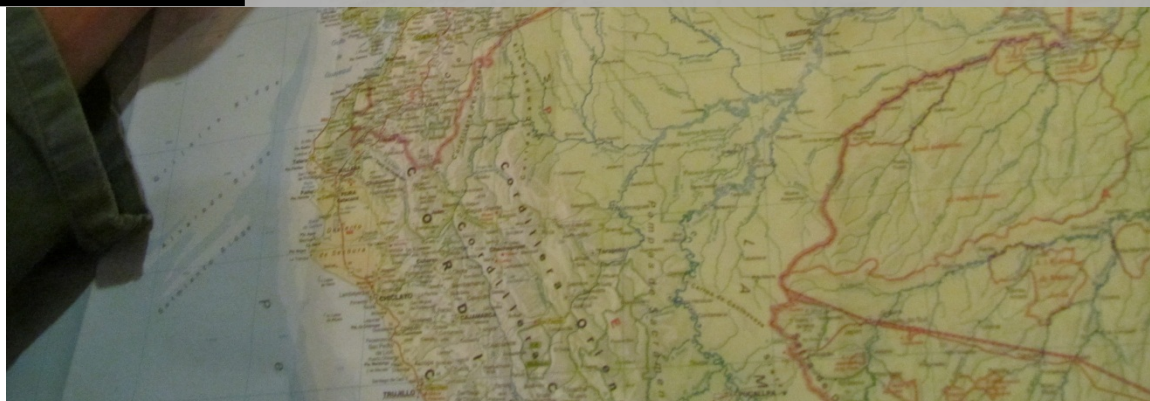


30/06/2014



AGRO SUP
DIJON/EDUTER
RECHERCHE

MOBILITE ET COMPETENCES



Rapport de recherche | Claire TOURMEN, Benoît BERGER, Stéphanie SOULIER BAULAND et Patrick MAYEN, avec la participation d'un groupe de travail de l'enseignement agricole (Pierre Autissier, Jean Paul Bally, Bettina Brunet, Emmanuelle Chaumette, René Costarella, Geneviève Guillot, Jean Metge, Yann Raineau, Bernard Perrin, Geneviève Salaün).

Je tiens à remercier Yann Raineau, du Bureau des Relations Européennes et de la Coopération Internationale du Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt pour la confiance, l'aide sans faille et les moyens accordés pour mener à bien ce travail.

Je tiens aussi à remercier le groupe de travail de l'enseignement agricole qui a été une formidable ressource pour la réalisation de ce travail et a bien voulu partager avec moi l'art délicat de l'accompagnement de la mobilité. Que de passion partagée ! Un merci tout particulier à Benoît Berger et Stéphanie Soulier-Bauland pour avoir accepté de devenir chercheurs le temps de quelques entretiens.

Je remercie aussi tous les jeunes qui ont accepté de se soumettre à nos questions et de nous raconter leur expérience à l'étranger, je ne peux les citer ici, anonymat oblige. Leurs récits riches, vivants et détaillés ont été la clé de ce travail ! Un merci aussi à leurs encadrants qui m'ont chaleureusement accueillie dans leurs contrées lointaines (Bretagne, Centre, Midi Pyrénées, Jura...).

Je n'oublie pas les quatre recruteurs qui ont accepté de contribuer à ce travail en répondant à mes questions, merci à eux d'avoir bien voulu témoigner de leur expérience riche et vivante.

Contenu

Introduction	4
I. Les attentes de l’institution éducative	10
1.1. Des attentes fortes de la part de l’institution éducative	10
1.2. Des attentes nombreuses mais parfois confuses	12
1.3. Des pratiques d’accompagnement développées mais une tentation paradoxale : l’oubli du professionnel au profit du personnel.....	15
II. Les attentes des recruteurs.....	24
2.1. Un échantillonnage varié mais non représentatif	24
2.2. L’expérience de l’étranger : « un plus » non discriminant.....	25
2.3. « <i>Le plus</i> » : avoir fait l’épreuve de « <i>l’autonomie</i> », « <i>débrouillardise</i> » et « <i>ouverture d’esprit</i> »	27
2.4. L’entretien d’embauche, un format qui s’apprend	34
III. Les parcours vécus par les jeunes	45
3.1. Avant le voyage : différents états d’esprit.....	45
3.1.1. Des attentes différentes vis-à-vis du séjour	45
3.1.2. Une préparation plus ou moins poussée	65
3.2. Le séjour à l’étranger	77
3.2.1. Des situations par lesquelles tous passent	77
3.2.2. Des configurations différentes selon les séjours	78
3.2.3. Moments critiques.....	80
3.2.4. Expérience offerte et vécue : des conditions d’apprentissage variables.....	95
IV. L’expérience racontée et l’après séjour	96
4.1. Le retour, un choc culturel inversé	96
4.2. L’expérience racontée : formats d’élaboration multiples	97
4.3. Des impacts variables sur les itinéraires de vie	98
V. Ce que les jeunes apprennent à l’occasion de leur mobilité.....	100
5.1. Des marqueurs d’apprentissages à travers le récit de l’expérience	100
5.2. Des apprentissages dans 4 domaines	102
5.4. Des apprentissages inégaux selon les jeunes et les conditions de séjour	106
5.5. Processus d’apprentissage par l’expérience.....	109
VI. Un cadre pour valoriser les acquis de l’expérience internationale	114
Références	118
Annexe 1 – Projet de départ -	120
Annexe 2 – Liste des terrains –	123

Annexe 3 – Grilles d’entretien	127
Annexe 4 – CR du premier groupe de travail du 20 mars 2012 -	129
Annexe 5 – CR du 2 ^e groupe de travail du 1 et 2 octobre 2012 –	133
Annexe 6 –Programme du séminaire de restitution le 13 décembre 2012 –	139
Annexe 7 – Référentiel de l’expérience internationale –.....	140
Annexe 8 – Annexes du référentiel de l’expérience internationale –.....	144

Introduction

Cette recherche a été rendue possible par le soutien du Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF) – qui a financé et activement soutenu la réalisation de ce travail – ainsi que celui d'un groupe de travail de l'enseignement agricole qui a validé, orienté et nourri les différentes étapes par ses réflexions.

Objectifs et cadre de ce travail

Cette recherche est née d'une demande du Bureau des Relations Européennes et de la Coopération Internationale (BRECI) du MAAF¹ qui souhaitait approfondir la question de la reconnaissance et de la valorisation des compétences développées lors de la mobilité à l'étranger. En effet, dans l'enseignement agricole, de nombreux jeunes bénéficient tous les ans d'opportunités de stages à l'étranger, la majorité partant en Europe ou en Amérique du Nord (2/3 pour les BTSA²), le reste partant dans des pays en voie de développement ou émergents (1/3)³. On estime ainsi qu'environ un quart des élèves de BTSA part en mobilité à l'étranger⁴, à quoi s'ajoutent les séjours collectifs au niveau du Baccalauréat Professionnel et la mobilité généralisée au niveau ingénieur. Un rapport d'inspection (Metge et al., 2010, p. 6) souligne la satisfaction générale des jeunes de BTSA à l'issue de leur mobilité, avec plus de 91,3% de satisfaction en réponse à un questionnaire du ministère en 2010, et « L'accent est mis sur les acquis humains et culturels pour lesquels les taux de satisfaction sont respectivement de 96,6 % et 93,8 % ». Des entretiens ont confirmé ces résultats : « tous les apprenants interrogés soulignent l'impact du stage à l'étranger sur leur développement personnel » (2010, p. 6). Toutefois, il est aussi noté qu'ils ont plus de doutes sur leurs acquis techniques : « ils sont en général plus réservés sur les acquis techniques qu'ils estiment soit faibles, soit au mieux satisfaisants. » Ainsi, « La majorité des stages présentent, selon les enseignants et les élèves interviewés, un intérêt certain sur le plan linguistique et culturel, mais plus faible sur le plan des techniques professionnelles » (2010, p. 11)⁵.

Il a aussi été observé par les inspecteurs que l'accompagnement au retour est globalement limité (parce que récent ?) dans l'enseignement agricole, et que les savoirs acquis en mobilité sont difficiles à caractériser. Ainsi, les jeunes comme leurs encadrants peinent à décrire et nommer les apprentissages réalisés à cette occasion. Le rapport d'inspection déplore qu'« Il existe d'ailleurs peu d'études scientifiques consacrées spécifiquement à la question de l'impact des séjours à l'étranger sur l'acquisition des compétences (hormis linguistiques) » (Metge et al., 2010, p. 13). Ils ajoutent : « l'une des difficultés majeures demeure la détermination de critères et surtout d'indicateurs

¹ En effet, le soutien à la mobilité internationale est une des priorités de MAAF, partie intégrante de la cinquième mission du code rural. Le MAAF octroie plus de 3000 bourses de mobilité par an, tous niveaux confondus (y.c. ingénieurs).

² Brevet de Technicien Supérieur Agricole.

³ Voir le rapport d'inspection de Metge, Ducert, Galindo, Goullier et Touras, 2010.

⁴ Selon l'estimation de J. Metge, inspecteur de l'enseignement agricole. Environ 14% des élèves de BTSA ont une mobilité financée par le MAAF, mais d'autres mobilités sont financées par des modes alternatifs. Cette mobilité est toutefois très variable selon les établissements et les régions (Metge et al., 2010).

⁵ « Sur un plan technique, les opinions sont plus partagées : je n'ai rien appris en technique, le maître de stage n'était pas qualifié, c'était du travail répétitif ou parfois à l'opposé : j'ai observé des techniques différentes,... », 2010, p. 12.

permettant d'évaluer les compétences générées par cette mobilité, dans la mesure où les principaux acquis se situent dans le domaine du développement personnel comme le confirment les entretiens réalisés avec de nombreux élèves. Il est en effet extrêmement difficile d'évaluer l'impact d'une action éducative spécifique sur le développement personnel qui, on le sait bien, est le résultat de nombreux déterminants » (2010, p. 17). Pourtant, l'hypothèse est faite que cette mobilité constituerait une plus-value en vue d'une future embauche. En effet, selon une enquête de l'Apec⁶ « les séjours à l'étranger ne donnent pas d'avantage significatif en termes d'insertion mais de meilleures conditions d'emploi ».

Cette recherche a donc été initiée suite à une série de questions :

- Tous les séjours à l'étranger ont-ils un impact sur les compétences professionnelles des jeunes et comment s'en assurer ?
- La durée des stages (parfois courte) est-elle suffisante pour commencer à développer des compétences ?
- Comment aider les jeunes à valoriser cette expérience devant à un recruteur ?
- Ces séjours permettent-ils de développer des savoir-faire difficiles à formaliser et, parfois, non directement professionnels ?

Ces questionnements s'inscrivent plus largement dans la problématique théorique et pratique de l'élaboration et de la reconnaissance de l'expérience, d'actualité depuis la loi instaurant la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) en 2002, et dans celle des apprentissages informels et culturels, difficiles à caractériser.

Telles sont les questions qui ont motivé cette recherche (voir le projet de recherche en annexe 1), réalisée en 2012 par Eduter Recherche et piloté par un groupe de travail l'enseignement agricole composé de représentants du BRECI (Yann Raineau et Pierre Autissier), de l'inspection (Jean Metge), d'animateurs de réseau et de chargés de coopération internationale (S. Soulier-Bauland, B. Berger, G. Salaün, B. Perrin, J-P. Bally, G. Guillot, B. Brunet, R. Costarella, E. Chaumette). Ce groupe de travail s'est réuni à 3 reprises : en septembre 2011 pour caler une problématique de départ, en mars 2012 pour orienter et valider le protocole de recherche, enfin en octobre 2012 pour en discuter les premiers résultats. Nous avons mis les compte-rendu en annexes 4 et 5. L'ensemble de ce travail a finalement été conclu par un séminaire de diffusion des résultats et de discussion, le 13 décembre 2012, à Dijon (voir programme en annexe 6, séminaire disponible en Vidéo à la Demande sur www.canal-eduter.fr).

Le groupe de travail avait une autre mission : tirer de cette recherche des enseignements pour améliorer les dispositifs d'accompagnement à la mobilité, et plus particulièrement d'accompagnement au retour. S'il existe déjà des outils visant à évaluer ou auto-évaluer les apports des stages à l'étranger (EuroPas, Portfolio Trans Europe Centre et portfolio de la solidarité et de la Coopération de la Région Centre...), les acteurs de l'Enseignement Agricole ont souhaité se doter d'un outil adapté à la spécificité de leurs publics et des objectifs qui sont les leurs. En effet, la multiplication des portfolios (au niveau français mais aussi européen) masque une pluralité (voire une confusion ?) des référentiels des compétences attendues au retour d'un stage à l'étranger. Le

⁶ Selon une dépêche AEF du 19 octobre 2011 rapportant une enquête de l'Apec de 2010 réalisée auprès de 4000 jeunes d'un niveau Bac + 4 et plus.

groupe de travail, en s'appuyant sur le présent travail de recherche, a donc produit un référentiel de l'expérience internationale, présenté en annexes 7 et 8. Ce référentiel a été testé lors d'un regroupement du Réseau Jeunes Amérique Latine (RJAL) en janvier 2013 à Arras (voir plus loin) et il a aussi été présenté lors d'une formation animée par Eduter Recherche et inscrite au Programme National des Formations, à Dijon, en mars 2013.

Cadre théorique et méthodologique

Ce travail visait donc à décrire et comprendre les apprentissages qui peuvent être réalisés lors d'un séjour à l'étranger, à en éclairer les conditions et les formats de valorisation possibles.

Pour ce faire, nous avons choisi de mobiliser un cadre théorique et méthodologique de didactique professionnelle. Ce cadre propose un modèle de l'apprentissage en situation de travail basé sur l'analyse des conceptualisations opératoires construites par les individus (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006), proposant une extension de la théorie du schème développée par Piaget (1947). Ce cadre a déjà été utilisé pour analyser les apprentissages informels dans de nombreux domaines professionnels et nous avons fait le pari qu'il permettrait d'éclairer à la fois la logique et le contenu des apprentissages réalisés dans le cas d'une mobilité internationale. S'il peut sembler étonnant d'utiliser un cadre piagétien pour étudier les apprentissages culturels, des auteurs nord-américains ont déjà montré la fécondité de ce cadre pour l'étude des apprentissages sociaux et moraux (Turiel, 1983).

Il était impossible aux chercheurs d'aller observer des jeunes, sur le terrain, dans l'ensemble de leur mobilité. Nous avons donc choisi de procéder par la méthode des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), conduite non pas sur une seule situation vécue mais sur plusieurs situations décrites de façon chronologique dans un parcours de mobilité (dans la lignée des « entretiens d'explicitation historiques » menés par Mayen et Pin, 2010). Nous avons donc été contraints de partir de leur récit oral, le plus souvent plusieurs mois après leur retour. Mais, étant donné que nous nous intéressions à l'identification des apprentissages à travers le discours sur l'expérience rapportée (et non à partir de l'observation de l'expérience vécue *in situ*), enquêter sur et par le discours s'est avéré pertinent. Les entretiens ont duré entre 1h30 et 2h, ils se sont déroulés dans les établissements des élèves⁷, sur base du volontariat et de l'anonymat. Tous ont commencé par la même question d'entrée : « Comment as-tu décidé de partir en stage à l'étranger ? », dont la formulation a pu légèrement varier selon les cas. Ils ont ensuite suivi une grille identique (voir annexe 3) moyennant des relances souples suivant la technique de l'explicitation de Vermersch (1994), visant à faire décrire les actions et concrétiser le discours. Ils ont été suivis, quand cela a été possible, par des commentaires sur des photos apportées par les élèves. Certains avaient aussi apporté une carte. La quasi-totalité des entretiens a été intégralement retranscrite.

Population enquêtée

Les entretiens se sont centrés sur une population d'élèves de BTSA majoritairement partis en mobilité individuelle de 1 à 3 mois. Nous avons interrogé un échantillon de 19 élèves en essayant d'être représentatifs de la variété des élèves de BTSA (H/F, destinations, filières, régions d'origine, âge...) :

⁷ Sauf les 4 premiers entretiens menés lors des rassemblements des réseaux jeunes (RJAA/RJAL).

- 15 en cours de BTSA, 1 en Bac STAV, 1 en licence professionnelle (post BTSA), 1 en école d'ingénieur, 1 en emploi (post BTSA), soit 17 élèves de BTSA au total ;
- Issus de différentes filières : 4 en BTS Agronomie Production Végétale (APV), 3 en Production Animale (PA), 2 en Gestion et Maîtrise de l'Eau (Gemeau), 2 en Anabiotech, 1 en Production Horticole, 1 en Acse (Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation), 1 en Aménagement Paysager, 1 en Services en Espace rural, 1 en Gestion et Protection de la Nature (GPN), 1 en STA (Sciences et Techniques des Aliments) ;
- Issus de différentes régions : 6 de Midi-Pyrénées, 4 du Centre, 4 de Bretagne, 3 du Jura, 1 d'Auvergne, 1 de Rhône-Alpes ;
- Etant partis dans différents pays : 7 en Europe et Russie (Allemagne, Suède, Pologne, Russie, Pays-Bas), 4 en Amérique du Nord (USA, Canada), 1 en Australie, 5 en Afrique (Sénégal, Burkina Faso, Madagascar), 3 en Amérique du Sud,
- Moyenne d'âge : 20 ans (1 de 17 ans, 1 de 18 ans, 2 de 19 ans, 9 de 20 ans, 1 de 21 ans, 3 de 22 ans, 1 de 24 ans, 1 de 26 ans) ;
- Une majorité de stages individuels : 16, contre 3 stages collectifs de 15 jours
- Une majorité de stages longs : 9 stages de 3 mois, 5 stages d'1 mois, 1 stage de 5 mois et 1 stage de 6 mois (post BTSA), enfin 3 stages de 15 jours (collectifs),
- Enfin un équilibre hommes/femmes : 9 femmes et 10 hommes.
- NB : 2 élèves ont été interrogés avant leur départ (mai 2012) et à leur retour (novembre 2012).

A ces entretiens ont été adjointes des périodes d'observation et d'immersion dans le monde de la coopération internationale de l'enseignement agricole. Nous avons en effet assisté à deux sessions « Retour » et à une partie des rassemblements de deux réseaux jeunes (RJAA et RJAL) en janvier 2012 et mené 9 entretiens avec des acteurs de la coopération internationale de l'enseignement agricole, enseignants, animateurs de coopération internationale, directeurs d'établissements et membres du MAAF.

Nous avons enfin été enquêter auprès d'un échantillon de 4 recruteurs, dans 4 régions différentes et 4 types d'entreprises/organisations différentes, publiques et privées. Leur échantillon est détaillé au début de la partie II.

Nous présentons le détail du recueil des données dans l'annexe 2.

Analyse des données

Les discours recueillis ont été analysés avec un cadre théorique de didactique professionnelle, qui s'organise autour des concepts « situation », « activité » et « schèmes » (Vergnaud, 1996, Pastré, 2011, Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En cohérence avec cette approche, nous avons analysé l'expérience internationale avant tout comme une activité qui, comme toute activité, se déroule dans et sur des situations et peut donner lieu à des apprentissages. Ceux-ci peuvent être décrits en puisant à la fois dans la psychologie du travail (Leplat, 1997) – qui nous dit ce que c'est que travailler ou agir en situation et être compétent - et dans la psychologie développement (Piaget, 1947) – qui nous dit ce que c'est qu'apprendre et développer des compétences pour agir en situation. Ce cadre avait déjà été appliqué à l'étude des apprentissages issus de l'expérience qui servent de base à la VAE (Validation des Acquis d'Expérience), à travers l'étude de leur explicitation et de leur évaluation, et c'est à notre connaissance la première fois qu'un tel cadre a été appliqué à l'expérience

internationale, y compris dans certaines situations non professionnelles de la vie à l'étranger où des apprentissages peuvent aussi se réaliser. Le pari était d'éclairer ces dynamiques d'apprentissages souvent invisibles pour les individus et les institutions avec un nouveau cadre.

Nous avons ainsi exploré la triple problématique suivante :

- 1) **les apprentissages informels et non formels** qui se réalisent dans l'expérience personnelle et professionnelle – visant à mieux connaître ce qui s'apprend hors des murs de l'école,
- 2) **la difficile mise en mots de l'expérience et son évaluation à travers un récit**, faisant suite aux travaux sur la VAE et l'évaluation des compétences – ou comment évaluer ce que quelqu'un sait faire ou a appris à travers un discours ?,
- 3) **les apprentissages culturels**, ou ce qui s'apprend quand on change de culture de vie et de travail, autrement dits les apprentissages des cultures et leurs liens avec les apprentissages plus directement professionnels.

Les résultats, que nous allons longuement présenter dans ce rapport, nous ont permis de caractériser :

- 1) les parcours et les formats de discours attendus par l'institution éducative,
- 2) les parcours et formats de discours attendus par les recruteurs, mis au regard de ce qui suit,
- 3) les parcours vécus par les jeunes, au sens de situations rencontrées et activités réalisées avant, pendant et au retour de la mobilité internationale,
- 4) des formats de discours qu'ils utilisent pour en parler,
- 5) les apprentissages réalisés à cette occasion par les jeunes,
- 6) avant de tenter d'en tirer des leçons pratiques pour l'accompagnement de la mobilité.

Bien que notre échantillon représente majoritairement des élèves de BTS, nous pensons que les leçons que nous avons tirées ont une valeur plus générale sur la mobilité internationale, ce qui mériterait d'être vérifié dans d'autres recherches. Nous avons notamment le sentiment d'avoir contribué aux 3 problématiques énoncées ci-dessus en avançant sur la question des apprentissages informels réalisés dans l'expérience quotidienne, sur la question des marqueurs d'apprentissages qui peuvent être prélevés dans le discours sur l'expérience, enfin sur la question de la nature et du développement des apprentissages dits « culturels ».

I. Les attentes de l'institution éducative

1.1. Des attentes fortes de la part de l'institution éducative

Un accord sur les finalités de la mobilité internationale chez des personnels rencontrés

Le Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (MAAF) affiche tout d'abord une volonté politique forte en matière de coopération internationale et de formation par la mobilité internationale (Metge et al., 2010). Plus de 3000 bourses à la mobilité sont financées chaque année, tous niveaux de formation confondus. Les personnels engagés dans la coopération internationale que nous avons rencontrés ont exprimé un ensemble d'attentes envers cette mission qui semblent convergentes avec celles, plus politiques, affichées par l'institution. On observe ainsi un accord global sur les finalités éducatives de cette mission – former par la mobilité internationale, c'est former de jeunes professionnels compétents et à l'aise en langues mais aussi ouverts sur le monde voire « citoyens du monde ». Les personnels que nous avons rencontrés étaient convaincus, enthousiastes, voire militants de la cause internationale et se retrouvaient autour de ces grands objectifs, alliant finalité professionnelle, linguistique, citoyenne et personnelle (souvent exprimée en terme de qualités comme « l'ouverture d'esprit », « la tolérance »...).

Les deux chefs d'établissements que nous avons rencontrés confirment, à leur niveau, leur accord avec cette volonté politique et institutionnelle de favoriser les apprentissages par la mobilité. Tous deux encouragent et soutiennent la mise en place, dans leur établissement, de dispositifs d'incitation – voire d'obligation – au départ en BTSA et de modules d'accompagnement (préparation au départ, accompagnement au retour). L'un d'eux a également souligné le souhait que, bourses aidant, l'établissement ne devait pas être amené à financer ces séjours. Parmi les objectifs cités, on retrouve « la maîtrise⁸ » et « l'approfondissement de la langue étudiée » (et, en priorité, l'anglais), mais « en lien avec le secteur d'activité » (production végétale ou horticole, par exemple), un regard plus développé sur « comment ça fonctionne au niveau mondial » (« la production horticole mondialisée », par exemple). Tous deux ont souligné que l'opportunité de faire des stages à l'étranger était un élément attractif fort pour leur établissement, et que certains étudiants venaient d'ailleurs pour cela.

Des personnels plus dubitatifs au sein de l'institution ?

Si les personnels que nous avons rencontrés s'accordent sur intérêt des stages à l'étranger, il nous a été rapporté le cas de personnels qui resteraient en retrait de ces missions et seraient plus dubitatifs. Nous n'avons pu en interviewer, et c'est là un biais de notre échantillon – toutes les personnes rencontrées étaient parties prenantes du dispositif de coopération internationale du MAAF, et donc favorables à ce dernier. Ils nous ont toutefois rapporté le cas – occasionnel, selon eux – de collègues réticents envers l'envoi des jeunes à l'étranger. Une élève (17) nous a aussi témoigné d'un phénomène similaire, dans un BTS Services en Milieu Rural : « En fait, je vais pas le cacher, ils encadrent énormément ceux qui sont en France. Parce que j'ai une prof qui l'a pas caché clairement. Elle pense qu'un stage en France ça peut donner suite à un travail. Donc elle, elle préconise beaucoup

⁸ Tous les passages en italique sont des extraits bruts des entretiens, qui ont été intégralement retranscrits. Le langage oral n'a pas été « corrigé » pour garder toute son authenticité.

plus le voyage en France ». Parmi les arguments avancés par les personnes réticentes, on nous a rapporté :

- le frein par rapport à l'employabilité des jeunes à l'issue d'un stage en France – au niveau local souvent, le stage en France permettant de développer ses réseaux et de connaître les institutions/espèces locales, voire de déboucher sur une embauche -, les futurs employeurs seraient aussi parfois réticents par rapport à une expérience à l'étranger, notamment dans le domaine plus « local » de la production agricole,
- l'idée qu'un stage à l'étranger serait moins formateur du point de vue professionnel – les jeunes apprendraient des techniques plus éloignées de celles utilisées en France, voire moins avancées, ou des sujets sans grand rapport avec la formation, comme un stage « sauver les bébés tortues » (entretien animateurs de réseau n°2),
- voire qu'il serait avant tout l'occasion de se livrer à du « tourisme » (entretien animateurs de réseau n°2).

Quelle est l'ampleur de ce phénomène, est-il occasionnel, isolé, ou répandu, voire lié à des micro cultures professionnelles ou locales ? Nous ne pouvons l'estimer ici, nous ne pouvons que soupçonner son existence à l'aide de témoignages indirects. La disparité dans l'origine géographique des élèves stagiaires en mobilité, dont témoigne l'existence d'établissements ou même de régions qui n'envoient que très peu voire aucun élève de BTSA en mobilité internationale (Metge et al., 2010)⁹ serait-elle aussi due, en partie¹⁰, à ce phénomène de réticence ? Le phénomène semble d'autant plus culturel qu'on nous a rapporté le cas de jurys de BTSA qui noteraient plus sévèrement les stages à l'étranger qu'en France par « *méconnaissance* » (entretien animateurs de réseau n°2), tandis que d'autres (dans des établissements où les élèves partent beaucoup) rapportent le cas de jurys qui notent au contraire « *mieux* » les stages à l'étranger qu'en France (entretien animatrice de réseau n°7) ! Selon l'enseignant/animateur de réseau 6, « *Ca dépend du support* », s'ils ont « *assez de matière* » ou pas. « *Les jurys aiment bien, c'est un contexte un peu différent, et eux ont envie de faire partager ça, donc ils ont des bonnes notes en général* ».

Les personnels engagés dans la coopération internationale nous ont aussi rapporté le cas d'élèves réticents – ne souhaitant pas s'éloigner de chez eux, par peur de ne pas y arriver, par confort ou par manque d'intérêt¹¹ -, et le cas de parents réticents aussi. Selon l'enseignant 6, « *Faut préparer aussi les parents* ». Il cite le cas extrême d'un élève qui devait se rendre en stage en Roumanie mais qui n'est parti car, au moment de prendre le bus de ligne pour la Roumanie, ses parents se sont rendu compte qu'il y avait beaucoup de Roumains dans le bus et lui ont interdit de partir. Beaucoup d'enseignants disent réaliser ainsi des réunions d'information avec les parents d'élèves, notamment « *Dès que tu pars au Maghreb, pays de l'est, Turquie...* » (enseignant 6). A chaque destination ses

⁹ Ils rapportent par exemple les établissements de Corse et de Guyane qui n'ont envoyé aucun stagiaire de BTSA à l'étranger en 2009-2010, contre seulement 16 en Champagne-Ardenne contre 433 en Bretagne !

¹⁰ Même si d'autres freins comme le manque de personnes ressources dans l'établissement et de contacts à l'étranger, le manque de volonté de la direction ou de soutien au niveau régional, la difficulté à trouver des bourses, la peur du surplus de travail etc. peuvent aussi exister. Le fait que peu d'élèves partent à l'étranger dans un établissement ou un territoire peut aussi renforcer ce phénomène de réticence, dans une sorte de cercle vicieux.

¹¹ Selon l'enseignante/animatrice de réseau 7, certains ne veulent pas partir « *3 mois sans voir mes amis, c'est inconcevable* ». « *Sincèrement, à leur âge, je n'aurais jamais osé partir* ». « *Généralement, c'est la première fois qu'ils partent seuls* ».

craintes : pour l'Amérique du Nord, ils ont « *peur de l'avion* », l'Amérique du Sud ou l'Afrique, « *Peur de l'avion, la nourriture, l'insécurité* », pour la Turquie « *peur de l'Islam* ». Comme le dit l'enseignant 6, « *Il faut rassurer. On n'y arrive pas toujours.* » Cela dépendrait aussi des types de stage et du niveau (Bac Pro ou BTS). « *Ceux qui partent en individuel en général ils y vont, parents d'accords ou pas* ».

1.2. Des attentes nombreuses mais parfois confuses

Un faisceau d'attentes foisonnantes

Au-delà de l'accord sur les grandes finalités des stages à l'international, les attentes éducatives exprimées par les uns et les autres sont foisonnantes, certaines semblent difficiles à préciser par des exemples car reposant sur des critères difficiles à expliciter, d'autres peuvent diverger. Nous sommes donc face à un faisceau d'attentes foisonnantes, comme le montrent ces exemples.

Selon l'enseignante 7, un des gains est « *l'ouverture d'esprit* », « *le fait d'aller voir à l'extérieur* », « *ça amène une certaine tolérance* », « *une ouverture d'esprit qu'on n'a pas quand on reste franco-français, dans notre petit coin* », « *on juge souvent sans connaître, pour juger il faut connaître* », mais aussi « *la débrouillardise* », le gain « *d'autonomie* » par rapport à ceux qui sont restés en France. Elle cite aussi des gains tels que « *s'apercevoir que les relations de travail ne sont pas les mêmes qu'en France* », car selon elle « *dans le monde anglo-saxon, c'est très professionnel et pas affectif* », « *ils peuvent pas se rendre compte pour l'instant* » mais « *ça va venir après* ».

Selon l'enseignant 6, « *ça leur fait du bien pour s'ouvrir, c'est plus du développement personnel, y'a de la confiance en soi qu'ils engrangent, de la découverte culturelle, c'est des rencontres aussi, derrière les rencontres y'a aussi des apprentissages, d'autres manières de penser* », il parle de « *découverte culturelle* » sur « *alimentation, habillement, conceptions sur tout ce qui fait la vie, même en Belgique* ». Il ajoute les gains suivants : « *Des compétences, des outils, des méthodes en lien avec leur formation, et de la pratique* », « *en 3 mois ils apprennent beaucoup de choses et ils peuvent apprendre de nouvelles choses* ». Selon lui, « *Ils développent des compétences professionnelles comme s'ils faisaient un stage ici mais encore plus* ». En effet, « *c'est dans un contexte qui est pas évident, une langue qui est pas évidente, donc il faut qu'ils s'engagent encore plus* ». Il note aussi que, dans la démarche aussi, beaucoup d'apprentissages peuvent se réaliser, comme une « *recherche de stage* » plus difficile (CV en plusieurs langues, entretiens Skype...). « *C'est unique pour certains, ils en ont pas faits et ils en feront peut-être jamais. C'est une étape importante, même pour leurs parents* ». Il insiste enfin sur le fait que « *ça donne le goût de repartir aussi* » et un « *gain de maturité* » : « *C'est une étape symbolique importante* », et parfois, à l'étranger, « *il y a eu des mariages* ». D'autres mariages suite à des stages en mobilité internationale nous ont été rapportés dans l'entretien n°5.

Les gains sont aussi observés par les enseignants à travers la parole et l'évaluation des parents, comme le rapporte l'enseignant 6 : « *Certains nous disent « c'est un homme maintenant, il est parti c'était un gamin* ».

Nous sommes donc face à des attentes nombreuses et parfois difficiles à exemplifier de la part des enseignants.

Des apprentissages perçus comme inégaux

Par leur fréquentation des jeunes, les enseignants/accompagnateurs font des hypothèses sur les apprentissages réalisés lors de la mobilité. Ils perçoivent que les jeunes ne retirent pas tous la même chose des stages et estiment que certains apprentissages sont inégaux. Certains, comme l'enseignant 6, prennent toutefois de la distance avec ces hypothèses : « *c'est difficile à voir, car je les ai peu en cours (...) c'est difficile à mesurer car je les vois pas suffisamment* », moins que les professeurs principaux qui peuvent voir une évolution. Il s'interroge aussi sur les bénéfiques dans 20 ans et la possibilité de les mesurer encore. Il rapporte aussi un biais du à la population qui choisit de partir à l'étranger, car ceux qui partent « *sont souvent les plus volontaires, les plus courageux comme on l'impose pas.* »

Il constate lui aussi toutefois des apprentissages inégaux. Certains « *ont fait un bond dans la connaissance du pays (...) ils sont avec des paysans au quotidien sur un temps long* », sauf pour ceux « *qui sont partis chez des Français installés là-bas* ». Les apprentissages non réalisés sont parfois un mystère selon l'enseignant 6 : « *Dès fois tu peux ne pas comprendre pourquoi ils font pas ça, ne se développent pas* ». Certains ont du mal à comprendre les cultures des pays et se retrouvent face à des choses qu'ils peinent à expliquer, « *des trucs qui paraissent aberrants* » comme « *les sorts en Afrique* », « *Y'en a qui ont été écartés parce que ça allait pas dans la tradition (...) c'est impossible de comprendre ça en deux mois* ». Selon l'enseignant 3, certains « *oublient de se poser des questions* » et n'ont « *pas la même profondeur de rencontre culturelle* ». Par exemple, ils voient des techniques d'élevage différentes mais manquent de recul sur l'analyse culturelle et géopolitique qui explique ces différences. Certains sont étonnés, choqués et « *reprennent vite leurs certitudes au retour* ». « *J'espère que quelques points d'interrogation demeurent* », dit cet animateur de réseau. Même si, selon lui, « *on est souvent sur du superficiel* » car « *Pour aller plus loin, il faut du temps, beaucoup de temps dans un pays* ». Certains disent même des « *bêtises sur le côté humain* ». Il donne un exemple : « *En Uruguay certains n'ont pas supporté le manque de confort, ils se croyaient dans un milieu très très pauvre alors qu'en fait c'était des très bonnes conditions supérieures à la moyenne, il y avait déjà une douche. C'est des trucs où tu te dis mais ils ont rien compris* ». « *D'un point de vue technique il y a aussi des bêtises sur le prix du lait, le regard sur certaines situations économiques... dont ils ont pas compris les tenants et les aboutissants. Les échanges internationaux (...) des situations plus complexes, des trucs qu'ils ont pas compris. Parce qu'ils ont pas creusé le sujet. (...) Quand ils voient par exemple le prix du lait très bien payé au Québec, le lait est très bien payé au Québec, ils se posent pas la question de savoir pourquoi le lait est très bien payé au Québec et ils disent ah ben c'est quand même pas normal que nous on soit pas si bien payés. Point. L'analyse elle est pas là. Elle est pas posée. (...) Il y a les coûts mais il y a aussi la régulation, la politique qui a été mise en œuvre...* ». Selon l'enseignante 4 également, « *on le voit dans les rapports de stages, y'a pas le même degré d'explication et d'analyse, de recul* ». Tous ne vont pas aussi loin dans la contextualisation du stage, ils se donnent plus ou moins la peine d'explicitier les situations, « *tout dépend de l'ouverture d'esprit au départ* ». Elle note toutefois que ceux qui sont partis en stage à l'étranger explorent davantage la situation de stage que ceux qui sont partis en stage en France : « *il y a plus de prise de recul, on distingue ce qui dépend de l'environnement, quels sont les différents facteurs qui agissent sur une conduite d'exploitation ou une organisation dans une entreprise, ils peuvent faire plus la part des choses entre ce qui dépend de repères agro/physio ou de choix historiques et culturels* ». Toutefois, certains « *passent à côté de plein de choses* » dans la compréhension des systèmes techniques, « *il leur manque des éléments* ». Elle donne l'exemple d'un stage dans un système d'exploitation nomade

au Mali, « *ils (les élèves) disaient on va avoir rien à dire, les choses se passent comme elles peuvent, ils étaient déstabilisés, leurs repères de formation ne marchaient plus* ». Elle souligne que le référentiel de formation est adapté à un système d'élevage du Nord, il donne peu d'éléments pour comprendre une approche autre, comme « *le concept de sélection intra-race* » en Amérique, « *or dans les pays du nord on fonctionne sur des croisements, la logique est différente* ». Ils peinent à expliquer différents modes de fonctionnement car ils sont trop éloignés et on ne leur a pas appris. « *Ils restent descriptifs, bloqués, ils n'ont pas les repères, c'est déstabilisant, ils n'arrivent pas expliquer au retour, ils se rendent vite compte qu'ils savent pas. Sur place il y a tellement d'infos ils s'en rendent pas compte, c'est plus au retour qu'ils s'en rendent compte, ils arrivent pas à poser les questions sur place, ils s'attendent pas à autant de différence* ».

Un des premiers facteurs explicatifs serait les conditions d'accueil, entremêlé avec des facteurs plus personnels. Ainsi, selon l'enseignante 7, « *y'a des bons labos en France, et des mauvais, et pareil à l'étranger* ». L'enseignant 6 rapporte le cas d'un élève « *fragile* » parti en stage en Afrique qui a dû rentrer avant la fin car « *il était pas à l'aise* » et ne « *se sentait pas à sa place* », il vivait un « *choc culturel* », « *il savait plus où il était* », il était « *pas bien* ». Les sujets ne « *collent pas toujours* » et les conditions d'accueil varient. L'enseignante 7 aime faire partir les étudiants à deux pour « *les rassurer* » et leur offrir du soutien en cas de difficulté.

Tous les enseignants nuancent toutefois ces constats avec un constat contraire de l'ordre d'une satisfaction générale vis-à-vis des mobilités à l'étranger. « *Quelques cas où ça s'est pas très bien passé mais globalement ils reconnaissent que ça leur fait du bien* », selon l'enseignant 6. « *En général ils sont emballés, ça va super bien. Dans le milieu agricole ils sont super bien accueillis, ils mangent bien* ». L'enseignante 7 va dans le même sens : « *Je n'ai jamais vu d'étudiant qui revenait en regrettant d'être parti faire son stage à l'étranger* ». Elle s'appuie sur un exemple : une élève de niveau « *très très moyen* » est partie en stage en Slovénie, sur place « *ça n'a pas été facile* », « *elle comprenait pas du tout ce qu'il y avait à faire, ce qu'on lui racontait* » mais comme « *c'était quelqu'un de volontaire* », « *au bout d'1 mois et demi ça s'est débloqué* ». L'étudiante est revenue « *contente de ce qu'elle avait réussi à faire* ». On retrouve ici exprimé un sentiment global de satisfaction des jeunes, qui concorde avec le fort taux de satisfaction vis-à-vis des stages à l'étranger en BTS rapporté dans les enquêtes du MAAF (Metge et al., 2010). Comme nous allons le voir plus loin, ce phénomène a aussi été constaté dans notre étude, quand bien même certains stages se seraient moins bien passés, les jeunes s'en disent contents et disent en avoir quand même tiré des choses.

Les apprentissages dépendraient aussi des destinations, selon les enseignants rencontrés. La proximité culturelle serait un des facteurs. Certains stages auraient moins d'impact sur les jeunes en terme de maturité selon l'enseignante 7, « *ça reste des stages en Europe* ». « *Ils ne sont pas partis au Maroc (...) y'a des différences culturelles indéniables mais le choc culturel est assez basique (...) Pas de grosse différence* ». L'enseignant 6 nuance : « *en Amérique du nord, t'as l'impression que c'est pareil mais c'est pareil, donc ça les marque aussi* ». « *Même au Portugal (...) si t'es pas bloqué par la langue, ça peut t'apporter des trucs forts* ».

Des impacts perçus comme forts sur les parcours de vie des jeunes

Les enseignants énoncent souvent des impacts forts sur les parcours des jeunes. Tous énoncent un premier impact évident dès le retour : l'envie de repartir ! Au-delà de la seule envie, l'enseignante 7

observe que beaucoup s'en donnent les moyens dans le cas d'une poursuite d'études : « *ils repartent à l'étranger* », « *et même de plus en plus loin* » pour ceux qui étaient partis en Europe. « *Généralement quand ils sont partis une fois en BTS, ils repartent ensuite* ». Elle fait le lien avec une plus forte poursuite d'études en école d'ingénieur chez ceux qui sont partis que chez ceux qui ne sont pas partis et vont davantage en licence professionnelle ou vers le marché de l'emploi (mais c'est peut être propre à la filière de BTS dont elle s'occupe).

Les impacts sur les parcours de vie sont aussi perçus au travers des histoires de vie, dont les enseignants ont parfois des nouvelles des années après. Tous citent des cas individuels. L'enseignant 6 cite par exemple le cas d'un jeune homme : « *il était parti au Burkina, après ça lui a donné envie de revoyager, il est parti en Colombie, il a trouvé une colombienne, ils se sont mariés et puis là il bosse dans la comm pour une collectivité locale et c'est lui qui a pris le dossier coopération décentralisée parce qu'il maîtrisait bien la langue, qu'il connaissait bien le pays, voilà, c'est son stage qui lui a permis ça.* ». Les impacts vont jusqu'au mariage interculturel et à la mobilité géographique de travail, ils portent aussi sur les choix professionnels et de poursuite d'études. L'enseignant 6 cite le cas d'élève ayant fait des stages avec l'Unesco et ayant « *eu envie de travailler dans le domaine de la coopération* » suite à ces stages, ils se sont donc orientés vers des écoles d'ingénieurs dans ce domaine après leur BTS. L'impact sur l'orientation reste perçu comme fort comme en témoigne l'enseignant 6 : « *En général ça fait réfléchir. On voit une autre réalité ça fait réfléchir sur ce qu'on a envie de faire* ».

Toutefois, selon l'enseignante 4, certains séjours ont un impact moindre. « *Certains sont très déçus, ils avaient une autre représentation du pays en partant* », de plus, « *certains cherchent leur voie et ils ont beaucoup d'exigences sur ce que peut leur apporter le stage, donc s'ils sont pas plus avancés au retour dans leur interrogation, forcément ils seront déçus. (...) or y'a pas toujours de réponse* ».

La difficulté à nommer/classer les apprentissages attendus

Si les acteurs de la coopération internationale attendent beaucoup des séjours à l'étranger, comme nous venons de le voir, la mise en mots des apprentissages attendus et de la manière de les mesurer/mettre en valeur reste parfois hésitante, foisonnante, variée... Si les enseignants eux-mêmes ont parfois du mal à mettre en mots et à classer/valoriser les apprentissages attendus et possibles, pas étonnant que ce soit aussi, souvent, difficile pour les jeunes eux-mêmes ! Comme l'a souligné l'étude de l'inspection menée par Metge et al. (2010), notamment pour la prise de conscience et la valorisation des apprentissages « techniques », qui semblent plus incertains que le « développement humain » qui semblerait unanime, de l'avis des élèves, bien que lui aussi difficile à décrire !

1.3. Des pratiques d'accompagnement développées mais une tentation paradoxale : l'oubli du professionnel au profit du personnel

Si les enseignants accompagnateurs évoquent dans les entretiens, comme nous venons de le voir, une pluralité d'objectifs et d'impacts attendus à l'occasion des stages en mobilité, et notamment professionnels, et si en plus les objectifs des stages sont avant tout liés à ceux des diplômes professionnels, comme nous allons le voir, nous avons été étonnés de constater que les formats de

discours valorisés lors des sessions de regroupement des réseaux de jeunes (RJAA/RJAL) portaient avant tout sur les bénéfiques personnels (en terme de « découverte de soi », « voyage fondateur », « ouverture d'esprit », « rencontre interculturelle », « autonomie », « adaptabilité » etc.) dont il était de coutume de discuter et qu'il convenait de mettre en valeur par un travail portant sur des étonnements, des faits marquants ou des émotions. Nous allons revenir ici sur ce format de discours valorisant un domaine d'apprentissages au dépend des autres, qui nous a surpris et que nous tenterons d'interpréter. Ce format de discours nous semble d'autant plus paradoxal que la mobilité étudiée prend sa place et son sens dans le cadre de diplômes professionnels d'un enseignement lui-même professionnel orienté par des objectifs de préparation à l'insertion dans des métiers, qui restent certes concomitants à des objectifs de développement de citoyens éclairés sur le monde, mais pas au détriment des autres objectifs.

Les objectifs de la mobilité sont de faire un stage dans le cadre d'un diplôme

Un des premiers objectifs de la mobilité internationale en BTSA est le développement professionnel en lien avec celui visé par un diplôme lui-même inséré dans une filière de formation à des métiers. Cet objectif est tellement évident qu'il semble parfois oublié ou mis de côté, mais c'est bien celui qui ressort au niveau du Ministère, des chefs d'établissements que nous avons rencontrés mais également chez les enseignants chargés de coopération internationale qui l'ont mentionné en entretien. Cet objectif est aussi induit ou porté par le dispositif lui-même : la mobilité (avant le niveau ingénieur) n'est pas académique mais bien professionnelle. Il s'agit là d'une condition *sine qua non* du stage. Tous les jeunes ne partent à l'étranger que s'ils ont un lieu d'accueil leur permettant de travailler dans des exploitations, associations ou entreprises en lien avec le domaine professionnel du diplôme qu'ils préparent, comme cela a été le cas dans notre échantillon : 5 dans des exploitations agricoles, 1 dans une entreprise de production agroalimentaire, 3 dans des laboratoires de recherche travaillant sur le vivant, 7 dans des associations travaillant dans l'aide au développement, 1 dans un bureau d'étude en environnement, 1 dans une entreprise de travaux paysagers, 1 dans une entreprise de production horticole... Pour accentuer encore l'aspect professionnel de cette mobilité, un nombre non négligeable de jeunes – 10 sur les 19 de notre échantillon – a vécu et dormi sur le lieu de stage, dans une ferme ou dans un petit village.

Si certains stages d'un mois sont plus des stages de découverte, certains stages de 3 mois sont diplômants dans le sens où ils donnent lieu à production et soutenance d'un rapport technique noté par un jury, comptant pour l'obtention du diplôme. Ainsi, certains élèves de BTS Anabiotech que nous avons rencontrés partent travailler sur une problématique définie avec un laboratoire d'accueil, « *ça sera du travail de paillasse, et ils doivent tester une hypothèse de travail donnée (...) et voir si ça a répondu ou non, c'est ça qui nous intéresse au niveau BTS, c'est pas que la cuisine* », selon l'enseignante 7. Le choix du lieu de stage, du thème de stage et des tâches à effectuer est donc contraint et peut être invalidé en cas de distance trop grande avec les exigences de l'examen, ce qui oriente l'ensemble du stage. Ce qui se passe aussi pour les stages en France, comme le rappelle l'enseignante 7 : « *Faut faire très attention pour que ça devienne pas un stage ouvrier* ». « *Ils ne parlent pas tant que le thème de stage n'a pas été défini* », ce qui est même obligatoire en cas de contrat européen de type Erasmus. L'enseignante 7 s'assure que le travail demandé en stage sera bien « *dans les objectifs d'un stage de BTS* », et non en dehors (par exemple dans ce cas-ci « *du contrôle qualité* », « *routinier* », « *sans problématique* »). Et de conclure : « *On voit les rapports ce qu'ils font, c'est du niveau de chez nous* ». Le stage est donc justifié et orienté par l'atteinte d'objectifs professionnels qui sont sa raison d'être. A ces objectifs professionnels s'ajoutent des

objectifs de « développement personnel » (Metge et al., 2010) comme l'ouverture d'esprit, la lutte contre le racisme, l'autonomisation, la maturité etc. énoncés par les acteurs rencontrés. Ces objectifs restent toutefois plus difficiles à caractériser.

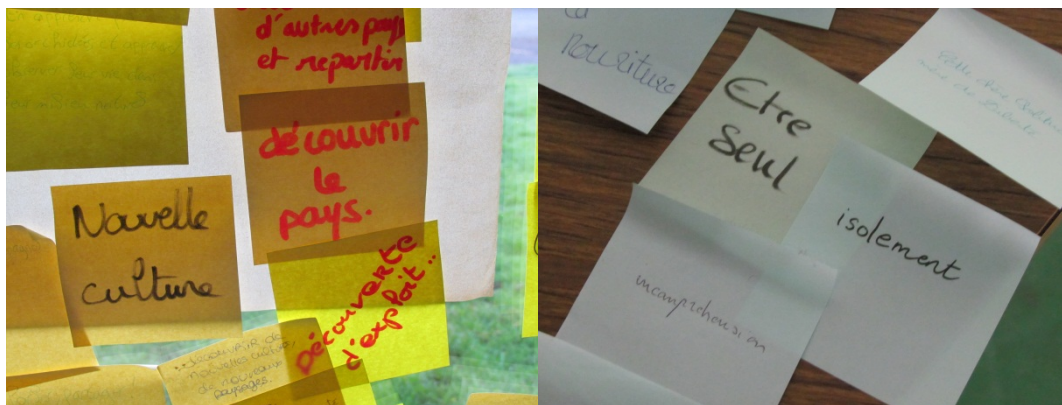
Les objectifs professionnels peuvent être préparés en amont

Même si toutes les préparations ne sont pas aussi poussées, le stage peut ainsi être borné du point de vue professionnel par l'enseignant/accompagnateur, comme l'enseignante 7 qui s'assure des conditions de stage avant le départ. Quand le partenaire d'accueil de stage est habituel, « *on sait très bien que les thèmes de recherche sont au niveau (...) et on sait qu'il y aura des personnes qui seront là pour les encadrer* », ce qui dépend de la connaissance des structures d'accueil (« *En Irlande je ne me fais aucun souci, je connais très bien (l'entreprise) X.* »). Et d'ajouter : « *rien que le fait de converser par mail avec le maître de stage on voit très bien...* ». L'enseignant 6 insiste aussi sur l'importance de la connaissance des partenaires : « *Le mieux c'est ça, c'est quand on a un intermédiaire sur place* » (un relais comme un IUT, un lycée, qui sert de relais pour l'accueil). Toutefois, comme nous allons le voir à travers notre échantillon, d'une part tous les stages ne sont pas autant préparés du point de vue professionnel et certains élèves partent avec des objectifs peu définis, d'autre part les stages ne se déroulent pas toujours comme prévu et certains objectifs qui vont s'avérer difficile à réaliser sur place. Partir à l'étranger ajoute de plus des difficultés par rapport à un stage en France. Selon l'enseignante 7, « *A l'étranger, ils se retrouvent avec les mêmes difficultés qu'un étudiant qui va faire son stage en France (...) mais en plus il va falloir comprendre la langue. C'est vrai qu'ils s'y mettent.* ». « *Dès fois les étudiants trouvent en direct, ça peut très bien se passer, mais quand on a un intermédiaire lycée c'est bien, souvent on peut faire les échanges dans les deux sens* ». Ca « *rassure* », ça garantit une « *qualité* » et ça aide en cas de problèmes.

Des préparations au départ aux objectifs élargis

Si la première raison d'être des mobilités est, comme nous venons de le voir, un objectif professionnel, les élèves vivent souvent des séances collectives de « préparation au départ » dont les objectifs commencent à s'élargir pour s'éloigner du seul professionnel.

Tout d'abord, les aspects pratiques de préparation au voyage nous ont souvent été cités comme constitutifs de ces sessions (obtenir des visas, acheter un billet d'avion, faire ses vaccins, faire un budget, atelier CV, informations sur les bourses...). S'insèrent aussi des objectifs de préparation à la découverte culturelle (sous forme notamment de « *jeux sur la rencontre interculturelle* », enseignant 6), parfois des séances de découverte ou soutien en langues, même si ce n'est pas systématique. Un travail sur les attentes et les craintes peut aussi être fait, comme lors des regroupements annuels des réseaux de jeunes (RJAA/RJAL) qui offrent des séances d'expression des craintes et attentes sur des post-it, ensuite posés sur un mur et discutés en grand groupe.



Photos 1 – Post-it sur les attentes et les craintes exposés au rassemblement du RJAA en 2012 -

L'enseignante 7 témoigne de ces préparations au départ : selon elle, la préparation professionnelle n'est « *pas la plus importante* », mais « *ce que j'aime bien c'est le travail sur les attentes, les craintes et les stéréotypes, (...) seul moment où on les oblige à se poser et à se poser 2/3 questions (...) pourquoi je pars, qu'est-ce que j'attends, de quoi j'ai peur ? (...) Sinon les jours passent et on ne se pose pas. (...) On retrouve tjrs les mêmes attentes et les mêmes craintes qui reviennent* ».

Les regroupements de jeunes (RJAL, RJAA mais aussi des séances de rencontre entre anciens et nouveaux élèves de BTS dans un lycée ou plusieurs lycées d'une région) sont aussi des occasions de préparer au départ – les enseignants comptent sur ces rencontres et les présentations Powerpoint (format classique, souvent court, aidé de photos) des anciens élèves pour motiver les jeunes à partir, et leurs échanges pour lever leurs craintes et échanger des ficelles pratiques. Selon l'enseignante 7, « *on leur demande de présenter les stages à l'étranger et généralement ils sont très enthousiastes* ».



Photo 2 – RJAL 2012-

A ce stade amont, un travail sur les objectifs professionnels est parfois réalisé – comme nous l'avons vu avec l'enseignante 7, qui travaille sur la problématique professionnelle de chacun, dans le cadre d'un stage de 3 mois – mais pas systématique, de plus il nous semble rarement collectif et il semble

occuper peu de temps comparativement aux autres formes de préparation (pratique, culturelle, expression des attentes et des craintes...). Nous y reviendrons plus loin dans nos résultats, mais si une préparation professionnelle a lieu hors de la négociation des objectifs de stage, elle semble davantage le fait de l'initiative personnelle de certains élèves. Est-ce le début de l'oubli du professionnel par l'institution ?

Des formes d'accompagnement variées en cours de stage

Les enseignants et animateurs de coopération internationale témoignent de pratiques d'accompagnement variées en cours de stage. Certains, comme l'enseignante 7, font un point après un mois de stage dans le cas d'un stage de 3 mois, afin de s'assurer que tout va bien et y remédier si nécessaire. Nous disposons toutefois de peu d'autres informations sur les suivis en cours de stage, qui ont lieu lors des congés d'été.

Des accompagnements au retour globalement peu développés

Enfin, le rapport de l'inspection de Metge et al. (2010) pointait un manque d'accompagnement au retour des jeunes de l'étranger, pratique récente et encore peu développée dans l'enseignement agricole. Ce manque a été confirmé par les enseignants rencontrés, comme l'enseignante 7 : « *On aide au départ mais on n'accompagne pas au retour* ». L'enseignant 6 le confirme aussi : « *on ne fait rien si ce n'est une intervention auprès des futurs pour leur dire leur expérience et en quoi ça leur a profité, après on discute comme ça de manière informelle (...) mais pas un temps comme dans les réseaux* ». « *Pour le faire, il faut bloquer 1 journée, les avoir un peu tous, soi-même être un peu calé pour répondre à leurs interrogations* ». Il avait lui-même bénéficié de ce type de session retour en école d'ingénieur : « *je l'avais fait quand j'étais en école d'ingénieur, ça m'avait beaucoup apporté cette séance retour, on avait des intervenants extérieurs, on avait fait ça sur un jour et demi* ». Il déplore un manque de temps pour le faire correctement en BTS.

On peut toutefois souligner des pratiques qui, dans un établissement donné, constituent un accompagnement au retour. Pour certains établissements, par exemple, le fait de remplir le document Europass (« *très professionnel* » mais souvent pas remplis par les maîtres de stage sur place, avec peu de mise en avant des capacités du stagiaire pendant son stage, « *on ne fait pas ressortir le bénéfice du stage à l'étranger* », enseignante 7). Mais Europass n'est pas systématiquement rempli. On pourra aussi citer des modules d'accompagnement au retour dans certains établissements, animés par exemple par un animateur de réseau travaillant dans l'établissement. On assiste enfin beaucoup à des présentations Powerpoint (souvent courtes) devant les élèves qui seront amenés à eux-mêmes partir les années suivantes, ceci afin de les motiver.

Ainsi, la plupart des enseignants semblent pratiquer un accompagnement au retour de type informel, ils discutent avec les élèves entre les cours ou dans les couloirs, voire ils reçoivent dans leur bureau des élèves qui souhaitent discuter plus longuement. Certains vont plus loin et essaient d'utiliser l'expérience internationale des élèves dans leurs cours. Un enseignant d'économie (entretien 6) dit « *je m'appuie sur eux* » pour les faire témoigner sur la mondialisation, par exemple. « *Quand on parle des OGM, ils ont vu des champs d'OGM* », en Afrique on parle des « *revenus* », « *en discutant, en apportant des clés pour comprendre ce qu'on n'a pas compris sur place* ». Mais ce genre de pratique nous semble plutôt minoritaire.

Des pratiques innovantes d'accompagnement au retour, à la Réunion et en Aquitaine notamment, nous ont été rapportées sans que nous ayons eu l'occasion d'enquêter dessus spécifiquement dans

ce travail, nous nous en excusons auprès des acteurs concernés. « France Volontaires » a aussi été citée comme une institution pilote et de référence en la matière, en faisant travailler les volontaires plusieurs jours, à leur retour, par binôme notamment. Dresser un bilan de l'ensemble des modalités d'accompagnement à la mobilité et au retour de la mobilité serait un travail en soi ! Nous reviendrons sur les outils d'accompagnement au retour existants en conclusion de ce travail, afin de positionner notre référentiel dans ce champ foisonnant.

Des formats de discours valorisant le développement personnel aux réseaux jeunes

Enfin, nous avons pu observer deux sessions collectives d'accompagnement au retour dans les réseaux jeunes (RJAA/RJAL), sur une journée et demie. Si un cadre existe, il est récent et il tend à varier selon les animateurs, les modalités pouvant être assez différentes, comme nous avons pu le constater sur deux sites, sur deux années. Nous présentons le programme de l'atelier « retour » de la session RJAL de janvier 2012 envoyé aux participants (et identique à celui de la session RJAA de 2012) :

PRE- PROGRAMME & modalités pratiques

Jeudi 26 janvier

18 h 30 – 22 h	Accueil des participants à la session « Analyse sur le retour d'expériences » Repas au lycée
----------------	---

Vendredi 27 janvier

Ateliers « Retour »

8 h 30	Accueil des participants à la session « Analyse sur le retour d'expériences »
9 h	Présentation de l'équipe et des objectifs de la journée Ateliers « retour » : exercice du Domino impact, souk au souvenir, Jeu du Positionnement,
12 h	Repas à « l'Auberge de Miranda »
13 h 30 - 17 h30	Ateliers « retour », suite et fin : « si tu tiens à moi » ; « Mon bonhomme de voyage », « lettre croisée », « jeu de la ligne » Mes engagements. Théâtre de l'opprimé Bilan de la journée
19h	Repas partagé à l'auberge espagnole : partage des denrées « tirées du sac ».
Samedi 28 matin	Possibilité de poursuivre sur un « bilan de compétences », ou d'intégrer le reste du groupe

Les élèves se sont estimés globalement satisfaits de ce format dans le questionnaire final¹². Cette session semble avoir créé des liens entre eux et favorisé la connaissance mutuelle. Toutefois, nous avons constaté que peu de temps est consacré au récit de l'expérience de chacun – même si nous sommes bien dans le cadre d'une session collective -, toute une partie de celle-ci n'étant finalement ni racontée ni échangée, comme cela nous l'a été rapporté oralement par quelques élèves que nous avons ensuite interviewé en individuel. Au contraire, le format observé – des ateliers d'expression cadrés par des jeux et des exercices variés – favorise des récits courts, fragmentés, encourageant le format de l'anecdote, plutôt ludique.



Photo 3 – objets exposés à l'atelier « retour » au RJAA 2012 dans le cadre de l'animation « souk au souvenir » où chacun doit parler quelques minutes à partir d'un objet rapporté du pays visité -

D'autre part, la dimension de l'expérience la plus explorée dans ces sessions est personnelle, axée sur les émotions, le ressenti, les différences culturelles perçues, le lien avec son projet et l'influence sur son « développement personnel » – dimensions qui sont encouragées par les formats de discours (jeux, exercices) proposés et le discours des animateurs. La dimension professionnelle des stages est peu explorée voire volontairement évacuée. Ou, quand elle ne l'est pas, c'est à l'occasion d'un temps court (2h) où les jeunes sont invités à nommer et classer leurs compétences en terme de « savoirs, savoir-faire, savoir être » sans qu'un temps d'élaboration ne leur ait été laissé ni qu'un référentiel ne leur ait été donné. Du coup, ils remplissent des cases générales sans forcément avoir le sentiment d'avoir réellement progressé dans la prise de conscience des spécificités de leurs apprentissages, comme cela nous a aussi été rapporté oralement. Rien n'est non plus dit des attentes des professionnels ni des entretiens d'embauche qu'ils auront à passer, et de la manière de valoriser son expérience dans ce genre de situation.

¹² Ainsi, dans le bilan 2012 fait par l'animateur sur 9 questionnaires, on trouve entre autres : « **Aimé** : Comme l'année dernière : l'écoute, les échanges et le partage. La sensation d'être écouté et entendu. L'ouverture et l'horizontalité entre les participants et les animateurs. Le respect entre tous. D'entendre et de comprendre les autres et leur expérience. Chaleur et convivialité. L'articulation entre les exercices corporels et les actes de parole. », « **Pris conscience** : De l'importance de cette relecture. **Que je n'avais pas échangé sur mes ressentis, mes émotions.** Que je n'étais pas encore revenu ».



Photo 4 – T-shirt sur le continent sud-américain au RJAL 2012, représentations notées par des élèves en groupe -

Ainsi, il nous a semblé que, dans ces formats de discours attendus, les apprentissages professionnels étaient mis de côté au profit des transformations plus personnelles que les jeunes sont censés avoir éprouvées et qui semblent même implicitement préconisées – serait-il « convenable » de dire qu'un séjour les a plongés dans le doute, les a déçus ou ne les a pas « transformés » ? Nous faisons l'hypothèse que cet oubli du professionnel est lié à plusieurs causes : il est souvent méconnu en formation a fortiori dans les enseignements dits « fondamentaux » (langues, français...), les animateurs/enseignants ne savent pas forcément comment l'explorer ni quoi en faire, notamment quand les jeunes appartiennent à plusieurs domaines professionnels comme dans les réseaux jeunes, le travail sur les émotions/la dimension personnelle leur semble peut-être plus propice à créer des liens et intéresser les élèves, les enseignants sont peut-être eux-aussi convaincus de l'importance forte de ces apprentissages et trouvent plus valorisants que les jeunes insistent sur les bienfaits du voyage, ceci renforçant un discours humaniste courant ambiant et une croyance commune, ou alors le domaine professionnel est-il si évident qu'il est simplement... oublié ? Autant de pistes d'explication possibles, non exhaustives. Nous présenterons, en conclusion de ce rapport, des pistes pour avancer sur une prise en compte plus équilibrée du professionnel et du personnel/culturel dans les sessions retour.

II. Les attentes des recruteurs

2.1. Un échantillonnage varié mais non représentatif

Cette partie s'ouvre sur une précaution. Nous n'avons pu, dans le cadre qui était le nôtre, interviewer que 4 recruteurs d'élèves issus de BTS du secteur agricole. Etant donné le grand nombre de spécialités de BTS et de secteurs d'embauche possibles, ces recruteurs ne peuvent pas être tenus pour représentatifs de l'ensemble des recruteurs d'élèves au sortir des BTSA. Ainsi, selon l'enquête à 3 ans du devenir des diplômés 2007¹³, 1 diplômé sur 5 est devenu agriculteur et 4/10 travaillent dans les productions intermédiaires. 2/3 (65%) des diplômés de BTSA travaillent dans le secteur de la production, 1/5 (20%) dans le secteur des services, 10% dans le secteur de l'aménagement et 5% dans le secteur de la transformation, à taux variables pour les hommes et les femmes. Si les hommes deviennent majoritairement agriculteurs, ouvriers agricoles, techniciens ou commerciaux, les femmes occupent majoritairement des postes intermédiaires dans la santé, le social, la formation, l'animation, ou deviennent techniciennes (laboratoire) et employées (commerce, administration), travaillant beaucoup moins dans la production. De plus, quasiment tous les diplômés de BTSA travaillent en France, seul quelques-uns poursuivent leur vie à l'étranger (2%¹⁴, 13 diplômés sur un total de 662 répondants, soit, selon notre extrapolation à l'ensemble de la population de BTS, environ 128 personnes par année).

A défaut de représentativité, nous avons cherché la diversité. Nous avons ainsi interviewé 4 recruteurs issus de contextes différents : 2 travaillaient dans le secteur du commerce pour des agriculteurs (machinisme, produits pour éleveurs), 1 travaillait dans le secteur de la production végétale et animale (exploitation) et 1 travaillait dans le secteur des services en milieu rural (mairie d'un village de 3000 habitants en lointaine périphérie d'une grande agglomération). Concernant la taille des entreprises/organisations, cela allait de 1 personne (exploitation), à 13 personnes (filiale du groupe étranger), à 150 personnes (entreprise régionale). Il y avait également 1 entreprise familiale et régionale, 1 entreprise internationale (filiale en France), 1 exploitation locale et 1 collectivité locale. 4 zones étaient concernées : Yonne, Berry, Bretagne et Isère.

Les recruteurs (3 femmes et 1 homme) avaient tous un point de vue sur le sujet qui nous occupe. L'un était gérant de filiale, deux étaient DRH et la dernière exploitante/formatrice. Si 3 se retrouvaient en situation régulière de recrutement, notamment de jeunes issus de BTS agricoles, la dernière (exploitante) était en position d'accompagnement de jeunes, à travers des stages de préparation à l'installation. Parmi eux figurait une personne d'origine étrangère – le responsable de filiale, originaire des Pays-Bas. Il avait une longue expérience de la vie à l'étranger, y compris en Afrique et en Asie. Tous étaient en lien de près ou de loin avec des établissements de l'enseignement

¹³ « Devenir des diplômés BTSA 2007 », enquête réalisée en 2010 et parue en juillet 2011 (StatEa), auprès d'un échantillon représentatif des 6436 élèves diplômés en 2007.

¹⁴ Selon les données de l'enquête « Devenir des diplômés BTSA 2007 » réalisée en 2010 et fournies par la cellule insertion d'AgroSup Dijon/Eduter (J-M. Drouet).

agricole (MFR, lycées...) et 2 y interviennent pour parler d'insertion et conseiller sur les entretiens d'embauche.

2.2. L'expérience de l'étranger : « un plus » non discriminant

Un « plus » ou un « atout » non décisif

Pour les quatre recruteurs que nous avons rencontrés, la question de l'étranger n'est pas décisive. C'est « un plus » dans un parcours, ou un « atout », mais cela ne constitue pas, selon eux, un élément discriminant sur un marché du travail tendu et déficitaire en candidats. La recruteuse du Berry parle en effet d'une « pénurie » (« *Quand vous appelez Pôle Emploi pour demander un mécanicien agricole, ils savent que c'est pas gagné.* »), situation aussi rapportée en Bretagne : « *C'est très compliqué de trouver des gens qui... qui ont peut-être le bon profil ou qui ont la volonté de faire un effort.* » De plus, c'est certainement dû à la faiblesse de notre échantillon qui ne nous a pas permis d'interroger des grandes entreprises internationales, par exemple.

Cela semble dépendre aussi des postes. Selon la recruteuse du Berry : « *notre Responsable du service « Occasion » (...) il est bien évident qu'elle doit avoir une maîtrise des langues étrangères. Donc là oui, on va s'en préoccuper. Nos commerciaux VRP, euh... c'est un plus, mais qui n'est pas un impératif pour exercer. Les mécanos non plus.* » Ce qui a été confirmé par la recruteur en Bretagne, en réponse à une question : « *vous êtes attentif à l'anglais au recrutement ?* » : « *C'est un atout. Ça dépend un peu de la fonction de la personne. S'il est technicien sur le terrain, c'est pas une obligation. Mais s'il le connaît, c'est certainement un atout.* »

Ce point de vue a été confirmé et détaillé par l'exploitante de l'Yonne : « *Globalement, moi je vois toujours ça de manière favorable. Mais je vais pas, ne pas recevoir quelqu'un parce qu'il a pas de stage à l'étranger, parce qu'on sait pas dans quelle situation familiale sont les gens. Y a des gens qui peuvent pas partir. Des charges de famille, enfin voilà. J'en fais pas un truc incontournable. Je trouve ça plutôt positif, quel que soit comment ça s'est passé.* »

Ne pas en surestimer les effets

De plus, l'effet du séjour à l'étranger semble parfois ténu et les recruteurs interrogés ont dit faire attention à ne pas le surestimer. Ainsi, selon une recruteuse : « *c'est évident que c'est un plus dans le parcours du jeune qu'il ait vu de l'ailleurs. Enfin, je vois pas comment on pourrait être contre. De là à penser que ça peut révolutionner un candidat et un profil, à partir du moment où le séjour est court, entendons-nous bien, pour moi c'est un leurre. Bon quand on est dans le cadre d'échange Erasmus et que là ça dure des années, c'est autre chose.* » (Berry).

Des attentes plus vastes

Le discours des recruteurs a très vite dépassé le cadre de l'étude. Leurs attentes envers l'école/la formation et la société dépassent le seul cadre de l'expérience à l'étranger : ils ont ainsi exprimé des attentes envers le système éducatif dans son ensemble, des attentes envers les candidats, des attentes de compétences, des avis sur les stages etc. La recruteuse du Berry regrette la lourdeur et complexité administrative des contrats de professionnalisation et des aides pour l'apprentissage, ainsi qu'un système qui produit, selon elle, des jeunes trop uniformes : « *Un peu uniformes, mais*

parce qu'on est aussi face à des formations qui le sont, uniformes ! 30 élèves par classe. On fait de l'abattage, pas d'individualisation... bon bah voilà. », ce à quoi elle ajoute un manque de préparation au monde du travail. « La préparation à l'entrée dans le monde du travail, aux CV et à la lettre, ça devrait faire partie, mais ça devrait être une priorité des programmes. Apprendre à un jeune à être face à un recruteur, à se mettre en avant... (...) Il y a un déphasage entre l'école et le monde de l'entreprise. » qui aurait tendance à se « creuser ». Elle souligne aussi un problème d'orientation et déplore que « L'Education Nationale qui met pas en avant nos métiers à nous, de la maintenance agro-équipement, alors qu'on n'arrive pas à recruter. »

Toujours selon la recruteuse du Berry, il serait possible de mieux préparer les jeunes à l'entretien d'embauche, un format qui ne leur est pas familier et doit s'apprendre, comme en témoigne son expérience d'intervention ponctuelle en lycée agricole (non rémunérée ce qu'elle regrette) : *« pendant une demi-journée, j'avais simulé des entretiens d'embauche. Ça avait extrêmement plu aux jeunes. (...) Et oui, parce que d'un seul coup, ils sont face à une vraie dame. Enfin, c'est pas pour le fait qu'ils m'appellent « Madame », c'est pas ça, mais ils sont face à la vraie vie. Moi, le jeune qui rentre en mâchouillant un chewing-gum, ou qui pue la clope, ou qui n'avait pas préparé son entretien, qui ne se présentait pas avec un CV, qui ne me disait pas « Bonjour Madame » en me serrant la paluche en me regardant dans l'œil, tout ça je le notais, y avait un débriefing derrière. Et les plus malins d'entre eux, les plus fanfarons, je puis vous certifier qu'ils fanfaronnaient moins à la fin. Et c'était une super expérience. D'ailleurs, on en a recruté un ».*

Des critiques ont aussi été faites sur le niveau global des élèves que certains estiment en baisse comme cette recruteuse : *« les BTS Agroéquipement qu'ils soient en vente ou en technique... Les niveaux ont considérablement diminué quand même. Un Bac Pro d'hier n'est pas un Bac Pro d'aujourd'hui. (...) Et face à ce problème de moyens (financiers), on a baissé le niveau d'exigence. Hors le niveau d'exigence en entreprise et dans la vie réelle, et j'y tiens « dans la vie réelle », il est pas égal à avant, il est pas en dessous, il est supérieur. (...) Nous quand on voit l'outillage qu'il nous faut. Ça suit pas. Y a un problème de technique des profs. Pour que eux arrivent à suivre, faudrait les envoyer en stage chez les constructeurs etc., sans arrêt. »* (Berry). L'une des solutions étant l'apprentissage, mais elle est jugée plus lourde. Un autre a déploré un niveau inégal à diplôme égal : *« Le problème, c'est un peu que, avec le BTS, si on voit 10 personnes avec un diplôme BTS, on a toutes les qualités entre 1 et 10. Et pour moi sur 10, il y en a au moins 3 ou 4 qui n'ont pas le niveau de BTS. Et ça veut dire, on donne aux étudiants, aux jeunes un diplôme avec une valeur variable. »*

Enfin, le contenu des enseignements ne préparerait pas assez aux exigences du monde du travail, selon un recruteur (lui-même d'origine étrangère) qui déplore un système éducatif qui forme des gens trop formatés et pas assez autonomes : *« Mon opinion personnelle c'est qu'en France, la formation est principalement orientée pour créer des fonctionnaires qui dit bon « oui » et « non » mais pas des gens qui vont développer une activité relativement indépendante pour réussir. (...) dans le contexte français, qui est très hiérarchique, c'est-à-dire qu'il y a un chef et tout le monde est en dessous. »* (Bretagne). Il souligne aussi un réel problème de niveau en langue dans le système éducatif français : *« parfois je suis étonné du niveau très très bas. L'anglais, ils l'ont quand même sur leur certificat de BTS... »*. Il conclut sur le fait que l'école donne trop confiance aux jeunes et pas assez d'expérience : *« Je trouve que c'est trop de théorie, c'est trop... J'ai eu quelqu'un qui a eu son BTS, qui a eu un stage de trois semaines ou quatre semaines en élevage de porcs. Et il se promène comme s'il avait une expérience hors norme. Élevage de porc... J'accuse pas la personne, mais j'accuse l'école qui*

n'a pas pu faire un peu relativiser sa connaissance. » Il a enfin regretté la multiplication des diplômes sur un territoire, « *Puisqu'il y a des maisons familiales, des trucs publics, des trucs privés, des trucs je ne sais pas quoi. Et la plupart est trop petit (...) mais si c'est compliqué pour moi, je pense que c'est aussi compliqué pour les parents, pour les étudiants eux-mêmes, pour tout le monde.* » (Bretagne).

2.3. « *Le plus* » : avoir fait l'épreuve de « *l'autonomie* », « *débrouillardise* » et « *ouverture d'esprit* »

Des critères différents propres à chaque recruteur

Quand ils ont essayé de jouer le jeu de caractériser « *le plus* » apporté par une expérience à l'étranger, les employeurs ont insisté sur « *l'ouverture d'esprit* » (Yonne), la « *débrouillardise* » (Berry), l'épreuve de « *l'autonomie* » (Bretagne) et « *l'envie* » (Isère). Il est frappant de voir que chaque recruteur a exprimé à sa manière, avec ses mots et ses propres critères et concepts, ce qu'il est attendu en général d'un candidat qu'il va recruter (critère désignant un ensemble de qualités du candidat, des traits déterminants pour l'embauche) et en quoi le séjour à l'étranger peut y contribuer. Les critères sont ainsi différents selon les recruteurs (liés à l'entreprise, au poste, à leur parcours même de recruteur ?), même si l'on retrouve des points communs et des critères cités plusieurs fois. Comme si l'attention de chacun était dirigée par/sur des critères d'embauche propres, qui s'expriment dans un champ sémantique propre à un univers personnel (ou une micro culture d'équipe ou d'entreprise ?). La principale limite de cette étude est de n'avoir pas pu réaliser d'observation d'entretiens d'embauche *in situ*, elle se base donc uniquement sur du discours, une verbalisation a posteriori qui peut causer des rationalisations, des oublis, des sélections etc. Une partie des critères est probablement utilisée en actes et non consciente pour les recruteurs eux-mêmes, ce qui nous en a limité l'accès. Finalement certains critères sont certainement passés sous silence, oubliés, peu conscients, peu dicibles etc. Nous allons à présent analyser les critères énoncés lors des entretiens semi-directifs, que nous avons voulus aussi concrets et incarnés que possible (voir grille en annexe 3), même si nous n'avons pas pu réaliser d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) à proprement parler.

La « débrouillardise », critère dominant pour la recruteuse du Berry

Pour la recruteuse du Berry, on retrouve une configuration d'attentes autour de la « *débrouillardise* » qui semble organiser son jugement de recrutement. Le terme lui-même a été utilisé à trois reprises dans l'entretien et des synonymes et différents symboles lui ont été associés (« *débrouillardise* », « *se débrouiller* », « *ça dessale* »¹⁵, « *Mc Gyver* », « *entraide* », « *adaptable* », « *petite structure* »). Selon elle, « *par contre, un jeune qui a passé un certain temps à l'étranger m'apparaîtra au moment de l'entretien peut-être plus... adaptable, plus dégourdi si je puis me permettre l'expression. (...) « dégourdi », disons une faculté de s'adapter à l'étranger, à ce qu'il ne connaît pas. Le fait de savoir qu'ailleurs ça n'est pas forcément comme chez soi. Donc une relative ouverture d'esprit, mais ça n'est qu'un faisceau de présomptions. Enfin, c'est pas parce qu'on a été à l'étranger qu'on est ouvert d'esprit.* » Il est intéressant de noter qu'elle prend de la distance envers ses propres jugements sur la fin de l'extrait, se fiant à « *un faisceau de présomptions* » qui reste de toute façon incertain. Elle lie aussi le critère de « *débrouillardise* » à sa situation d'entreprise : « *la débrouillardise. J'insiste là-*

¹⁵ « *Ca dessale* » (expression locale) au sens de « *ça aiguise leur sens de la débrouillardise* » selon la recruteuse.

dessus, mais bon, en entreprise, surtout en micro-entreprise comme nous, et bien il en faut (...) parce qu'on n'a pas la structuration d'un groupe de mille personnes, ni l'outillage d'un groupe de mille personnes. Enfin, face à une difficulté, face à un client, on doit arriver à se débrouiller pour y répondre. Un mécanicien chez nous, parfois il est un peu Mac Gyver ! Sans compter l'entraide et la solidarité indispensable dans des petites équipes, sinon on ne survit pas. »

Nous avons identifié un autre champ de critères et d'indicateurs semblant structurant autour du vocable : « vivant », « animé », « enthousiasme », « passion », « ça lui a plu », « s'émouvoir », « emballé », opposé à « morne et terne », « obligé », « ne dit pas grand-chose ». La recruteuse dit rechercher des « personnalités », encore en lien avec son entreprise et les postes à pourvoir : « on cherche simplement à avoir des gens vivants (...) et puis la relation client, ça reste quand même une relation d'homme à homme. Il est quand même de meilleur ton pour l'image de marque d'une société d'envoyer quelqu'un qui dégage quelque chose, qui s'assume, qui a les pieds sur terre, quelqu'un de sain s.a.i.n. Bon, c'est quand même mieux en terme d'image pour l'entreprise et puis de collaboration entre collègues, en matière de climat... Enfin, à mon sens, il vaut mieux gérer de fortes personnalités que des gens qui n'ont pas de personnalité. Surtout dans une entreprise concurrentielle. ».

Le schéma ci-dessous représente les champs de critères de recrutement énoncés et mis en avant par la recruteuse du Berry, chaque cercle représentant un champ de signification auquel les sous critères se rattachent. Les parties liées par des flèches concernent les indicateurs puisés dans le discours du candidat pour estimer chaque champ de critères.

Critères du recruteur 1 – Berry

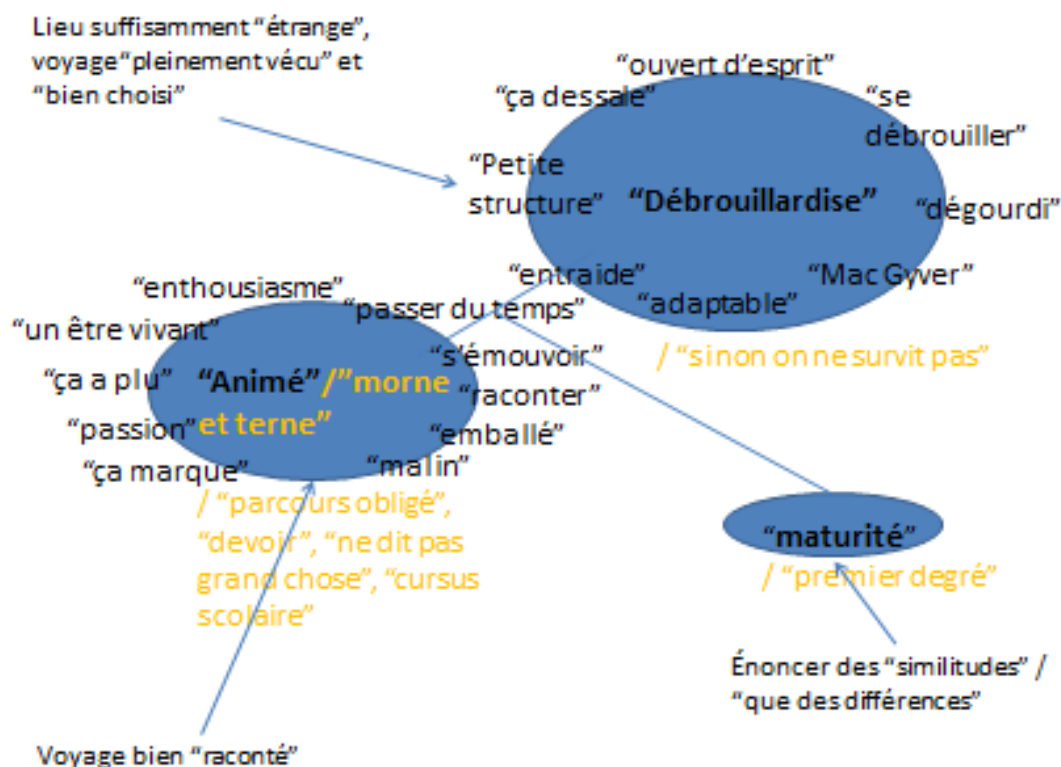


Schéma 5 – Critères du recruteur 1 -

Le séjour à l'étranger est donc un « plus » qui vient s'agréger au « faisceau de présomptions » laissant à penser que le candidat possède ces qualités recherchées : « C'est un faisceau. C'est un petit plus. C'est pas, ça ne forge pas la candidature, ça ne forge pas la personnalité de quelqu'un. Disons que la manière de raconter et d'aborder le voyage, permet quand même de voir et de mesurer une certaine adaptabilité ou non. » Ces critères sont donc aussi mesurés à travers « la manière de raconter et d'aborder le voyage » qui va nourrir et influencer le jugement de la recruteuse.

« L'autonomie », critère dominant pour le recruteur de Bretagne

Le recruteur de Bretagne (originaire de l'étranger) a quant à lui insisté sur un principal champ de critères autour de « l'autonomie », qui semble structurant dans la construction de son jugement et qu'il lie à des qualités de d'initiative. Le terme « Autonomie » ou « autonome » a été prononcé 4 fois et reliés aux termes « indépendant » (5 fois), « prendre des initiatives », « actif », « oser », « créer la possibilité », « seul », « pas protégé », « survivre », « être sorti de son environnement », « quitter sa mère », « être à l'extérieur de son monde », « obstacle », « réussir », « faire un effort »... Il oppose ce champ de significations à son inverse, le « bien assis », « bien organisé »...

Il développe son idée : « Et dans notre société, on travaille plus, on cherche plutôt des gens qui prennent des initiatives, qui veulent se développer (...) j'essaie de chercher des gens qui sont assez autonomes à l'intérieur d'un cadre apporté par la société. (...) j'attends des gens qui peuvent faire ce qu'on pense qu'on doit faire en tant que société. (...) Pour moi, c'est vraiment être autonome qui est

très important, la volonté de réussir et pas avoir peur de travailler. Et si on travaille, on veut payer les salaires c'est pas la question. ». Selon lui, le fait d'avoir été à l'étranger favoriserait ces qualités recherchées : « La manière qu'ils réagissent, comment ils vont résoudre le problème, **prendre des initiatives**. Le fait qu'ils aient vécu à l'étranger, ça veut dire qu'ils ont traversé une étape pour y aller automatiquement, dans un travail quotidien. Ils sont aussi beaucoup plus **indépendants**. Je dis pas que c'est automatique, mais c'est ça que j'ai vu. ».

Il justifie ces qualités recherchées sur la spécificité de son entreprise, comme la recruteuse précédente : selon lui, partir à l'étranger les prépare mieux aux « galères » du terrain. « Ceux qui ont réussi à passer tous ces obstacles, ils vont réussir aussi dans la vie. Parce que si le boulot vient pas à gauche, ils vont le trouver à droite. », résume-t-il. Il ajoute : « si c'est difficile, parce que avec des représentants, on a commencé il y a quatre, cinq ans, alors ce sont des gens qui ont commencé à visiter des élèves, avec l'idée « moi je suis ici, personne me connaît ». Alors, pour ce trajet, les premiers 6 mois, c'est la galère, c'est clair et net. Et c'est eux qui réussissent mieux. (...) ils sont plus au courant que il faut faire la guerre pour gagner. Et je vois avec les gens qui n'ont pas vécu à l'étranger, ils pensent que si on a un travail, tout est réglé. Monsieur le directeur a dit « on fait ceci, on fait cela ». Et moi j'ai l'habitude, « Madame, Monsieur, votre bureau est vide et c'est à toi de le remplir, c'est pas à moi de le faire ». Et ça demande une toute autre... j'ai jamais travaillé ni en France, ni en Afrique, ni en Asie, en disant à quelqu'un qu'est-ce que vous devrez faire demain matin. On fait le projet et on y va ! » Partir à l'étranger serait donc une épreuve de l'autonomie : « le fait qu'ils soient tout seul, ça les oblige à réagir. Il n'y a pas maman à côté. Et comme les mamans françaises elles sont très protectrices ! ». il ajoute : « On peut pas attendre de quelqu'un qui est toujours bien soigné d'être résistant aux frustrations de tous les jours. Je dis pas que c'est toujours des frustrations, mais il y a des contraintes, il y a des trucs à aborder, à survivre. (...) Je pense que si on a regardé les choses de l'autre côté, je ne dis pas que leur verre sera tout de suite à demi plein. Mais je pense ils vont avoir plus de facilité à relativiser un peu les choses. », comme ne pas « râler » avant de penser à résoudre le problème.

Ce recruteur recherche d'autres critères que nous avons rapportés au champ de « l'ouverture d'esprit », ou, comme il le dit lui-même, au fait d'avoir un « autre regard », « regarder la France de l'étranger », « vu d'autres choses », « choc », « réfléchir à comment ça marche ici », « se rendre compte », « essayer de comprendre », « souplesse », « ouverture », « Avoir la curiosité de l'autre. »... Selon lui, ce qu'apporte l'expérience à l'étranger est aussi de « **regarder la France de l'étranger** », ce qu'il lie à nouveau aux spécificités de sa société : « le grand atout, si quelqu'un a été à l'étranger, c'est-à-dire qu'il a vu d'autres choses. Il a aussi pu faire des **réflexions vis-à-vis**, comment ça marche en France. Et pour nous, en tant que société avec une orientation quand même un peu plus internationale, ça facilite la vie. **Ça discute plus facilement**. » Et d'ajouter que partir à l'étranger apporte une façon de voir les choses, de « **regarder la France de l'étranger** (...) on sent en tant que gérant que les gens qui ont vu l'étranger, ils sont beaucoup plus **souples**. (...) ils ont une attitude **d'essayer de comprendre** qu'est-ce qui se passe. Avec une manière, avec une **ouverture** qui est plus grande. »

Critères du recruteur 2 – Bretagne

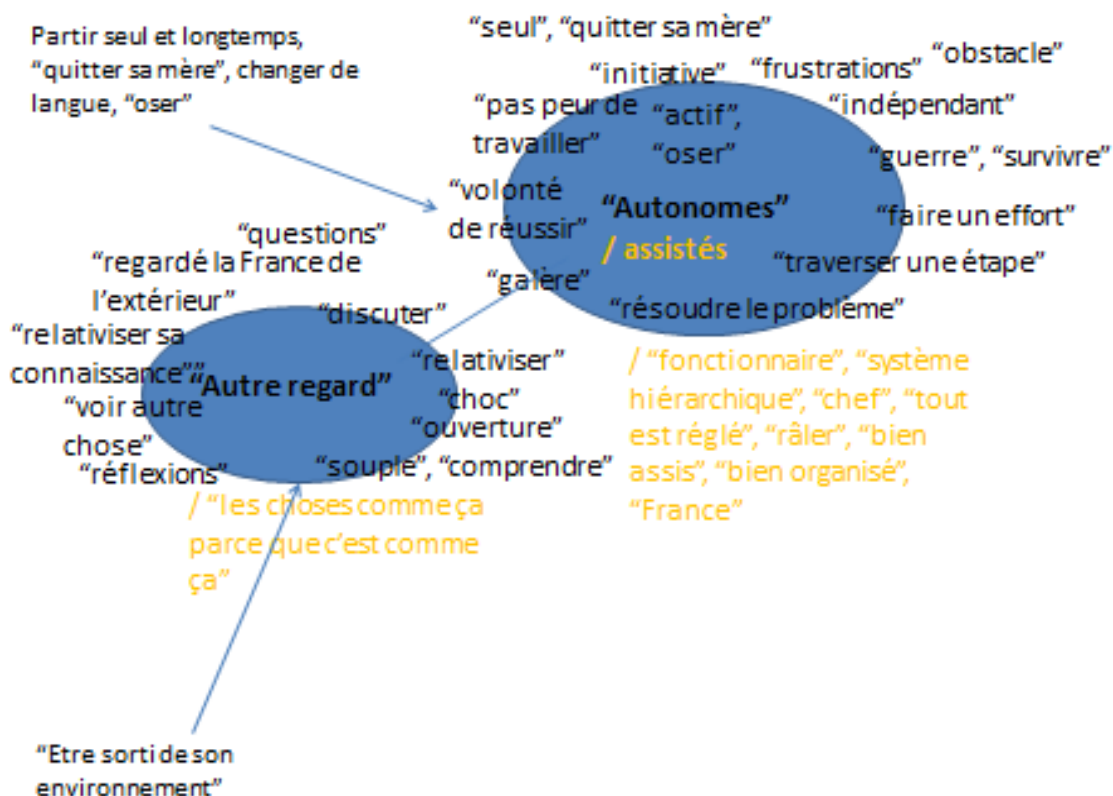


Schéma 6 – critères du recruteur 2 -

« L'ouverture d'esprit », critère dominant pour la recruteuse de l'Yonne

La recruteuse (exploitante) de l'Yonne a quant à elle mis en avant un champ de critères structurant autour de l'« ouverture d'esprit » : « les jeunes du lycée, ils étaient figés dans leur schéma. Alors que les agriculteurs conventionnels qui avaient déjà vingt ans de métiers, ils étaient très ouverts. » L'« ouverture d'esprit » semble favorisée (ou expliquant ?) par le seul fait de vouloir partir : « Donc en général ils savent, ils partent aussi soit pour l'anglais, soit parce qu'ils savent qu'une fois qu'ils seront installés, ils pourront plus. Ils savent que c'est vraiment le dernier moment où ils peuvent voir un bout du monde tranquillement avant d'être pieds et poings liés avec les bêtes. Mais ceux qui partent, c'est pas non plus ceux qui ont le schéma le plus figé dans la tête. Donc, y a déjà un tri d'approche déjà entre ceux qui partent et ceux qui partent pas quoi j'ai envie de dire. » Elle ajoute que partir, « Ça les « déformate » on va dire (...) par rapport à la vision qu'ils ont avant de partir. Sauf que ceux qui partent ils sont quand même prêts en général à accepter de voir autre chose. »

A l'ouverture d'esprit elle oppose des « jeunes figés dans leurs schémas » qu'elle décrit comme suit : « au niveau agricole, le schéma de l'exploitation bah traditionnelle française moyenne, polyculture élevage, qui fait soixante à cent hectares, où j'ai des vaches et des céréales et voilà. Et qui sont conduits en conventionnel et où je me pose pas forcément la question des marchés... Et moi, je pensais pas que, une fois ma production, avec quelle autre production elle est en concurrence, enfin, voilà je suis un peu scotchée que les jeunes ne se posent pas ces questions-là quoi, avec un niveau BTS j'entends. Après avec un niveau CAP, oui. Enfin, pour moi c'était un peu sidérant et je pense que de

partir à l'étranger, ça peut vraiment ne pas leur faire de mal là-dessus. ». Elle ajoute que cela ouvre la possibilité de faire les choses différemment : *« Ou si on les fait parce qu'on est obligé de les faire, on fait en conscience de ce que, ben c'est pas forcément l'idéal de vendre des poulets en Afrique pour l'équilibre mondial, dans les deux sens. Mais on fait en conscience. C'est quand même pas pareil, parce que ça veut dire que le jour où on a l'opportunité de changer de système de production sur une entreprise, on va peut-être le faire. On va peut-être imaginer d'autres systèmes de production ou conseiller d'autres choses. Enfin, faire que la palette de possibles s'élargisse. Voilà. Et moi je crois que c'est important quand on est chef d'entreprise ou conseiller, qu'on puisse imaginer d'autres choses que ce qui se fait depuis cinquante ans. »* Selon elle, le séjour à l'étranger favorise cette prise de conscience, même si le recul ne vas toujours très loin et si certains peuvent avoir un effet inverse : *« ça ouvre les possibles quand même. Après, que les gens arrivent à avoir un recul sur les échanges mondiaux, ça commence à être un petit peu plus dur. Mais au moins avoir une ouverture des possibles, ce qui est quand même déjà pas mal. Après, y en a qui vont être tellement choqués, qu'ils vont être figés dans leur, ça va faire l'inverse, mais je pense que c'est un moindre pourcentage quand même. Ça va les figer, ça va être tellement choquant ce qu'ils vont voir, que ça va les figer dans, pour les conforter dans leurs systèmes de production. »*

Elle a évoqué un autre champ de critères autour de la notion de « recul » qui semble structurante pour elle. Elle le définit comme suit : *« Et parfois, certains, mais là c'était moindre mesure, arrivaient à en tirer un, un regard avec un recul sur l'agriculture, enfin, les échanges agricoles mondiaux. Mais c'était quand même pas la majorité quoi. Mais disons, ce que je produis sur ma ferme, où ça va, avec quel marché ça peut être en concurrence autre au niveau mondial (...) Donc ça, certains arrivaient à ce recul-là, mais... Ils étaient pas nombreux malheureusement. (...) Le recul par rapport à la vision de l'agriculture qu'ils ont franco-française. »* Elle ajoute : *« C'est des choses, c'est des moments où ils peuvent acquérir un peu cette vision globale, mondiale, puisque les produits agricoles sont ceux qui s'échangent le plus dans le monde. »* Et de conclure sur différentes capacités de recul selon les jeunes : *« il y en avait qui avaient plus de recul. C'est vraiment très variable selon les personnes. Y en a qui se souvenaient plus du côté humain, de la richesse humaine, de l'aventure. Et d'autres qui arrivaient jusqu'au recul au niveau mondial. Mais les deux sont intéressants, donc, que ce soit l'analyse humaine, ou l'analyse économique ou agricole... ».*

Elle se réfère également à un champ de critères autour de la « maturité », « autonomie » : *« Se débrouiller plusieurs semaines, voire plusieurs mois sans papa maman, y en a à qui ça fait pas de mal. (...) je pense que ceux qui sont partis, ils ont quand même déjà été au moins internes, ou en stage, ou des choses comme ça. »* A l'inverse, elle évoque ceux qui ne partent pas : *« Y a quand même cette imbrication famille / profession qui fait que quand un jeune dit qu'il veut pas partir, ou qu'il trouve que ça sert à rien, je me pose toujours la question de qui est derrière. Qui a besoin de main d'œuvre ? Qui n'a pas envie de voir son enfant partir ? Des fois je me dis, ouh la la. Ça peut être plus de lui-même par son tempérament, mais des fois j'ai quand même des petits doutes. »*

Elle dit que le voyage est enfin un révélateur du « tempérament » d'un jeune, de ses « zones d'intérêt », de ce qui « l'enthousiasme », aidant à estimer sa « capacité à travailler en équipe » et « la manière de gérer sa relation aux autres »... Elle enquête sur ces dimensions en les questionnant sur leur envie de partir : *« déjà qu'ils expliquent la motivation qu'ils ont eu à partir. Pourquoi ils ont fait ce choix quoi ? Et là moi je crois que c'est important. Pour un recruteur c'est important de savoir*

comment la personne elle fait ses choix. Peu importe la manière dont elle les a faits, mais pour voir si, quand on fait des choix, le tempérament, il transparait quand même. »

Elle n’oublie pas les acquis en langues lors d’un séjour à l’étranger (« parler couramment l’anglais agricole », « comprendre les enjeux », « 2 mois en Australie » / « assis sur une chaise d’anglais » etc.) : « *Et puis bon, la langue aussi, c’est pareil, avoir cours pendant huit ans assis sur une chaise d’anglais et puis aller deux mois en Australie, là tout d’un coup, l’enjeu on le comprend vite ! C’est bien dommage que tous les mois de juin, tous ces collégiens, lycéens qui savent pas quoi faire, on les envoie pas un mois en Angleterre.* » elle ajoute que « *ça peut être utile quand on fait de l’accueil à la ferme* » (l’allemand). Selon elle, « *en agriculture, on part de plus loin par rapport au contact avec les étrangers qu’avant. Mais le fait que les moyens de communication augmentent, je pense que c’est, on n’est moins isolé à la campagne qu’avant.* » Ces critères n’ont pas pu tenir sur le schéma suivant !

Et de conclure : « *On dit les voyages, les voyages forment la jeunesse, moi je pense que voilà, c’est quand même vrai quoi.* »

Le schéma suivant présente les principaux champs de critères, sous critères et indicateurs prélevés par cette exploitante (hormis le champ de critères des langues, faute de place) :

Critères du recruteur 3 – Yonne



Schéma 7 – Critères du recruteur 3 -

« L’envie », critère dominant pour la recruteuse de l’Isère

Enfin, la recruteuse de l’Isère – qui travaille en collectivité territoriale et recrute des jeunes issus de BTS Services en Espace Rural – estime qu’un critère majeur au recrutement est « l’envie », qu’elle

idée qu'elle formule sous de nombreux autres vocables (« *motivé* », « *envie de s'investir* », ...) et qu'elle oppose à des jeunes « *démotivés* », « *blasés* », « *pas très moteurs* » qu'elle dit rencontrer trop fréquemment en entretien. Elle l'attribue au fait que certains choisissent cette formation par défaut, comme une « *voie de garage* », « *c'est compliqué d'intéresser quelqu'un qui n'a pas envie d'être là* ». Elle explique aussi qu'en BTS les jeunes sont « *très encadrés* », certains se « *laissent porter par la vague* », « *on m'a dit qu'il fallait que je postule ici* ». Le stage à l'étranger n'est, à nouveau, pas un critère « *dominant* » (elle recherche plus des connaissances en droit public français qu'en langues) mais il peut être l'indicateur de la « *personnalité* » de l'élève, de son « *envie de s'investir* », « *il a voulu aller plus loin* », il est certainement « *punchy* », donc pour elle « *c'est plutôt très positif* ». Elle cherche des personnes qui ont des « *idées nouvelles* », des « *propositions* », qui seront « *percutantes* »...

Elle recherche aussi un autre critère qui est « *l'autonomie* », aussi formulée comme « *la capacité à s'adapter* » et à « *se débrouiller* ». « *Quelqu'un parti à l'étranger va être deux fois plus motivé, il a su quitter sa sécurité, se mettre en danger sans sa famille et sans ses profs, ça va intéresser un recruteur* ». Elle précise que dans son domaine, « *rien n'est imposé* », il faut des personnes « *autonomes de suite* » et « *dynamiques* » pour « *insuffler quelque chose* » et ne pas « *traîner des pieds* ».

2.4. L'entretien d'embauche, un format qui s'apprend

Le format de discours mais au-delà de comportement (verbal et non verbal, vestimentaire etc.) attendu lors d'un entretien d'embauche est à la fois spécifique à chaque recruteur, entreprise, avec des variations selon les milieux professionnels, et, comme précédemment, ils ont des points communs. Et ce format s'apprend ! Tous évoquent une nécessaire initiation au format « *entretien d'embauche* » avec ses codes, les attendus de la situation, son déroulement, le type de discours attendu ou prohibé... On pourrait ainsi comparer un entretien d'embauche à une « *scène* » ou un « *cadre* » culturellement structuré (Valsiner, 2007), autrement dit un « *cadre de demande sémiotique* » où certaines actions, attitudes et façons de parler sont implicitement attendues (« *ce dont on parle à tous les coups* », « *ce dont on peut parler* ») et d'autres implicitement prohibées (« *ce dont on ne parle pas* »), voir Valsiner, 2007. Toute la difficulté étant que, si ce cadre implicite (culturel) n'est pas appris, il se découvrira le jour J à travers les transgressions que le néophyte n'aura même pas la conscience ni l'intention de commettre... et à ses dépens ! Comme le résume avec ses mots la recruteuse du Berry : « *La posture déjà. L'expression. Oserais-je vous dire l'orthographe aussi dans les lettres. Non mais ça a été terrible ça. Terrible. Et puis la posture... On s'affale pas dans son siège quand on vient voir un recruteur et qu'on veut se vendre. On mâchonne pas. On évite de puer la clope. (...) choses (...) qui apparaissent basiques pour nous, vieux. Mais pour eux, visiblement. (...) Ou ils sont nonchalants, ou ils ne savent pas faire ou ils sont perclus de timidité, ou ils sont très maladroits.* ». Nous sommes bien face à un format qui s'apprend !

Différents parcours de recrutement

Les procédures de recrutement sont tout d'abord multiformes (entretiens en nombre différents, individuels et/ou collectifs etc.) et propres aux entreprises. Comme le décrit le recruteur en Bretagne, « *chez nous, en recrutant, il y a toujours trois entretiens. Le premier avec moi, le deuxième avec un collaborateur, qui fait la même chose que la personne recrutée, et le troisième avec moi, mais*

ça c'est plutôt salaire et tout ça. Et si la deuxième discussion est nulle, c'est aussi nul. Et si eux ils disent « je pense pas qu'il est bon », tant pis pour lui ou elle. »

Différentes stratégies de questionnement des candidats

Les recruteurs utilisent de plus différentes stratégies de questionnement des candidats, questionnements qui sont plus ou moins poussés sur la question du stage à l'étranger.

Certains, comme la recruteuse du Berry, prennent le temps d'explorer l'expérience internationale, avec « deux trois questions » : « *Donc je me dis, je vais lui poser deux trois questions sur le séjour. Comment il l'a vécu, comment ça s'est passé. Bon, voilà, ça m'aide à me donner une idée des pourtours de la candidature. En tout cas de la personnalité du candidat.* » La recruteuse détaille à un autre moment dans l'entretien les questions qu'elle pose à ce sujet : « **Dans quel cadre il y a été. La durée. Quel pays bien évidemment. Comment il était logé sur place. Et qu'est-ce qu'il en a retenu ?** ».

L'exploitante de l'Yonne aime elle aussi « creuser » l'expérience à l'étranger car « *c'est l'opportunité de voir, un petit peu en contexte semi professionnel comment ça s'est passé.* ». Et d'ajouter : « *J'ai déjà demandé un rapport de stage, oui. J'ai demandé ça au deuxième niveau d'embauche, oui. Bah pareil, pour les mêmes raisons, on voit dedans... des choses intéressantes. (...) même si c'est pas à l'étranger, c'est intéressant* ».

Le recruteur de Bretagne, quant à lui, ne l'explore pas systématiquement ou en reste à des indicateurs factuels (durée, lieu, mission, voir ci-dessous) : « *Normalement on demande « est-ce que tu as bien apprécié cette période-là ? Oui ou Non ». Ça s'arrête un peu là.* » « *Etre à l'étranger* » est déjà un signal fort en soit !

La recruteuse de l'Isère, enfin, l'explore à sa façon : elle attend que les jeunes se présentent en début d'entretien (3/4 ne le font pas selon elle !), puis elle leur demande d'expliquer leur parcours et adapte ses questions au candidat. Elle n'a pas de règle en ce qui concerne l'étranger même si elle attend que le jeune explore cette dimension de son parcours.

Des recruteurs attentifs à la durée du séjour à l'étranger

Les recruteurs prélèvent tout d'abord des indicateurs (dans le CV ou à lors de l'entretien oral) plus factuels sur la durée du séjour, indicateur indirect sur l'état de développement des qualités recherchées : « *il est bien évident qu'un stage d'un mois... bon oui, comme on dit chez nous, ça dessale toujours un peu... Mais bon, ça me paraît court. Et puis faut comparer ce qui est comparable. Un jeune qui a passé par exemple un an en Angleterre, bon, là ça n'a déjà plus rien à voir.* » (Berry). Même chose du côté du recruteur en Bretagne : « *pas seulement un voyage d'étude d'une semaine, ça sert à, je dis pas ça sert à rien, mais c'est pas ça. Qu'il ait vraiment vécu deux trois quatre mois ou plus, à un ou deux endroits, dans la vie réelle.* ». Il attend une certaine durée de ce séjour : « : « *C'est plutôt le fait, que quelqu'un a vécu à l'étranger ou en travaillant, ou en étudiant pendant une période un peu plus longue que une ou deux semaines* ». Il explique qu'il tire rapidement des conclusions de l'indicateur de durée du séjour : « *Souvent, si on a vécu à l'étranger, on a, on saisit très vite dans quel type de monde il a vécu. C'est ça plutôt. Si on était quelque part trois quatre mois, ou six mois, ou un an, on a survécu dans le sens positif. Si c'est deux semaines, on a pris ses valises pour rentrer très vite chez maman.* » L'exploitante de l'Yonne a le même niveau d'exigence sur la durée : « *un recul par*

rapport à des habitudes, et de production et de commercialisation et de fonctionnement. Bon, c'est sûr que si on part que quinze jours à l'étranger, ça va pas le faire. Y a un minimum ».

Des recruteurs attentifs à la destination du séjour et à ses conditions

Les recruteurs rencontrés sont aussi attentifs à la destination du séjour à l'étranger, dont il tire déjà des conclusions sur l'impact potentiel sur un candidat, comme l'exprime la recruteuse du Berry : *« Mais bon, attention aussi, on est aussi vers une forme d'uniformisation (déjà européenne), donc l'étranger n'est peut-être plus si étrange que cela. (...) Je pense que dès qu'on sort de l'Union Européenne, et je mets avec ça les pays de l'est, euh... oui. Oui. Vous allez en Espagne, vous allez en Allemagne, bon bien sûr qu'il y a des différences. Mais c'est quand même moins flagrant. En tout cas nous dans nos domaines. »* Le recruteur de Bretagne va dans le même sens : même si tous les séjours à l'étranger ont la même valeur, car *« C'est pas important si c'est les Pays-Bas, c'est seulement avoir vécu une situation à l'extérieur de chez soi »*, certains seront toutefois *« encore plus positif(s) »* car *« c'est plus difficile »* (Afrique, en Amérique latine etc.). Il l'explique sur le cas de l'Afrique : *« Ce sera très différent, pour beaucoup de jeunes, ce sera un choc. Parce qu'ils sont confrontés à une vie, spécialement dans le monde rural, où dans nos ?? il y a la pauvreté même si les gens ne sont pas toujours convaincus qu'ils sont pauvres. Alors c'est une autre manière, pour là-bas, on doit avoir une certaine ouverture, pour voir. Je pense pour beaucoup ce sera un petit choc. »* La recruteuse de l'Isère dit que tous les pays sont intéressants, même si l'Afrique *« en production y'a aucun lien avec ce que je fais ici »*. C'est à l'élève de *« montrer le lien »*, de *« mettre en valeur ce qu'il a fait »*.

Ils sont également attentifs aux lieux et conditions d'accueil, de vie et de travail sur place. Pour le recruteur de Bretagne, c'est un élément central : *« Bah si on va avec vingt personnes dans un pays pendant une semaine ou deux semaines, c'est bien pour les vingt personnes. C'est un peu aller à Paris et dire qu'on connaît la France. Ça fait pas l'affaire ! »*. L'exploitante de l'Yonne est aussi attentive à ce que les jeunes vivent sur place : *« Oui, ben du coup, soit il était allé sur des toutes petites structures en Afrique etc. et là ils ouvraient aussi des grands yeux ou des grandes cultures extensives quoi. Ça les « déformate » on va dire. »* Elle le lie elle aussi à un *« choc culturel »* : *« ceux qui partent dans des pays où la culture est vraiment différente. Et là, si je peux me permettre, la préparation au choc culturel, elle est vraiment capitale, pour pas qu'ils s'effondrent en cours de route ou qu'ils reviennent en se disant c'est pas possible, j'y arriverais jamais. Oui je pense que, aux pays où vraiment, l'Asie, l'Amérique du sud, l'Afrique, c'est vraiment des continents avec des regards complètement différents. Ils sont pas, ça n'a pas été peuplé historiquement par des pays européens comme l'Australie etc. Et je pense que le choc est beaucoup plus fort. Enfin, les écarts de schémas sont beaucoup plus forts et si là il n'y a pas de préparation, à mon avis, ça doit être assez... »*. Enfin, pour la recruteuse de l'Isère, elle se *« méfie »* des périodes *« Erasmus »* à l'étranger, qui peuvent se résumer à *« un trimestre à s'amuser »* ou à un *« voyage vacances »*, du coup elle *« regarde à deux fois »*, et quand il y a eu stage à l'étranger, elle dit ne pas hésiter à appeler le maître de stage, y compris à l'étranger. Elle aimerait aussi disposer d'un bilan de stage précis pour *« savoir comment l'élève a pu se comporter dans un univers différent, s'adapter, gérer un travail dans une autre langue, aborder les préceptes d'un pays... »*. Elle veut savoir si le jeune a *« bien travaillé »*.

Des recruteurs attentifs à la façon de parler et de raisonner des candidats

Outre ces indicateurs factuels sur la durée, le lieu et les conditions du séjour (seul, à deux, en collectif...), les recruteurs prélèvent aussi des indicateurs sur :

- La manière dont les candidats parlent de leur expérience à l'étranger, ce qui pourra être un indicateur de maturité, d'enthousiasme, d'ouverture d'esprit etc.
- Leur façon de raisonner, telle qu'elle apparaît à travers ce qu'ils disent de leur séjour à l'étranger, qui pourra être un indicateur de compétence professionnelle mais aussi de ce que certains appellent des « compétences culturelles » (au sens des nord-américains, voir par exemple le travail de la société américaine d'évaluation sur la question, American Evaluation Association, 2011), à savoir la capacité à interagir avec différentes communautés, à les respecter, à avoir conscience de son propre *background* culturel, à reconnaître les différentes identités culturelles, à reconnaître les dynamiques de pouvoir, se prévenir des biais de langage, employer des méthodes culturellement pertinentes...

Les recruteurs rencontrés sont tout d'abord attentifs à la façon dont des jeunes peuvent raconter leur expérience à l'étranger, leur première attente étant déjà... **d'en parler** ! Ainsi, ils apprécient des jeunes qui ne passent pas trop vite sur leur expérience à l'étranger (« *Y en a même qui n'en parlent pas. J'en suis certaine. Parce que, je vous dis, c'est ceux-là mêmes qui prennent ça pour un devoir obligé.* », Berry) et sont au contraire capables de la développer pour « meubler » un entretien, surtout quand ils ont peu d'expérience professionnelle. « *Et puis c'est difficile de faire un entretien quand on est jeune. On n'a pas grand-chose à raconter. Ça met aussi un arc de plus* », reconnaît la recruteuse du Berry. « *Il y pas que ça qui leur donne des occasions de développer, mais ça donne un sujet de plus au jeune. S'il est malin, et là aussi, moi aussi ça va me permettre de mesurer s'il est malin. Il va y passer un peu de temps à me raconter son boulot à l'étranger, son stage à l'étranger. S'il est pas malin, il va passer dessus* », poursuit-elle. Celle de l'Yonne en attend aussi beaucoup, autant sur le plan professionnel que personnel : « *Mais l'avantage c'est faire parler sur cette expérience qui est quand même forte. On va forcément en sortir quelque chose pour l'employeur je pense.* ». La recruteuse de l'Isère attend elle aussi que le jeune détaille son stage : « *déjà dans l'explication du stage on le voit, si ça s'arrête vite y'a un problème de contenu* ». A l'inverse, certains arrivent à expliquer « *je suis parti, j'ai travaillé sur ça, j'ai fait ci et ça* », du coup « *c'est lui qui va intéresser le recruteur* ». Elle conclut : « *quand on a peu d'expérience il faut mettre en avant les stages et les techniques... Il faut intéresser le recruteur, ne pas hésiter à raconter. On a besoin qu'ils s'expriment... parfois ils sont passifs, ils attendent, ils ne se sont pas renseignés, ils n'arrivent pas à se vendre...* ». Selon elle, le stage à l'étranger constitue un bon « *prétexte à discuter* », « *il faut expliquer ce qu'on a fait de manière intelligible* », « *mettre l'accent dessus* », « *intéresser un recruteur* », « *expliquer ce qu'on a fait, par exemple on a pris la parole en public, on a animé des réunions, on a géré un petit projet...* ». A l'inverse, il ne faut surtout jamais dire que l'on n'a rien fait, même si on a été beaucoup observateur, et il ne faut pas critiquer non plus son lieu de stage. « *Parfois les BTS sont trop francs !* ». « *Ne jamais rester sur quelque chose de négatif* » mais toujours trouver du positif : « *je n'ai pas pu tout faire mais j'ai fait ci et ça et j'ai vu qu'après mon départ ils ont fait ci...* ». Rester en contact après le stage et s'inquiéter de la suite de ses projets montre qu'on est « *investi* » et « *curieux* », c'est un point positif.

Les recruteurs rencontrés sont aussi attentifs à l'**enthousiasme**, l'envie, la motivation qui peuvent transparaître à l'occasion d'un récit de l'expérience à l'étranger. En effet, ils attendent un certain enthousiasme de la part des jeunes, qu'ils expriment les raisons de leur départ, ce qui leur a plu ou déplu, qu'ils disent à travers cela quelque chose de leurs envies, de leurs projets, de ce qui les « *meut* » et les « *émeut* », les motive... à l'inverse, ils redoutent des jeunes au discours « *aphasique* » ! Selon la recruteuse du Berry, « *Y a des jeunes qui vont nous raconter ça comme un*

parcours obligé. Ça faisait partie du cursus scolaire. Et d'autres, je, j'en ai un en souvenir qui me parlait d'une culture de betteraves en Allemagne. Visiblement ça l'avait profondément marqué. Pour le coup, quand ça marque, ça anime les gens. Et à partir du moment où les gens sont animés, c'est quand même mieux en entretien d'embauche ; le candidat animé que celui qui est morne et terne. Enfin voilà quoi ! ». Elle ajoute à quoi elle le voit : « Mais si peu que le voyage et l'objet du voyage aient été bien choisis et pleinement vécus par les jeunes, ça se sent. (...) A la passion qu'il met à raconter son voyage ! Entre un jeune qui va déjà en parler et celui qui ne va pas en parler, bon bah voilà... ». Elle redéveloppe un exemple qui l'a favorablement marquée : « Le jeune était visiblement emballé par ses trois semaines au sein d'une exploitation qui faisait de la culture de betteraves en Allemagne. Voyez, le souvenir est frais en moi ! (...) Il était animé ce jeune. On sentait que ça lui avait plu. Qu'il n'avait jamais vu ça et que ça lui avait plu. (...) je me dis que c'est quelqu'un qui s'émeut de quelque chose quoi. Qui se passionne. (...) j'ai face à moi un être vivant ». La recruteuse de l'Yonne est aussi attentive à ces aspects : « Au moins que la personne témoigne du pourquoi elle est partie, et de ce qu'elle en a retiré. Au moins qu'elle dise ces deux choses-là. Qu'elle dise pas des choses figées préétablies, mais qu'elle dise pour elle. Enfin, moi c'est ça que je mettrais. Bon, déjà c'est sûr que dans un CV, mettre la durée qu'on est parti, où c'était, le degré d'autonomie, si on était 100% autonome ou pas et voilà des choses comme ça. Et puis après, dans les questions, c'est dire pourquoi on a voulu partir. ». Elle détaille ce qu'elle attend comme discours : « qu'est-ce qu'ils y attendaient ? Quels écarts ils ont trouvé ? Ils ont tous des réponses très différentes et voilà ça permet de cerner le degré d'adéquation au poste. Plus au niveau humain. (...) Bah je pense que le choix « j'y vais, je verrai bien », y a forcément ça dedans. « J'y vais parce qu'il faut y aller. J'y vais et je verrai bien comment ça va se passer. » C'est pas la même attitude quoi. (...) on sent si la personne, la manière dont elle va parler, si elle est pas enthousiaste d'y aller, de pas y aller. Humainement, si elle va ramener que des choses techniques, si elle va exposer que des choses techniques ou que des choses humaines, on peut voir déjà ce qui, ce à quoi elle est plus sensible. Après, si elle va raconter, si elle raconte, « on a fait ça », ou « j'ai fait ça », ou « j'étais dans une équipe », on voit si c'est plutôt travailler en équipe ou seule ? La manière dont la personne va rapporter son expérience, peut permettre d'identifier des zones d'intérêt et des types de fonctionnements. Si on demande à quelqu'un, « pendant le stage à l'étranger, qu'est-ce qui vous a plu, qu'est-ce qui vous a pas plu ». Ah bah déjà on en ressort des choses. » La recruteuse de l'Yonne est aussi en attente de ce qui a moins plu, des difficultés rencontrées... comme un révélateur de la personne : « Enfin, il faut que la personne elle dise vraiment comment ça c'est passé. Si elle l'a mal vécu, moi je sais qu'au bout de six mois d'Afrique, de toute façon, tout le monde au bout de deux mois on a un méchant trou, parce qu'on se dit « je vais pas y arriver », « je comprends pas comment ça marche là-bas le fonctionnement ». Donc que les gens expriment ça, moi je trouve ça bien, de savoir qu'il y a un moment où ils ont pris conscience qu'ils étaient pas dans le tout pouvoir de transmettre leur savoir ou d'amener leurs compétences et que la culture pouvait... Enfin, faut pas dire que c'est tout bien ou pas tout bien, enfin, je sais pas comment expliquer, faut qu'ils disent vraiment comment eux ils l'ont perçu ». Elle aime creuser sur les difficultés éprouvées pour estimer au mieux l'adéquation avec le poste : « et puis les points où ça a été facile de s'adapter. Par exemple, s'ils ont pas eu de mal à s'adapter sur les heures de taxi brousse, les conditions précaires. Et puis ils ont eu du mal à s'adapter à la lenteur ou à la langue. Mais du coup, regarder ce qui a été difficile et de se dire, moi je serais employeur, moi après j'essaierai de transposer dans le poste ce que ça peut donner quoi. Et du coup selon le poste, oui, c'est difficile de dire ce qu'on attend ou pas, puisque selon le poste... Y a des postes, faut des gens très, très rigoureux, cartésiens et qui aiment, qui restent dans le cadre. » Elle conclut sur l'importance de la sincérité :

«moi je trouve que plus on est au proche de soi, dans un entretien, plus on a des chances d'être embauché dans un poste qui vous convient (...) Et si la personne elle a tellement mal vécu son stage à l'étranger et qu'elle préfère pas en parler, et bien, qu'elle le mette pas dans son CV. À la limite, si c'est trop difficile tout ça... ».

Les recruteurs rencontrés attendent aussi des détails sur **les conditions du séjour/stage** (seuls, à deux, en groupe, lieu de vie, missions confiées en stage, degré d'encadrement, ce qui a été fait, les résultats obtenus...) afin de mesurer le degré d'autonomie des jeunes dans le voyage et dans le travail, si le stage a été intéressant ou non, le degré d'éloignement et d'épreuve, ce qu'ils ont pu en retirer d'un point de vue professionnel (compétences développées) et personnel, notamment au niveau des langues... Car, comme le rappelle la recruteuse de l'Yonne, *« Le stage, c'est quand même une situation semi-professionnelle. Donc ça intéresse quand même pas mal l'employeur »*. Ils rejettent à l'inverse un discours trop vague, imprécis, qui ne s'appuierait ni sur des faits ni sur un récit de l'expérience concrète telle qu'elle a été vécue. L'exploitante de l'Yonne recherche des discours détaillés : *« Faut pouvoir expliquer comment ça s'est passé »*. Elle donne des exemples : *« Quelqu'un qu'a pas les facultés de travailler en équipe, j'aurais du mal à le voir. Mais par contre en lui demandant comment s'est passé son stage, peut-être un petit peu plus de chances de le voir. (...) Des témoignages, la manière dont il va expliquer comment il s'est adapté. Ce qui a été difficile ou pas. »* Comme le dit aussi le recruteur de Bretagne, pour tester le niveau de la personne en entretien, *« C'est discuter, sentir... un peu ça. Si pendant la discussion de l'entretien, il peut tenir un discours qui montre qu'il sait de quoi il s'agit. (...) c'est un des aspects pour montrer qu'on est différent des autres »*. Le recruteur de Bretagne semble toutefois aller plus vite sur certains points : *« Pour moi, souvent c'est les premières trente secondes qui décident déjà. C'est un peu ça, on a senti ou on a senti pas. Ensuite il y a une discussion pour vérifier si ces sentiments sont justes. Et savoir un peu qu'est-ce qu'il a fait, si quelqu'un a travaillé 4 mois comme Y. dans un élevage de porcs avant 900 truies aux Pays-Bas. Je ne vais pas parler avec lui de son expérience, parce que pour moi c'est déjà clair. Je connais ce type de trucs, comment ça marche là-bas. C'est carré. Il y a personne de trop. En France on a cinq personnes, là-bas on en a deux. (...) C'est un peu et c'est le même si quelqu'un a travaillé en France dans une exploitation, il m'a expliqué un peu comme ça. Je pense, je dis pas que j'ai toujours raison, mais j'ai plus ou moins d'expérience que j'ai une idée où il est. »*

Les recruteurs rencontrés attendent enfin un discours qui atteste **d'un changement dans la perception des choses**, du monde, de la France voire d'eux-mêmes... ce qui pourrait signaler un impact du séjour sur *« l'ouverture d'esprit »* qu'ils recherchent. Ils le mesurent en écoutant si le discours du candidat reste à un niveau de surface, par exemple centré sur les différences culturelles les plus saillantes, ou s'il est plus fin, plus approfondi, plus analysé et comparé, s'il témoigne d'une prise de recul... Voici les indices prélevés par les recruteurs :

- Que les jeunes ne restent pas centrés sur les différences culturelles *« de premier degré »* mais voient aussi les similitudes entre les pays et les façons de vivre et de travailler, pour la recruteuse du Berry : *« en règle générale, ils vont dans des fermes expérimentales. C'est souvent ce domaine-là, donc ils vont moi me parler de la culture. Ils vont me parler de la différence qu'ils ont vue. Ils vont avoir plus de mal si on leur dit « Il y avait des similitudes ? », « dans cet élevage ? », « dans cette culture ? ». Oui, ils en voient. Mais ce qu'ils retiennent souvent c'est la différence, pas la similitude. (...) je me dis bah tiens encore la différence. Bon, mais c'est bien. Après tout ils vont à l'étranger, c'est pour regarder la différence. Et puis ils*

sont jeunes, ils n'ont pas forcément **le recul et la maturité suffisante pour faire des parallèles différences/synonymes**. Vous voyez ce que je veux dire. Ils sont plus dans un premier degré « Ah qu'est-ce qui n'était pas pareil ? » ;

- Que les jeunes soient capables de comparer les vertus, mérites et limites des différents pays et systèmes productifs, incluant le système français sur lequel ils sont amenés à prendre du recul du fait même de la comparaison. Pour le recruteur de Bretagne, ils doivent être capables de « **regarder la France de l'extérieur** ». Toujours selon lui, « les gens qui étaient à l'extérieur de leur monde, ils ont la possibilité, c'est-à-dire il a une deuxième référence. Parce que chacun s'il voit quelque chose de nouveau, il va le comparer avec ce qu'on connaît. Et quelqu'un qui a toujours vécu dans son milieu, il peut comparer avec rien, parce qu'il était jamais à l'extérieur. **C'est comme ça, parce que c'est comme ça**. Au moment quand on est à l'extérieur, on peut regarder ce qu'on a vécu et comparer à ce qu'on a vécu chez soi. Et c'est cette comparaison qui fait que les gens grandissent, si on peut dire, ils deviennent plus indépendants, parce qu'ils vont commencer à voir la possibilité de juger ce qu'ils ont vécu chez eux. Et ça peut être très positif, ça peut être négatif. Mais au moins **mettre un petit point d'interrogation sur leur vie jusqu'à hier**. Ah non, pour moi c'est pas important seulement l'extérieur, c'est le fait que quand on est à l'extérieur, on peut regarder chez soi d'une autre manière. (...) Remettre en question sa vie, ou sa situation, ou la situation de sa famille, ou comment il vit en France, ou etc.... ». Ce qui nécessite de « Prendre un peu de temps, un peu de recul pour essayer de comprendre », dès la préparation du voyage, selon ce recruteur, par la lecture de journaux, le fait de se documenter sur un pays...
- Que les jeunes aient des discours « **moins rigides** » sur le monde et le travail, selon la recruteuse de l'Yonne : « ils ont des discours moins abrupts. C'est pas le mot. Ils ont des propos qui sont moins... moins sclérosés, comment dire ? Dans la manière de parler, ils sont moins, oui, c'est moins, moins rigide quoi. Ou c'est tout l'inverse s'ils ont pas supporté. Mais en général, ils sont quand même moins rigides ». Ceci indique une « ouverture des possibles » dont certains jeunes témoignent eux-mêmes : « C'est eux qui le disaient. Ils disaient « ben non, j'imaginai pas qu'on pouvait produire du mouton comme ça ». Moi je ne suis pas allée en Nouvelle Zélande, j'ai pas vu, mais rien qu'ils disent ça, je trouve que c'est bien quoi. J'imaginai même pas que ce soit possible. Voilà, tout en plein air, pas de bâtiment, les animaux qui se débrouillent tous seuls en quelque sorte. Et on les attrape que pour le jour de l'abattoir. ». Elle décrit aussi : « c'est des personnes qui font des interprétations sur les différences moins hâtives et rapides. » Mais, selon elle, ces discours sur l'étranger n'étaient pas « spontanés » dans les séances collectives d'aide à la création ou reprise d'exploitation.
- La recruteuse de l'Yonne attend aussi quelque chose qui pourrait ressembler à ce que certains auteurs nord-américains appellent une « **compétence culturelle** » (American Evaluation Association, 2011), à savoir une capacité à décoder son environnement et ses codes implicites – culturels -, notamment à travers des situations d'échec : « si jamais j'envoie mon employé, enfin je sais pas, oui, vendre des paillettes en Afrique nord, de montbéliardes, j'en sais rien moi. Je me dis quand même, bon, il faut quand même qu'il sache, c'est important qu'il sache que « attention là-bas, y a des codes qui sont pas les mêmes ». Il va pas y aller de la même manière en ayant subi d'abord, en ayant déjà subi un échec à l'étranger sur les codes culturels, que s'il l'a jamais subi. Donc l'échec-là ça va être une force, parce que du coup il va y aller en se disant faut déjà que je sache comment la culture là-bas elle fonctionne. Enfin, il peut s'attendre à un échec, non pas par sa maîtrise technique mais, il

peut déjà s'attendre à un échec déjà de par sa non maîtrise des codes culturels. Du coup il va préparer autrement son voyage. Il va pas être dans... c'est quand même une expérience super importante ça. Enfin, c'est un échec entre guillemets, c'est pas un échec, parce que c'est presque automatique. C'est pratiquement obligé même si on a été préparé, on va se trouver dans des situations comme ça. » Elle poursuit en citant son expérience propre : « je suis allée aux États Unis aussi, y a des fois j'ai pas compris. Je me dis que j'ai tellement rien compris que ça devait être des codes culturels. »¹⁶ avant de continuer son raisonnement : « Ça peut permettre une certaine humilité. Il en faut pas trop non plus d'humilité dans son travail. Mais c'est bien aussi de se dire que d'une part le contexte et la manière d'amener les choses sont parfois toutes aussi importants que la chose en elle-même. Parce que le système éducatif, il est vachement basé sur le stock de connaissances. Il est moins basé sur le savoir-être. (...) Et du coup les élèves, ils imaginent que parce qu'ils ont le stock de savoirs, ils passent partout. Ils ont un gros diplôme, machin, et ben non ! Et l'école elle est un peu pauvre là-dessus pour nous enseigner que... **L'analyse des jeux d'acteurs, l'analyse du contexte, l'analyse des codes culturels, l'analyse de la manière d'apporter les choses, les enjeux entre les personnes.** Tout ça, ben on n'apprend pas ça à l'école. On va peut-être apprendre plus par un voyage à l'étranger. Enfin je pense que c'est des choses comme ça qu'un voyage à l'étranger peut amener. » Elle conclut en illustrant l'importance de cette capacité de raisonnement (« apprendre à se positionner ») en France : « c'est des méthodes, c'est des lectures de jeux d'acteurs, c'est des positions, c'est apprendre à se positionner, à se taire au bon moment (...) dès fois, par rapport à sa coop, par rapport à la CUMA, par rapport, enfin dès que je suis en collectif. Si je comprends qui veut le pouvoir, qui a le pouvoir, quel est l'objectif des uns et des autres, je vais éviter de mettre mon énergie dans une confrontation qui est perdue d'avance. Donc ça peut être des choses intéressantes à développer. Et y a des moments, même si on n'est pas d'accord, il faut surtout se taire. Et même si on est agriculteur, enfin je pense. » Or, à l'étranger, on doit, selon elle, s'adapter à un environnement qu'on ne connaît pas « et où on n'a pas de système de protection non plus donc c'est à nous de nous positionner de manière à être plus efficace. Et quand vous maîtrisez rien autour de vous, bah j'imagine que vos sens, ils sont plus aiguisés dans ce sens-là. Mais pour tout le monde, pas que pour les agriculteurs. Et à mon avis, c'est d'ailleurs ça qui fait peur à certains pour ne pas y aller. »

Cette mise en mots du séjour à l'étranger, de ses raisons, de son déroulement et de ses acquis ne semble donc ni aisée ni spontanée pour l'ensemble des jeunes candidats, du moins d'après le témoignage de ces quatre recruteurs. Comme le résume l'exploitante de l'Yonne, « Ce qui est difficile je pense pour eux, c'est d'identifier ce qu'ils ont été obligés de développer. Pendant leur stage, comme capacités. Voilà, qu'est-ce qu'ils ont acquis comme savoir, en général, ils arrivent bien à le

¹⁶ Elle développe par ailleurs ce qu'elle a retiré de sa propre expérience à l'étranger : « j'ai jamais été en Afrique en me disant que je savais. Je veux dire, si les gens font les choses qu'ils font, c'est qu'il y a une bonne raison. Si les situations sont comme elles sont, c'est qu'il y a une bonne raison. Enfin, sur une ferme, quand on fait un truc, on le fait pas par hasard quoi. Même si c'est, une injonction d'un prédécesseur ou des trucs bien montrés, de peur de je sais pas quoi. Il y a toujours une bonne raison. Donc, c'est pas avec un savoir qu'on change les raisons. Ça je me suis jamais trop attendue à ça. Ce qu'on peut apporter, c'est plus des méthodes, des expériences d'organisation, mais pas des savoirs. » « ça peut permettre de révéler combien le savoir seul, ne va pas suffire. On a peut-être plus de chances de se rendre compte de ça quand on est jeune lors d'un voyage à l'étranger. »

dire. Enfin, j'imagine : « j'ai appris à récolter avec telle machine qui n'existe pas chez nous. Je connais telle culture, alors qu'avant je ne la connaissais pas. » Ça je pense qu'ils vont arriver à le dire, du moins, mais faut qu'ils le disent quand même, c'est important. Mais souvent ce qui plus dur pour eux, c'est d'identifier ce qu'ils ont développé humainement quoi. Et pourtant je pense que pour un employeur, je pense que ça c'est important. Parce que, ce que vous posez comme question, c'est beaucoup pour des premières embauches ».

Synthèse sur les attentes des recruteurs

Un des premiers constats est donc, malgré la faiblesse de notre échantillon, la variété des attentes des recruteurs, variété qui tient à la fois aux spécificités de leur secteur d'embauche, aux postes proposés et à des différences qui semblent plus personnelles, davantage liées aux parcours des recruteurs. Chacun a exprimé, au cours des entretiens, un faisceau d'attentes envers les candidats, dans des termes parfois très personnels, comme « *la débrouillardise* » ou le fait d'être « *animé* ».

On peut toutefois identifier des points communs dans leurs attentes :

- Tous se sont montrés favorables à l'expérience internationale (c'est certainement un biais dû à notre faible échantillon, recommandé par des animateurs de coopération internationale) mais tous ont souligné qu'il s'agit d'un « *plus* » ou d'un « *atout* » mais non discriminant ou non décisif. C'est certainement lié à la pénurie de main d'œuvre qualifiée sur les secteurs concernés par cette enquête, l'expérience à l'étranger n'étant du coup pas exigée. Mais, comme le résume la recruteuse du Berry, « *je ne vois pas comment on pourrait être contre !* ».
- On constate qu'ils recherchent certaines compétences et qualités chez un candidat, l'expérience à l'étranger n'étant qu'une des manières de les acquérir et d'en faire la preuve en entretien. Ces compétences et qualités sont liées aux exigences du travail dans leur entreprise, et s'expriment dans des configurations de critères propres à chaque recruteur : l'un recherche avant tout des jeunes « *autonomes* » préparés aux « *galères* » du terrain, une autre des jeunes « *débrouillards* » prêts à s'adapter à une petite entreprise comme la sienne, une autre recherche avant tout des jeunes « *ouverts d'esprit* », capables d'innover, de décoder les jeux de positionnement et de prendre du recul sur leur milieu, enfin la dernière recherche avant tout des jeunes « *animés* » capables de s'investir avec enthousiasme dans des projets de travail.
- Si chaque recruteur a exprimé un faisceau d'attentes spécifiques, on retrouve toutefois des attentes communes, comme la capacité à prendre du recul, l'autonomie, l'adaptabilité, les langues...
- Les recruteurs semblent avoir différentes stratégies d'entretien pour déceler et tester ces attentes chez un candidat, l'un d'eux dit passer peu de temps sur l'expérience à l'étranger (se contentant de données factuelles comme le lieu, la durée), et d'autres disent creuser davantage par leurs questions.
- Ils attendent donc des jeunes un format de discours spécifique sur leur expérience à l'étranger : 1) déjà, en parler pour « *meubler* » l'entretien, ne pas passer trop vite dessus, 2) de l'enthousiasme au moment d'exprimer les raisons du départ, ce qui a plu et déplu, à l'inverse d'un discours « *aphasique* », 3) des détails sur les conditions et le déroulement du séjour/stage, ses résultats et ce qu'ils en ont retiré, en évitant des discours trop vagues ne s'appuyant pas sur des faits, 4) enfin l'expression d'un changement dans la perception des choses, du monde, de la France, voire d'eux-mêmes, une prise de recul, ou « *quelqu'un qui va regarder la France de l'extérieur* » à l'inverse d'un discours autocentré ou limité aux différences culturelles de surface.

III. Les parcours vécus par les jeunes

Qu'en est-il du côté des élèves ? Quels parcours vivent-ils et qu'en retirent-ils ? Nous sommes face à une diversité des formes d'expérience qui peuvent occasionner différents apprentissages. Comme nous allons le voir, tous suivent un même parcours même si les situations changent et sont à chaque fois singulières. Elles offrent des opportunités d'apprentissages variées. Le stage est bien une situation d'apprentissages informels par excellence, hors la classe, sur un temps long, dans plusieurs univers (voyage, pays d'accueil, professionnel...), médiatisée par les autres. Nous allons, à travers ces résultats, dresser la carte des parcours possibles avant d'aborder les apprentissages possibles dans la partie suivante.

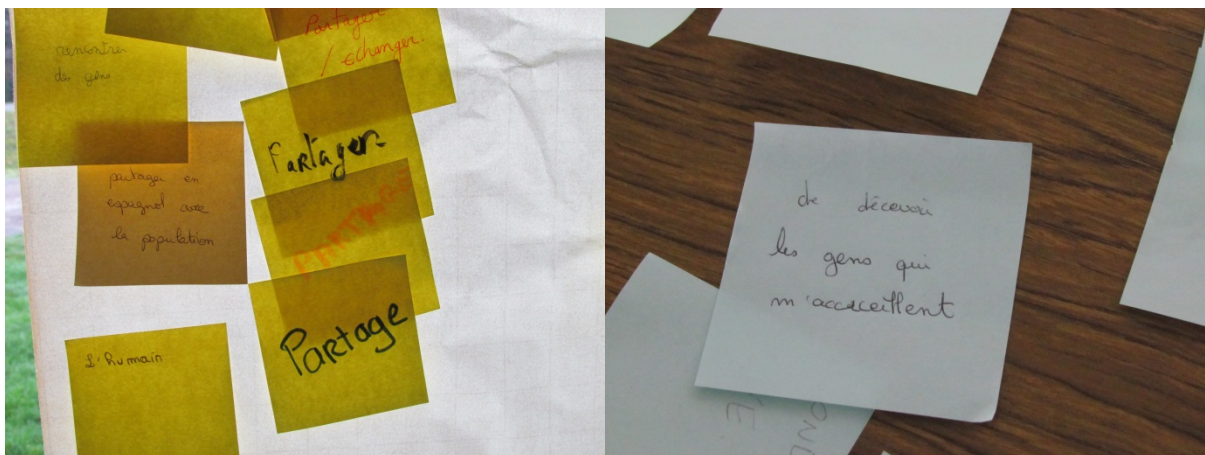
3.1. Avant le voyage : différents états d'esprit

La façon dont les élèves conçoivent et préparent leur voyage diffère selon les cas et influence leur façon de le vivre ainsi que les apprentissages qu'ils vont y réaliser. Nous allons tenter de dresser une cartographie des différents « états d'esprit » qui précèdent le départ et, par conséquent, accompagnent et façonnent les séjours. Nous allons aussi comparer les différentes activités de préparation.

3.1.1. Des attentes différentes vis-à-vis du séjour

Des attentes et des craintes similaires ?

Les animateurs des ateliers visant à faire s'exprimer les « attentes et craintes » des futurs partants aux regroupements des RJAA/RJAL disent que « souvent les mêmes choses reviennent ».



Photos 8 – attentes et craintes exprimées au RJAL 2012 -

Des constellations uniques et dynamiques d'attentes

Pourtant, quand on s'intéresse à chaque individu et au sens donné au voyage dans une trajectoire de vie toujours singulière, quand on va au-delà des *post it* et qu'on laisse aux personnes le temps de dérouler leur expérience, chaque cas est particulier et peut se décrire comme une constellation dynamique de craintes, d'attentes, de mobiles et de finalités associées au voyage, qui changent la façon de le vivre. Ils ne font pas tous le même voyage ! C'est d'autant plus important quand on connaît le poids de la signification que chacun donne à son voyage, comme le rapporte l'ethnologue Urbain (2003) : « La vérité du voyage est dans la relation que l'imaginaire tisse en secret entre le voyageur et son voyage », parmi les multiples genres de voyage offerts par nos sociétés. Chacun peut donc inventer son voyage, le modeler à ses fantasmes, parmi une multiplicité de significations socialement proposées. Urbain développe par exemple les figures sociales (littéraires, cinématographiques, publicitaires, répandues...) de l'explorateur, du colon, du touriste, de celui qui veut disparaître ou s'inventer, de l'anthropologue, le voyage ostentatoire à finalité de distinction sociale etc. etc. D'autant plus que le stage à l'étranger reste ouvert à une multitude de possibles, à de multiples inventions, et que cette ouverture est certainement une des choses que viennent chercher des élèves habitués à un format scolaire parfois rigide ou répétitif. Comme le rappelle le philosophe Michel Onfray (2007), à travers la figure idéale typique du voyageur qu'il dessine, le voyageur « récuse le temps social » des « groupes enracinés », qui, souvent, le rejettent (le nomade, l'errant). Il a goût pour le mouvement et la « liberté ».

Une construction de sens qui débute très en amont

Le sens que chacun donne à son voyage commence bien avant le voyage, dès le moment de la rencontre avec l'objet « stage à l'étranger ». Ce sens se construit et évolue au cours du processus de recherche et de préparation du stage. Certains attribuent beaucoup d'objectifs au stage et lui accordent une réelle importance dans leur devenir (élève 16), d'autres moins, le stage étant davantage vécu comme une parenthèse dans leur parcours (élève 5, élève 7). L'objet « stage à l'étranger » (qui, en se précisant, devient « mon stage dans le pays X ») acquiert ainsi de plus en plus de propriétés qui lui sont adjointes et évoluent, il provoque des émotions et donne lieu à des activités de préparation éparées et plus ou moins intenses et complexes. On assiste ainsi à la construction progressive et dynamique de l'objet « stage à l'étranger », qui pour certains s'arrête en cours de route (en cas d'abandon). Différentes significations lui sont attribuées, ambivalentes (selon que l'objet provoque crainte ou envie, souvent les deux), complexes (on va le voir, plusieurs propriétés sont prises en compte, parfois mises en arbitrage), évolutives (vers un enrichissement progressif, plus ou moins poussé selon les cas).

Le cas de l'élève 1 qui montre bien la construction progressive et dynamique du choix du stage et de son sens, à partir d'une première rencontre avec l'objet « stage à Madagascar » qui est offerte au lycée, après une construction entamée au préalable mais difficile du « stage à l'étranger – en Irlande » :

« Moi, déjà c'était une association humanitaire, c'est ça qui m'a touchée. Après, c'est vrai que... déjà c'était en Afrique, ça je ne connaissais pas trop et je me disais pourquoi pas. En plus à Madagascar, ils parlent français donc ça, c'était un peu la solution de facilité et que... j'étais en train d'essayer de trouver des stages en Irlande ou... et finalement, c'était pas si facile que ça donc là, c'était un peu la solution de facilité parce que... ils

nous proposaient et voilà... en plus, c'était à Madagascar, un pays qui m'attirait un peu... (...) j'avais pas mal d'amis qui étaient partis à Madagascar et qui m'avaient dit que c'était assez extraordinaire donc voilà. »

L'opportunité provoque, conjointement ou conséquemment (mais ceci ne nous est pas accessible ici), une émotion (« ça m'a touchée »), une attirance (à travers une « curiosité » pour l'Afrique et la « flore endémique » de l'île) et un diagnostic de « facilité ». Elle attribue donc à l'objet « stage à Madagascar » (pays – lieu) des significations positives selon ses objectifs (saisir l'occasion de partir et découverte). Le thème du stage n'est pas ici pris en compte, il sera découvert bien plus tard et secondaire par rapport au choix du départ, qui n'est pas, à proprement parler, professionnel, mais plus orienté par une envie de découverte, comme c'est le cas pour une partie des jeunes (cf. ci-dessous). Toute attribution de signification se fait par l'exclusion d'autres significations qui sont attribuées à d'autres possibilités :

STAGE A MADAGASCAR (élève 1) :

- NE CONNAIT PAS (AFRIQUE) + AMIS EN DISENT DU BIEN + FAUNE ET FLORE SPECIFIQUES VUES EN COURS + ASSOCIATION HUMANITAIRE QUI « TOUCHE » = ATTRAYANT (« un peu »), « CURIOSITE » / « ordinaire », déjà connu
- LANGUE FRANCAISE + PROPOSE = FACILE / Irlande = difficile

Les différents sens donnés au séjour

Poursuivons par l'étude des sens différents attribués par les uns et les autres à leur séjour¹⁷, ou configurations personnelles de significations qui caractérisent les objectifs recherchés et les mobiles investis par rapport aux trajectoires de vie, professionnelles, de métier, d'insertion, d'études... Les séjours sont ainsi toujours insérés dans/référés à une situation personnelle plus large avec laquelle ils s'inscrivent en continuité, en rupture, ou entre parenthèse. Le tableau suivant résume les configurations de signification propres à chaque élève :

Tableau 9 - Sens donnés au séjour (avant départ) -

Elève 1	Stage « vivement conseillé » mais non obligatoire, Madagascar	<p>OPPORTUNITE + DECOUVERTE :</p> <p>« l'association XXX est venue se présenter dans notre école (...) avec Y, on s'est dit pourquoi pas », curiosité pour le pays et sa « flore endémique », vaguement rapportée au domaine professionnel (découvrir l'humanitaire et la flore, « c'est vrai que c'était intéressant de voir en vrai dans la nature les plantes que nous, on produit sous serre. »). « Et on part tous pour... aussi leurs raisons de partir ; c'est vrai que je partais à Madagascar parce que j'avais l'occasion de partir et il y en a qui partaient pour des raisons... il y en</p>
---------	---	---

¹⁷ A travers leurs propos, en début d'entretien mais aussi en cours ou en fin d'entretien, les mobiles du séjour se révélant parfois peu à peu, et revenant, insistants, comme malgré eux, à différents moments du discours où ils ne sont plus sollicités ; ils forment une trame de fond qui trouve à s'exprimer dans des mots différents aux significations proches, semblant s'organiser autour de quelques signifiants clés ou majeurs qui résument les mobiles/objectifs principaux tel que le jeune nous (et se) les exprime.

		a qui sont vraiment engagés... » (mobile inverse servant à se positionner)
Elève 2	stage obligatoire collectif, Equateur	OPPORTUNITE + DECOUVERTE : découvrir, « dépassement » mais avant tout opportunité, « Tout d'abord, les professeurs nous ont présenté le projet qu'ils avaient (...) on les a suivis petit à petit dans leurs démarches. Nous, notre but au départ, c'était de trouver des taxes d'apprentissage auprès des entreprises pour réussir à financer notre voyage. »
Elève 3	stage obligatoire collectif, Equateur	DECOUVERTE DE LA CULTURE DU PAYS : « OK, on a fait beaucoup de tourisme mais mon but c'était pas... on est sûrement passé pour des touristes, c'est même sûr, mais mon but, c'était pas de vivre touristiquement, c'était m'imprégner de cette culture. Je crois d'ailleurs que c'est réussi. »
Elève 4	Elève ingénieure – stage choisi en Bolivie	DECOUVERTE DU CONTINENT/PAYS, RECHERCHE DU « TYPIQUE », OPPORTUNITE : attirait pour la culture du continent, recherche un endroit « typique » et peu occidental : « Je voulais partir en Amérique Latine parce que je me suis dit que c'était une opportunité à saisir de partir 3 mois, d'être immergée, parce qu'après, c'est pas quelque chose qu'on peut réitérer, partir une aussi longue durée et être immergée autant donc c'est ça qui m'a un peu motivée. Après, la Bolivie, pour l'image que j'en avais, c'était vraiment un pays qui m'attirait par ses couleurs, son folklore, ses paysages. (...) c'était un pays qui me paraissait... par exemple, je regardais les pays d'Amérique latine, le Chili me paraissait assez occidental, je voulais revenir à quelque chose d'un peu plus typique aussi. »
Elève 5	Stage obligatoire, Allemagne	DECOUVERTE D'UN PAYS (PAR DEFAUT) : une « découverte » (de l'Allemagne, d'une ferme animalière, des « bio énergies »), sans lien avec le projet professionnel. Parle de « curiosité », de « connaître ». Il aurait aimé aller en Angleterre mais ce n'a pas été possible.
Elève 6	Stage obligatoire, Etats-Unis	DECOUVERTE D'UN PAYS CHOISI / DECOUVERTE PROFESSIONNELLE et DE SES ENVIES : découverte d'un pays déterminé, les Etats-Unis ; il est à un moment de sa vie où il veut « voir autre chose », « voir ce qui m'attire le plus » ; « je me suis dit : quitte à y aller, autant franchir le pas et passer l'Atlantique. », « moi je veux voir ce qui se passe réellement là-bas pour avoir ma propre opinion. », « Comme c'était dans les films » (influence des films dans le goût) ; découverte professionnelle mais peu ciblée : « ils m'avaient demandé quand je les avais eus téléphone, le but de mon stage. Je leur avais dit : je veux voir le maximum de choses, tout ce qu'ils pouvaient me montrer, j'ai dit : je suis preneur, pas de limites. », « j'étais ouvert ».
Elève 7	Stage obligatoire, Pologne	OPPORTUNITE + DECOUVERTE d'UNE REGION et PROFESSIONNELLE : mélange d'attrait (surtout professionnel, avec un peu de curiosité pour le pays) + opportunité : « En fait, au début, je voulais découvrir un pays de l'Europe de l'Est pour voir comment c'était. Ils proposaient la Pologne parce qu'ils avaient des contacts là-bas grâce au comité franco-polonais et c'est ce même comité qui a trouvé la

		<p>ferme donc j'ai accepté d'aller là-bas. (...) C'était parce que c'était pas très loin de chez moi. (...) j'avais envie mais il y a toujours un petit trac, on sait jamais où on va tomber mais ça m'intéressait. (...) j'avais envie de voir un autre pays, comment l'agriculture était là-bas, la culture du pays... », « Je voulais découvrir le pays et l'agriculture du pays et comment ils vivaient, si c'était vraiment différent de la France. »</p> <p>La curiosité est reliée à la famille :</p> <p>« C : Et pourquoi l'Europe de l'Est ? E : Parce qu'on en parle souvent, il y a beaucoup d'agriculteurs qui s'installent là-bas vu que le prix des terres est attractif. C : Des agriculteurs français ? E : Oui il y en a quelques uns qui s'installent là-bas. Je voulais voir ; et ça fait partie de l'Union Européenne donc... C : Il y a des gens que tu connais qui y sont partis, dans ton village ? E : Oui déjà pendant la guerre, il y a des polonais qui sont venus en France, mes grands-parents m'ont raconté ça et sinon, j'ai une tante qui est partie en Pologne il y a quelques années, elle m'a raconté ça mais c'est pas ça qui m'a incité à y aller spécialement. C : C'est l'opportunité ici de pouvoir partir... E : Oui, voilà, ça permet de faciliter le départ. »</p>
Elève 8	Stage obligatoire, Russie	<p>DECOUVERTE :</p> <p>« je veux voyager partout », « je voulais un dépaysement total » (Afrique 1er choix, puis Russie second choix). « Quand je suis arrivée en BTS au début je n'avais aucune idée où est-ce que je voulais partir mais je voulais partir de toute façon. », élément de choix du BTS (« le premier truc que j'ai vu, j'ai dit : c'est ça ! »), « j'aime beaucoup voyager et mon but, c'est de faire beaucoup de voyages ». Elle n'est pas embêtée par l'absence d'objectif professionnel (l'Afrique « c'était plutôt un voyage touristique mais elle a quand même appris beaucoup de choses. Ça doit être super intéressant de voir les cultures qu'on n'a pas chez nous, les façons de cultiver. ») et ne met pas le sien en lien avec le stage.</p>
Elève 9	Stage choisi, Québec	<p>OPPORTUNITE + DEFI PERSONNEL + DECOUVERTE PROFESSIONNELLE :</p> <p>« je n'avais pas cet objectif-là au début. C'est un élève de la promo précédente qui a été au Québec et en fait, il a présenté ce qu'il a fait, ça m'a donné envie de faire comme lui. ». « C'est vrai que je me disais que j'en avais envie mais je n'ai jamais eu trop d'occasions et là, ça a été pour moi une occasion de partir. » C'est devenu un « défi » pour lui : « Déjà je suis très timide et ça me demandait beaucoup de faire ce pas là pour voir d'autres gens que je ne connaissais pas. », « je ne suis jamais parti tout seul donc c'était pour moi un petit défi de partir loin sans personne que je connaisse. ». L'objectif professionnel est présent en réponse aux questions mais pas prioritaire :</p> <p>« E : C'est aussi pour mon travail. Ils ne travaillent pas comme nous en France donc c'est voir aussi une autre manière de travailler. C : Tu avais un objectif professionnel aussi ?</p>

		<p>E : Avant tout c'était pour mon stage donc oui, c'était pour apprendre des nouvelles techniques, des nouvelles manières de travailler et après, il y a tout ce qui est rencontrer des gens, une nouvelle culture... »</p> <p>« C : L'autre but, c'était découvrir le pays ?</p> <p>E : Oui vu que j'allais dans une famille d'accueil, découvrir d'autres personnes ; surtout que pour moi (?ms) toujours assisté par mes parents, ça m'a permis aussi de me débrouiller tout seul, essayer de me dépatouiller dans un endroit que je ne connais pas, avec des gens que je ne connais pas, voir si j'arrive à me débrouiller tout seul. »</p>
Elève 10	Stage choisi, Burkina Faso	<p>DECOUVERTE D'UN CONTINENT + OPPORTUNITE :</p> <p>« J'avais envie déjà de partir à l'étranger avant d'entrer en BTS. C'est en arrivant ici, ils nous ont proposé le stage au Burkina Faso », « il y avait possibilité de partir en stage donc j'ai sauté sur l'occasion ». « J'avais envie de partir en Afrique », « Pour découvrir parce que je ne connaissais pas du tout et puis ça m'intéressait vraiment de voir comment ça se passait là-bas. Par rapport à ce qu'on voit à la télé, c'est pas pareil, je voulais aller voir ça de plus près. », « c'est un continent qui m'a toujours intéressé, je ne sais pas pourquoi. »</p>
Elève 11	Stage choisi, Québec	<p>OPPORTUNITE + DECOUVERTE PROFESSIONNELLE :</p> <p>« j'avais entendu parler qu'il y avait possibilité de faire des stages à l'étranger, au journées Portes Ouvertes et c'est fin septembre que la proviseur adjointe nous a dit (...)c'est là que je me suis dit : pourquoi pas, ça m'intéresserait de faire un stage au Canada » (un des pays proposés). « l'Afrique me tentait aussi mais en termes de valorisation de projet, je pensais que, comme moi je voulais être ingénieur après, c'était mieux un pays du nord avec une gestion de l'eau un peu différente mais un développement économique un peu similaire. »</p>
Elève 12	Stage choisi, Suède	<p>DECOUVERTE PROFESSIONNELLE + LANGUE + GOUT VOYAGE :</p> <p>« J'ai toujours voulu faire un stage à l'étranger, j'aime bien voyager donc... et pareil, je savais que j'avais un niveau d'anglais pour pas dire nul, pas très bon donc... », « Pendant 2 ou 3 mois, j'ai envoyé pas mal de lettres déjà en Europe, pour avoir les bourses ; ensuite dans un pays anglophone pour pouvoir parler anglais et ensuite comme je voulais faire un stage dans la recherche, il vaut mieux prendre un pays quand même assez axé sur la recherche et la Suède est le pays qui investit le plus de son PIB dans la recherche. J'avais pensé aussi à la Norvège, la Finlande, le Danemark, pourquoi pas les Pays-Bas. »</p> <p>« l'anglais déjà c'est à c'est super important pour tout, partout maintenant. Ensuite je veux continuer ou dans la recherche ou dans le management donc c'est encore plus important. Ensuite j'aime bien voyager, je n'arrêtera pas de voyager donc l'anglais, ça reste toujours important. L'anglais c'était aussi une de mes lacunes et tout ça fait que j'avais envie d'améliorer mon anglais.</p> <p>C : Ton projet de continuer vers la recherche, tu l'avais déjà en tête</p>

		avant de partir ? E : C'est un peu un rêve d'enfant... »
Elève 13	Stage choisi, Suède	OPPORTUNITE + DECOUVERTE + LANGUE : « ce que j'ai fait en stage, ça n'a rien à voir avec ce que je voulais faire. », au début, je voulais le faire dans un domaine qui me plaisait vraiment, j'avais trouvé un stage en Ariège (...) et en fait je ne trouvais pas », « et je me suis dit : c'est l'occasion puisqu'on a des bourses, qu'on est aidé », « Mais c'est surtout le fait que l'on soit aidé, c'est vraiment l'occasion, l'opportunité d'y aller. » (son petit ami y est allé et lui a conseillé de le faire et lui a donné envie), « Je savais qu'au final, j'allais m'intéresser parce qu'on apprend des nouvelles choses. », « C : Quelles attentes tu avais vis-à-vis du stage en lui-même en termes professionnels ? E : En termes professionnels, pas grand chose, je voulais juste découvrir une nouvelle facette, la recherche, je voulais juste voir ce que c'était, surtout à l'étranger parce qu'en France, c'est un peu... (...) Après je suis surtout partie pour l'anglais, pour m'améliorer et pour découvrir un pays , pour voir un peu ce qu'il y a au-delà des frontières françaises. »
Elève 14	Stage choisi, Colombie-Britannique (Canada)	OPPORTUNITE + DECOUVERTE d'UN PAYS + « QUE CA NE ME DEGOUTE PAS DE L'AGROALIMENTAIRE » : « Déjà que ça me plaise et que ça ne me dégoûte pas de l'agroalimentaire parce que c'est un monde qui m'intéressait beaucoup et puis... trouver des contacts pour retravailler après si ça m'avait plu. Pas plus d'attentes que ça, j'y allais un peu à tâtons. », « Le Canada m'a toujours attirée »
Elève 16	Stage choisi, Sénégal	DECOUVERTE + COOPERATION + CHOISIR SON PROJET PROFESSIONNEL : A déjà fait un stage collectif au Sénégal au lycée. « j'ai bien envie de bouger, de voir le plus de choses possibles et puis c'est vrai que les relations nord / sud , ça m'intéresse pas mal. J'ai fait l'option Coop Inter du lycée en première et puis en terminal. Et puis du coup, c'est vrai que ça m'a donné le goût à ça. » « Bah justement-là, en fait avec les trois mois au Sénégal qui vont venir là, bah j'ai pas vraiment de projet pour après, j'attends de voir comment ça se passera et quelles seront mes impressions au retour . Euh si je continue dans l'environnement puisqu'à la base c'était pour ça quoi que j'ai fait STAV Aménagement puis après BTS GPN. C'était pour aller dans l'environnement après. Donc plutôt la gestion de l'environnement. Et puis après, est-ce que le Sénégal ça me fera changer d'avis ? Peut-être partir dans le co-développement ou... (sonnerie). Je verrai quoi. Ce sera après les trois mois quoi. », « L'Afrique, c'est quand même un continent qui attire quoi. Et du coup, c'était l'envie de découverte et tout. », « Avoir une expérience en Afrique , pour pouvoir pourquoi pas y retourner après. C'est surtout ça. », « avoir une expérience en Afrique plus conséquente que deux semaines. », « je pense qu'il faut voyager. Enfin, c'est vrai que les études, ça nous permet quand même de, ça nous offre l'opportunité de partir, de bouger. Faut

		prendre, oui faut prendre sa chance. Faut le faire et puis découvrir quand on le peut. »
Elève 17	Stage choisi, Burkina Faso	<p>DECOUVERTE d'UN CONTINENT + PROFESSIONNELLE :</p> <p>« Quand on a abordé le sujet de stage vers le mois de décembre, enfin, proprement dit, la France m'intéressait pas du tout. Je voulais voir autre chose. Et puis j'avais en tête toujours ce projet un peu, après m'être spécialisée en tant qu'infirmière, peut-être de m'engager dans l'humanitaire. Et quand j'ai entendu parler du stage, je me suis dit, bah pourquoi pas aller découvrir un autre pays que la France et surtout l'Europe. C'était ça que je voulais. (...)J'ai pensé à l'Afrique. » (élève originaire de Côte d'Ivoire). « Ça me servira, je sais que ça me servira. Mais je vois plus sur le plan plus personnel que pour le moment professionnel. », « Bah j'ai envie d'apprendre déjà ça, de voir clairement les choses là-bas, comment ça se passe. C'est ça que je, j'ai envie d'apprendre et de, pas forcément d'apprendre, mais surtout de voir leur culture. C'est ça qui me... parce que je me dis que peut-être c'est similaire à la mienne, mais je me souviens plus comment ça se passe chez nous ou, ça peut être ça. », « comment ils mettent en place, enfin quelle est leur manière de travailler à eux. Comment ils débudent un projet, comment ils font pour se mettre en partenariat ou... »</p> <p>« Et notamment, j'aimerais bien voir une réunion, mais je suis pas sûre que... si c'est avec les chefs du village, à mon avis, une femme, ça va pas être trop préconisé.</p> <p>C2 : Voir une réunion ?</p> <p>E : Parce que moi quand je vois la réunion, j'ai un peu l'image des chefs de village. Voyez qui se réunissent pour parler. Moi j'aimerais ça. Moi j'aimerais ça, moi je suis pas d'accord dessus, enfin voilà c'est vraiment ceux qui gouvernent un peu la vie sociale et puis les habitants. Mais je pense pas que je verrai ça. »</p> <p>« Il faut que je vois autre chose. Faut que je me fasse des idées à moi-même. Faut que... Je me vois pas rester dans le Doubs. Travailler dans le Doubs ! Pffou ! Et puis déjà je suis même pas originaire du Doubs, je vois pas ce que je fais là ! » (mobile négatif)</p>
Elève 18	Stage choisi, Australie	<p>DECOUVERTE PROFESSIONNELLE et CULTURELLE + LANGUE :</p> <p>« Je voulais partir au Québec parce que je me suis dit, ils parlent français. Ce que j'appréhendais surtout c'était la langue étant donné mon niveau. Après avoir mûrement réfléchi, pendant trois, quatre mois, je me suis dit, bah tant qu'à vivre une expérience, autant aller le plus loin possible et puis aller dans une zone anglophone quoi, pour bien faire. », « Je me suis dit si je pars au Québec, niveau langue, je vais pas apprendre. Et je pense que niveau découverte, enfin au niveau professionnel, la découverte d'un système laitier canadien, c'est quasiment similaire au, enfin comme en France quoi. Et après, voilà, donc je me suis dit, en Australie, c'est complètement différent. Parce que je m'étais renseigné, c'est plus des systèmes extensifs basés sur l'herbe. Donc je me suis dit, c'est l'occasion de voir un petit peu autre chose et s'ouvrir l'esprit. », « Parce que mes parents font du lait et l'avenir je veux monter un système laitier</p>

		<p>donc... Mais c'est plus pour m'ouvrir l'esprit là-dessus. C'est vrai qu'au jour d'aujourd'hui, c'est bien d'innover un petit peu aussi dans les exploitations pour se différencier des autres. », « E : Oui, c'est vrai que c'est toujours intéressant. On se dit chez nous on a des petits systèmes de cinquante vaches et là-bas, ils ont des grosses exploitations de sept cents vaches. Et y a pas forcément d'unité de travail en plus. Le nombre de personnes est quasiment équivalent. C'est vrai que c'est intéressant de se dire comment ils font, avec quels moyens. Quels moyens ils utilisent ? Quels moyens de production et leur conduite d'élevage etc... C'est vrai que ça, c'est ce qui m'intriguait un peu. », « J'ai tellement l'habitude de voir les exploitations ici, de travailler de la même manière que je me suis dit autant changer, voir comment eux, ils se débrouillent ? C'est vrai que c'est intéressant. »,</p> <p>« j'avais là-dedans, c'était le but de changer un peu de... de changer d'air un peu.</p> <p>C : Changer d'air. Changer d'air vis-à-vis de la famille aussi ?</p> <p>E : Oui un petit peu s'extérioriser. Un peu d'ici, voir ailleurs quoi. »</p> <p>(...) « Elle (la mère) dit « On va pas te voir pendant six mois ». Bah je dis « Oui.. ». (...) Me couper un peu de ma vie ici. »</p>
<p>Elève 19</p>	<p>Stage choisi (post BTS en apprentissage), Pays-Bas</p>	<p>LANGUE + DECOUVERTE PROFESSIONNELLE + COUPURE POST BTS :</p> <p>« le but de mon stage à l'étranger était de reprendre une formation l'année suivante à Angers qui s'appelle l'European Ingenior Degree. Le problème c'est que mon niveau d'anglais était très très bas, donc le but du jeu d'aller aux Pays-Bas c'était pour faire augmenter mon niveau d'anglais. », « Je me suis dit : le seul moyen c'est d'aller en immersion pendant quelques mois et puis là je vais bien réussir à le travailler. », « pour découvrir autre chose que ce qui se fait, que ce qui se faisait en Bretagne entre guillemets en terme d'exploitations agricoles on va dire. », « Ce qui donnait envie de partir, c'était d'aller voir ailleurs. Tout simplement. C'est vrai que... faire une coupure on va dire entre le moment où j'ai arrêté mes études après le BTS, faire une coupure entre la fin on va dire du système d'étude et puis avant de reprendre vraiment une activité professionnelle ici quoi. », « C'est des pays, ils ont dix ans d'avance, dix ans d'avance sur nous. Enfin je parle sur... l'agriculture. (...) et c'est pour ça que du coup que moi je suis parti après aux Pays-Bas pour essayer de... de faire... de voir un peu la manière de faire là-bas.</p> <p>C : On t'avait dit que c'était bien aux Pays-Bas ?</p> <p>E : On m'a dit que c'était le pays le mieux, en terme d'exploitation porcine, pour faire son stage. »</p>

Comme le montre ce tableau, pour beaucoup de jeunes, c'est l'opportunité qui crée l'envie (ou réactive une envie passée, lui donnant en quelque sorte un objet à quoi s'accrocher), de même que l'engagement précoce de certains dans l'aide au développement. Parfois, c'est l'opportunité de partir qui semble première et éveille une curiosité et une envie de partir (latente ? influencée ?), parfois c'est l'envie qui semble première et provoquer jusqu'au choix du BTS, créer l'opportunité (élève 6).

Une balance entre des finalités de perfectionnement et de découverte

On voit qu'ils mettent en balance plusieurs finalités possibles du séjour, que nous avons regroupées autour de deux motifs principaux qui semblent sur-ordonnants :

- se perfectionner dans un domaine professionnel précis, chercher des modèles, des techniques à la pointe et d'autres façons de faire,
- « découvrir », que ce soit un pays, une culture, soi, ses envies...

On constate ainsi que les jeunes expriment plus ou moins d'envie d'apprentissages professionnels, de découverte de la culture, de dépaysement, de rupture avec la famille... L'enseignant 4 que nous avons rencontré dans la phase exploratoire nous exposait l'hypothèse suivante, que nous ne pouvons tester, faute d'un échantillon plus grand : selon elle, les jeunes qui partent en mobilité dans des pays développés seraient plus dans une trajectoire déterminée où ils cherchent à se perfectionner professionnellement (y.c. en langues) pour leur futur métier ; à l'inverse, la plupart des jeunes qui partent dans les pays en voie de développement chercheraient davantage la découverte culturelle et se chercheraient eux – leurs envies, leurs projets. Ces derniers seraient davantage dans une trajectoire indéterminée où ils poursuivent souvent leurs études après le BTS.

Revenons à nos entretiens. Pour commencer, tous les jeunes citent l'envie de « découverte ». Elle peut être plus ou moins ciblée : pour certains, c'est vague et tout pays fera l'affaire, pour d'autres c'est plus précis (des traits particuliers d'un continent...) voire porté sur un pays en particulier. Certains font porter la découverte sur la culture du pays, d'autres l'aspect professionnel... d'autres enfin adjoignent un objectif plus personnel au stage (« un défi »). D'autres mêlent une curiosité sur tous ces plans (élève 7). Certains revendiquent une découverte culturelle au détriment (ou sans lien aucun avec) d'un intérêt professionnel, comme l'élève 8.

L'élève 10 est représentatif de la priorité donnée à la découverte culturelle par rapport au professionnel :

« C : Tu avais en tête de faire des apprentissages professionnels spécifiques avant de partir ou c'était plus une découverte ?

E : Plus une découverte.

C : Tu n'avais pas d'attentes précises en termes professionnels ?

E : Non. Plus le vécu, voir comment ça se passe. C'était juste pour savoir exactement comment ça se passe sur le pays, les modes de vie, les différentes choses à voir. »

A l'inverse, l'élève 19 témoigne d'un choix de stage guidé uniquement par des préoccupations professionnelles (dont la langue fait partie), resitué dans un parcours plus global. C'est donc l'inverse d'un cas indéterminé.

Plusieurs vont jusqu'à mettre en jeu leur projet professionnel voire de vie, pour voir « ce qui plaît » (élève 14 : « que ça ne me dégoûte pas de l'agroalimentaire parce que c'est un monde qui m'intéressait beaucoup »).

L'élève 16 va jusqu'à mettre ses choix d'avenir en jeu dans son stage !

« Bah justement-là, en fait avec les trois mois au Sénégal qui vont venir là, bah j'ai pas vraiment de projet pour après, **j'attends de voir comment ça se passera et quelles seront mes impressions au retour**. Euh si je continue **dans l'environnement** puisqu'à la base c'était pour ça quoi que j'ai fait STAV Aménagement puis après BTS GPN. C'était pour aller dans l'environnement après. Donc plutôt la gestion de l'environnement. Et puis après, **est-ce que le Sénégal ça me fera changer d'avis ?** Peut-être partir dans le co-développement ou... (...). Je verrai quoi. Ce sera après les trois mois quoi. (...) Donc c'est vrai que, faut voir. C'est, **au bout des trois mois, on verra.**

C2 : Oui, tu veux dire que ce prochain voyage, là c'est un peu un test pour toi.

C : Oui on sent.

E : Oui.

C : C'est ça. Tu te le dis ?

E : Oui et puis je l'ai dit à des copains aussi. Je leur ai dit « mais me parlez pas de septembre, octobre, novembre, je sais pas du tout, au bout de trois mois... **je sais pas comment je reviendrai, si j'aurai envie tout de suite de repartir, oui si j'aurai envie ou au contraire de rester là** ». Enfin je sais pas du tout.

C2 : D'accord. Tu es en questionnement sur ça.

E : Oui.

C2 : C'est une des raisons du choix du retour en Afrique ?

E : Oui. Enfin je sais, oui c'est...

C : Quand est-ce que t'es venue l'idée de repartir pour un stage de trois mois ?

E : C'est quasiment au retour des deux semaines. Je me suis dit, j'ai qu'une envie, c'est de repartir.

C : Et pourquoi ?

E : Parce que deux semaines, c'est court. Et puis que trois mois, j'aurai vraiment le temps de faire le tour de tous les aspects de la vie là-bas. Enfin je pense. J'espère. »

L'élève 18 va quant à lui parler d'un souhait d'« aventure », d'une quasi-rupture avec sa famille. L'objectif peut ainsi aussi se définir en référence au milieu familial, à un souhait d'émancipation, une « marche » à passer (élève 6) dans la transition vers la vie adulte. Le stage à l'étranger est-il ainsi conçu comme une épreuve de l'autonomie ? Surtout que les fils d'agriculteurs partent peu (selon Bulteau, 2007) et que, pour certains, l'attachement à la terre, à un sol, à une communauté est potentiellement fort (à l'inverse des professions nomades ? Selon Onfray (2007), l'agriculteur est la figure antinomique du berger). Les jeunes sont, de plus, à 20 ans, dans une étape de transition entre l'adolescence et l'âge adulte, le lycée et les études, l'école et le monde du travail, la vie dépendante

et l'indépendance financière (et familiale ?), potentiellement entre leur lieu de vie depuis l'enfance et un autre lieu. C'est donc une époque de transitions pour eux, de détachement par rapport à la famille et un stage à l'étranger peut le symboliser.

Un sens qui influence la manière de vivre le séjour

Le sens donné au stage, tel qu'exprimé et résumé dans le tableau ci-dessus, irrigue l'ensemble du récit et se retrouve mis en acte dans les situations vécues (et décrites). Par exemple, l'élève 3 qui dit partir pour « *s'imprégner la culture du pays* » (Equateur, stage collectif) va se saisir de toutes les opportunités pour le faire : il va passer beaucoup de temps à discuter avec la famille d'accueil, poser de nombreuses questions, lire etc. A l'inverse, une autre élève de sa classe partie faire le même séjour (élève 2) y fixe davantage un objectif de découverte, plus vague, et reste centrée sur l'aspect professionnel, qui se révèle sur place la passionner, au détriment d'une découverte culturelle, qu'elle dit ne pas avoir vraiment réalisée.

Un sens qui se définit en opposition avec ceux qui ne partent pas

Il est intéressant de constater que le sens du séjour se construit aussi en opposition – du moins en comparaison – avec les motifs négatifs attribués à ceux qui restent et refusent de partir. Ainsi, les jeunes qui partent attribuent les motifs suivants à ceux qui ne partent pas :

- Ne pas rompre les liens tissés en France, son confort, son travail, parfois devoir s'occuper de la ferme,
- Un intérêt professionnel à rester (en terme d'apprentissages, d'insertion), « c'est mieux en France », parfois cela vient des professeurs eux-mêmes (élève 17¹⁸)!
- Trop difficile, se découragent, trop d'obstacles, ne trouvent pas, craintes, c'est exigeant...

Ainsi, selon l'élève 18, « *On peut pas partir quand on a une copine (rires). C'est toujours un peu les mêmes trucs qui reviennent. Ou la peur, ou parce que c'est pas du tout intéressé. C'est vrai qu'en écoles agricoles, ce n'est pas pour critiquer, mais euh, enfin dans les formations où j'étais, les gens sont assez attachés à leur région on va dire quoi. Donc ils ont du mal à quitter et à aller voir ailleurs.* » L'élève 17 enfonce le clou : « *Ils veulent pas quitter les jupes de papa et maman. C'est majoritairement ce qui est sorti je crois. (...) C'est lieu de stage dans le Jura. Je travaille dans le Jura. Je fais ma vie dans le Jura. Enfin voilà.* » L'élève 10 confirme (5 élèves partis sur une classe de 38) : « *Ceux de la classes n'avaient pas trop envie, je pense que c'est ça, ça ne les intéressait pas plus que ça, je pense. C : Ils ont été curieux de vos séjours ? E : Pas trop... Si, le premier jour qu'on est rentré mais après, non, je pense pas. Non ça ne les intéressait pas plus que ça, ils disaient : c'est mieux en France !* ». L'élève 11 interprète leur attitude : « *Parce que je pense qu'ils sont bien chez eux et pourquoi aller ailleurs si je suis heureux chez moi... je sais pas ... c'est un état d'esprit.* »

L'élève 12 évoque aussi les freins au départ, sur 8 de sa classe à vouloir partir en début d'année, seuls 2 sont partis « *parce que c'est compliqué* ». « *Il y en avait une autre qui voulait vraiment partir en Suède mais elle voulait faire un stage dans un laboratoire vétérinaire et elle a préféré faire un stage dans un labo vétérinaire en France qu'un stage à l'étranger mais non vétérinaire.* » L'élève 14

¹⁸ Les profs, « *ils encadrent énormément ceux qui sont en France. Parce que j'ai une prof qui l'a pas caché clairement. Elle pense qu'un stage en France ça peut donner suite à un travail. Donc elle, elle préconise beaucoup plus le voyage en France.* » (élève 17).

en parle aussi : « C : Est-ce qu'il y en a qui avaient une perception négative des stages à l'étranger ? E : Oui, beaucoup, la plupart de la classe parce qu'il fallait parler anglais : et si je suis là-bas, qu'est-ce qu'il va m'arriver si j'ai un problème... Ça allait bousculer trop leur petit quotidien confortable et du coup, ils n'avaient pas envie de bouger. Et quand ils ont vu comment j'avais un peu galéré au niveau des papiers, pour constituer le dossier, c'était un peu exigeant, ils se sont dit : oh la, la ! Elle est folle de faire ça ... ». L'élève 9 parle aussi de ceux qui voulaient partir mais qui n'ont pas pu ou ont abandonné : « Au début, on était 4 à vouloir partir. Après il y en a 2, ça demandait trop de travail, il fallait contacter les entreprises, ça les a un peu démotivés donc après, on était plus que 2 et après, il n'y a eu que moi qui suis parti¹⁹. »

Le sens donné au voyage dépend de plusieurs facteurs

Essayons à présent d'interpréter les facteurs qui peuvent influencer le sens que chacun donne à son voyage, même si nous ne pouvons, sur la base de nos données, établir un quelconque lien de causalité. Il nous semble au contraire que, dans le cas complexe d'une trajectoire de vie, nous sommes sur des influences multifactorielles qui s'entre déterminent de manière dynamique et historique. Nous avons toutefois tenté d'isoler certains facteurs qui peuvent sembler, sinon explicatifs, du moins agissants.

- Le premier facteur qui émerge, bien sûr, est de savoir s'il s'agit d'un **stage choisi ou subi**. L'élève 5 parle d'un de ses camarades de classe : « mais je sentais qu'il n'avait pas forcément envie d'aller là-bas, c'était l'obligation pour faire la formation des 2 ans de BTS, ce n'était pas forcément l'envie qu'il avait. ». Certains semblent donc subir leur stage, même si la majorité des élèves que nous avons rencontrés l'ont choisi.
- **Durée du stage, objectifs affichés** dans le cadre du diplôme (découverte – 1 mois - ou stage long diplômant – 3 mois -) ; ceci peut avoir une influence sur la balance entre découverte et perfectionnement professionnel.
- **Le projet professionnel et personnel de l'élève (itinéraire de vie déterminé ou non)** – qui entraîne d'autres choix comme le pays (ou le continent) et sa langue (comme l'anglais si on veut continuer en école d'ingénieur), le type d'entreprise et de stage recherché (aide au développement ? ferme expérimentale ? entreprise privée ou publique etc. etc.) – L'élève 5 a par exemple un itinéraire déterminé – reprise exploitation familiale, goût du végétal. L'élève 6, un itinéraire plutôt indéterminé (même s'il a une perspective à long terme de reprise de l'exploitation familiale) : volonté de poursuite d'études en école d'ingénieur, « C'est pour ça que je voudrais continuer pour voir ce qui vraiment m'attire le plus et par la suite, m'installer quand mon père sera à la retraite (...) quand j'aurai fait mon bout de route et que j'aurai vu assez de choses et que je pourrai m'installer. »
- **Les langues parlées et leur niveau**.
- **Les opportunités offertes par le lycée** – tradition de voyage dans tel pays ou telle entreprise dans tel pays, anciens élèves partis qui conseillent ou déconseillent un pays... Elève 5 : « on va où on peut aller », à la différence de l'élève 6 qui va là où ses enseignants pensent que c'est difficile et où les gens du lycée n'ont pas l'habitude d'aller.
- **L'expérience et la familiarité de l'étranger, le goût du voyage** – dans ses voyages passés, dans son lieu de vie et ses relations, dans sa famille et ses amis (une « culture » du voyage ou de la sédentarité ?), origine de milieu agricole ou non. Elève 5 : « ma sœur était plus stressée que

¹⁹ Car la dernière a eu un stage qui ne correspondait pas à un niveau BTS et l'a refusé.

moi », son père avait la « crainte que je tombe dans une mauvaise famille, qu'on ne s'occupe pas forcément bien de moi », et, à propos d'un camarade, le rôle de ses attaches et liens en cours : « Mon camarade était beaucoup plus stressé que moi parce qu'à l'époque, il avait déjà une copine qu'il devait laisser, sa famille, son exploitation qui avait du travail. Moi l'exploitation était terminée, je n'avais pas de copine donc à ce moment-là, ça s'est plutôt bien passé ; moi mon départ s'est plutôt bien passé. ». Selon Elève 8, ses parents ont dit « non tu ne vas pas là-bas » (Afrique) mais plutôt en Russie, car « une maman, ça s'inquiète toujours. ».

L'élève 3 était particulier sur ce point : il avait peu voyagé mais en avait le projet : *« j'ai un projet avec un ami de parcourir l'Afrique en voiture ; on retape une vieille voiture pour... »*. Il explique aussi son attrait pour les voyages par des lectures et un milieu familial porteur :

« E : Oui j'ai envie de voyager depuis assez longtemps, au début j'avais un peu peur mais j'ai vraiment envie de...J'ai lu pas mal de bouquins sur des gens qui étaient partis.

CT : Des récits de voyage ?

E : Oui, j'aime bien. Je ne sais pas si vous connaissez « On a marché sur la Terre » après il y a « Paris-Saïgon »... il y en a d'autres comme ça.

CT : C'est des auteurs qui racontent...

E : C'est des gens qui sont partis qui racontent leurs voyages. Ils l'ont fait en vélo ou à pied...

CT : J'ai lu il y a quelques années, « Afrika trek »

E : C'est ça, « On a marché sur la Terre » c'est les mêmes personnes, les Poussin.

CT : qui ont traversé l'Afrique à pied.

E : Il y a le I, le II et avant, je crois que c'est Nicolas, il était parti avec un ami avant, ils avaient fait le tour du monde en vélo.

CT : Tu aimes bien lire ça ?

E : Oui j'aime bien parce que c'est des récits, c'est chaud, c'est... on sent que c'est sur le champ qu'ils écrivent, j'aime bien.

CT : Et dans ta famille, tes parents aiment voyager ou ils t'encouragent à voyager ?

E : Oui ils m'encouragent mais on n'a pas trop voyagé en famille parce qu'on est une famille nombreuse donc c'était pas... Mais autrement, j'ai un frère qui est en Algérie, j'ai un frère qui est marin, du coup il voyage beaucoup aussi, il a fait les USA, le Liban et après j'ai un autre frère qui a été en Irlande.

CT : Donc vous avez tous un peu le virus.

E : Un peu mais c'est plus pour des stages, des choses comme ça. »

- **Les goûts de la personne** – un attrait pour une culture, un pays, parfois façonnés par des lectures de jeunesse... cf. l'élève 6 et les Etats-Unis qui l'attirent depuis longtemps, à cause des films notamment (voir tableau plus loin). On constate aussi une dimension symbolique très personnelle qui détermine le choix du pays ou du continent (« franchir l'Atlantique », élève 6), un passage de frontière qui est fantasmé, chacun mettant la frontière où il veut. Ainsi, l'élève 14 retrace l'origine d'un attrait pour le Canada : « *le Canada m'a toujours attirée surtout que juste avant que je rentre au BTS, l'été entre le BTA et le BTS, mon père est parti pour du travail au Québec et il est revenu avec des souvenirs... Il nous a valorisé le Québec, il nous a dit que c'était une région formidable et ça faisait longtemps que le Canada m'attirait, je ne sais pas pourquoi. Et en rentrant en BTS, je m'étais dit que j'économiserai de l'argent et j'irai au Québec voyager.* ». Il est intéressant de noter que ce type d'attrait reste difficile à expliquer, comme en témoigne le « *je ne sais pas pourquoi* » de l'élève 14. Elle ne peut justifier son attrait mais dit l'avoir construit en opposition à des pays jugés moins attrayants : « *C : D'où ça vient ? E : Je ne sais pas du tout ! Je sais pas parce que jamais personne de ma famille, à ma connaissance, n'est parti au Canada ou vit au Canada donc je sais pas. J'ai une attirance pour ce pays plus que... Je me suis toujours dit que si un jour je voyageais, c'était plus là-bas que je voudrais me rendre plus que les pays d'Afrique ou Amérique du Sud ou Asie, c'est vraiment Canada, nord des Etats-Unis, je ne sais pas pourquoi, c'est comme ça. C : Peut-être des livres lus ? E : Pas forcément, non, pas particulièrement. C'est quelque chose que je n'arrive pas à expliquer même.* » Certains, comme l'élève 16, rapportent l'attrait à un voyage antérieur au lycée : « *C'était, oui, le voyage en première. Bah pourquoi pas le Sénégal. Hop ! On y est allé et en revenant, je me dis oui... Ça m'a plu et je veux y retourner. (...) C2 : T'étais pas un fan de Tintin au Congo ? E : Non.* »

Selon Onfray, « Chacun dispose d'une mythologie ancienne fabriquée avec des lectures d'enfance, des souvenirs de famille, des films, des photos, des images scolaires mémorisées sur une carte du monde un jour de mélancolie en fond de classe » (2007, p. 21-22). Voilà de quoi nourrir – sans en avoir même conscience – des envies de voyages et des attractions pour des cultures ou des pays qui sont réactivés au moment du choix du stage à l'étranger.

Les concepts qui organisent les choix de stage et de pays

L'activité de choix du stage et sa préparation semblent de plus orientés par certains concepts organisateurs :

- **Continuité** (proximité géographique, linguistique, culturelle, habitudes du lycée avec ce pays, stage en lien avec les expériences pro passées et le projet...) / **Rupture** (nouveau pays, éloignement géographique, linguistique, culturel, nouveau domaine professionnel, dépaysement...);
- **Facile** (opportunité fournie par le lycée ou un organisme, financement possible, facilité linguistique, domaine connu, partir à plusieurs...) / **difficile** (contraintes plus fortes, recherche personnelle, langue étrangère, partir seul, nouveau domaine...) – certains pouvant aller rechercher une sorte « d'épreuve » en se confrontant aux difficultés ;
- **Intéressant** (attrayant, éveille la curiosité, permettra de progresser, d'apprendre, de découvrir...) / **Peu intéressant** (peu attrayant, connu, ne permettra pas de progresser...).

Ces concepts sont organisateurs (Pastré, 2011) car ils guident à la fois le diagnostic de situation de chacun (selon les variables pays, activité de stage projetée, conditions de stage/de vie offertes et soi, représentées dans le schéma suivant) et orientent les choix, comme le montre le schéma ci-dessous.

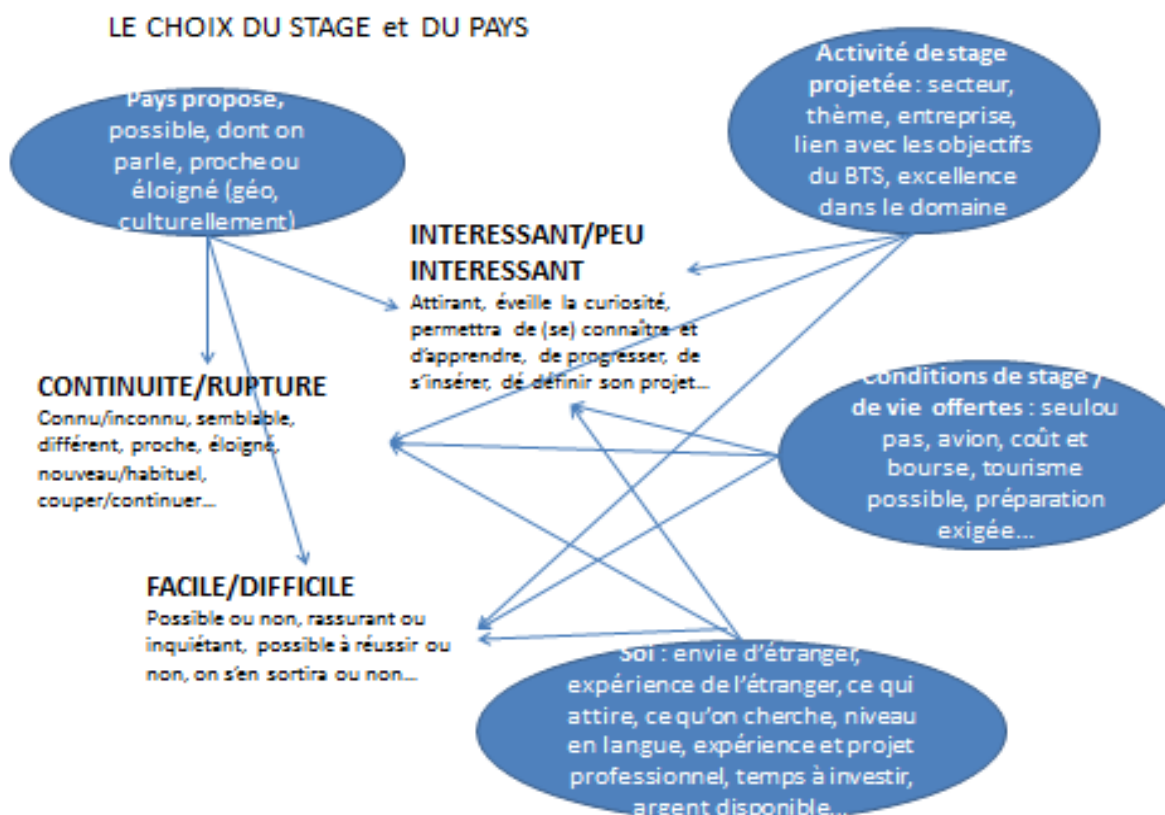


Schéma 10 – Les concepts organisant le choix du stage et du pays -

Ces concepts sont à la fois communs à tous – car exprimés par tous les élèves – mais aussi personnels dans le sens où chacun leur donnait, avant le voyage, une signification qui lui était propre, en fonction de son histoire etc. Chacun était ainsi amené à estimer si le pays/stage était intéressant ou non, facile ou difficile à obtenir/réaliser et en continuité ou en rupture avec ce qu'il connaissait.

Concernant la prise en compte des propriétés de « continuité/rupture » du pays/stage, voici quelques exemples de raisonnements de diagnostic (essentiellement de comparaison) et d'anticipation :

- L'élève 11 (stage au Québec) recherchait à la fois proximité et différence professionnelle : « *une gestion de l'eau un peu différente mais un développement économique un peu similaire.* » ;
- L'élève 4 (stage en Bolivie) recherchait l'éloignement avant tout : « *par exemple, je regardais les pays d'Amérique latine, le Chili me paraissait assez occidental, je voulais revenir à quelque chose d'un peu plus typique aussi.* » ;
- L'élève 7 (stage en Pologne) recherchait de la proximité : « *c'était parce que c'était pas très loin de chez moi, ça reste l'Europe, c'est moins dépaysant que ceux qui ont été en Uruguay ou aux Etats-Unis* » ;

- L'élève 9 (stage au Québec) recherchait un « défi », de la solitude mais tempérée par proximité de la langue : « *Oui parce que quand je suis parti à l'aéroport à Paris, quand j'ai passé la porte, je ne connaissais plus personne, j'étais un peu... Encore ça va, ils parlent français, c'est pas comme si c'était un pays où on ne parle pas français ; donc là, je pouvais me débrouiller, ça allait.* »
- L'élève 1 (stage à Madagascar) recherchait aussi l'Afrique et le dépaysement mais la langue française et la compagnie d'une amie.

On voit des arbitrages opérés entre des propriétés d'éloignement/difficulté et des propriétés de proximité/facilité. On voit aussi que les élèves réalisent, dès l'étape amont du séjour, des raisonnements de comparaison entre les cultures, les pays, les systèmes productifs, les langues... chacun plaçant à sa manière le curseur de l'éloignement ou de la proximité.

- L'élève 14 (stage au Canada) recherchait un éloignement géographique mais une certaine proximité professionnelle : « *j'ai lu un peu le chapitre concernant les entreprises agroalimentaires, comment elles fonctionnaient, **c'est assez semblable à la France**, elles ont les même directives sur l'hygiène, la qualité, ça ne change pas, c'est des choses que j'ai vues et revues en cours, ça ne me faisait pas peur.* » ;
- L'élève 13 (stage en Suède) recherchait de l'éloignement : « *C'est justement parce que je connaissais pas que je me suis dit : allons là. En Espagne, on peut y aller assez facilement.* » ;
- L'élève 17 (originaire de Côte d'Ivoire) recherchait une proximité (stage au Burkina Faso) : « *Y a pas une grande différence avec la Côte d'Ivoire, donc déjà ça m'a un peu rassurée. (...) C2 : Tu t'attends à trouver quelque chose d'assez proche de la Côte d'Ivoire finalement ? E : Oui, oui. Y a rien qui, pays frontalier, et puis colonisé un peu pareil. Les cultures se sont développées à peu près pareil, donc y a pas grand-chose qui me...* » ;
- L'élève 18 (stage en Australie) recherchait l'inconnu : « *j'ai mon colocataire, qui lui, avait déjà décidé auparavant de partir en Australie et puis j'en ai parlé avec lui et puis du coup, il m'a convaincu. Non, c'était soit l'Australie, ou la Nouvelle Zélande, en fonction des adresses qui se proposaient quoi. (...) Ben il m'a dit « C'est bête de partir six mois dans quelque chose que tu connais déjà » parce que c'est vrai que niveau découverte, je pense qu'il y a moins à découvrir au Canada qu'en Australie. Aussi bien au niveau professionnel qu'au niveau personnel je pense.* »

Concernant la prise en compte des propriétés de « facilité/difficulté », voici d'autres exemples de raisonnements de diagnostic et d'anticipation prenant en compte une opportunité fournie par le lycée ou un organisme, un financement possible, une facilité linguistique, un domaine connu, la possibilité de partir à plusieurs, ou à l'inverse des contraintes plus fortes, une recherche personnelle, une langue étrangère, partir seul, un nouveau domaine – certains pouvant aller rechercher une sorte « d'épreuve » en se confrontant aux difficultés :

- L'élève 13 (Suède) : « *C'était surtout par **facilité** puisqu'on avait déjà les stages des 2^{ème} année.* » ;
- L'élève 7 (Pologne) : Ils ont « *trouvé une ferme et j'ai accepté d'aller là-bas* », « *L'opportunité de pouvoir partir* » (avec le lycée), « *ça permet de **faciliter** le départ* » ;
- L'élève 9 (Québec) : « ***J'ai beaucoup de difficultés en anglais donc ça a été le plus simple.*** », et recherche d'une certaine difficulté quand même : « *J'ai déjà fait des stages dans des*

entreprises ; c'est le même travail mais pas la même manière de travailler. (...) Après, c'est vrai que je ne suis parti que pour ça parce que ce n'est pas la destination la plus simple, j'aurais pu aller dans une entreprise à 20 km de chez moi, ça aurait été plus simple de faire ça. » ;

- Elève 10 (Burkina Faso) : recherche le confort d'un départ à deux : « *je ne voulais pas y aller tout seul parce que 2 mois tout seul au Burkina Faso, je pensais que ça allait être un peu long et j'ai pas eu tort parce que c'était mieux à deux.* », en balance avec des conditions de vie difficiles : « *on m'avait déjà dit que des personnes étaient parties seules et que ça avait été dur pour elles, elles se sentaient un peu seules. Là-bas, c'est pas le même mode de vie, on pense pas les mêmes choses, c'est pas les mêmes discussions ; des fois on a besoin de reparler de la France... En plus, on n'avait pas l'électricité, pas l'eau courante.* » ;
- L'élève 11 (Québec) : « *je me suis dit que c'était vraiment mon premier stage aussi long (3 mois), en pays anglophone, est-ce que la langue ne va pas me déranger un peu parce que je maîtrise à peu près mais de là à utiliser des mots techniques dans le domaine de l'eau, pour 3 mois, pour un premier stage aussi loin... c'est pour ça que si on élimine le problème de la langue, c'est déjà... (...) Si on élimine cette barrière-là, **quand même c'est plus simple.** Par contre, pour un second stage je pense que je prendrais un stage anglophone.* » ;
- L'élève 18 (Australie) se disait « *confiant* » avant de partir car les tâches confiées sur l'exploitation, « **ça je savais faire** », sauf « *c'était plus par rapport à la grandeur du troupeau. Parce que c'est vrai que je me suis dit, est-ce que je suis capable de le faire ?* » ; il recherchait toutefois une certaine complexité et diversité dans le travail : « *c'était pas une industrie, parce que c'est vrai que le système laitier australien, y a les fermes familiales et puis les grosses industries, avec une quinzaine de salariés quoi. **Et le fait de tomber dans une entreprise familiale, on apprend plus de choses. Et puis on peut toucher à pas mal de choses.** Tandis que dans une grosse entreprise laitière, c'est vrai que le souci, c'est qu'on fait tout le temps les mêmes choses. On peut pas découvrir, on peut pas apprendre à connaître les gens, on peut pas du tout apprendre à connaître les gens, enfin pour moi.* » ;
- L'élève 1 (Madagascar) : « *En plus à Madagascar, ils parlent français donc ça, c'était un peu la solution de facilité et que... j'étais en train d'essayer de trouver des stages en Irlande ou... et finalement, c'était pas si facile que ça donc là, c'était un peu la solution de facilité parce que... ils nous proposaient et voilà...* » ;
- L'élève 6 (Russie) : « *il était hors de question que je parte toute seule. Par contre, je ne me sens pas de partir toute seule, j'ai besoin de partager les choses, de vivre les choses avec les gens. Peut-être que je serai plus amenée à le faire plus tard quand j'aurai plus d'expérience mais là, j'ai pas confiance... ça me faisait peur, partir toute seule. (...) c'est toujours rassurant d'être avec des amis ou des gens qui sont de notre pays pour échanger, pour pouvoir se soutenir, se motiver.* ».

Sachant que d'autres contraintes de **possibilité** vont aussi jouer sur le choix du stage (pays accessibles, stabilité politique, délais pour les visas etc.).

Enfin, concernant les propriétés **d'intéressant/non intéressant**, cela dépend à nouveau de chacun (voir tableau des sens donnés au séjour ci-dessus). L'élève 14 dit par exemple « *Le Canada m'a toujours attirée* », « *ça a accentué mon désir d'y aller* », « *avoir en tête* », « *je me disais* », « *je me suis*

toujours dit que si un jour je voyageais, c'était plus là-bas que je voudrais me rendre plus que les pays d'Afrique ou Amérique du Sud ou Asie ».

Le « stage à l'étranger » se part donc de propriétés perçues par rapport au **pays/continent** (langue, éloignement culturel, conditions de vie, distance, connu ou non, attirant ou non etc.), à la **perspective d'activité professionnelle** (secteur, thème du stage si connu, entreprise, lien avec le BTS et expérience antérieure du jeune + avec son projet, ce qui sera à faire, possibilités de réussite), et **aux conditions de stage et de vie** telles qu'elles sont entrevues (seul ou à deux, avion ou pas, confort, coût et possibilité de bourse, alimentation, possibilité de tourisme, temps de recherche et de préparation avant départ...). Certaines dimensions de la situation sont supposées, entrevues, étayées par ce qu'en disent ceux qui sont déjà partis, d'autres sont l'objet d'enquête (celles qui inquiètent le plus ?), d'autres enfin sont parfois négligées sciemment (thème du stage...). Les jeunes sont guidés par « ce qui attire » ou non, « ce qui sera facile » (ou au contraire « difficile » ?), enfin ce qui sera en « continuité ou en rupture » par rapport à ce qu'ils connaissent déjà, leur pays, leur projet, leur famille... Le sens que chacun donne à ces concepts change selon les « états d'esprit », selon ce que chacun conçoit comme « semblable » ou différent, connaît ou non, se sent capable de réussir ou non, désire ou non... Certains considèrent que le maximum de rupture et de difficulté sera opportun pour apprendre – et les attire (élève 18), d'autres considèrent qu'une proximité relative – ni trop, ni trop peu- facilitera le stage et les apprentissages (élève 11)...

Des configurations parfois antinomiques

Voici un exemple de configurations antinomiques du sens donné au séjour par deux élèves de la même classe (2^e année de BTS Agronomie Production Végétale), sur un stage obligatoire d'un mois :

Elève 5 (stage dans une ferme en Allemagne)

Itinéraire déterminé (reprise exploitation familiale), milieu rural, a peu voyagé ;
 Choix du stage par défaut (obligatoire, recherche de facilité et de proximité, choix du pays – Allemagne -par défaut car le pays voulu – Angleterre - n'était pas facilement accessible...)
 Objectif de « découverte » ;
 Projection ambivalente de crainte et d'impatience, famille stressée, il part avec un camarade de promotion ;
 = préparation à minima.

Il rencontre ce stage comme un stage obligatoire (position de relative passivité) – s'est laissé guidé par les contraintes et les possibles (ce qui lui a été présenté, pays en contact avec le lycée, subvention, possibilité de communiquer car niveau en anglais correct – mais sans volonté de l'améliorer -...). Pas d'exigences professionnelles ni personnelles particulières, hormis la découverte des bio énergies qu'il adjoint au stage. Il se projette dans un pays souhaité (Angleterre) mais non possible – qui reste comme un objet de comparaison imaginaire positive (« *ah si j'avais été en Angleterre, ça aurait été plus facile* »)...

Au final, il a eu des conditions de stage peu intéressantes, « *j'ai pas passé un super stage* », il a le sentiment de quelque chose qui ne s'est pas passé.

Elève 6 (stage dans une ferme aux Etats-Unis)

itinéraire indéterminé (reprise d'exploitation familiale mais à long terme, indétermination avant), milieu rural, école d'ingénieur en vue pour « voir d'autres choses », « m'ouvrir un peu l'esprit », « échanger », « voyager ». A déjà choisi son BTS pour « voir un peu ce qui se faisait dans les autres régions en France », « voir d'autres choses ». Goût du voyage : « Depuis que je suis sorti du collège, j'ai toujours voulu voyager. » et choix du BTS en parti pour son stage à l'étranger. A peu voyagé mais envies avortées au lycée. Milieu familial qui pousse (« ils ne voulaient pas que je me ferme dans le milieu agricole »).

A choisi le pays par goût et envie de dépaysement : « J'ai dit : quitte à voyager, autant partir outre Atlantique parce que l'Europe, à l'heure actuelle, on prend la voiture, on va en Europe, toutes les frontières sont ouvertes. J'ai dit que je voulais voir autre chose, et le rêve américain, ça m'a toujours un peu attiré. »

A fait les démarches seul, contre l'avis des enseignants et a rencontré des difficultés : « La 1^{ère} année, les professeurs quand je leur ai dit que je voulais aller aux Etats-Unis, m'ont dit : tu n'y arriveras pas, il faut que tu prennes une roue de secours. Je ne les ai pas écoutés et j'ai continué. Parce qu'ils n'ont aucun contact pour les Etats-Unis donc c'est moi qui me suis débrouillé pour trouver tout de A à Z, pour faire toutes les démarches. (...)J'ai fini par trouver ; ça a été très, très chaud. A un mois de partir j'étais vraiment pas sûr de partir, le billet était réservé mais j'avais pas les autorisations ».

A mobilisé son réseau de village : « Dans mon village, j'ai des amis qui sont d'origine américaine, j'avais été les voir pour leur demander, ils ont de la famille qui est là-bas. Ils n'étaient pas dans l'Illinois mais ils avaient entendu parler qu'il y avait des bonnes exploitations et de fil en aiguille, de contact en contact, j'ai fini par tomber sur une exploitation qui voulait m'accueillir et du coup, ça s'est fait comme ça. »

A eu de nombreux contacts avec la famille d'accueil (« beaucoup ; des mails et après des coups de téléphone »), a sollicité de l'aide (« j'ai demandé à celle qui habite dans mon village si elle pouvait venir m'aider pour passer les coups de téléphone »), a défini l'objectif du stage avec la famille : « ils m'avaient demandé quand je les avais eus téléphone, le but de mon stage. Je leur avais dit : je veux voir le maximum de choses, tout ce qu'ils pouvaient me montrer, j'ai dit : je suis preneur, pas de limites. »

A manqué de temps pour se préparer avant (stage + travail sur la ferme familiale). « J'avais pris un dictionnaire et en fait, le premier jour, j'ai dit : c'est pas la peine... Je l'ai mis de côté dans mon sac et je ne l'ai pas touché. », il part seul.

Au final, stage très intéressant, grande satisfaction. « J'étais comblé. J'ai même eu plus que ce que j'attendais ».

Ces deux exemples montrent que deux élèves d'une même promotion peuvent se trouver dans un « état d'esprit » très différent au moment du départ en stage, en fonction de leur itinéraire de vie

passé et projeté ou à venir, de leur milieu familial, des opportunités offertes, de leurs goûts etc. Le sentiment de réussite du stage dépend pour sa part beaucoup de l'expérience qui sera offerte et vécue sur place, comme nous le verrons plus tard, les facteurs internes et externes entrant alors en interaction d'une manière dynamique et inextricable. Tout n'est donc pas joué au démarrage, et « l'état d'esprit » n'est bien sûr pas le seul facteur en jeu dans la réussite du stage.

3.1.2. Une préparation plus ou moins poussée

Les opportunités proposées (pays proposés, aide reçue pour la recherche du stage...) et le sens donné au stage à l'étranger influencent le degré d'investissement des jeunes dans la préparation de leur stage, d'une activité de préparation minimale aidée à une activité intense, autonome, complexe (contacts en anglais, CV en langue étrangère...) et stressante sur plusieurs mois, qui peut déjà donner lieu, selon certains enseignants (n°6), à des apprentissages.

Une préparation a minima pour certains

Certains se contentent de rédiger un CV (même s'il est parfois en langue étrangère), préparent leur voyage (en voiture pour certains, plus compliqué avec l'avion, les visas, les vaccins pour d'autres), nouent des premiers contacts avec le lieu/famille d'accueil (certains doivent ici découvrir Skype ou réaliser leur première conversation téléphonique en anglais), se servent parfois d'un organisme pour rentrer en contact avec lieu de stage, ne s'inquiètent pas des objectifs du stage, écoutent patiemment des conseils sur le pays visité, préparent leur valise. On pourra prendre l'exemple de l'élève 5 (voir tableau ci-dessus) ou des élèves suivants, qui était peu préoccupés par les objectifs du stage avant leur départ :

- Elève 8 : « C : Ça avait été négocié avant le départ ?
E : Je n'en ai aucune idée, je ne pense pas, on n'était pas au courant.
C : Tu savais ce que tu allais faire avant de partir ?
E : Je savais qu'on allait en horticulture, dans les serres mais je ne savais pas du tout ce qu'on allait faire. »
- Elève 7 : « C : Tu savais un peu ce que tu allais faire avant de partir ?
E : Non, je ne savais pas du tout, j'avais juste l'adresse et une description sommaire de la ferme. J'ai fait une lettre pour prendre contact avec eux, je les appelais. Déjà là, ça a été difficile de se comprendre, je m'y suis repris à plusieurs fois et du coup, je n'ai pas pu savoir ce que j'allais faire là-bas. J'ai juste réussi à me faire comprendre pour expliquer quand j'arrivais et à quel endroit. »
- Elève 9 : « j'ai pris le premier stage qu'ils m'ont trouvé », « Le lieu de stage, ça m'importait pas, et l'objectif c'était d'être dans une entreprise paysagère pour le chantier et qui ne soit pas petite ; c'est une entreprise d'une cinquantaine d'employés donc ça correspondait à mes attentes. » L'élève 9 aussi a eu des contacts avec l'entreprise mais ne savait pas ce qu'elle allait faire avant d'arrive... et eux non plus !
- Elève 10 négocie ses objectifs sur place : « C : Vous avez dû négocier des objectifs de stage ?
E : C'est le maître de stage sur place qui nous a fixé ce qu'il y avait comme thèmes de stage et on a décidé comme ça ce qu'on voulait prendre. ». Pas de guide de voyage lu non plus : « J'ai

été voir le Guide du Routard vite fait mais ça ne m'a pas trop servi, je me suis dit qu'on allait voir sur place. ».

- *L'élève 18 ne se prépare pas à l'anglais avant : « je me suis dit, je vais voir là-bas. Je me suis dit, c'est l'aventure, on va bien voir comment ça se passe. Après je me suis dit c'est vrai que sur une exploitation laitière, enfin sur une exploitation tout court, je sais me débrouiller donc déjà au niveau du travail, c'était pas un souci de m'expliquer. Je savais comment faire. Bon, après c'était plus le souci de la langue, réussir à se comprendre pendant les tâches diverses. », et il a du s'y mettre sérieusement sur place !*

Une préparation plus poussée pour d'autres

A l'inverse, certains élèves ont réalisé une préparation plus poussée. Ils ont contacté eux-mêmes les employeurs et fait une recherche active, avec des inconnues et des échecs, se sont documenté sur le pays, ont préparé activement leur stage (négociation des objectifs, préparation professionnelle comme recherche documentaire...), s'entraînant à une langue étrangère, se sont doté d'outils (guides, dictionnaires...). Certains ont même investi de l'argent pour le séjour (élève 6). D'autres ont mobilisé la famille, des connaissances, se sont renseigné auprès de jeunes partis, ont sollicité les enseignants. Certains sont allés jusqu'à faire des lectures pour s'initier à la culture du pays (élève 3). D'autres ont apporté des cadeaux, des photos de leur famille (comme cela leur a parfois été conseillé par les enseignants).

- *L'élève 14 a beaucoup préparé l'aspect professionnel par des lectures notamment. « C : Tu t'es documentée avant de partir ?*

E : Oui, j'ai lu des livres, notamment dans l'avion, que m'avait prêtés les documentalistes ; déjà un lexique « Le langage agroalimentaire en anglais » pour avoir quelques notions, comme c'est du langage technique, c'est toujours un peu plus dur mais bon...

C : Ça t'a servi ?

E : Pas trop, parce que je l'ai appris sur le tas.

C : Tu as lu des choses sur la transformation du fromage ?

E : Oui un peu, pas énormément, ce serait mentir que dire qu'en 14 heures d'avion j'ai lu tout le livre, mais un peu. Je connaissais un peu le principe en gros et après, je me suis dit que de toute façon, j'allais vite voir comment c'était fait. »

Elle a aussi négocié ses objectifs de stage : « E : Déjà, eux, ils ne savaient pas quel était mon BTS parce qu'ils n'ont pas là-bas Bac pro, BTS donc, j'ai dû expliquer déjà ma formation, son but, quel devait être mon travail au sein de l'entreprise. Je lui ai expliqué que mon stage allait faire l'objet d'un rapport de stage, que j'aurais un oral en épreuve terminale absolument indispensable pour l'obtention de mon diplôme...

C : Tout ça en anglais ?

E : Oui mais c'était de l'écrit, sur ordinateur... Il m'a quand même dit que j'avais un très bon anglais et qu'il n'avait pas de souci pour moi, je me suis dit : le pauvre ! Quand je vais arriver... et finalement, non, ça s'est très bien passé. Je lui ai expliqué tout ça, que je devais avoir une problématique, un thème d'étude mais il m'a dit qu'on y réfléchirait ensemble, il m'a envoyé des photos de l'entreprise, il m'a donné son site Internet donc j'ai pu regarder avant de partir ce que faisait l'entreprise. »

Elle a enfin préparé son voyage sur Internet : « avec ma mère, on s'est bien documenté sur Internet, par des forums aussi ; on a trouvé plein de réponses par des forums : « je suis parti à l'étranger, j'ai prévu ça et ça comme assurances... » Des gens qui se posaient des questions :

« je pars bientôt aux Etats-Unis, qu'est-ce qu'il faut faire ? » Et il a fallu faire un dossier pour le visa ; c'était un visa spécial stage à l'étranger (...) sur Streetview, déjà donc je savais que c'était une petite ville charmante au creux d'une montagne ; j'avais l'Océan Pacifique d'un côté et le Mont Washington, une grande montagne de l'autre, j'avais un peu tout, c'était bien (...)

C : Tu avais une représentation assez précise du lieu, du paysage ?

E : Oui, assez. Je savais aussi d'après ce que me racontait mon père, que les voisins sont assez éloignés entre eux, que les maisons, c'est un peu par ci, par là ; en dehors des villes, c'est vrai qu'il faut faire quelque kms avant de trouver son voisin. »

- L'élève 7 a suivi 1h30 hebdomadaire de polonais pendant 2 mois, l'élève 19 a suivi 18 h de cours d'anglais financées par la Région (stage post BTS).
- L'élève 13 a regardé des films en anglais avec l'élève 12 avant de partir : « avec G. on a regardé le Seigneur des Anneaux en anglais, on faisait des pauses et on disait ce qu'on avait compris. Après, si, je faisais des exercices avec mon copain parce que lui est quasiment bilingue. On écoutait pas mal de vidéos avec G. C'est sûr qu'on s'aidait plus tous les 2 qu'avec le reste de la classe pour l'anglais, on était souvent tous les deux en train de se dire : ce mot, il peut servir... ».
- L'élève 11 a examiné de près ses objectifs de stage avant de partir, quitte à refuser : « Ils nous ont cherché un stage sur place, c'est eux qui l'ont cherché. Ils nous en ont proposé un, je sais que le premier, moi, ça ne collait pas du tout, c'était très urbain du coup, ils m'en ont proposé un autre où j'ai pris contact avec X., ma maître de stage et ça collait parfaitement, ça s'est fait comme ça. » Elle s'assure elle-même de la correspondance avec les objectifs du BTS ! « La problématique répondait aux exigences du BTS parce qu'on est en BTS Gestion et maîtrise de l'eau et on ne peut pas faire un stage dans n'importe quelle structure d'eau ; moi je suis en spécialité agricole donc il faut que je fasse en relation avec la terre, l'agriculture alors que mes collègues en spécialité urbain doivent être en eau potable, assainissement. C'est par rapport au référentiel du BTS. (...) parce que si j'arrivais là-bas et que la problématique n'était pas du tout en relation avec ce que j'attendais ou ce qu'attendait le jury, c'était pas bon. » Du coup, ils lui ont présenté un objectif de stage très précis : « Réaliser un diagnostic d'érosion pour un agriculteur du bassin versant et lui proposer des solutions agronomiques d'aménagement hydro-agricole. » Elle est partie en sachant « à peu près » ce qu'elle allait faire même si l'objectif a été renégocié et affiné sur place à son arrivée.
- L'élève 3 a lu et s'est documenté sur la culture du pays : « E : Déjà j'ai été sur Internet parce que je ne connaissais pas du tout et j'ai regardé un peu la capitale, le nombre d'habitants, comment ça se passait là-bas, les tensions politiques, c'est vachement intéressant parce que même sur Internet, on apprend beaucoup même si on en apprend moins que dans le pays lui-même. », mais il a fait plus : « Et la stagiaire m'avait donné un bouquin en espagnol et donc j'ai bien relu ça. (...)Oui, je l'ai lu ; je ne comprends pas tout mais on comprend la plupart des choses et quand on ne comprend pas, on a le dictionnaire à côté et on le regarde ». Il cite des éléments d'histoire (ancienne colonie...), un rituel, une légende. « J'avais regardé la carte aussi pour me dire : on va à Quito, c'est à peu près là, on va à Cuenca, à Guayaquil mais autrement non, je n'avais pas... Pour moi les guides comme le Routard, c'est plus touristique. » Bref, une préparation poussée en lien avec son objectif de voyage, propre à lui : « m'imprégner de cette culture ».

Si selon Onfray, « le voyage commence dans une bibliothèque » (2007, p. 25), ici il commence plutôt, semble-t-il, sur Internet, mais le même processus semble à l'œuvre : « toute documentation nourrit l'iconographie mentale de chacun ». Atlas, poésie, romans, récits de voyages, guides... selon lui la lecture augmente le désir, le nourrit, l'entretient. « La richesse d'un voyage nécessite, en amont, la densité d'une préparation – comme on se dispose à une expérience spirituelle en invitant son âme à l'ouverture ». « Dans le voyage, on découvre seulement ce dont on est porteur, le vide du voyageur fabrique la vacuité du voyage ». « Rêver un lieu (...) permet de le retrouver » (2007, p. 33).

Tout ceci dans un environnement plus ou moins aidant

Certains sont épaulés, encouragés et soutenus par leurs proches (famille, amis, enseignants...), « portés » par une culture du voyage présente dans un diplôme ou une famille. Ce qui soutient plus facilement leur engagement à partir et peut leur faciliter le travail de préparation.

D'autres rencontrent au contraire des obstacles dans leur milieu (famille, lycée) : une « culture » du voyage peu présente, une incompréhension des autres élèves (élève 14), des craintes des parents qu'il faut rassurer... ce qui peut renforcer les craintes (ou, paradoxalement, encourager ? tout dépend de la relation initiale avec cet environnement, voir élève 18) et/ou complexifier le travail de préparation.

L'élève 11 en témoigne : « *C'est un projet que j'ai choisi, tout le monde m'a soutenue ; mon petit copain pareil, je lui avais dit : est-ce que je pars ou pas ? Il m'a toujours dit : tant que tu peux le faire maintenant, fais le. Je pense que s'il avait été un peu plus... s'il ne m'avait pas autant soutenue pour que je parte, ça aurait pas été pareil, s'il m'en avait voulu... (...) ça aurait été peut-être plus dur* ».

L'élève 14 a également été soutenue par sa famille : « *Et de suite, elle m'a dit que c'était la partie anglophone du Canada ; que là-bas ils parlaient tous anglais et c'est pas ça qui m'a fait peur, je n'ai pas eu d'appréhension par rapport à ça, je me suis toujours dit que... Déjà quand on partait en Espagne, je me suis toujours débrouillée à parler espagnol alors que j'ai eu très peu d'heures de cours d'espagnol, je me suis toujours débrouillée à demander ce que je voulais ou autre. Et depuis que je suis petite, mes parents me répètent toujours : toi, tu te débrouilleras toujours, tu n'est pas timide...* ».

Préparation au départ : des avis mitigés

Les élèves ont une attitude souvent paradoxale face aux différentes préparations au départ qui leur sont offertes : réticents, demandeurs d'aventures à vivre, en même temps reconnaissant que certains conseils leur ont été utiles, mais pas tous.

Il est intéressant de commencer par le cas de l'élève 18 qui illustre les conséquences négatives d'un manque total de préparation avant départ :

- « C : *Y a pas eu trop de mécontents ?*

E : *Si, quelques-uns, mais c'est un manque de préparation je pense. Un manque de préparation au début, donc après...*

C : *Comment ça « manque de préparation » ?*

E : *En fait, des problèmes de délais par rapport au visa. Des maîtres de stage très peu contactés, très peu sollicités, un peu à l'arrache quoi comme on dit. Oui au dernier moment. C'est pas un voyage qui a été réfléchi, ça se sent bien. Mais eux, le reconnaissent aussi.*

C : Et du coup, ils se sont un peu embêtés là-bas ? Qu'est-ce qu'il y a eu ?

E : Non, non, ils ont trouvé une adresse comme ça sur internet et puis ils sont partis directement quoi. Sauf que bah nous dans notre promo, on en a eu deux comme ça et... bah ils étaient exploités quoi.

C : C'est-à-dire ?

E : Y en a un qui devait partir, bah lui, il s'était préparé, mais son visa a été refusé pour les Etats-Unis. Donc il est parti en... Norvège, non au Danemark. Du coup, il faisait des horaires complètement ridicules. Il travaillait de nuit. Des fois, la journée, enfin c'était... Et puis ils payaient quasiment pas. Non, c'était pas... Ils sont pas revenus satisfaits quoi.

C : Oui, c'était un peu la galère.

E : Oui, voilà.

C : Parce qu'ils avaient pas trouvé une bonne place...

E : Non, ils avaient pas trouvé une bonne adresse. Ils s'étaient pas assez renseignés je pense. Enfin, bon c'est vrai que les Etats-Unis, c'est compliqué aussi. »

Les préparations au départ qu'ils ont suivi leur ont apporté diverses choses, qu'ils ont jugées plus ou moins utiles selon les cas :

- **Des consignes pratiques parfois utiles** : comme l'élève 11 qui a été à un week-end de regroupement régional : « *C'est vrai que là, ça a permis de dégrossir un peu toutes les étapes à faire, les papiers administratifs à ne pas oublier... »* ;
- Toutefois, **les conseils étaient jugés parfois trop généraux et pas assez spécialisés**. Selon l'élève 6, « *On avait fait une recherche vite fait, histoire de... on a regardé 2 diapos sur notre stage, sur le pays où on allait, qui était le président, qu'est-ce qui a marqué l'histoire du pays, les coutumes, la culture, les traditions, la population, la superficie... c'était général.* » « *c'est à peu près ce qu'on entend tous les jours sur les Etats-Unis.* ». Si l'élève 12 a apprécié la préparation au dossier de BTS, elle n'a pas trouvé le reste très utile : « **C'était pas super utile.** *Ça a duré quand même ½ journée je pense. Donc il fallait parler de nos motivations, moi je les connais, merci ; ensuite il y avait la base de ce qu'il fallait mettre dans le sac, bon...* »
C : Un peu du basique ? E : Oui, c'était pas super, super utile ; pour moi. C : Est-ce qu'il y a eu des conseils qui t'ont servi ? E : Venant de cette demi-journée ? Non, je crois pas. En fait, je viens de m'en rappeler mais c'était complètement sorti de ma tête. ». L'élève 8 a fait aussi plusieurs heures de préparation au départ (budget etc.), mais n'en a rien retenu ! « *C : Est-ce qu'il y a des conseils qui t'ont été donnés ici qui t'ont servi ? E : J'essaie de me rappeler nos cours, je pense qu'ils ont dû nous en donner mais je ne m'en rappelle pas. Forcément, ils nous en ont donnés. C : Rien qui te revient en mémoire ? E : Du tout !* ». L'élève 11 regrette aussi le côté redondant de sa préparation : « *c'était fait pour l'ouverture à la culture ; en même temps, j'estime que si on veut partir à l'étranger, c'est qu'on a déjà l'esprit ouvert et qu'on veut partager entre cultures. C'était un rappel pour moi, c'était pas un apprentissage.* ». L'élève 1 regrette elle aussi le manque de conseils spécialisés lors de la préparation au départ du RJAA : « *Donc on a eu ce week-end là mais en fait, il n'y avait qu'une seule personne qui était partie à Madagascar l'année dernière qui était présente pour témoigner et en fait, elle était partie dans un endroit de l'île qui ne ressemble pas du tout à là où on était. Donc on a beaucoup appris sur le partage, sur la différence de culture, comment réagir mais on n'a pas appris grand-chose sur ce qu'on devait spécifiquement faire pour aller à Madagascar, à quoi on allait être confronté, ça, on n'en a pas trop discuté (...) Aussi je pense*

que si on avait rencontré des personnes qui allaient partir à Madagascar comme nous et qui se posaient... ça nous aurait plus apporté ». Elle ajoute à propos du médecin de l'hôpital : « Je pense que c'était la première personne que je rencontrais qui pouvait vraiment me conseiller sur la zone où je partais. Parce que Madagascar, c'est assez grand, plus grand que la France et c'est vrai qu'il y a des zones bien différentes et quand on rencontre une personne qui dit : « ah moi, je suis partie à Madagascar, si tu veux que je te donne des conseils, il y a pas de souci... » en fait il y a tellement de zones différentes qu'on n'arrive pas à trouver la personne qui part au même endroit... CT : Donc les conseils ne sont pas forcément valables si c'est quelqu'un qui allait ailleurs ? E : Voilà finalement, nous, sur place, on s'est rendu compte que ça ne servait à rien d'avoir une moustiquaire, qu'il n'y avait pas tant de moustiques que ça ».

- **Des connaissances culturelles partagées dès l'amont** : beaucoup circulent lors des préparations au départ, notamment à travers les conversations entre jeunes, comme le montre l'élève 10 dans l'encadré ci-dessous. Toutefois, à ce sujet, l'élève 1 a davantage l'impression de partager des « impressions » toutes différentes que des conseils pertinents. « En fait, c'était des impressions, **plus des impressions que des conseils et vu qu'on vit ces impressions tous de façon différente, finalement...** Même si on m'avait mis au courant de tout ça, moi je l'ai revécu comme si c'était nouveau pour moi. »
- **De la confiance, de la réassurance** : ainsi, selon l'élève 17, la préparation au départ au RJAA lui a permis de prendre confiance en sa capacité de socialisation : « Et puis quand j'y suis allée, je suis arrivée, j'étais toute seule, personne de (chez moi). Je connaissais absolument personne. Je me suis dit, « Oh ça craint, je vais me retrouver toute seule ». Et finalement, je suis arrivée à l'accueil, première minute, j'ai fait la connaissance de quelqu'un, et là : pouff ! Je me suis mélangée après dans le tas et... Ah j'ai pas été du tout seule. On a abordé plein de thèmes, plein de sujets, notamment la barrière de la langue, avec un jeu. Et puis c'était par groupe, des petits groupes, donc ça permettait en fait finalement de un peu mieux se connaître, de... ». L'élève 1 a également apprécié le partage des envies et des craintes au RJAA : « C'est toujours intéressant de partager l'expérience de personnes qui sont parties et aussi de personnes qui ne sont pas parties et de voir quelles sont leurs craintes et se rendre compte qu'on a tous des craintes qui sont différentes, à la fois ça se recoupe mais c'est quand même différent. Et on part tous pour... aussi leurs raisons de partir ».

Toutefois, l'utilité réelle des préparations au départ reste difficile à estimer, même pour les élèves eux-mêmes. On citera le cas intéressant et paradoxal de l'élève 5 qui dit que ça ne sert à rien même si un des conseils semble lui avoir été quand même utile : « Disons que j'ai reçu une préparation qui ne m'a pas servi. On m'avait préparé à faire de diapositives sur ce qu'était le pays mais c'est pas forcément cela que j'ai présenté quand je suis arrivé en Allemagne étant donné qu'on m'a plutôt demandé ma famille, mon entourage, l'exploitation ». Il a toutefois aussi reçu des conseils, comme « essayez d'être les plus amicaux possibles » et de présenter votre pays à la famille d'accueil. Il a suivi le conseil et s'en est servi pour gérer la relation à la famille –pas évidente - : « Oui, je pense que ça m'a marqué. Ne pas venir avec l'air un peu renfrogné, dire : je vais essayer de garder une distance avec ces personnes-là, non ça a été. Dès l'instant où on vit un mois chez des personnes qui nous accueillent, il faut un peu qu'on les considère comme « une deuxième famille ». C'est ce que je pense. C'est quelque chose qui m'a marqué, je me suis dit : il faut que je les prenne de la meilleure manière qu'il peut y avoir. »

Du grand rôle des anciens élèves partis avant eux

L'un des apports manifestes des préparations au départ semble être la possibilité de discuter avec des anciens élèves partis dans le même pays, comme c'est le cas par exemple lors des RJAA et RJAL. Beaucoup de choses se passent à ce moment-là : soutien à la motivation, aide à préparer le stage, conseils et transmissions de représentations sur le pays.

- **Transmission de représentations sur le pays et de règles pour s'y adapter** : de nombreuses représentations et règles circulent. Nous prendrons l'exemple de l'élève 10, qui témoigne des nombreux conseils qu'il a reçus au RJAA et dont il se rappelle bien. Beaucoup de règles lui ont été transmises : des règles de prudence, des manières de saluer et se comporter... et « *ce qu'il fallait pas faire* » pour pouvoir « *s'adapter* » !

Elève 10 (Burkina-Faso) :

«E : (...) c'est grâce à ça qu'on savait un peu comment approcher les pays.

C : Qu'est-ce que tu as appris au RJAA ?

E : Qu'il fallait pas... je ne sais pas comment expliquer, c'est compliqué... tout ce qui était la vie sur place, comment aborder ça ; parce qu'il y a des gens qui nous ont présenté ces pays, comment ça marchait là-bas... On savait déjà que le Burkina-Faso était un pays pauvre, on nous dit vraiment comment ça va se passer, qu'il y allait pas avoir d'eau, d'électricité...

C : On vous a prévenu sur le confort ?

E : Oui c'est ça. Les choses qu'il fallait éviter là-bas aussi ; les modes de vie, **ce qu'il fallait pas faire**.

C : Par exemple...

E : Il faut pas se saluer avec la main gauche ; s'il y avait un chef de village, il fallait avoir du respect pour lui ; le fait qu'on arrive là-bas et qu'on croit qu'on est surdoué alors que... le fait qu'il fallait **s'adapter sur place** et pas qu'eux s'adaptent à nous.

C : C'est des choses qui t'ont servi ?

E : Oui, un peu, je pense. Je pense que sinon ça aurait été bien différent, le fait qu'on s'adapte à eux plus qu'eux ne s'adaptent à nous, c'était positif.

C : Est-ce que tu as pu discuter avec des gens qui étaient partis là-bas ?

E : Oui. Il y avait une personne qui y était l'année dernière, j'ai discuté un peu avec lui, comment ça se passait sur place.

C : Qu'est qu'il t'a dit ?

E : Il m'a dit que **ça allait être dur** ! Surtout parce que lui était parti 2 semaines, il m'a dit que ça allait être très dur.

C : Au niveau du confort ?

E : Oui tout ça.

C : Pas de douches ?

E : Non, au seuil, et les toilettes, un trou ; et les insectes et la chaleur. Nous on y était à la saison des pluies, il faisait pas trop chaud mais les premières semaines, il a fait 40°, c'est un peu bizarre au début. Au Sénégal aussi, on finit par s'y habituer. Il m'a dit aussi **les gens à côtoyer et les gens à éviter**.

C : C'était quoi les gens à éviter ?

E : Certaines personnes qui sont bizarres, qui demandent de l'argent.

C : Qui gravitent autour de l'association ?

E : Oui voilà, c'est un peu ça, certaines personnes, il faut faire attention avec l'argent. C'est normal, ils ont besoin d'argent.

C : Il y en a qui essaient de vous emprunter de l'argent ?

E : Oui... ça peut arriver mais on n'a pas eu... si, on a eu une fois ce cas-là ; c'est difficile de dire non mais il faut pas dire oui non plus.

C : Des règles de prudence ?

E : Il fallait faire attention à ce qu'on faisait par rapport à l'argent. Mais là où on était, on avait une porte fermée à clé, toujours des gens qui étaient là pour surveiller un peu. Mais je crois que le Burkina Faso par rapport à ça, ils sont stricts ; les voleurs sont pas très bien reçus.

(...)

C : Il t'a donné de bons conseils, ce garçon ?

E : Oui heureusement, je pense qu'on n'aurait pas eu, ça n'aurait pas été pareil.

C : Vous auriez pu vous faire avoir par ces gens peu recommandables ?

E : Plus oui. Je pense qu'il faut se faire avoir une fois, comme ça, on ne se fait plus avoir mais bon...»

L'élève 11 a également reçu de nombreux conseils pratiques pour circuler au Québec : « *Quelqu'un m'avait dit : ne sors pas de l'aéroport tant que tu n'as pas ton permis de séjour temporaire. Après... des conseils pratiques, si, c'était de l'ordre : n'oublie pas de prendre un adaptateur France-Amérique... (...) Si, que les feux tricolores étaient de l'autre côté de la rue et qu'il fallait penser à s'arrêter bien avant. (...) Qu'il fallait se rendre compte que c'est nous qui avons l'accent, pas eux.* » « *Quelque chose qu'on m'avait dit, c'est que le Canada sur une carte, c'est assez petit mais tu te rends compte que dans la réalité, les distances sont très, très longues ; il faut bien en avoir conscience parce que si on se dit : je veux aller ici, oui mais c'est 14 heures de route !* ».

- **Soutien à la motivation** : l'élève 9 illustre ce phénomène de soutien à la motivation lors des discussions entre jeunes. Comme le montre cet exemple, c'est un autre jeune qui lui a donné envie de partir et l'a rassuré en même temps. D'autres conseils plus pratiques ont aussi circulé par la même occasion : « *C'est un élève de la promo précédente qui a été au Québec et en fait, il a présenté ce qu'il a fait, ça m'a donné envie de faire comme lui. Je lui ai posé des questions, on s'est vu, il m'a expliqué ce qu'il a fait, ce qu'il a vu et c'est parti de là. (...) Que lui déjà ça lui plaisait de voyager, de faire d'autres connaissances, de rencontrer d'autres cultures et ça me plaisait aussi. Déjà je suis très timide et ça me demandait beaucoup de faire ce pas là pour voir d'autres gens que je ne connaissais pas. (...) Il m'a dit que ça s'était très bien passé, que pour lui... déjà il m'a montré ses photos, ça m'a donné envie de découvrir Montréal, les alentours. Et après il m'a dit que les québécois étaient super gentils avec les français donc ça m'a mis plus à l'aise de vouloir partir. (...) comme je me disais comment je vais faire pour bouger, il me disait qu'il y a pas mal de bus, que ça coûtait cher mais qu'il y avait de quoi se déplacer donc ça m'a rassuré parce que c'était quand même à 20 km de Montréal, après il n'y a rien, c'est des quartiers résidentiels donc il n'y a rien à côté. (...) il m'a dit ce qu'il avait fait, ce qui lui avait plu, tout ça.* ». La plupart des élèves ont attribué aux échanges avec des anciens cette fonction de réassurance, notamment sur le potentiel d'intégration du lieu, comme par exemple l'élève 5 : « *ce camarade m'avait dit qu'il avait passé un très bon stage, qu'il n'y avait pas eu de souci. Tout de suite mes craintes ont un peu*

disparu. Je me suis dit : il y a pas de raison que ça se passe mal. (...) Que c'était des gens très amicaux, que ce serait presque une seconde famille, ils ont vraiment été super gentils avec lui (...) Il m'a dit que le grand-père ne parlait pas un mot d'anglais donc forcément j'avais un peu de craintes sachant que je travaillerais souvent avec lui ». De nombreuses représentations sur les bénéfices potentiels du voyage circulent aussi selon l'élève 18 : « *Donc les anciennes promos, et puis du coup, ils nous ont dit, enfin ceux qui nous parlaient de l'Australie, ils nous ont dit, « c'est vrai que vous allez voir c'est génial, les gens sont sympas. Vous allez découvrir plein de trucs. Vous allez revenir changé ».* Et puis après, ceux qui sont partis au Canada, ils ont un bilan qui était positif, mais ils avaient pas du tout la même vision des choses. C'était plus au niveau professionnel. Ils m'ont dit, enfin ils disaient, « *C'est vrai qu'ils travaillent bien. Ils ont des bons niveaux génétiques, au niveau de l'alimentation et tout ça* ». Enfin c'était plus au niveau professionnel qu'au niveau personnel je pense. » Le discours partagé par les jeunes semble avoir un fort impact en terme de crédibilité : « *Enfin, ils revenaient avec le mot « on est revenu changé » apparemment. (...) Oui, ils m'ont dit, « ben on est devenu autonome, ouvert d'esprit, plus adulte quoi ».* (...) Avec quels mots, ils m'ont dit ben « génial », enfin des mots très simples. « *Génial, super, c'est à faire* » quelque chose comme ça. (...) Ou « *N'ayez pas peur* », enfin des trucs comme ça, pour nous rassurer un peu parce que eux aussi étaient dans la même situation que nous. ».

Il est intéressant de constater que les conseils donnés ou les représentations entendues restent... pour partie soumis au doute. Les jeunes attendent de les confronter à leur propre expérience, de les vivre. Ainsi, l'élève 11 témoigne du fait qu'elle n'a vraiment adhéré aux représentations très positives sur le Québec... qu'après y être allée ! « *chaque fois que je parlais à quelqu'un qui me disait : j'y suis allé ou je connais quelqu'un qui y est allé, il a été enchanté... tout le temps c'était comme ça et jusqu'à ce que j'y sois, je me rendais pas compte à quel point ils avaient raison. Je l'entendais dire mais c'est vrai qu'une fois qu'on y est, qu'on y a vécu, finalement on pense comme eux ; c'est une destination tellement agréable. C : C'est différent de l'entendre et de le vivre ? E : De l'entendre, on l'intègre, d'accord, s'il a trouvé ça génial, s'il le dit c'est que ça doit être vrai mais quand on en revient, on approuve à 100%.* ».

La préparation provoque déjà des émotions qui doivent être gérées

La situation de préparation provoque déjà quantité d'émotions qu'ils doivent gérer : craintes, stress, mais aussi émotions positives comme impatience, excitation, curiosité... Le stage en mobilité semblant provoquer des émotions potentiellement plus fortes que le stage en France, et ceci même avant de démarrer. Il semble que toutes les émotions se combinent juste avant le départ, dans un paroxysme ambivalent fait d'excitation et d'angoisse, tous témoignant de l'impression d'un « saut dans l'inconnu » et d'une mise en danger qui contribue à donner au voyage ce caractère d'épreuve. Comme l'exprime l'élève 17 rencontrée une semaine avant son départ : « *Et si j'oublie un truc ! Et si jamais ma valise n'est pas prête ! Et si ma valise, j'ai oublié un truc, enfin voilà, j'ai plein de trucs... et puis je me dis, oh il reste qu'une semaine, faut que ça passe vite. En fait j'ai plein de trucs qui se bousculent dans ma tête donc je sais pas du tout vers quel sentiment je suis tournée. Mais ce que je sais, ce qui ressort le plus, c'est que je suis quand même impatiente.* » L'élève 5 témoigne aussi de cette impatience devant l'inconnu qui s'offre à lui « *J'étais impatient de rentrer dans un pays que je*

ne connaissais pas, impatient de rencontrer une famille que je ne connaissais pas non plus. J'étais vraiment impatient de connaître tout ce que je pouvais apprendre dans l'espace d'un mois. », l'élève 6 dit être parti « stressé, fatigué », « très excité surtout. Je n'ai pas dormi pendant tout le voyage. ». Les sentiments augmentent souvent avant le départ, comme pour l'élève 9 : « plus ça approchait, plus je stressais. » Une crainte des plus récurrentes reste le défaut d'intégration, la peur du rejet, comme par exemple l'élève 19 : « En fait j'étais motivé et au moment fatidique on va dire, j'ai eu un peu d'appréhension d'aller dans l'inconnu comme ça. Surtout quand on n'a que des échanges téléphoniques et des mails chez les gens chez qui on va, c'est pas évident. (...) mais là, on est en immersion dans une famille, donc faut pas se rater non plus quoi (rires) ». L'élève 18 témoigne quant à lui d'une confiance au niveau travail mais d'une inquiétude liée à l'intégration : « (...) au travail, je me suis dit, bon, de toute façon, ça va pas changer les choses, enfin je connaissais déjà le métier. J'avais déjà travaillé deux ans en apprentissage avant. Donc, ça, ça m'inquiétait pas plus que ça. Mais non, moi c'était plus de l'intégration au niveau de la famille et au niveau des salariés aussi, parce que je travaillais avec cinq personnes. Donc l'intégration au niveau des salariés quoi. C'est vrai qu'au début on se pose... Mais après en terme de travail, non, je pense, j'avais pas trop d'appréhension. »

Si tous font l'épreuve des émotions fortes, ils font aussi l'épreuve de leur gestion. L'élève 11 témoigne de sa capacité à se rassurer grâce à sa préparation d'avant départ : « On a toujours la crainte de savoir qui sera la famille mais bon, avec les moyens modernes... On avait échangé quelques mails donc j'avais senti que ça n'était pas des gens idiots non plus ! (...) Et pour le lieu de stage, finalement oui, vu qu'on avait échangé, que tout était clair... Tant qu'on n'est pas sur place, on ne sait pas trop mais une fois qu'on y est... Moi j'avais préparé en amont donc au final, c'était bon. ». Ne pas savoir, avoir du mal à se projeter semble renforcer le stress, comme pour l'élève 17, sans réponses de son maître de stage une semaine avant son départ, qui invente des moyens de gérer son stress : « C : Du coup, comment tu gères tes non-réponses ? Parce que t'as plein de questions, mais elles viennent pas ? E : Euh... comment je gère mes non-réponses ? Eh bien, je les prends sur moi et puis je me renseigne auprès des filles. Et puis voilà. J'attends et puis je me dis que ça s'est passé comme ça les années précédentes et puis ça s'est bien passé. Ça veut dire que pour moi y aura pas de souci. C2 : Tu sais pas quand même ce que tu vas faire ? E : Elle m'a dit peut-être une action avec le lycée environnant, enfin qui est quand même pas proche de tout, qui est à Tougan. C'est quand même bien un espace rural, parce qu'à l'horizon... C2 : Et en quoi ça consiste cette action ? E : Elle m'a dit de trouver des idées, elle va me mettre en relation avec un lycée, mais je sais pas du tout... Je sais pas les besoins qu'il y a là-bas, donc j'arrive pas à penser qu'est-ce qu'il faudrait ? » La possibilité de se projeter dans l'expérience à venir et à se dire qu'on s'en sortira semble ainsi un frein à l'anxiété, plus ou moins possible selon les histoires de chacun.

Des apprentissages dès l'étape amont

Comme nous l'avons vu, la phase amont donne lieu à des activités de préparation plus ou moins poussées qui peuvent être d'ores et déjà l'occasion d'apprentissages.

Apprentissages auxquels tout ceci peut donner lieu :

- **apprentissage de nouvelles situations** (obtenir un visa, prendre un billet d'avion, réaliser une conversation téléphonique via Skype...),

- **apprentissage de la langue** : exercer une langue étrangère dans un contexte complexe (écrit, à distance, sans connaître les interlocuteurs),
- **développement de capacités qu'on qualifiera de plus « personnelles »** : mise à l'épreuve de sa ténacité et de sa capacité à maintenir sa motivation sur un temps long et malgré des incertitudes, des revers, des difficultés et des inconnues, quand l'épreuve réussit, prendre confiance en sa capacité à mener un projet à bout et à réaliser ses désirs, prendre confiance dans sa capacité à gérer le stress,
- **développement de ses représentations (et connaissance de celles des autres) sur le pays visité** (par des lectures, le « ce qu'on en dit », y compris les lieux communs échangés).

Il est ainsi intéressant de constater que le développement de représentations sur le pays commence avant le voyage, et qu'un jeune peut se retrouver, au moment du départ, encombré de représentations contradictoires du pays où il se rend, comme l'élève 8 qui va en Russie : « *Ils m'ont dit que les russes étaient très ouverts mais ma meilleure amie a eu une autre version qui disait que les russes n'étaient pas ouverts.* ». Elle se fera sa propre opinion au cours du séjour, comme nous l'analyserons plus loin.

De plus, certains partent avec très peu de représentations sur le pays. L'élève 8, outre la question de l'ouverture, part juste avec l'idée d'une « dictature », ou l'élève 7 qui part en Pologne conscient de ses « clichés » : « *Je pensais que c'était un pays de l'Est un peu en retard par rapport à nous avec des infrastructures assez délabrées, une agriculture très peu moderne, des clichés un peu sur les slaves, ils boivent de la vodka, des choses comme ça.* ». Certains partent conscient de peu savoir, comme l'élève 13 partie en Suède : « *Je ne connaissais pas trop, je savais juste qu'il faisait froid, très froid et après, je ne savais pas du tout.* ». Certains essaient de prendre conscience de leurs représentations préalables pour les prendre à distance (ici qualifiées de « préjugés »), comme l'élève 11 au sujet du Québec : « *J'imaginai ça assez américain avec des buildings, des grosses voitures, avec des MacDo à chaque coin de rue. Je m'attendais peut-être à ce que l'accent soit plus prononcé. J'avais déjà rencontré des québécois mais... ou alors je me suis habituée. Non, j'avais essayé de pas partir avec trop de préjugés, de voir sur place comment ça allait être.* »



Photo 11 - T-Shirt où les jeunes ont noté leurs représentations sur l'Amérique Latine avant de partir (leurs clichés ?) au RJAL –

3.2. Le séjour à l'étranger

Nous allons voir à présent comment les jeunes ont vécu leur stage à l'étranger, en tentant de comprendre par quelles situations ils sont passés et quelles activités ils y ont déployé. Nous allons mettre à jour le fait que si tous passent par les mêmes situations génériques, tous ne rencontrent pas les mêmes conditions de vie ni de stage, ce qui donne des potentiels d'intégration et d'apprentissage différents aux parcours qu'ils vivent.

3.2.1. Des situations par lesquelles tous passent

Les entretiens réalisés nous ont tout d'abord permis de reconstituer et de comparer les situations vécues par les jeunes à l'occasion de leur mobilité. Un des premiers résultats est la mise au jour de l'existence d'une trame commune à l'expérience internationale. En effet, bien que chaque parcours soit spécifique et singulier, on peut repérer l'existence d'une même « trame » (pour reprendre le terme d'Onfray, 2007)²⁰ qui se décline en autant de « scénarios » (Urbain, 2003)²¹ possibles selon les caractéristiques individuelles et les conditions offertes sur place.

Nous avons stabilisé la formulation de ces 9 situations, avec l'aide d'un groupe de l'enseignement agricole, comme suit :

1. Avant le départ : la préparation du voyage, choisir un pays, chercher un stage, obtenir un visa, se renseigner sur le lieu de stage, communiquer avec les familles...
2. En chemin : le déplacement proprement dit (voiture, train, avion), la traversée d'une frontière (ou de plusieurs),
3. L'arrivée : les premiers moments vécus sur place (se déplacer, visiter, rencontrer les familles...), les premières impressions – jusqu'au démarrage du stage,
4. Le stage : la première journée de stage ainsi que l'ensemble des situations professionnelles vécues et des activités réalisées, les observations faites, les résultats atteints et le bilan en fin de stage,
5. La vie sur place (en dehors du travail) : la vie dans les familles d'accueil – ou dans les structures d'hébergement selon les cas, les activités avec les collègues hors travail, les activités avec des membres de la famille, voisins, amis rencontrés sur place ou d'autres étrangers, la participation à la vie des villages et communautés,

²⁰ Le philosophe M. Onfray (2007), dans un essai intitulé *Théorie du Voyage*, organise ses chapitres autour de la temporalité du voyage : « Vouloir le voyage », puis « Avant » (« Elire une destination », « Augmenter son désir »), « L'entre deux » (« Habiter l'entre deux »), « Pendant » (« Réaliser l'amitié », « Piéger la mémoire », « Inventer une innocence », « rencontrer sa subjectivité »...), « Après » (« Retrouver un lieu », « cristalliser une version », « dire le monde » suivi d'« envisager une suite »). Ces situations (avant, en voyage, pendant, en retour, après) sont celles qui ont été explorées dans les entretiens.

²¹ Selon l'anthropologue Jean-Didier Urbain, chaque voyage se déroule selon un « scénario » déroulant une succession de scènes et une l'histoire telle qu'attendue ou fantasmée par les différents acteurs concernés, il existe donc un scénario projeté et un scénario réalisé, vécu (2003, p. 250).

6. L'apprentissage de la langue et des codes de communication : à de multiples moments et occasions, de réels progrès pour tous ceux qui sont partis en pays de langue étrangère, des adaptations au français de l'étranger pour les autres,
7. Le maintien du lien avec la France : famille, enseignants, amis,
8. Le retour : la préparation du retour, le départ sur place, le voyage et le retour en France, l'accueil chez soi et au lycée,
9. Et après ? La reprise des cours, la projection dans l'avenir, les récits du voyage (amis, famille, lycée...), l'utilisation du séjour en vue du diplôme et/ou d'une insertion...

Ces situations ont été présentées dans un « référentiel de l'expérience internationale » (Annexe 7), sur lequel nous reviendrons en conclusion. Ces situations sont qualifiées de « constitutives » dans le sens où chaque jeune, quelle que soit la configuration unique de son parcours, s'y est trouvé confronté et a dû y agir. Chaque situation provoque son lot de risques et d'opportunités, d'activités, d'émotions, et d'apprentissages possibles. Tous se disent contents d'être partis, même ceux pour qui cela ne s'est pas très bien passé (cas de l'élève 5, tâches peu gratifiantes et difficulté d'intégration dans la famille, ou de l'élève 18 qui a beaucoup travaillé et eu des difficultés en langue, ou de l'élève 7 qui a fait face à une quasi impossibilité de communiquer – seule l'élève 4 rapporte un événement vraiment négatif, un vol de papiers).

3.2.2. Des configurations différentes selon les séjours

Ces situations présentaient des configurations différentes pour chaque jeune, de même que ceux-ci y ont déployé différentes activités. Ainsi, on observe des différences nettes dans la fréquentation de la population du pays visité, dans les tâches attribuées et effectuées sur le lieu de stage (nature, variété, niveau et complexité variables), dans les activités de loisir et de tourisme réalisées... Les schémas suivants montrent des différences dans la fréquentation de la population du pays et dans les activités de loisirs réalisées à l'occasion de la situation « Vie sur place » pour deux élèves.

Schéma des fréquentations hors travail – élève 5 -
Allemagne

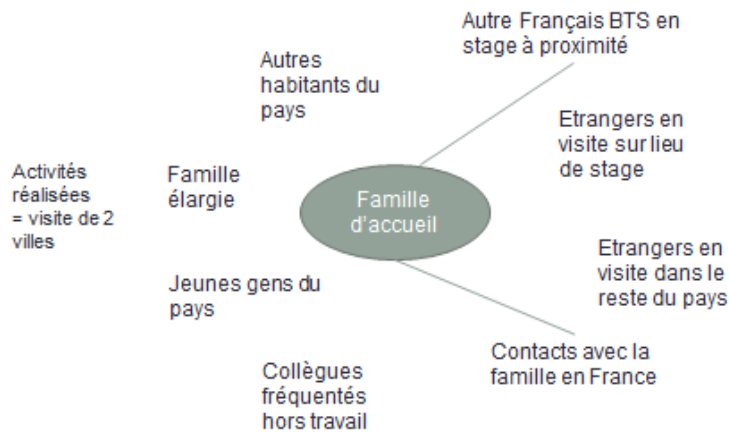
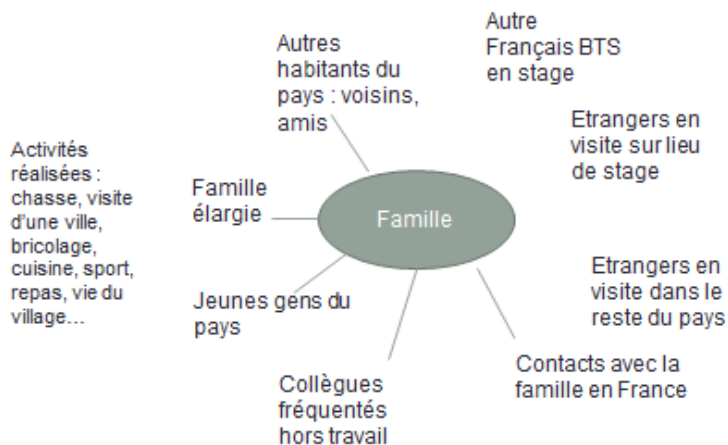


Schéma des fréquentations hors travail – Elève 6 –
Etats-Unis



Figures 12 et 13 – Schémas des fréquentations et activités hors travail des élèves 5 et 6 -

L'élève 5 et l'élève 6, tous deux élèves du même diplôme dans le même établissement (BTS en Production Végétale), sont partis en stage durant un mois, l'été, entre leur première et leur deuxième année de cursus. Ils sont allés travailler sur une exploitation agricole et tous deux étaient logés sur la ferme par la famille des exploitants, l'un en Allemagne (élève 5), l'autre aux Etats-Unis (élève 6). On constate que l'élève 5 a vécu une situation de « Vie sur place » potentiellement moins riche que celle de l'élève 6 : il est resté cantonné dans la ferme avec peu de contacts en dehors, si ce n'est un autre Français en stage dans un village proche ; à l'inverse, l'élève 6 a fréquenté des milieux sociaux variés, à plusieurs reprises, et il a pratiqué de nombreuses activités de loisirs avec des habitants du pays. On constate donc qu'une même situation a pu occasionner des périmètres d'activités variables et que tous les parcours n'ont pas offert la même richesse d'expérience.

3.2.3. Moments critiques

Certains des moments vécus sont apparus comme « critiques » par la plupart des jeunes, au sens où beaucoup s’y jouait et beaucoup pouvait s’y apprendre aussi. Tous ont ainsi raconté des « scènes » fortes qui ont provoqué des émotions, une nécessaire adaptation, une mise en danger, une possibilité de découverte et d’apprentissages... L’analyse nous a permis de mettre à jour ce qui se jouait dans ces situations : les buts appelés par la situation et recherchés par les jeunes, les paramètres de situation à prendre en compte et auxquels ils cherchaient à s’adapter, les activités requises et celles qu’ils déployaient pour faire face aux difficultés rencontrées. Nous concluons sur les difficultés qui semblent propres aux stages en mobilité internationale, non parce qu’elles sont uniques, mais parce qu’elles sont exacerbées et cumulées par rapport à des stages réalisés en France.

Le départ, ou le passage d’une « frontière »

Première situation critique, le départ a exacerbé les sentiments (excitation, craintes, fatigue...). Quand commence le voyage ? Il est certes voulu, rêvé, préparé, mais, selon Onfray, le voyage commence « dès le mouvement de clé dans la serrure », « quand on laisse derrière soi son port d’attache » (2007, p. 37). Le premier pas installe dans « l’entre deux », qui n’est ni le lieu quitté ni le lieu convoité, une sorte de « monde intermédiaire (qui) obéit à des lois propres ignorantes de celles qui régissent les relations humaines habituelles ». Cabine d’avion, wagon etc. offrent des lieux de promiscuité qui « forcent la relation » et le bavardage, le voyageur étant angoissé « par l’abandon de son domicile » et par « l’arrivée dans un monde sans repère » (2007, p. 39).

Les jeunes ont tous témoigné de forts sentiments au moment du départ. Pour beaucoup, il s’agissait d’un premier voyage seul, voire d’un premier voyage en avion. Tous ont témoigné du sentiment – personnel, propre à l’imaginaire de chacun – de « passer une frontière ». Pour certains ce fut la Belgique, pour d’autres l’océan :

Elève 5 (Allemagne) : « on a vu le panneau juste quand on est parti, on s’est dit : on est rendu en Allemagne. » Eteindre les téléphones puis « Ça n’a pas été forcément long, ça a été un petit moment de... comment dire... un petit moment qui nous est monté tout de suite au cœur de se dire : on est dans un autre pays. Moi ça m’a bien plu.

Question : Tu t’es dit : ça y est, j’ai quitté la France.

Elève 5 : Oui, je suis enfin rendu. »

Elève 9 (Québec) : « Oui parce que quand je suis parti à l’aéroport à Paris, quand j’ai passé la porte, je ne connaissais plus personne, j’étais un peu... (...)

Question : Ce moment où tu as passé la porte à l’aéroport, ça a été un peu stressant ?

*Elève 9 : Oui parce que je ne pouvais plus faire demi-tour, j’étais... **c’est parti** pour 2 mois ½ où j’allais découvrir d’autres personnes, d’autres choses. »*

L'arrivée : mélange d'angoisse et de premières impressions

Une seconde situation critique semble être l'arrivée dans le pays. Cette situation provoque des angoisses et de l'excitation, elle est guidée par les buts de ne pas se perdre, s'orienter et s'intégrer, et elle donne lieu aux premiers apprentissages sur le pays d'accueil, à travers les premières impressions qui seront, pour certaines, durables et persistantes durant tout le séjour.

Les impressions vont du plus simple au plus élaboré :

Elève 5 (Allemagne) : premières impressions : les voitures qui roulent vite, les autoroutes mal entretenues.

Elève 6 : « *Déjà quand j'ai regardé par le hublot, j'ai dit : là, on n'est plus en France, **ça avait complètement changé**. Déjà rien que le fait de regarder les avions, c'était plus du tout les compagnies européennes qu'on voit classiquement, c'était des compagnies différentes que je ne connaissais même pas et puis le paysage, ça a changé complètement, **c'était plus du tout pareil**. (...) on est sorti de l'aéroport, on a passé un bon moment pour passer la douane et après on a pris le périph', les grands périph' avec 5 ou 6 voies. On n'a pas traversé Chicago, on est resté sur le périph' et après, on est passé directement dans les grandes plaines sur les grandes autoroutes américaines. Et là, **c'était comme quand je joue aux jeux de voitures américains**, je retrouvais les même routes, les mêmes voitures mais par contre la conduite, c'est pas forcément la même, les camions roulent plus vite, ils doublent les voitures. **C'est plus impressionnant, tout est plus grand**, les voitures sont déjà plus grosses, les camions aussi, les voies sont plus grandes. »*

L'élève 6 commence à conceptualiser (comparer, raisonner) dès les premiers moments ! Selon Onfray (2007), le voyage commence par des sensations désordonnées : « Emotions diffuses, perceptions désordonnées, saisies éclatées, fragments et morceaux de réel sans relation a priori, sinon leur réception dans un lieu, un temps » (p. 53). « Au milieu même de l'événement, seule existe la multiplicité des informations vécues dans le désordre (...) le corps s'ouvre à l'expérience, il enregistre et emmagasine le diffus et le divers ». Le philosophe conseille « d'accepter » cet état, de l'accueillir, comme on accueille « la chaleur, brutale et dessicante d'un désert africain » (p. 53). On pourra ensuite « fixer » l'instant et y « tracer des lignes de force », « produire du sens » et « des souvenirs » (p. 54), mais plus tard. Onfray parle d'une « ivresse » des premiers moments, d'un « ébranlement » ou « élargissement des cinq sens » : « le corps en émoi, tendu, et prêt pour de nouvelles expériences, enregistre plus de données que d'habitude », ce qui donne lieu à un « temps court et dense », un « temps concentré » et intense où l'on éprouve sa « présence au monde » (odeurs, chaleur, bruits, langages...), qui se condense en instants fixés par le souvenir.

L'intégration dans le lieu de stage et de vie

Ce qui a commencé de se jouer dès l'arrivée continue à se jouer tout au long du séjour et du stage et semble être source de préoccupations à travers toutes les activités : se sentir intégré, accueilli, « faire partie de la famille » comme l'a dit un élève (6), nouer des liens nouveaux – qui peuvent perdurer après le voyage. Il semblerait là que nous soyons face à un des buts surordonnants du séjour – et du stage -, certainement exacerbé par le fait, à l'étranger, d'être loin de ses soutiens habituels.

L'expérience du rejet semble la plus douloureuse et la plus redoutée, comme l'ont vécu – partiellement – l'élève 5 et un de ses camarades, ce qui a entaché l'ensemble de leur stage – par ailleurs peu formateur. Mais d'autres élèves ayant vécu un stage peu formateur (élève 7, élève 10) n'ont pas exprimé de sentiment négatif envers leur séjour, ils en étaient même ravis, à raison de l'accueil et des liens noués avec les populations ! L'expérience de l'intégration, quand elle peine, semble donc prendre le dessus sur l'ensemble des autres expériences de stage dans le sentiment global qui en résulte. De même, c'est aussi la plus marquante : quand on leur demande ce qui leur revient en premier en mémoire, tous citent, sans hésiter, « l'accueil », la « gentillesse », les « familles » et les moments de partage vécus avec eux. Comme si eux-seuls donnaient au séjour sa tonalité globale. Quand les jeunes sont accueillis dans une famille d'exploitants ou chez leurs maîtres de stage, la scène de l'intégration se mélange avec celle du travail – ce qui la rend d'autant plus cruciale ! Elle se joue parfois sur plusieurs scènes en parallèle, comme l'élève 14 qui doit s'intégrer sur son lieu de travail (entreprise) et dans l'auberge de jeunesse où elle loge (avec d'autres jeunes étrangers).

La qualité de l'accueil semble se mesurer à quantité d'actes auxquels les élèves sont sensibles : leur qu'ils sont attendus (élève 14), être bien traité (élève 5), être considérés dans leur travail aussi, qu'on leur confie des tâches gratifiantes et qu'on prenne le temps de les faire avec eux, de leur expliquer (élève 5), qu'on s'intéresse à eux et à leur culture, qu'on discute avec eux (élève 6, élève 10), de la patience et de l'aide avec la langue (élève 14, 18), être invité à des événements sociaux comme des repas ou des fêtes de famille (les fameux « barbecues » en Suède !) (élève 7, 12 et 13, 14), qu'on prenne le temps de les « promener » et de leur faire visiter des lieux du pays (élève 5, 6, 1) etc. etc. A l'inverse de l'élève 5 et de son camarade, pour partie moqués et rejetés, l'élève 14 et l'élève 6 sont représentatifs d'une intégration réussie dans l'univers professionnel et social où ils résidaient : tous deux ont noué des liens durables et se sont vu proposer un emploi pour rester dans le pays.

La question de l'intégration – où de nouveaux liens, parfois forts, sont créés - pose, à rebours, celle des liens qui perdurent avec le réseau relationnel de chacun en France (famille, amis, enseignants...). Là encore, les situations varient (fréquence des contacts, moyens de contacts, contenu...), selon le vouloir des proches, les moyens de communication mais aussi le vouloir des jeunes eux-mêmes. L'objectif est là encore de « rassurer » et « se rassurer », mais aussi de « faire partager » ce qui est vécu, ou, à l'inverse, d'opérer une coupure avec le milieu de vie en France (élève 18). Les jeunes doivent faire avec leur stress, mais aussi avec celui de leurs parents !

Le stage, des occasions d'apprentissages inégales

Le stage reste, bien sûr, leur première occupation sur place et leur raison d'y être (sauf élève 10, au Burkina-Faso, qui a passé plus de temps à attendre qu'à travailler selon ses dires). La plupart travaillent beaucoup, avec parfois des horaires difficiles (lever à 4 h tous les matins pour l'élève 7, en ferme en Pologne !). Toutefois, leur temps est occupé très différemment. Certains restent cantonnés à des tâches routinières et peu nouvelles (élève 5, 7), d'autres peuvent faire l'expérience de tâches variées (élève 6), progressives en difficulté, voire parfois d'un niveau supérieur au BTS (élève 14).

Tous les stages commencent par une visite des lieux : pour certains, l'apprentissage commence dès ce moment-là (visite et observation), avec des transmissions et des comparaisons avec ce qu'ils connaissent en France et l'apprentissage de la langue professionnelle. Les encadrements sont là aussi très variés, du plus proche (faire avec) au plus éloigné (se contenter de donner une liste de tâche),

avec ou sans transmissions, avec plus ou moins de reconnaissance et d'encouragements (maintien de la motivation). Or le stage est aussi, pour les jeunes, le moment de mettre leurs capacités à l'épreuve – de les éprouver au sens premier du terme : se lancer dans une activité dans un contexte nouveau, voir si elle peut être réussie, et comment l'améliorer. Tous ne peuvent rentrer dans ce cycle de l'apprentissage, faute de tâches stimulantes ou nouvelles, faute d'aide et de feed-back sur ce qui est fait. Les stages révèlent donc des potentiels d'apprentissage différents. Là aussi, les jeunes expriment le besoin et l'envie d'être encadrés, qu'on les prenne en considération ! Parce que l'intégration se joue aussi dans cette sphère là.

Les encadrés ci-dessous montrent différentes conditions de stage et différents résultats.

Elève 5 : un manque d'encadrement en stage, des tâches connues et peu gratifiantes, une intégration difficile et des apprentissages professionnels limités

L'élève 5 a souffert d'un manque d'encadrement et d'une piètre considération de la part de son maître de stage. Cela a commencé dès le début du stage. Une des difficultés sur le stage : un maître de stage qui donne les tâches au compte-goutte. Le premier jour, « *Il ne m'en a pas forcément parlé, il m'en a parlé le lendemain. Il me disait au fur et à mesure ce que je devais faire. Dès que j'avais fini une tâche, je revenais pour en faire une autre.* » Pas de visibilité « *sur le long terme* », du coup par coup.

Et des tâches peu gratifiantes. Peu de reconnaissance. Peu d'encadrement. Un manque de repères (sur les horaires du repas = incertitude, situation brouillée, tension). « *Donc c'est un stage a qui a été un peu difficile car lorsque le lendemain quand j'ai attaqué le travail, il m'a dit : tu vas curer autour des silos d'ensilage. Il y avait des petites dalles, il fallait que je racle toute la saleté. J'avais à peu près... je vais vous dire 10 ares (...) 1000 m² à racler donc j'y ai été pendant 3 heures et après les 3 heures, j'en avais fait la moitié et il était déjà 13 H. Sachant qu'en France, je mange à midi et que là-bas, on mange à 2 H, je ne savais pas trop quand il fallait que je manifeste ma présence en disant : quand est-ce qu'on mange ? Donc à 13 H, je leur demande s'il faut que je continue, qu'est-ce qu'il faut que je fasse et là, je les ai cherchés, j'ai fait une fois le tour de l'exploitation, je ne les ai pas trouvés. La maison était sur l'exploitation, j'ai cherché à l'intérieur de la maison, ils n'étaient pas à l'intérieur et là, je les ai trouvés dans une petite cabane qui n'était pas loin de la maison et ils étaient en train de boire une bière ; tous en train de boire une bière. Et je dis : « Qu'est-ce que fait maintenant ? – Tu as fini ? – Non, pas forcément – Tu finiras demain, vas te doucher ». J'étais en sueur, il faisait super chaud, donc j'ai été me doucher. J'ai attendu le repas ½ heure et l'après-midi, ça a été plus ou moins la même chose.*

Question : Tu as continué ?

E : **Faire « la merde »** pendant qu'eux faisaient la sieste ou...

Question : Concrètement ils t'ont demandé quoi l'après-midi ?

E : L'après-midi, ça a été vider des cellules, refaire des clôtures pour les vaches... donc ça n'a pas été un super stage. »

Il a trouvé, à l'inverse, une figure de remplacement, le grand père, qui a joué ce rôle de transmission bienveillante et de soutien avec lui.

« Question : C'est lui qui te disait quoi faire et il faisait avec toi ?

E : C'est ça, il faisait complètement avec moi, **il me disait : tu mets les piquets, tu fais quelque chose et moi je t'aide à le faire, je fais autre chose à la suite, je te montre...**

Question : Il te montrait ?

E : Oui voilà. **Je te montre, tu fais et ensuite...**

Question : Il te corrige ?

E : **Oui, il me corrigeait si je n'arrivais forcément** : « attends, il faut faire comme ça .. » c'était vraiment **une gentille personne**.

Question : Il y a des choses que tu as apprises qui t'ont marqué avec lui au niveau des gestes ?

E : Tout ce qui est la partie élevage, faire des clôtures, nourrir les animaux, que lui m'a appris, pas forcément que mon maître de stage m'a appris parce que chacun avait une tâche même si le grand-père... Je parle du grand-père par rapport à ma génération, il était vraiment très bien, il m'expliquait tout. Ça aurait été mon maître de stage, je n'aurais rien eu à dire mais de mon maître de stage je suis un peu déçu. »

Le commentaire « c'était vraiment une gentille personne » montre comment les considérations d'encadrement (aide professionnelle à faire) et d'intégration (du moins, de soin, de bienveillance, d'attention portée à, de reconnaissance des efforts fournis) sont liées et interdépendantes.

Peu de tâches nouvelles ou de niveau BTS : « **Racler, forcément, une pelle par terre, on demandait pas non plus un niveau BTS pour faire ça**. Vider les cellules, je le faisais... (...) **je savais le faire puisque je le faisais chez moi**. Des personnes qui sortent d'ici qui ne viennent pas du milieu agricole n'auraient pas forcément su le faire. » « Je ne vais pas vous décrire tous les travaux que j'ai effectués mais ça a été : « Tu vas faire ça, moi, je fais autre chose » Donc moi je faisais « la merde » pendant que lui allait faire...voir les assurances, voir des amis, il buvait des canons chez lui pendant que moi, je faisais tout le travail ; j'ai pas forcément passé un super stage. » Maigre reconnaissance à la fin (un mot en français avec un billet de 20 euros et un paquet de bonbons !). « **Donc j'étais un peu énervé**. » Il n'était pas payé.

Tâches ingrates, il accepte et ne dit rien, « je devais faire ». Voulait prouver qu'il pouvait travailler. En lien avec sa représentation du monde agricole et du travail : « *il y a des exploitations, des entreprises en général que ce soit agricoles ou pas, c'est comme ça ; on ferme sa bouche et puis on travaille.* »

« C'est pour ça d'ailleurs que les 3 derniers jours que j'étais là bas, le travail le plus physique, le plus chiant, tout ce qui pouvait l'emmerder qu'il avait pas à faire, je l'ai fait. Passer 4 heures à nettoyer la stabulation ou 4 heures à nettoyer la salle de traite au karcher, ce que lui ne voulais pas faire, moi, je **devais faire. Je le faisais et puis voilà**.

Question : Tu n'avais pas trop ton mot à dire

E : Je faisais. Et puis j'avais un peu de fierté, on me disait : est-ce que ça va ? parce qu'il savait que je n'avais pas un gabarit très imposant mais moi qui ai **un peu de fierté, de me dire : je travaille comme tout le monde, j'ai pas forcément moins de force, moins d'envie que les autres, moi je l'ai fait**. J'ai voulu travailler comme lui pouvait travailler.

Question : Tu n'as pas râlé vis-à-vis de ça ?

E : Non, non. Il voyait qu'à des moments, ça m'agaçait un peu de faire tout ce qu'il n'avait pas envie de faire mais bon...

Question : Tu t'es senti peut-être un peu pris au piège puisque tu logeais chez eux, tu n'osais peut-être pas trop dire ...

E : **Oui j'étais logé, j'étais nourri, j'étais blanchi, je n'avais pas forcément trop mon mot à dire** et puis j'avais pas envie de le dire parce que pour moi, c'était du travail. Et puis il y a des exploitations, des entreprises en général que ce soit agricoles ou pas, c'est comme ça ; on ferme sa bouche et puis on travaille.

Question : Tu as pris sur toi, tu as attendu que ça passe ?

E : C'est ça. »

La dépendance créée par la situation d'être logé et nourri par l'exploitant ne facilite pas en cas de problème.

Envie d'être suivi, encadré dans le travail : « *J'aurais aimé faire un stage comme ça, accompagné de mon maître de stage.*

C : *Qu'il soit avec toi...*

E : **Qu'il soit avec moi, qu'il m'explique** : *est-ce que ça va, ça va ou ça va pas, si ça va pas, j'arrête... voilà, ça m'a un peu...*»

Bref, envie d'être considéré, guidé, et d'avoir un feed-back sur le travail !

Quelques apprentissages quand même. Variété d'activités sur la ferme : « *je m'occupais des bêtes, je faisais la traite le matin et le soir avec mon maître de stage et sa femme. Il y avait pas mal d'animaux à s'occuper. Je nourrissais les veaux, et ça par contre, il n'y avait que moi qui le faisais.* » Il savait tout faire sauf : « *faire les clôtures* ». « *c'était pas forcément quelque chose que je savais mais c'était quelque chose que j'ai appris à faire avec le père* de mon maître de stage qui était... on en parlera plus tard... beaucoup plus gentil et plus compréhensif que mon maître de stage. » Et s'occuper des bêtes : « *C'est quelque chose qui m'a plutôt plu à partir du moment où c'est des petits animaux qu'on s'occupe, qu'on chouchoute un peu, c'est des choses qui m'ont plu. Je donnais à manger aux vaches ; c'était des rations différentes entre les vaches, les vaches âgées de moins d'un an, celles qui n'avaient pas encore eu de veau, les taureaux, ceux qui n'étaient pas encore devenu taureaux donc il y avait pas mal de rations à retenir donc c'était un peu compliqué.* » Ils lui ont appris mais ils pensaient qu'il connaissait le travail.

L'élève qui suit (6) a bénéficié de conditions de stage plus favorables, s'est senti mieux intégré, mais les apprentissages professionnels restent, de ses dires, limités.

Elève 6 (Etats-Unis) : un stage encadré et progressif, des tâches variées, mais peu d'apprentissages professionnels

Dès le premier jour, le « père » (maître de stage) lui fait visiter, observer et lui explique les travaux sur la ferme.

« Question : *Donc tu es resté avec le père et tu l'as suivi dans ses tâches quotidiennes ?*

E : *Voilà, on a été à l'irrigation, changer les enrouleurs – non, c'est des pivots, faire tourner les pivots, les remettre en marche, faire l'entretien. Du coup, je prenais des photos pendant ce temps-là. C'est à ce moment-là que j'ai fait la plupart des photos de mon stage.*

Question : *Il t'expliquait un peu ?*

E : *Oui.* »

Cet élève a été dans 3 milieux professionnels différents :

« Question : *Donc le premier week-end, tu as fait un peu le tour de l'exploitation avec lui, il t'expliquait, et après comment ça s'est passé ?*

E : **Donc j'ai fait du travail sur la ferme.** *Ils avaient fini la récolte des blés, du coup il y avait peu de travail des champs. D'abord ils faisaient l'entretien du matériel, là je les ai un peu aidés. Ils étaient aussi très amis avec des gens de la DDE locale on va dire, ceux qui s'occupaient de la voirie, donc du coup, j'ai passé 4 jours avec les gens de la voirie, c'était très intéressant, très enrichissant, parce que voir autre chose, c'est ça aussi, j'ai vu un autre métier.*

Question : *Comment tu as connu ces gens-là ?*

E : *Ils venaient des fois sur l'exploitation.*

Question : *Ils ont vu qu'il y avait un petit français, ils étaient curieux ?*

E : *Oui, mais très chaleureux, très chaleureux et ils ont demandé à K. s'ils pouvaient m'emmener*

pour faire visiter un peu...

Question : C'est eux qui ont proposé, sympa !

*E : **K. a dit : pas de souci.** Il m'a demandé; j'ai dit : oui, avec grand plaisir. Ils avaient aussi un centre de recherches génétiques (XX) juste à côté de leur ferme et un des fils qui était farmer dealer, un agriculteur qui cherche d'autres agriculteurs qui veulent mettre des essais en place pour cette entreprise. Du coup, **j'ai passé une semaine là-bas aussi à faire de la génétique**, à faire des récoltes de maïs, trier les grains, mettre en sachet...*

Question : Tu as pu avoir encore autre chose, dans 3 milieux...

*E : Dans 3 endroits différents, **dans le même secteur mais 3 métiers différents.** »*

Un maître de stage qui autorise son stagiaire à aller passer plusieurs jours ailleurs, et la fréquentation de 3 milieux différents !

De plus en plus d'autonomie et de confiance accordée, des tâches variées :

« Question : Donc sur la ferme proprement dite, qu'est-ce que tu as fait ?

E : Entretien du matériel, travaux des champs, travail du sol, la moisson du maïs.

Question : Tu étais en tracteur ?

E : J'avais le tracteur et un transbordeur, c'est une grande remorque qui est dans le champ et qui va de la batteuse au semi-remorque. Ils avaient 2 semi-remorques et ces 2 semi tournaient, un sur la route pour la coopérative et l'autre dans le champ. Moi je faisais la navette entre les 2 camions.

Question : Tu savais le faire ?

E : Ah oui, ça ...c'est ce que je fais à la maison ; j'ai conduit les camions.

Question : Ils t'ont laissé conduire ?

*E : **J'ai conduit des voitures aussi, des pick-up.***

Question : Ils t'ont fait confiance alors ?

*E : Oui totalement, **la confiance s'est gagnée en même temps, au fil des jours.** J'ai monté un hangar avec eux, on en a aussi démonté un autre. C'est exactement ce que je faisais avant de partir, on a démonté notre hangar chez nous, du coup j'étais au point là-dessus ; la différence c'est que le leur était en bois, tous les hangars sont en bois. J'ai fait de la plomberie... l'irrigation...mettre les pivots en marche, faire l'entretien des pivots...*

Question : A chaque fois tu le faisais accompagné ?

*E : **Au début accompagné et après souvent seul.***

Question : Au fur et à mesure, il t'a laissé un peu tout seul, il te disait : tu peux faire ça...

*E : Voilà, le matin **en général...** Le soir on savait parce **qu'à force c'était souvent les mêmes...** par exemple pour les pivots, **c'était souvent les même pivots qu'il fallait changer tous les jours. On était sur un cycle**, le matin, on allait sur un, le soir sur l'autre et ainsi de suite et après il fallait éteindre... **vu que c'était un cycle, au bout d'un moment j'avais compris**, il m'avait dit... je m'en suis occupé. »*

On lui a confié de plus en plus de tâches en autonomie, et il a développé des habitudes (il a compris le « cycle » et l'a réalisé seul).

Sur les deux autres milieux fréquentés :

*Avec la « DDE locale » : « E : On a changé des panneaux de signalisation des principales routes, du coup ça m'a fait voir pas mal de pays. Sur la voirie, on a rebouché 2 ou 3 trous à des endroits. Ils m'ont fait visiter... quand ils ont été cherché du matériel, du coup, ils m'ont emmené avec eux, **ça me faisait voir du pays**, c'était sympathique.*

Question : Et tu m'avais aussi parlé de génétique ?

E : Je me suis retrouvé on va dire saisonnier chez eux, récupérer les maïs, récolter les épis, les faire

sécher, les mettre en sachets, les égrener, regarder la génétique (?m) hybrides qu'ils avaient...

Question : C'est des choses que tu avais déjà fait ?

*E : Ce que j'avais vu à l'école et vu que pendant mon stage de 3 mois en France, j'avais travaillé sur le maïs, chez moi on fait du maïs **donc le maïs, ça allait à peu près**. C'était aussi intéressant parce que j'ai rencontré d'autres personnes.*

E : Tu as appris des choses un peu techniques sur ce point-là?

*E : **J'en ai réappris, après c'était les termes techniques mais c'était ce qu'on avait vu en bio, on avait vu le chapitre sur la génétique du coup, c'était impeccable.** »*

Pas de tâche foncièrement nouvelle mais un approfondissement des connaissances (termes techniques, génétique...) sur un domaine (le maïs).

En conclusion, il dit avoir découvert un matériel plus moderne mais pas de tâche réellement nouvelle ni d'apprentissage professionnel particulier. Pourtant, à travers son discours, on voit qu'il a au moins découvert deux autres activités liées au même secteur et approfondi (ou réactualisé ?) des connaissances techniques et scientifiques dans son domaine. Le bilan professionnel ne semble donc pas nul, même si limité.

Explorons un autre cas, l'élève 10, dont le séjour a donné satisfaction mais qui a peu appris de son stage.

Elève 10 (Burkina-Faso) : une tâche nouvelle mais peu d'encadrement, un projet échoué et peu d'apprentissages professionnels

L'élève 10 est parti dans un village en Afrique pour y mettre en place et tester une méthode d'irrigation. Il était accompagné d'un autre camarade de promotion qui devait réaliser un projet similaire. Mais le maître de stage officiel s'est vite révélé absent. Un autre homme du village s'est attribué le rôle de maître de stage, et, plus que cela, de « passeur ».

Toutefois, le projet a accumulé des retards : « **la pluie est arrivée super tard donc on ne pouvait pas faire grand-chose avant** », « **il m'a permis de rencontrer des gens qui faisaient des céramiques (...) je n'ai jamais reçu les poteries** ».

Finalement, l'élève 10 témoigne d'un échec dans la réalisation de son projet qu'il ne sait pas complètement expliquer :

*« Question : **Qu'est-ce qui s'est passé ?***

E : Je sais pas ; le premier contact que j'ai eu avec la famille, c'était le 4 juillet, je crois et le 4 août, quand on est partis, j'avais toujours rien reçu, j'avais pas eu de nouvelles. Et pourtant j'ai été 4 fois les voir pour savoir comment ça allait se passer.

Question : Ils te disaient quoi ?

*E : En fait, **ils parlaient pas français ; Y. qui était avec moi disait qu'ils n'avaient pas avancé, il y avait quelqu'un qui était malade, il y avait un truc, ça n'avancait pas donc je n'ai pas reçu les trucs. Donc j'ai pas pu le faire.***

Question : C'est frustrant ?

E : **Oui, j'étais un peu déçu** ; je me suis dit que j'étais parti pour ça et que je peux pas avoir de retour donc... même pour mon rapport de stage, je suis un peu ...

Question : Tu fais ton rapport de stage ?

E : Sur ça, oui. Justement, quand j'ai vu que ça n'allait peut-être pas le faire, **j'ai changé**, j'ai vu ça avec mon maître de stage s'il n'y avait pas d'autres moyens et il nous a prêté des rapports de stage de personnes qui étaient venues et **j'avais trouvé un autre système mais je ne pense pas que ça marche ; je l'ai mis en place mais il y a pas eu de suivi derrière.**

Question : Assez rapidement, tu t'es rendu compte que ça n'allait pas marcher ?

E : Quand j'ai vu qu'il me restait 2 semaines de stage, je me suis dit qu'il fallait que je fasse quelque chose.

Question : Parce que jusqu'à là, tu avais fait quoi ? Tu avais discuté, rencontré des gens...

E : **Oui et j'ai attendu les poteries.** »

La solution de rechange, « C'est le système de cuvettes, ça s'appelait (?m) j'avais trouvé ça dans un rapport de stage, c'est un agriculteur du Burkina Faso qui avait créé ça mais il n'était pas mis en place partout. Je voulais vérifier si c'était vraiment efficace ou pas. Puisqu'il me restait plus que ça, il fallait que je fasse quelque chose avant de partir, j'avais pas envie d'avoir passé 2 mois pour mon stage et n'avoir rien fait. »

Echec du fait de retards qu'il n'arrive pas à expliquer (« je sais pas »), difficulté à communiquer pour débrouiller la situation, temps long d'indétermination, réaction tardive de sa part (manque d'anticipation ?), solution de rechange insatisfaisante, pas de suivi du projet après le départ (comme élève 1 à Madagascar, ce qui gêne l'estimation de son impact et efficacité !). Il découvre sur place des propriétés de la situation qu'il n'a pas pu anticiper (sur le coût d'un matériau, et donc la durabilité du projet) :

«Question : Donc pour toi, c'était une vraie découverte, c'est pas du tout les mêmes systèmes d'irrigation qu'en France ?

E : **Non, le fait qu'il y ait pas de tuyaux, on ne peut pas faire des systèmes avec des micro-irrigations, des goutte à goutte, on ne peut pas ; même l'aspersion, c'est pas possible.**

Question : Pourquoi il n'y a pas de tuyaux ?

E : **Ça coûte cher le plastique. Si j'avais su, j'aurais pu amener de l'argent sur place mais ça m'aurait revenu à trop cher ; par rapport à la vie sur place, ça coûte trop cher. Et même pour le suivi, s'ils voulaient garder le système, ils pouvaient pas, parce que s'il fallait changer les tuyaux, ça leur revenait vraiment trop cher.** »

Il n'a pas pu tester l'efficacité des différents systèmes, comme souhaité initialement. « **je ne sais pas si ça a vraiment marché** parce que sur place, ils ne m'ont pas dit s'il y avait un suivi ou pas ; **je pense qu'ils ont laissé ça comme ça.** »

De ce fait, le séjour a surtout été constitué d'oisiveté forcée. « **Au début, on ne sortait pas beaucoup, on discutait beaucoup avec les jeunes de là-bas, on jouait aux cartes. Les jours de marché, on allait regarder la télé au marché, c'était tranquille. C'est pour ça, j'étais un peu triste de ne pas avoir reçu ce que je voulais, de ne pas avoir fait tout ce que j'aurais voulu. J'aurais bien voulu aller plus loin dans le projet. Je pense qu'il faut rester plus longtemps pour pouvoir faire un truc. Si on veut faire quelque chose, il faut rester... et il faut faire que d'aller voir les personnes, faire que les relancer et moi, c'est pas trop mon genre de passer mon temps à demander les choses. Je suis peut-être pas assez patient mais passer mon temps à discuter, c'est long. Il faut être cool en fait, il faut vraiment y aller cool. »**

Il en tire tout de même des leçons en terme de gestion de projet en Afrique ! Elève 10 a aussi pu assister à des travaux des champs mais n'a pas pu aider, à cause de la chaleur et de la fatigue. « *le rythme et le dos, les femmes sont accroupies pour faire le semis, je ne sais pas comment... elles sont penchées tout le temps. Question : En pleine chaleur ? E : Oui, moi je ne pouvais pas tenir. »*

Idem pour son camarade, échec du stage :

«*Question : Le projet de ton collègue a pu aboutir ?*

E : C'est un peu comme moi, il a fait ça vite fait parce qu'il est arrivé là-bas, il savait pas trop ce qu'il allait faire, il n'avait pas vu la problématique, comment ça se passait sur place donc il a vu sur le tas, comme moi. Il a peut-être été meilleur que moi, il a fait des trucs mieux. Son projet pour gérer l'érosion, c'était l'agro-foresterie donc il a pas pu trop le faire, il a juste parlé un peu avec du monde sur place, il a vu tous les systèmes utilisés contre l'érosion. »

Le stage a donc été l'occasion de découvrir des systèmes mis en place, mais pas d'en mettre en place ni d'en tester de spécifiques. Le jeune témoigne d'une frustration, d'une difficulté à débrouiller la situation sur place, à l'anticiper, peut-être à la comprendre. Ce stage l'a découragé de refaire de l'aide au développement « dans ces conditions » et il dit avoir peu appris sur le plan professionnel, mais beaucoup plus au plan personnel et culturel (non développé ici).

Nous allons terminer avec une élève ayant effectué un stage ayant, semble-t-il, permis de nombreux apprentissages professionnels.

Elève 14 (Canada) : un stage bien encadré, aux tâches variées, avec une progression dans les postes et de nombreux apprentissages professionnels

(Stage dans une fromagerie artisanale de 10 personnes)

Elle a pu faire l'expérience de la polyvalence, changer de poste sur une même chaîne de production. Périmètre d'activités élargi par rapport aux stages en France (voir plus loin).

« *Question : Tu étais à quel poste ?*

E : J'ai fait de tout, j'ai fait de la production. Ce qui change aussi au Canada, je ne sais pas si c'est que cette entreprise ou plusieurs, c'est que tout le monde travaille à un peu tout, c'est-à-dire que celui qui est en production, il est aussi capable, s'il y a un problème au conditionnement du fromage de venir conditionner ; ils font tout, c'est ça qui est bien.

Question : Donc tu as pu bouger un peu ?

E : A tous les postes. J'ai fait de l'administratif, j'ai fait de la production, de la fabrication de fromage, du conditionnement, j'ai aussi fait de la vente parce qu'ils avaient un petit magasin d'usine où ils vendaient directement leurs fromages... »

Elle était accueillie (attendue, considérée) sur le lieu de stage, et c'est ce dont elle parle en premier ! Cela semble l'avoir marquée.

« Question : Comment s'est passé ce premier jour ?

E : Très bien parce que déjà, après ma nuit chez mon employeur, il m'a fait visiter l'entreprise puisque l'auberge de jeunesse ne ré-ouvrait qu'à 4 H de l'après-midi. J'ai rencontré mes collègues, la plupart. **Ils m'ont dit qu'ils avaient hâte de commencer à travailler avec moi, que tout allait bien se passer.**

Question : Sympa !

E : Oui, très, **très gentils**, vraiment ils ont été adorables. (...)

Question : Tu t'es sentie accueillie, attendue ?

E : Oui, **attendue, c'est le mot. Ils avaient hâte**, ça faisait un moment qu'on correspondait et c'était mon maître de stage qui me répondait mais ils étaient tous derrière l'ordinateur, je pense !

Question : Il en avait parlé aux autres ?

E : Oui. **De suite, c'est : Ah c'est toi, M. ! Comme si j'étais là depuis longtemps, c'était vraiment super.** »

Elle a du s'adapter à des conditions de travail différentes ! Elle est dans la comparaison dès le début... en essayant de comprendre !

« Question : Donc la visite de l'entreprise, qu'est-ce que tu en as pensé ?

E : **C'est différent d'en France** parce qu'ils font tout à la main, j'étais là : « ah, ça va être bien ! »

Question : Comment : différent ?

E : Disons qu'en France, pour avoir des accréditations sanitaires, il y a des cahiers des charges très précis, on a tous les systèmes HACCP qu'on est obligé de respecter à la lettre en France alors que là-bas, c'est uniquement pour exporter. Donc cette entreprise exportait mais qu'en Colombie britannique alors du coup, elle devait être accréditée ou agréementée uniquement en système de qualité local. C'est pas comme chez nous où c'est national et maintenant européen, où toutes les entreprises ont les mêmes directives en Europe. **Là-bas, c'est local**, la région a ce cahier des charges à respecter pour pouvoir exporter et vendre son fromage. **C'est beaucoup moins précis et exigeant que le paquet hygiène européen.** Par exemple, je m'en suis rendue compte très rapidement, les gants et les charlottes, nous en France, la logique voudrait que toutes les 2 heures, on en change et on évite d'en utiliser parce que ça renferme énormément de bactéries avec la transpiration et donc tout ce qui est lavage des mains, c'est très strict, il y a des manières de faire ; la charlotte, on la change tous les jours si ça n'est pas 2 fois par jour. **Là-bas, la charlotte fait la semaine**, les gants, s'ils sont restés dans la poche, on réutilise les mêmes le lendemain. **Ça ne veut pas dire que c'est plus sale**, les entreprises sont tenues de garder l'entreprise propre mais là-bas, on arrête de travailler à 2 H de l'après-midi et de 2 H à 4 H c'est le grand ménage ; tous les jours, c'est aspirateur ou balai, serpillière, nettoyage des portes, désinfection de toutes les tables de travail, tous les jours et à 4 H, on débauche. Les toilettes, la salle de bains parce qu'ils sont obligés comme nous d'avoir un espace sanitaire, séparé la production mais il n'y a pas de pédiluve pour se nettoyer les pieds en entrant ; là-bas le pédiluve, c'est un bac en plastique où on met de l'eau, 2 pressions d'un produit et voilà, on entre dans la bassine, on patauge, on sort alors que chez nous, c'est des brosses qui tournent, c'est électronique... Tout ce qui est règles d'hygiène là-bas, on se prend pas la tête mais **ça ne veut pas dire que c'est plus sale.**

Question : Ça ne t'a pas semblé plus sale ?

E : Non. **Au début, ça m'a un peu choquée parce que ça faisait 3 ans que je faisais de la qualité en**

cours donc on était un peu conditionné pour avoir des réflexes, des automatismes dès qu'on est en entreprise. C'est ça qui est bien avec notre formation, on acquiert à l'école des automatismes d'hygiène, de sécurité, de qualité. **Là-bas j'ai été un peu... perdue au début.** Disons que le soir, le premier jour, j'ai jeté ma charlotte donc le lendemain matin, tout le monde avait des charlottes, **je ne savais pas où elles étaient donc j'ai demandé :** « Mais les charlottes, tu les gardes la semaine ! » Bon, d'accord, j'essaierai de ne pas la jeter. **Au début, ça été dur, je la jetais** et : « non ! il faut que je la reprenne. » **Et finalement après ça a été.**

Question : C'est peut-être le fait que c'était une petite entreprise ?

E : Oui je pense. Dans des grosses industries qui exportent Etats-Unis ou Europe, ils doivent se mettre aux règles d'hygiène européennes. »

Elle témoigne ici d'un regard professionnel dès les premiers moments – qui a été approfondi ensuite –, des traits saillants de la situation qui l'ont frappée, « perdue » (mise en échec avec perte de sa charlotte), puis qu'elle a su expliquer (en le reliant aux normes en vigueur, au type d'entreprise, aux façons de travailler, « on se prend pas la tête », et contextualiser en distinguant « grosses » et petites industries selon leur taille et leur marché...). Elle en a aussi estimé les conséquences, et donc la valeur (« ça veut pas dire que c'est plus sale »). Elle a enfin pu prendre de la distance avec sa première réaction et la relier à ses apprentissages en classe, l'expliquer ainsi (« automatismes »), et observer l'accommodation à l'œuvre chez elle (« au début ça a été dur », persistance du schème construit, puis « et finalement après ça a été », changement de manière de faire, et, au-delà, de penser l'hygiène).

Le premier jour : on lui a laissé le temps de la découverte, de l'observation, des échanges. Elle est active dans son observation, prend des notes, pose des questions, discute, s'intéresse. Elle essaie, dès cette phase, de comprendre dans quelle situation elle se trouve, les processus de fabrication et physiques à l'œuvre. Comme elle le résume, « j'ai découvert ».

« E : Oui, j'ai travaillé avec un peu tout le monde. Le matin, je suis arrivée à 9 H. La production, ils commencent à 5 H du matin et ils terminent à 13 H et le reste, tout ce qui est conditionnement, packaging et autres, ils travaillent de 9 H à 16 H. Donc de 9 H à midi, j'ai travaillé en production avec le maître fromager, **très gentil qui m'a expliqué comment ça se passait**, qui m'a dit : aujourd'hui, tu fais rien, tu regardes et on verra demain pour travailler ensemble mais **aujourd'hui, observe.** J'ai pris des notes de ce qu'on faisait, sur les machines parce qu'ils avaient un pasteurisateur de lait, **ça m'intéressait.**

Question : Tu as regardé quoi précisément ?

E : **Comment ça fonctionnait ;** quel était le type de pasteurisateur parce qu'il y a plusieurs types, où allait le lait après, **qu'est-ce qu'ils faisaient dessus pour que ça devienne fromage. Niveau microbiologique aussi** puisqu'on met en action des bactéries pour former le fromage, ça m'intéressait aussi beaucoup. Finalement ils ne font pas grand-chose .

Question : Tu posais des questions ?

E Oui, **j'ai posé pas mal de questions** au maître fromager ; il avait 2 apprentis qui venaient de Suisse donc on a fait connaissance aussi.

Question : En français ?

E : Non, en anglais ; eux parlaient allemand. Déjà que j'avais un peu de mal avec l'anglais mais ils avaient un accent en anglais... très prononcé ! Donc, au début, j'ai eu un peu de mal et finalement, je comprenais mieux parce que la prononciation était comme d'un français qui parle anglais.

Question : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont étonnée au niveau du travail au-delà de l'hygiène ?

E : Non parce que je n'avais jamais vu en situation réelle une industrie fromagère en France. Je me doutais un peu des étapes majeures mais non, j'ai pas été étonnée, j'ai découvert. »

Ensuite : découverte progressive (elle poursuit son diagnostic de « l'entreprise en général »), elle tourne sur les différents postes et participe « de suite », elle apprécie la difficulté des tâches (ici, faciles) et leur existence ou non en Europe.

« Question : Donc le 2^{ème} jour ?

*E : Encore observations avec **comment fonctionnait l'entreprise en général** . On fait le fromage, on le laisse maturer et une fois qu'il est mature, on le découpe, on le met en sachet, on le vend donc faire un peu tout ça.*

Question : Tu as fait le tour des postes ?

*E : Oui, **j'ai fait tous les postes, je regardais mais je participais aussi, de suite**. C'est pas très compliqué, ils ont une machine pour découper les grosses meules en portions ; après on le mettait à la main dans un sachet, on avait une machine qui thermoformait le sachet, qui le scellait. On étiquetait à la main, on le pesait. On mettait en barquette.*

Question : C'est des choses que tu n'avais jamais faites ?

E : Non et en France, c'est automatisé tout ça ; il y a très peu d'entreprises à part artisanales familiales qui mettent encore le fromage à la main dans les sachets mais là-bas, ça se faisait comme ça.

Question : Est-ce qu'il y avait des choses un peu plus dures ou difficiles ?

E : Que j'ai mis du temps à savoir faire ? Pas grand-chose, ce n'était pas très compliqué, j'ai vite compris le truc. »

Elle apprécie le fait de faire tous les postes. Des routines d'action se sont créées, qu'elle relie aux ventes de l'entreprise. Elle participe à des tâches peu gratifiantes mais qu'elle a compris ne pas être dévalorisantes pour elle ici (selon ses observations et ce qu'ils lui en ont dit), à la différence de la France (elle compare aux stages des autres élèves, comme si leur expérience faisait partie de son expérience).

« Question : Comment s'organisaient tes journées ?

*E : Je commençais à 9 H, de 9 H à midi **en général**, on emballait du brie et du camembert, du fromage à pâte molle qui a besoin de très peu de temps maturation ; **tous les jours, on avait régulièrement du brie et du camembert à emballer et c'est ce qui se vend le plus aussi**. Des fois, en fin de matinée, on allait faire des petits pots de « fresh curd » c'est du fromage un peu comme de la féta, frais, qui vient juste d'être fait, qui ne mature pas ; ils en faisaient **une fois par semaine**, le jeudi donc on allait le conditionner directement Après, en début d'après-midi, on préformait les cartons, on les étiquetait, on formait les palettes, c'était plus de la logistique l'après-midi ou alors on découpait des meules de fromage qui était prêt et on les mettait en sachets. On arrêtait vers 14 H, 14 h 30 et c'était le grand ménage.*

Question : Auquel tu participais aussi.

E : Oui, de suite.

Question : Tu as vraiment mis la main à la pâte au sens propre.

*E : **Ça me paraissait normal de participer**. Après, on m'avait bien dit : attention, s'ils t'exploitent, que tu fais que du ménage... Mais j'ai dit : c'est pas grave si les premières semaines, je fais que du ménage.*

Question : Qui est-ce qui t'avait dit ça ?

*E : Ici parce que **c'est souvent qu'en France malheureusement, le stagiaire, c'est de la main***

d'œuvre gratuite donc on lui fait faire tous les petits boulots de merde qu'on n'aime pas faire dont le ménage, sortir les poubelles... Alors que là-bas tout le monde le faisait, même le patron passait le balai ! Ils m'ont bien rassurée là-dessus : t'inquiète pas, c'est pas parce que tu es une stagiaire ou une française qu'on te donne la serpillière, c'est parce que tout le monde le fait. J'ai dit : mais il y a pas de souci ! Ça s'est très bien passé.

Question : Ça t'a plu le fait d'être polyvalente ?

E : **Oui énormément. J'ai pris ça comme un avantage par rapport à ce que j'aurais fait dans une grosse entreprise où j'aurais été juste à un poste pour faire mon travail, bonjour-au revoir mais là, non .**

Question : Il y a des gens qui ont fait un stage plutôt réduit à un poste ?

E : **Oui, il y a une fille de ma classe qui a fait un stage à Toulouse à XX., elle a pas pu évidemment être polyvalente ; il y en a une qui l'a fait à YY., conserve de petits pois et haricots donc là, c'est un poste. Et en plus là, ça s'est très mal passé avec son employeur.**

Question : Toi, tu as eu plus de chance.

E : **Oui je suis la seule, à une ou deux exceptions près, à être rentrée le sourire aux lèvres à la rentrée de septembre. Les autres ont tous été déçus de leur stage, ils ont été très mal payés, ils ont eu des problèmes avec leur employeur... j'ai été surprise. »**

Elle relie cette polyvalence à sa satisfaction de stagiaire.

De plus, elle réalise des tâches d'un niveau supérieur au BTS ! Conseil à la direction, révision des procédures, analyse de la situation, formation des employés etc. Et en plus, ça a réussi ! La conséquence est qu'elle s'est sentie plus que stagiaire, « employée ». On lui confie des missions ambitieuses (trop même !) dont elle anticipe l'ampleur et dont elle renégocie le périmètre avec la direction, elle travaille beaucoup, elle réalise un diagnostic hygiène, met en place des nouvelles procédures de travail (et sort de son rôle de simple exécutante ou de technicienne ?), toujours avec le soutien et l'accord de sa direction. Elle propose des changements (avec crainte de sortir de son rôle) qui sont finalement bien accueillis et acceptés par la direction, comme les employés ! C'est une réussite (« ça s'est très bien passé »). Elle se soucie du rapport, prend des initiatives, cherche des projets. Fait des choses qu'elle n'a jamais faites (analyse productivité d'un atelier) et repère des sujets « tabous » au Canada. Elle compare aussi à ce qu'elle « n'aurait jamais osé faire en France ».

Encore un élargissement de tâches... et pas uniquement sur le lieu de stage !

« E : **Après, ils m'ont mis à la caisse. Ils m'ont dit : maintenant que tu sais parler anglais, tu vas vendre du fromage ! Donc j'ai fait quelques heures, c'était bien.**

Question : Ça t'a plu ?

E : **Ah oui, le contact avec la clientèle, « ah une jeune ! » parce qu'il y a des habitués.**

Question : Une française ...

E : **Oui, mes collègues étaient fières de dire : elle vient de France ... C'était bien, c'était super.**

Question : Donc tu as fait plein de choses.

E : **Et pas que là, j'ai fait aussi à l'hôtel où j'étais à la réception.**

Question : C'est-à-dire ?

E : **J'allais rester 3 mois et j'ai fait la connaissance d'un groupe de jeunes qui étaient là depuis déjà longtemps et ça, c'est illégal mais ça se fait dans pas mal d'auberges de jeunesse, c'est-à-dire que ceux qui restent longtemps, au lieu de payer leur chambre, ce qui leur reviendrait très cher, ils faisaient du travail de réception, c'est-à-dire qu'ils se relayaient à la réception, recevoir les clients, prendre les RV, faire payer, montrer les chambres, nettoyer les chambres. Donc ils faisaient ça une**

ou deux fois par semaine, ils se relayaient et comme ça, le patron ne les payait pas pour le travail mais au moins, ils ne payaient pas leur chambre. Et une fois, ils se sont retrouvés coincés parce que le gars qui devait le faire le samedi de 4 H à 9 H était pris par son travail et du coup, le patron avec qui j'avais bien sympathisé, qui parlait un peu français – c'était des jeunes en dessous de 30 ans qui tenaient l'auberge et ensuite avec ceux qui habitaient l'auberge, on a de suite créé des liens d'amitié, c'était super. »

Elle ne s'est pas sentie « stagiaire ».

« Question : Finalement, est-ce que tu t'es sentie stagiaire ?

E : Non, pas tellement, **plus employée ou apprentie que stagiaire.**

Question : Tu étais traitée de la même manière.

E : Oui, oui.

Question : **Au début, tu as dit « les collègues », je me suis dit : tiens !**

E : C'est vraiment comme ça que je les considère.

Question : Tu ne t'es pas sentie simple stagiaire ?

E : Non, laissée dans un coin à regarder, non, et **de suite, le 2^{ème} jour, j'ai participé aux travaux.**

Question : C'est pas le cas de tout le monde dans les stages.

E : Oh non ! Il y en a, c'est : mais quelle idée j'ai eue d'aller dans cette entreprise ? Ou alors ils disent aux 1^{ère} années : ne postulez pas là, pitié, parce que déjà vous n'allez pas vous faire payer et vous allez être maltraités.

Question : Il y a des entreprises qui ont mauvaise réputation ?

E : Oui ; des entreprises qui ont déjà eu des stagiaires d'ici et finalement, ça s'est passé mais c'est un stage, on s'en fiche... »

Bilan du stage, proposition de revenir travailler, émotion du départ et liens tissés. Le bilan est autant affectif (liens créés, ce qu'ils ont pensé d'elle...) que purement professionnel !

« Question : Tu tires un bilan vraiment positif de ton stage. Tu as pu faire un bilan avec eux à la fin, oral ou écrit ?

E : Oui, oral avant de partir, le dernier jour. J'étais triste parce que j'arrêtais de travailler le vendredi et je partais le samedi après-midi. « **J'ai été comment ?** Chiante, un boulet ... ? » Déjà le jeudi soir, mes collègues de travail m'ont invitée au restaurant, le vendredi midi, **on a eu droit à un gâteau, une Forêt Noire.** Ça aussi, la pause du midi pour les anniversaires, il y avait un gâteau. Pour le départ de la responsable de production qui partait à la retraite, là aussi un grand moment parce qu'elle partait mi-août un peu avant moi et c'était vraiment elle qui m'avait pris sous son aile pour travailler. Un grand moment et ça m'a remis en place sur le fait que moi aussi j'allais partir.

Question : C'était émouvant ?

E : Très émouvant. Et j'ai aussi vécu le départ des 2 apprentis suisses. Il y a eu pas mal de départs fin août et il y a eu le mien début septembre.

Question : Il y avait de l'émotion, il y avait du lien qui s'était créé. Au niveau professionnel, qu'est-ce qui est remonté ?

E : **Qu'on était très bien formé en France ;** ils étaient agréablement surpris et ils ont trouvé que c'était une très bonne idée de système scolaire que de mettre en place des stages de manière à rentrer plus facilement dans la monde du travail. **Là-bas, il y a pas de souci, on sort de l'école, on a du travail.** J'ai rencontré la fille de la responsable de production et la fille d'une des collègues qui venait travailler l'été, j'ai bien sympathisé et **on a échangé aussi sur nos systèmes scolaires.** Elles me disaient que c'était vraiment bien mais que chez eux, si, après l'école il fallait aller au supermarché

faire caissière pendant un peu de temps pour gagner de l'argent, il n'y avait pas de souci, les jeunes ne rechignaient pas à ça. Aussi différence avec la France, celui qui sort avec un diplôme d'ingénieur, il veut travailler de suite comme ingénieur mais en France, c'est un peu plus dur, là-bas il n'y a pas de souci ; même dans l'agroalimentaire, il n'y pas de souci pour trouver du travail.

Question : Ils t'ont proposé de rester ?

E : De rester, non, ils savaient que j'avais ma formation mais je leur ai demandé, si je revenais et que je cherche du travail, ils m'ont dit que la porte était ouverte. »

Couronnement du stage : la proposition d'embauche ? Les liens tissés ?

Le stage à l'étranger, une épreuve ?

En synthèse, on dira que le stage à l'étranger est l'occasion d'un double stage : stage en entreprise et découverte du pays en même temps ! Les jeunes doivent s'intégrer en entreprise ET dans un nouveau milieu ! Cela a des conséquences sur le plan de l'attention, des tâches (beaucoup d'attentions, d'informations d'un coup, fatigue, stress).

Le stage à l'étranger est aussi une épreuve physique : résistance, fatigue, alimentation, pays chaud, climat, cela peut être épuisant, douloureux, anxiogène. C'est une mise en danger, les jeunes éprouvent le sentiment de se jeter dans l'inconnu. Le mot « aventure » revient, les mots « je m'en suis sorti ».

Elève 14 : « le 3ème où j'ai commencé à 5 H du matin, ça a été très dur parce que finalement, comme j'étais en pleine découverte, je voyais plein de choses nouvelles la journée et j'avais du mal à dormir.

Question : Tu étais fatiguée ?

E : Oui, mon cerveau engrangeait beaucoup d'informations à la fois et le soir, je n'arrivais même plus à parler anglais, je ne savais même plus dire le basique des basiques, j'étais vraiment fatiguée. Et se lever à 5 H du matin, ça a été très, très dur mais finalement, on s'est levé. »

3.2.4. Expérience offerte et vécue : des conditions d'apprentissage variables

L'analyse précédente nous a permis de voir qu'un parcours est le fruit de l'interaction entre des conditions offertes et l'activité qu'un individu – et son entourage - y déploient pour s'y adapter et les modifier. Ainsi, le lien entre conditions et réussite du stage n'est pas automatique. Il s'agit d'une causalité non linéaire où les facteurs individuels et contextuels s'influencent sans cesse, de manière temporelle, irréversible et dynamique. La réussite d'un stage ne saurait ainsi donner lieu à aucun modèle simple de prédiction ou d'analyse de causalité. Ce que nous pouvons faire à tout le mieux, c'est dresser une liste des caractéristiques internes ou externes au sujet et agissantes qui peuvent *potentiellement* influencer sur la réussite d'un stage. Nous y reviendrons dans la partie suivante lors de l'analyse des apprentissages réalisés.

IV. L'expérience racontée et l'après séjour

Beaucoup de choses se passent encore au retour et après le voyage ! Si l'arrivée dans le pays était un moment critique qui cristallisait des enjeux multiples (se rassurer, s'intégrer, se repérer...), le retour n'en est pas moins un, comme le constatait Onfray (2007). Il cristallise des enjeux comme renouer les liens avec ceux qui sont restés, partager ce qu'on a vécu, replacer le voyage dans son itinéraire de vie (qu'en faire ?).

4.1. Le retour, un choc culturel inversé

Les premiers moments du retour peuvent être vécus comme des chocs culturels inversés, qui replongent brutalement les jeunes dans leur culture d'origine et la leur rendent pour partie étrange/ère, inversant la perspective du regard le temps d'un trajet retour ou de quelques jours, permettent aux décentrations de s'opérer dans les deux sens (non plus sur un souvenir de son pays, mais sur sa perception). Avant que les habitudes ne reprennent insidieusement et emportent avec elles le regard frais et neuf qui avait été durement acquis et avait étonné ceux-là même qui le portaient. Certains éprouvent ainsi un vrai décalage culturel qui provoque la poursuite des processus de conceptualisation après le retour. Les extraits ci-dessous illustrent ce phénomène, qui a été plus fort pour certains que pour d'autres :

Elève 6 (Etats-Unis) : *« je me suis dit quand je suis rentré dans ma voiture : ah, c'est ma voiture, elle est tout petite ; mais c'est vraiment quand je suis redescendu chez moi parce que quand je suis arrivé à l'aéroport à Paris, j'ai vu par les hublots le paysage, je voyais que c'était plus petit tout de suite mais c'est vraiment quand je suis arrivé à Clermont que je suis descendu, que j'ai mis le pied à terre et monté dans ma voiture, j'ai dit : là, c'est vrai la différence ; et le fait de repasser des vitesses, c'est là que je me suis dit : je suis vraiment revenu en France. »*

Elève 10 (Burkina Faso) : *« c'était bizarre, quand on rentre, c'est pas pareil, il y avait plein de... ça fait un retour... il y a tout, il y a l'électricité, Internet, des ordinateurs, en fait c'est un retour bizarre ; et même la nourriture, Mac Do tout ça, il y a plein de trucs qui reviennent, je sais pas, c'est bizarre.*

Question : *Qu'est-ce que tu entends par bizarre ?*

Elève 10 : *En fait, on était bien aussi là-bas. On se dit qu'on n'avait pas besoin de plus, ça allait. Même si on retrouve toutes les choses qu'on apprécie, sur place on était bien, que la vie était bien. »*

Elève 14 (Canada) : *« Déjà je rentrais en France le 5 septembre et la rentrée c'était le 3 ou le 4, je me suis pris une semaine en accord avec le lycée pour récupérer,*

j'étais K.O ; j'ai fait que dormir, j'ai même pas profité de ma semaine de vacances et quand je suis rentrée ici, j'étais là : « ah c'est super... » je redescendais limite du monde des Bisounours et je suis vite revenue à la réalité des choses où dans la classe, on peut pas se blairer et ils ont tous eux un mauvais stage donc ils étaient tous de mauvaise humeur... l'horreur ! (...) les gens ne disent pas bonjour, ça m'a encore plus sauté aux yeux parce que j'avais pris l'habitude de l'hospitalité des gens là-bas ; la bonne humeur des gens, ça m'a frappé ; en France ça a accentué le truc. »

4.2. L'expérience racontée : formats d'élaboration multiples

Le retour donne lieu à des formes d'élaboration différentes (famille, amis, lycée...) qui prennent souvent la forme d'un récit d'anecdotes, aidé ou non de photos, d'où le domaine professionnel est souvent absent. Le voyage vécu se fait anecdotes, impressions, photos, histoires drôles ou partage d'étonnements, de l'insolite...

Formats de discours spontanés au retour

Onfray avait observé que le voyageur est submergé par « un perpétuel flot et flux d'information » (2007, p. 52) qui se caractérise au retour par un « chaos » et une « abondance ». Ils appellent un travail de « décantation » car « rien ne se distingue encore », « le tri sévère écarte l'anecdote pour permettre à l'esprit de se concentrer sur l'essentiel – des émotions cruciales, des perceptions cardinales – ainsi s'architecture un monde » (2007, p. 105). Pourtant, les jeunes que nous avons rencontrés parlent souvent de leur séjour sur un mode anecdotique avec leur entourage – et parfois au lycée, sans qu'un réel retour sur expérience ne soit possible ni que celle-ci soit questionnée ou mise en relation avec des enseignements qui permettraient de l'enrichir, par exemple. Ainsi, le mode d'énonciation au retour est souvent hachuré, des bribes d'expérience étant encapsulées dans des petites « anecdotes » rapides qui visent à intéresser, étonner ou faire rire l'entourage. Par exemple, l'élève 10 (Burkina-Faso) aime à raconter « *Le fait qu'on a vu la ville. On a passé quand même 3 ou 4 jours à la ville, on a vu comment ça se passait le soir...ça fait bizarre parce qu'on a vu... on a été un peu dans les bars de nuit, on a vu tout ce qui était la prostitution, l'alcool aussi... ça fait un choc.* » L'élève 14 aime aussi à raconter qu'elle a « *croisé un raton-laveur* ».

La plupart des élèves expriment une frustration devant la difficulté à partager l'ensemble de ce qu'ils ont vécu, ce qui expliquerait la satisfaction de ceux qui ont pu participer à des « sessions retour », telles que nous les avons observées. Beaucoup nous ont également avoué, une fois l'entretien terminé, que c'était la première fois qu'ils racontaient leur expérience avec autant de détails, et plusieurs ont souligné le fait qu'ils n'avaient jamais parlé à personne de manière aussi précise de leur activité professionnelle à l'étranger avant l'entretien. Plusieurs ont également dit qu'ils ne sauraient comment valoriser cette expérience devant un recruteur, ne sachant pas quels apprentissages ils ont pu réaliser. A l'inverse, certains semblent plus à l'aise lorsqu'ils se projettent face à un recruteur, même si leur discours reste parfois général : « *L'ouverture d'esprit, le travail personnel, être capable de gérer le travail, l'adaptation aux différentes personnes, capacité d'adaptation, capacité à voyager, l'autonomie et se débrouiller aussi, pouvoir échanger, discuter.* » (Elève 6, Etats-Unis).

4.3. Des impacts variables sur les itinéraires de vie

Les impacts du séjour à l'étranger sur les itinéraires de vie semblent variables (même si nous manquons du recul nécessaire sur ce point, les entretiens ayant été menés au maximum 9 mois après le séjour). Tout dépend de ce que les jeunes y mettaient aussi. Un impact a minima est d'avoir envie de voyager de nouveau et un gain de confiance en sa capacité à voyager. Un impact maximal est d'avoir fait l'épreuve de l'autonomie et le sentiment d'avoir « sauté une marche » (élève 6), voire un changement sur le projet (ou détermination, ou confirmation de celui-ci), cela peut aussi aller jusqu'à une nostalgie et mal être au retour en France (élève 14). Le tableau ci-dessous illustre la variabilité des impacts sur les choix de vie.

Impact limité	Impact important
<p>Elève 5 (Allemagne) :</p> <p>« Question : <i>Donc le stage n'a pas eu d'incidence sur ton projet professionnel ?</i></p> <p>Elève 5 : <i>Non, du tout.</i> » (stage éloigné de son projet et parfois peu satisfaisant).</p> <p>Et peu d'impact sur l'envie de repartir, donc il ne parle pas spontanément.</p>	<p>Elève 14 (Canada) :</p> <p>« Question : <i>Est-ce que le stage à l'étranger a eu un impact sur ce projet ou pas spécifiquement ?</i></p> <p>Elève 14 : <i>Ça a confirmé mon envie de travailler là-dedans ; sortie de mon BTA je savais que je voulais travailler dans l'agroalimentaire, c'est vraiment un domaine qui me plaît énormément. (...)</i></p> <p>Question : <i>Ça t'a donné envie de repartir ?</i></p> <p>Elève 14 : <i>Oui ! A peine arrivé chez moi, je me suis dit : quand est-ce que je repars ? Ma mère était là : Non, tu viens à peine de rentrer, tu ne vas pas repartir de suite ! Je n'étais pas encore rentrée que je disais à ma mère par mail : maman, je mets des sous de côté, l'été prochain, je repars ! »</i></p>
<p>Elève 10 (Burkina-Faso) :</p> <p>« Question : <i>Est-ce que ça a eu un impact sur ton projet professionnel au retour ?</i></p> <p>Elève 10 : <i>Non, parce que j'ai fait tout un peu...</i></p> <p>Question : <i>Est-ce que ça a eu un impact sur ton projet : Tu veux poursuivre en licence génie et environnement, ça n'a pas changé ?</i></p> <p>Elève 10 : <i>Non, j'ai su en fin d'année ce que je voulais faire.</i></p> <p>Question : <i>Est-ce que ça a eu un impact sur ton projet : Ça n'a pas eu d'impact sur tes choix de vie ?</i></p> <p>Elève 10 : <i>Non pas particulièrement mais après, je fais plus attention (?m) la vie de tous les jours sinon ça n'a pas changé.</i></p> <p>Question : <i>Est-ce que ça a eu un impact sur ton projet : Comment ça, plus attention ?</i></p> <p>Elève 10 : <i>Par rapport à l'eau et tout ça, j'essaie faire plus attention, de prendre des douches moins longues, de faire couler moins l'eau ; des</i></p>	<p>Elève 6 (Etats-Unis) :</p> <p>le voyage, « <i>il a apporté un plus, il a confirmé mon choix, en fait parce que j'ai toujours voulu faire ingénieur mais quand je suis sorti de Bac, j'ai préféré faire un BTS, je ne voulais pas me lancer dans une prépa directement, j'étais moins motivé et là, ça fait 3 mois que je me suis vraiment... ça m'a re motivé et j'ai envie de continuer, de voir d'autres choses et aussi le fait de visiter, de faire des journées Portes Ouvertes d'autres écoles, ça m'a vraiment donné envie, ça m'a reboosté.</i> ».</p>

<i>choses de la vie courante que je ne faisais pas trop avant. »</i>	
--	--

Tableau 14 – Impacts sur les itinéraires de vie –

V. Ce que les jeunes apprennent à l'occasion de leur mobilité

5.1. Des marqueurs d'apprentissages à travers le récit de l'expérience

Comment repérer les apprentissages réalisés à travers les récits de l'expérience vécue ? Nous avons utilisé les catégories issues de notre cadre théorique, la théorie du schème de Vergnaud (1990, 1996, 2001) telle que développée en didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), pour définir des marqueurs d'apprentissages. Nous avons ainsi repéré :

- **Les situations dont les jeunes ont fait l'expérience**, des critères indirects d'apprentissages potentiels étant leur nouveauté, leur fréquence, leur difficulté, leur autonomie, le niveau de l'activité que les élèves ont déployé pour y agir, leur réussite... ; par exemple, l'élève 10 a fait l'expérience d'une situation connue mais dans un nouveau contexte, à savoir « la gestion de projet en Pays en Voie de Développement » et l'élève 6 celle d'une situation nouvelle, « la conduite de tracteur à boîte automatique » ;
- **Les connaissances informelles qu'ils ont développées** à l'occasion de l'action dans ces situations ou éprouvées dans ces situations, exprimées sous forme de « théorèmes »²² (Vergnaud, 2001) locaux ou généralisés de forme assertive du type : « **le fromage, c'est le fromage, que ce soit au Canada ou en France, il est fait pareil. Après, c'est toutes les étapes, c'est moins manuel peut-être mais le procédé type de fabrication, je sais comment ça marche. Mais leur système de vente, de démarche commerciale est différent parce que l'Etat contrôle beaucoup.** »¹ (Elève 14, Canada) ou « *quand on me disait les Etats-Unis, pour moi c'était steak et hamburgers et frites. Certes j'en ai mangé beaucoup mais en fait, ils avaient pas mal de spécialités différentes.* » (Elève 6, Etats-Unis). Ces connaissances ont aussi été exprimées sous forme de « règles d'action » à valeur locale ou générale (Vergnaud, 2001) de forme conditionnelle « *Si... alors...* » du type : « **Après, tout ce qui est les rations, ça varie selon les fermes ; selon les exploitations, cela peut varier. Si c'est une exploitation qui va faire pas forcément de la traite, sortir du lait pour l'alimentation humaine, mais faire du lait juste pour les veaux pour faire de l'engraissement, pour les vendre en boucherie (plus elles sont lourdes plus elles sont vendues cher) c'est pas forcément les mêmes rations qu'il va y avoir pour des vaches à lait.** » (Elève 5, Allemagne). Ces connaissances sont des éléments organisateurs de l'activité, ou éléments constitutifs des « schèmes » d'action développés et éprouvés dans l'expérience en situation (Vergnaud, 1990). On les qualifiera aussi d'« invariants opératoires ».

Les récits de l'expérience ont ainsi été l'occasion de descriptions et de commentaires sur les situations vécues, les activités que les jeunes y ont déployées ainsi que sur les résultats obtenus, qui peuvent constituer des indicateurs indirects d'apprentissages potentiels. Les récits de l'expérience ont aussi provoqué l'énonciation directe d'apprentissages informels (développement de « règles » et de « théorèmes » liés à l'action en situation), non signalés comme tels et souvent noyés dans le reste

²² Aussi appelés « propositions tenues pour vraies sur le réel ».

du récit. Une partie seulement a été énoncée en réponse à nos questions directes, du type : « *Quelle image tu avais du pays avant de partir ?* ». L'analyse montre en effet l'existence de nombreux théorèmes sur les pays visités qui ont été énoncés tout au long des entretiens, à différents moments :

- leur énonciation s'est produite de manière spontanée, au détour du récit de l'expérience. Par exemple, l'élève 14 raconte son premier contact avec les employés de l'entreprise où elle a ensuite fait son stage au Canada : « *J'ai rencontré mes collègues, la plupart. Ils m'ont dit qu'ils avaient hâte de commencer à travailler avec moi, que tout allait bien se passer. (...) vraiment ils ont été adorables. Mais c'est leur nature là-bas, ils sont gentils de nature, je ne sais pas comment dire.* ». Le théorème est énoncé à l'occasion du récit de l'expérience et prend la forme d'une généralisation du cas exposé ;
- Certains théorèmes ont aussi été produits en réponse à certaines questions qui incitaient plus spécifiquement à leur énonciation, comme par exemple avec l'élève 7 : « *C²³ : Quelle image tu avais du pays avant de partir ? E : Je pensais que c'était un pays de l'Est un peu en retard par rapport à nous avec des infrastructures assez délabrées, une agriculture très peu moderne, des clichés un peu sur les slaves, ils boivent de la vodka, des choses comme ça* ». Certains théorèmes ont donc aussi été énoncés en réponse à une question directe de l'interviewer.

Ces apprentissages sont-ils parfois conscients ? Oui, car les élèves ont tous exprimé la conscience de certains apprentissages, en des termes différents et parfois vagues. Par exemple, l'élève 10 (Burkina-Faso) dit ne « *pas trop* » avoir appris « *au niveau professionnel* », mais il ajoute « ***tout ce qui est vie sociale, je pense que j'ai plus appris au Burkina-Faso. Et même par rapport à la façon de penser, j'ai plus appris qu'en France.*** »

Il est toutefois intéressant de constater que cette conscience semble limitée, en effet :

- On a pu constater une évolution de la conscience en cours d'entretien chez certains élèves, à savoir un effet de « prise de conscience » (Piaget, 1974, Vermersch, 1994) d'apprentissages qu'ils disaient ne pas soupçonner en premier lieu ;
- On a pu constater, à plusieurs reprises, des contradictions entre des apprentissages parfois estimés pauvres et des traces de ces apprentissages dans le discours, comme avec l'élève 1 (Madagascar) qui dit : « *on a été vachement protégées. Je ne pense pas que ça a été une expérience réellement très enrichissante pour moi.* ». Pourtant, l'analyse de son discours laisse apparaître des apprentissages professionnels sur les modes de culture dans ce pays, dont elle semble prendre conscience seulement à la fin de l'entretien. De même, l'élève 10 qui dit avoir peu appris au niveau « *professionnel* » lors de son stage au Burkina-Faso, suite à une gestion de projet qui n'a pas donné les résultats attendus à cause de nombreux obstacles et de retards indépendants de sa volonté. Toutefois, son récit montre qu'il en tire des leçons plus générales sur la conduite de projet en Afrique, sous forme d'invariants opératoires (règles d'action et théorèmes), qui peuvent témoigner d'un début d'apprentissage professionnel sur « la gestion de projet dans un Pays en Voie de Développement » : « ***c'est compliqué de faire un truc sur place. On ne peut pas envoyer non plus de l'argent comme ça parce que l'Etat se sert dessus, il y a plein de trucs, chaque fois là-***

²³ C = enquêteur, E = élève interviewé.

bas les politiques ramassent tout ; c'est vraiment dur pour développer quelque chose. Ils avaient essayé de faire un projet avec des espagnols, l'Etat avait pris je crois 50% des fonds réservés à ça pour eux. Pour faire un truc comme ça, c'est vraiment compliqué. ». Autre paradoxe apparent, l'élève 5 (Allemagne) dit ne rien avoir appris lors d'une séance de « préparation au départ » à son lycée, or on retrouve, dans son discours, trace de l'usage d'une règle d'action qui lui a été transmise à ce moment-là (« essayez d'être les plus amicaux possibles ») et dont il se sert pour gérer la relation (difficile) avec sa famille d'accueil (« C'est quelque chose qui m'a marqué, je me suis dit : il faut que je les prenne de la meilleure manière qu'il peut y avoir. »).

Il est intéressant de noter que ces apprentissages sont pour partie souterrains, incertains, comme incidents (ils se réalisent à travers des observations, des échanges informels dans la sphère quotidienne...), ce qui explique aussi qu'ils ne soient pas nécessairement conscients chez les jeunes eux-mêmes.

L'élève 5 (Allemagne) témoigne par exemple d'apprentissages réalisés suite à ses observations... des champs !

« (...) j'ai vu qu'il y avait des exploitations qui fonctionnent comme ça et d'autres qui ne fonctionnent pas comme ça.

Question : Tu as été sur d'autres exploitations ?

Elève 5 : Non pas forcément mais quand on se promenait pour aller dans une ville, je voyais qu'il y avait des champs qui n'appartenaient pas au maître de stage et qui faisaient le même système que ça.

Question : Tu regardais comment étaient les champs ?

Elève 5 : En tant que fils d'agriculteur, oui beaucoup, regarder les cultures, les champs, les paysages. Comme quand on conduit, on passe plus de temps à regarder autour que forcément la route. »

D'autres apprentissages (ici, des règles d'action) sont transmis par des discussions informelles entre jeunes, parfois avant même le séjour comme pour l'élève 10 (Burkina-Faso) qui participait à un rassemblement du « Réseau Jeunes Afrique Asie » de l'enseignement agricole : « On nous a dit (...) Il faut pas se saluer avec la main gauche ; s'il y avait un chef de village, il fallait avoir du respect pour lui ; le fait qu'on arrive là-bas et qu'on croit qu'on est surdoué alors que... le fait qu'il fallait s'adapter sur place et pas qu'eux s'adaptent à nous. » Nous sommes dans le cas typique des « apprentissages informels » et non scolaires, pourtant recherchés sur les lieux de travail car constitutifs des compétences, qui se construisent et se transmettent dans des interactions et des situations de vie quotidienne.

5.2. Des apprentissages dans 4 domaines

La recherche a permis d'identifier quatre domaines où les apprentissages semblent les plus fréquents et les plus significatifs :

1. Des apprentissages du travail ou « professionnels »

Le séjour a pu donner lieu à une extension du répertoire des situations et des activités maîtrisées, à un développement de concepts et de connaissances professionnelles (par exemple, l'élève 10, parti au Burkina-Faso, discute à plusieurs reprises dans son entretien le concept de « transmission des savoirs agronomiques » en Afrique et témoigne d'un enrichissement de ses propriétés), à l'expérience de nouvelles manières de travailler ensemble et de nouvelles organisations du travail, comme par exemple l'élève 14 partie dans une entreprise fromagère au Canada : « *c'est souvent qu'en France malheureusement, le stagiaire, c'est de la main d'œuvre gratuite donc on lui fait faire tous les petits boulots (...) qu'on n'aime pas faire dont le ménage, sortir les poubelles... Alors que là-bas tout le monde le faisait, même le patron passait le balai !* ».

2. Des apprentissages des cultures rencontrées ou « culturels »

On assiste également au développement de nombreuses représentations sur les mœurs, les habitants du pays, les pratiques sociales (religieuses, éducatives...), les règles locales de politesse, les répartitions de rôles entre hommes et femmes, les modes de vie ruraux ou citadins... mais aussi, en retour, sur les façons de vivre en France. Ces théorèmes portent majoritairement sur ce qui est appelé les *mœurs*, ou les manières de vivre propres à un groupe à un époque donné, incluant certaines situations de la vie quotidienne et sociale comme se nourrir, se déplacer, respecter les horaires, s'habiller... par exemple, l'élève 7 a vécu 1 mois dans une ferme en Pologne : « *j'ai découvert comment ils vivaient, la cuisine, ou dans la maison ; par exemple ils ne rentraient jamais en chaussures dans la maison, ils laissaient toujours les chaussures à l'entrée alors qu'en France on peut rentrer dans la maison avec les chaussures en général* ». Certains théorèmes portent plus spécifiquement sur certains domaines de pratiques sociales comme la religion, par exemple ce que dit l'élève 10 au sujet du Burkina-Faso : « *Personne est athée en fait, tout le monde a une croyance parce que c'est mal vu dans la société de pas avoir de croyance.* », ou les modes de vie paysans, que beaucoup vivent de près pendant leur séjour en milieu rural, comme l'élève 3 à propos de la vie des femmes en secteur rural en Equateur : « *les bébés (...) sont toute la journée sur le dos de leur mère et quand les mères ont mal au dos, elles les mettent sur le ventre. (...) (Les enfants) Ils vont à l'école et autrement oui, ils se baladent et les petits sont toujours avec les parents.* ». Certains théorèmes portent aussi sur les répartitions des rôles entre hommes et femmes qui frappent tous les élèves (garçons et filles) partis dans des pays en voie de développement, comme l'élève 10 parti au Burkina-Faso : « *C'était plus la femme qui gérait la maison mais c'était l'homme qui gagnait l'argent.* », ou l'élève 3 parti en Equateur : « *beaucoup de femmes travaillent aussi, c'est principalement les femmes qui travaillent. Les hommes sont descendus à la ville pour bosser, pour essayer de trouver du boulot et y sont restés (...) on a vu que dans les campagnes, les femmes, c'est elles qui bossent, qui triment... Les hommes sont au volant de leur voiture...* ». Tous ont également énoncé des théorèmes sur les différentes manières d'interagir, de se saluer, de parler dans le pays visité. L'élève 1 a par exemple dit, à propos des habitants de Madagascar, « *ils ne haussent pas le ton et c'est vraiment quelque chose de très agressif quand quelqu'un hausse le ton* », et l'élève 3, de retour des montagnes en Equateur, a dit : « *c'est une tradition là-bas. Dès qu'ils croisent quelqu'un, ils s'arrêtent : buenos dias, buenas tardes...* »).

Si on regarde en détail les élèves 16 et 17 que nous avons rencontrés avant et après leur séjour, ils ont énoncé davantage de théorèmes sur le pays visité à leur retour qu'avant leur départ, même si tous deux avaient déjà été dans le pays ou dans un pays limitrophe pour une durée limitée avant ce séjour. On observe donc bien un développement de ces théorèmes grâce au séjour. Il semble que le voyage incite à la comparaison et à la généralisation, comme nous allons le voir en analysant les caractéristiques de ces théorèmes plus en détail, or ces deux processus semblent à l'œuvre dans les processus de conceptualisation. Le fait de voyager entraînerait en effet des déséquilibres – certains élèves ont ainsi parlé de « *saut dans l'inconnu* », d' « *aventure* » -, des échecs, des tensions qui génèrent stress et angoisse. Ainsi, changer de pays pousserait les jeunes à se lancer dans une enquête sur la nouvelle culture dans laquelle ils doivent à présent vivre et qui leur est partiellement inconnue, enquête qui, en favorisant la comparaison et la généralisation, peut générer de nombreux processus de conceptualisation, le développement de nouveaux théorèmes et de nouvelles règles d'action.

Les apprentissages « culturels » sont toutefois difficiles à interpréter (Tourmen, 2014) : s'agit-il de réelles connaissances ou de stéréotypes entendus et répétés, peu questionnés ? Quel statut donner par exemple à cet énoncé de l'élève 8 : « *les Russes sont très ouverts* » ?

3. Des apprentissages des langues ou « linguistiques »

On constate aussi les traces d'apprentissages des langues étrangères à travers une extension du vocabulaire, une meilleure aisance dans l'expression orale et un gain dans la compréhension orale, une découverte de nouvelles règles d'interaction... Tous ceux qui sont partis dans un pays de langue étrangère témoignent d'une nette amélioration de leur niveau, qui se ressent d'après eux sur leurs notes en classe, comme l'élève 14 partie au Canada anglophone : « *maintenant, l'oral est plus facile pour moi (...) déjà de connaître tout le vocabulaire du quotidien que ça, on n'apprend pas à l'école. En plus je vivais là-bas dans une auberge de jeunesse donc je croisais tout le temps du monde, il fallait discuter, la télé, la radio, c'était en anglais donc du coup...* ». On pourra noter ici le rôle de l'immersion dans la langue, mais aussi celui des autres personnes, quand elles acceptent de corriger les erreurs à l'oral, voire apprennent des mots, encouragent et donnent confiance, certains devenant alors des « passeurs linguistiques » comme d'autres se donnent le rôle de « passeurs » culturels (Bulteau, 2007).

4. Des apprentissages de soi ou « personnels »

On constate enfin l'existence d'une quatrième classe d'apprentissages que nous avons eu du mal à désigner. Nous l'avons qualifiée « d'apprentissage de soi », « soi » étant compris comme un élément à part entière de la situation d'action (Quéré, 2006). Ce domaine se caractérise par l'émergence de théorèmes sur un soi auquel on attribue des qualités propres, des capacités, des évolutions, des désirs, ce qui serait de l'ordre de traits de caractère. Ces théorèmes peuvent être, comme ceux qui portent sur les cultures, mis à l'épreuve, éprouvés dans l'expérience. Ainsi, la plupart mettent à l'épreuve leur autonomie, leur adaptabilité à l'inconnu, leur résistance au stress, leur capacité à gérer l'angoisse et l'incertitude, leur ténacité etc. Par exemple, beaucoup témoignent d'une prise de confiance dans leur « sociabilité », certainement parce qu'un des premiers buts visés par les jeunes est l'intégration, réussie dans la majorité des cas rencontrés. L'élève 10 (Burkina-Faso) exprime ainsi un changement dans la représentation qu'il a de lui-même et dans ses capacités : « *Je suis un peu moins timide aussi parce qu'il faut essayer de rencontrer les gens. (...) c'est plus facile de discuter.* ». L'élève 1 (Madagascar) exprime un changement dans sa motivation à poursuivre ses études : « *Ça*

m'a un peu ouvert les yeux et je me suis dit : tu n'as pas le droit de mettre de côté toutes les occasions qui sont proposées pour faire ce que tu as envie de faire... ». L'élève 6 (Etats-Unis) exprime quant à lui une représentation encore plus globale qu'il rapporte à un parcours de vie : « j'ai vraiment l'impression d'avoir passé un stade comme on peut dire le stade des 18 ans et la majorité mais là, c'est vraiment avoir laissé l'adolescence pour... pas la vie adulte, je suis encore dans l'adolescence mais vraiment la marche, je sens qu'elle s'est passée. »

Ces apprentissages sont donc tournés vers la mise à l'épreuve de « qualités » ou « capacités » que les jeunes s'attribuent (autonomie, adaptabilité, résistance au stress, ténacité...), éprouvés dans des environnements nouveaux et anxiogènes. Beaucoup témoignent d'un gain de confiance en eux et dans leurs qualités de sociabilité, ou, comme l'élève 5 (Allemagne), du sentiment d'avoir gagné en autonomie ou en « maturité » : « je pense que ça m'a apporté une certaine maturité ». L'élève 14 explique la conscience de cet apprentissage par le retour de sa famille : « Je ne m'en suis pas rendu compte moi-même, c'est ma famille qui l'a dit. J'ai gagné en autonomie, en maturité aussi. ». Comme le dit l'un d'eux, « déjà, partir, c'était quelque chose » (élève 10).

5.3. Des domaines d'apprentissage non hermétiques

Nous avons hésité à nommer les différents domaines d'apprentissages identifiés ci-dessus, de peur d'en figer la signification dans des champs fermés et hermétiques. Au contraire, nos données montrent clairement que ces domaines de l'expérience et de l'apprentissage sont en correspondance, que des théorèmes circulent entre eux bien plus que leur distinction analytique ne le laisserait supposer. Ainsi, dans le discours des jeunes, tout est souvent mêlé, comme dans la dynamique vivante et unificatrice de l'expérience. On voit en effet des phénomènes de circulation d'invariants opératoires (théorèmes, règles d'action) à l'œuvre entre domaines.

On développera ici le cas de l'élève 1 (Madagascar) pour qui un théorème transmis dans le domaine personnel (à l'occasion de la sortie dans un bar et d'une discussion avec d'autres voyageurs, où un théorème portant sur les manières d'interagir des habitants est transmis) est réutilisé comme une clé de compréhension et de résolution de problème dans le domaine professionnel. Ainsi, le théorème transmis, « *les malgaches ne disent pas non* », lui sert à analyser un problème de financement qu'elle rencontrait sur son lieu de stage, « *On essayait de poser des questions et finalement, on n'avait pas réellement de réponse.* », et à comprendre ce qui pose problème : « *c'est pour ça que derrière, on n'avait rien comme retour* ». Ce qui l'a finalement aidée à débloquer sa situation financière avec le maître de stage. Nos observations rejoignent ici celles de Turiel sur les apprentissages moraux et sociaux, qui donnent lieu, selon lui, à des « combinaisons de domaines », quand les concepts et connaissances sont réutilisés dans différentes situations et entrent en conflit ou en synchronie (1983, p. 55) avec les autres concepts et connaissances qui gouvernent la nouvelle situation. La distinction des domaines n'a de sens que si elle permet de mettre à jours des domaines d'apprentissages plus ou moins développés chez les jeunes à l'occasion de la mobilité à l'étranger.

5.4. Des apprentissages inégaux selon les jeunes et les conditions de séjour

Les discours montrent des apprentissages inégaux selon les jeunes : tous n'ont pas réalisés les mêmes apprentissages, ni dans les mêmes domaines. Ainsi, l'élève 6 semble avoir développé un réseau complexe et riche de théorèmes ou connaissances professionnelles sur l'agriculture dans la région des Etats-Unis où il est allé, qu'il développe et discute extensivement dans son entretien, nombreux termes techniques à l'appui, alors qu'il énonce un réseau théorèmes sur la culture américaine plus succinct, moins développé, plus relativisé par les limites de son expérience et moins discuté. Les extraits suivants le montrent.

Elève 6 : « L'Amérique qu'on voit dans les films »

« C : Au niveau de la découverte du pays, est-ce qu'il y a des choses qui ont changé entre ta représentation et la représentation que tu en as maintenant ?

E : En fait, c'est plus, comment dire...c'est... **un pays qui est neuf mais très chaleureux**, très accueillant, des paysages en fait assez variés, pas toujours les mêmes répétitions, c'est assez varié, **les villes aussi ne se ressemblent pas forcément même si elles sont toutes quadrillées de la même façon, elles ont toutes leur charme différent** même si j'ai plutôt vu des villes de campagne, des petites villes et **je n'ai vu que Chicago**, en grande ville.

C : Tu as pu faire un peu de tourisme ?

E : Chicago, j'y suis allé le dernier jour avant que je reparte. C'était le samedi ; vendredi soir on a fait tous un grand repas avant de partir, toute la famille. Et on est remonté avec le cousin, à 2 heures de Chicago et on est parti le lendemain à 4 H du matin pour aller à Chicago pour pouvoir visiter, le lac Michigan, c'est vrai que c'est...**époustouflant, on se sent vraiment tout petit.**

C : Donc il t'a servi un peu de guide, il t'a emmené voir les buildings ?

E : Les principaux ; là c'est vraiment l'Amérique vraiment qu'on voit dans les films, c'est speed, il y a du monde partout, ça va à une vitesse... les taxis défilent, c'est vraiment... c'est impressionnant. Par contre, il y a des endroits comme dans des parcs, on retrouve le calme, on s'apaise... avec tout le temps des avions au-dessus, c'est vraiment **une autre dimension.** C'était vraiment très enrichissant.

C : Est-ce qu'il y a des choses qui t'ont étonné dans leur manière de vivre ?

E : Oui dans la nourriture par exemple. Déjà ils ne mangeaient pas de pain, le fromage c'était pas ce qu'ils mangeaient le plus ; et en fait **quand on me disait les Etats-Unis, pour moi c'était steak et hamburgers et frites. Certes j'en ai mangé beaucoup mais en fait, ils avaient pas mal de spécialités différentes.** Mais c'était dans les familles, **les épouses cuisinaient pas mal.** Ils mangent très peu de fruits et légumes, ils mangent très gras, très sucré et très salé, c'est surtout ça. Mais je n'ai pas pris un gramme ! »

« C : Est-ce qu'il a d'autres choses qui t'ont étonné ?

E : Oui tout ce qui était unités de mesure, les miles, les (?m) et même si j'avais chargé avant une application sur le téléphone sur pouvoir comparer et avoir au moins une idée de ce qu'il y avait. Quand j'allais courir au début, je disais : je vais faire le tour du pâté de maison sauf qu'avant chaque croisement c'était 2 miles, ce qui fait à peu près 4 km, je disais : ça me fait à peu près 8 km et en fait, je me suis retrouvé avec 16 km... mais au contraire ça me faisait du bien, c'était plutôt

sympathique.

C : Il y a des choses qui t'ont marqué sur l'agriculture là-bas ou la vie à la ferme qui sont différents d'en France ?

E : Oui, oui. Aux Etats-Unis, ils se sont simplifié tout ce qui est tâches, tout ce qui est intrants, phytosanitaires ou engrais, ils ne font pas la fertilisation, ils ont tout sous-traité. Par exemple, tout ce qui est fertilisation, c'est des entreprises qui viennent directement avec les gros camions, ils rentrent dans le champ, ils épandent et après, eux travaillent le sol pour pouvoir enfouir et ils sèment par-dessus. Après, ce qu'ils font aussi, ils traitent par avion ; ils vont voir une entreprise du coin, ils disent : il faut me traiter cette parcelle avec tel produit, le patron dit : d'accord, je vous fais ça à telle heure. Ils avaient des petits pois et ils font 2 récoltes dans l'année alors qu'en France, on ne fait qu'une récolte ; ça leur faisait 2 rendements. **Les rendements en blé sont très faibles, les rendements de maïs sont quasiment identiques aux nôtres.**

C : C'est mieux, ce que tu as observé ?

E : Après, c'est que vu qu'ils en ont grand... En fait les **variétés ne sont pas autant développées**. En France, on a des variétés qui sont développées et poussées génétiquement, on exploite notre variété à fond. **On a cherché à optimiser les rendements parce qu'on avait des surfaces qui sont bloquées, on ne peut pas augmenter nos surfaces, alors qu'aux Etats-Unis ils ont des grandes surfaces et ils n'ont pas forcément misé sur l'optimisation des cultures**, ils n'ont pas cherché ce qui était génétique des cultures donc pour le blé, ils avaient des rendements de 20 à 30 quintaux maximum alors que nous, en France, on peut atteindre 110, 120 quintaux, la moyenne c'est 70 quintaux. **Il y a pas mal de différences**. Comme c'est démesuré ils ne vont pas forcément prendre le temps... **Je vois mon père**, on a 80 ha, du coup on a le temps, on va passer sur les parcelles, on va vraiment observer, voir s'il y a besoin de traiter ou pas, vraiment observer les différents symptômes. **Alors qu'eux, c'est plutôt du systématique**. Ils savent qu'à peu près à telle date, il va y avoir tel problème, ils vont dire : il faut faire ci. Ils n'ont pas le temps de s'occuper de tout vu que c'est tellement important. C'est vrai que d'un point de vue, **c'est bien**, ils en ont beaucoup, c'est impressionnant mais je pense que **d'un point de vue agronomique, je préfère en avoir moins**. **Comme disait mon grand-père, il vaut mieux en avoir moins et le faire comme il faut qu'en avoir trop et pas le faire comme il faut**. Quand on en a beaucoup, je ne pense pas que c'est suivre comme il faut la culture, on va faire du systématique, on ne va pas pouvoir répondre réellement aux besoins journaliers de la culture. »

Cette différence d'apprentissage semble parfois consciente pour les élèves eux-mêmes, comme l'élève 7 qui dit avoir peu appris au niveau professionnel (« *un peu mais pas grand-chose* », « *rien de spécial* ») car il a effectué des tâches à la ferme qu'il connaissait déjà (comme la traite des vaches), avec des grandes difficultés à communiquer avec une famille qui ne parlait que polonais. Il a également eu peu de contacts en dehors de la ferme où il travaillait et vivait. Il dit avoir plus appris au niveau « *culturel* ». La distinction entre domaines existe donc chez les élèves eux-mêmes, sans que l'interviewer ne le leur ait suggéré.

L'inégalité des apprentissages semble pouvoir être expliquée par l'interaction de facteurs « externes » aux sujets (ce que Mayen, 1999, appelle le « potentiel de développement » des situations) et de facteurs « internes » aux sujets, pour reprendre la distinction du psychologue du travail Leplat (1997), sans qu'il soit possible, par notre méthodologie qualitative basée sur un petit

nombre de sujets, d'isoler ni de tester les relations entre ces facteurs. La seule chose que nous pouvons faire est d'essayer de lister les facteurs qui ont semblé, à un moment ou à un autre du récitⁱⁱ, avoir une influence potentielle sur les apprentissages réalisés :

Facteurs « externes » à l'apprentissage	Facteurs « internes » à l'apprentissage
1) conditions d'accueil et d'intégration sur les lieux de vie et de stage	1) facilités à socialiser et volontés de s'intégrer
2) occasions de contact avec la population du pays, ses lieux et les autres voyageurs	2) envies de rencontres et de découverte avec la population du pays, ses lieux et les autres voyageurs
3) marges d'autonomie qui sont laissées en stage, et degrés d'accompagnement dans la découverte du pays	3) marges d'autonomie sont recherchées (vie sur place / stage)
4) degrés de difficulté/nouveauté/complexité/variété des tâches confiées en stage	4) envies d'apprendre et de découvrir le métier
5) degrés d'aide et d'encadrement en stage, degrés d'encouragement	5) demandes d'encadrement en stage et besoins d'encouragement
6) conditions de sécurité/confort physique et affectif offertes sur place	6) façons d'éprouver les conditions de confort et de sécurité

Tableau 15 – Facteurs internes et externes des apprentissages en stage à l'international -

Certains stagiaires ont ainsi pu être cantonnés à des tâches simples, routinières et connues (et parfois peu gratifiantes) sur leur lieu de stage (l'élève 7 a par exemple fait la traite des vaches tous les matins, ce qu'il connaissait et s'éloignait de son diplôme en Production Végétale), tandis que d'autres ont été confrontés à des tâches variées, nouvelles et motivantes, certains avec une aide réelle du tuteur de stage (l'élève 14 a par exemple pu créer et mettre en place une nouvelle procédure qualité dans une entreprise de production fromagère, entraînant une réorganisation réussie de la répartition des tâches du personnel, tâche d'un niveau supérieur à celles du diplôme visé). De même, certains élèves sont restés enfermés dans une exploitation ou un milieu social (comme l'élève 5, ci-dessus), tandis que d'autres ont eu l'occasion de visiter le pays ou de fréquenter des milieux sociaux variés (amis de la famille d'accueil, cousins, voisins..., comme l'élève 6 ; ci-

dessus). Autant de situations offrant des potentiels d'apprentissage et d'intégration variés, dont les jeunes se saisissent ou provoquent de manière plus ou moins active.

5.5. Processus d'apprentissage par l'expérience

Les différences dans les apprentissages peuvent être rapportées à des différences d'expérience. Nous centrerons ici nos analyses sur les apprentissages culturels, qui ont fait l'objet d'une analyse plus détaillée (Tourmen, 2014). Ils semblent pour la plupart liés à ce dont il est fait une expérience directe, à travers les situations données à vivre et les activités déployées (manger, se saluer, interagir, observer les comportements visibles...). Ils semblent être le fruit de processus de généralisation. Ainsi, la nécessité de s'intégrer (apparaissant comme un des premiers buts des jeunes, et ce, dès l'arrivée) expliquerait pourquoi on trouve exprimées autant de théorèmes sur la « *chaleur* » de l'accueil des habitants du pays visité, théorèmes qui sont de plus, semble-t-il, les premiers à être partagés lors des rencontres entre jeunes (Elève 9 – Québec - « *il m'a dit que les québécois étaient super gentils avec les français donc ça m'a mis plus à l'aise de vouloir partir.* » ; Elève 18, - Australie - « *Donc les anciennes promos (...) ils nous ont dit, « c'est vrai que vous allez voir c'est génial, les gens sont sympas.* »). Ceux qui ont vécu à la campagne énoncent quant à eux de nombreux théorèmes sur les modes de vie ruraux, ceux qui ont vécu en ville sur les modes de déplacement, entre autres.

Le lien entre les domaines de théorèmes énoncés et les domaines dont il est fait une expérience directe, pour reprendre l'hypothèse de Turiel (1983), pourrait expliquer pourquoi peu de théorèmes sur la politique, l'histoire des pays, l'art ou l'architecture, pour ne citer que ces autres aspects possibles, ont été énoncés, car ces aspects n'ont pas été, pour la plupart, l'objet d'une expérience (offerte ou recherchée) directe ou significative. Ces aspects sont majoritairement restés embryonnaires²⁴, peu ou pas évoqués, ce dont certains semblent conscients, comme l'élève 14 partie au Canada : « *tout ce qui est système politique, système social, finalement j'ai pas trop vu, c'est juste en parlant avec des gens. Mais la vie quotidienne, finalement j'ai vu que 3 mois et encore, c'était juste dans un univers assez restreint parce que je faisais l'auberge de jeunesse ou l'entreprise, je n'allais pas voir ailleurs* ».

Les théorèmes semblent de plus issus de comparaisons avec le pays d'origine. En effet, de nombreux théorèmes portent, à rebours, sur le pays d'origine (la France), par le biais de nombreuses comparaisons entre les manières de vivre. L'élève 14 réalise ainsi à propos du Canada des énoncés très typiques des énoncés que les jeunes ont pu réaliser : « *ils sont beaucoup plus accueillants et beaucoup plus hospitaliers qu'en France.* ». On trouve ainsi, dans les discours, de nombreux énoncés de comparaison entre les mérites des habitudes du pays visité et du pays d'origine. Beaucoup vivent même une sorte de « choc culturel inversé » au retour en France, comme l'élève 6 au retour des Etats-Unis qui continue à développer la signification « petit/grand » : « *je me suis dit quand je suis rentré dans ma voiture : ah, c'est ma voiture, elle est tout petite ; mais c'est vraiment quand je suis*

²⁴ Comme le montre par exemple le seul moment de l'entretien où l'élève 10 a abordé la question politique au Burkina-Faso : « *Moi je savais déjà que l'Afrique, c'était un peu chaud avec les militaires, tout ça, le pouvoir, les politiques, c'est un peu bizarre et pendant tout le long du voyage, tout le monde disait pareil.* »

redescendu chez moi parce que quand je suis arrivé à l'aéroport à Paris, j'ai vu par les hublots le paysage, je voyais que c'était plus petit tout de suite mais c'est vraiment quand je suis arrivé (dans ma ville) que je suis descendu, que j'ai mis le pied à terre et monté dans ma voiture, j'ai dit : là, c'est vrai la différence ; et le fait de repasser des vitesses, c'est là que je me suis dit : je suis vraiment revenu en France. » Le développement des théorèmes semble se poursuivre après le séjour, comme pour l'élève 14 pour qui un théorème sur le Canada devient encore plus fort au retour en France : « *les gens ne disent pas bonjour, ça m'a encore plus sauté aux yeux parce que j'avais pris l'habitude de l'hospitalité des gens là-bas ; la bonne humeur des gens, ça m'a frappé ; en France ça a accentué le truc* ».

On peut supposer que le voyage offre l'occasion d'une mise à jour de notre propre culture, ou de notre « système de références » pour reprendre le terme de Lévi-Strauss (1987)²⁵, si incorporé qu'il nous est souvent invisible, la culture étant « ce qu'on tient pour acquis », selon la belle expression de Bruner (1996). Ce processus de mise à jour de sa propre culture témoigne d'un processus de décentration à l'œuvre, ou de prise en compte du point de vue de l'autre, qui serait un des moteurs du développement, selon Piaget (1947). Des traces de tels processus se retrouvent également à travers les nombreux énoncés des jeunes sur l'image que les autres ont d'eux-mêmes en tant que Français, Européens ou mêmes blancs, tel l'élève 10 qui nous dit qu'au Burkina-Faso, « *les enfants t'appellent tous l'homme blanc* », ou l'élève 14 qui a développé des théorèmes sur les théorèmes que les habitants du pays visité ont des Français : « *Ils m'ont dit après qu'ils avaient des a priori sur les français. Déjà ils nous appellent les grenouilles parce qu'on mange des cuisses de grenouille et que pour eux, c'est immonde. Pour eux, les français ne rigolent pas, ils n'ont pas d'humour, ils ne sont pas accueillants, ils ont beaucoup d'orgueil, c'est l'image qu'ils avaient d'eux* ». De nombreux théorèmes portent aussi, sur un mode comparatif là encore, sur la façon dont les autres occidentaux voyagent, tel l'élève 3 qui parle de certains qui « *sont partis, mais 100 % touristes* » et se sont plaint des conditions de confort. Peut-être le voyageur ne se définit-il que par un acte d'opposition à d'autres façons de voyager, comme l'a observé l'anthropologue Urbain (2002). Les théorèmes portent donc à la fois sur le pays visité, le pays d'origine et la façon dont les étrangers sont perçus.

Un développement des théorèmes informel, continu et dynamique

Comment ces théorèmes se sont-ils développés ? Notre mode d'investigation – par entretiens à distance de l'expérience du pays en temps réel – s'avère frustrant sur ce point. Nous n'avons pas accès, quoi que nous fassions, à la dynamique de l'apprentissage *en train de se faire*. Nous pouvons toutefois poser des hypothèses sur les processus qui ont eu lieu à partir des récits que nous en font les jeunes, quand ils en ont été conscients, et à partir de la connaissance que nous avons de ces processus dans le domaine professionnel. Diverses traces indirectes nous permettent ainsi supposer l'existence de différents processus de développement de théorèmes et des concepts afférents, que nous avons appelés, pour reprendre le terme de Vergnaud (1996), des processus de « conceptualisation » à l'œuvre.

Un processus de conceptualisation continue

Nous avons trouvé la trace d'un processus de conceptualisation continue qui précède le voyage, se poursuit à travers lui et après lui (à travers les discussions notamment). Ainsi, tous les jeunes disent être partis avec des premiers théorèmes sur les cultures, entendus dans leur famille, chez leurs amis,

²⁵ Les "invariants opératoires" constituent, d'une certaine manière, un système de références pour l'action.

ou partagés par des anciens élèves qui étaient partis au même endroit. Ainsi, il est apparu que quantité de théorèmes – parfois contradictoires - sur les pays circulaient, notamment dans les discussions entre jeunes eux-mêmes. L'élève 8, partie en Russie, en témoigne : *« des amis à ma mère ont des amis russes. Ils m'ont dit que les russes étaient très ouverts mais ma meilleure amie a eu une autre version qui disait que les russes n'étaient pas ouverts. »*

Ces théorèmes ne sont généralement pas pris pour argent comptant mais sont soumis à l'épreuve et au test de l'expérience, validés ou invalidés, ainsi l'élève 8 ajoute de suite : *« Du coup, on a vu qu'ils avaient raison. »*, validant ainsi le premier théorème. Il est intéressant de constater qu'elle rapporte la cause probable de cette différence de représentation à l'expérience directe que chacun fait du pays et de ses habitants : *« Je pense que la personne qui avait dit ça à ma meilleure amie était partie en voyage organisé, donc ça n'est pas la même chose (...) Nous, on était obligé de se débrouiller et d'aller vers les gens ; et des gens qui n'hésitent vraiment pas à aider les étrangers, on ne ferait pas ça en France. »* Un autre exemple de prise de conscience, test et de nuance de ces premiers théorèmes est énoncé par l'élève 6 : *« quand on me disait les Etats-Unis, pour moi c'était steak et hamburgers et frites. Certes j'en ai mangé beaucoup mais en fait, ils avaient pas mal de spécialités différentes. »* L'élève 7, parti en Pologne, conclut son récit par une invalidation de ses premiers théorèmes : *« ils buvaient moins de vodka que je le pensais, je pensais qu'ils en buvaient comme nous du vin, à tous les repas mais apparemment, ça n'était pas le cas »*.

Les élèves semblent de plus nuancer le degré de certitude de leurs théorèmes en fonction de l'étendue de leur expérience, comme l'illustre cet énoncé représentatif de l'élève 10 parti au Burkina-Faso : *« on a vu une seule culture ; on n'a pas pu tout voir »*. L'élève 11, parti au Québec, témoigne même d'une mise à distance volontaire de ces théorèmes avant le départ : *« J'imaginai ça assez américain avec des buildings, des grosses voitures, avec des Mac Do à chaque coin de rue. Je m'attendais peut-être à ce que l'accent soit plus prononcé. J'avais déjà rencontré des québécois mais... ou alors je me suis habituée. Non, j'avais essayé de pas partir avec trop de préjugés, de voir sur place comment ça allait être. »* Ces extraits suggèrent que les jeunes réalisent une gestion partiellement consciente (il nous est difficile de dire jusqu'à quel point) de leurs invariants portant sur les cultures et du degré de certitude qu'ils leur accordent.

Une conceptualisation in situ

Certains témoignent de processus de développement des théorèmes *in situ*, dans le pays visité, en faisant un lien direct avec l'expérience directe sur place (même s'il est impossible de dire s'ils n'avaient pas déjà entendu ce type de théorème avant, ce qui en ferait un cas de conceptualisation continue). Ainsi l'élève 14, partie au Canada, témoigne de ce processus dès son arrivée : *« Ils sont gentils de nature. Il y a quelque chose qui m'a énormément choquée, enfin choquée... très agréablement surprise, c'est que de l'auberge de jeunesse à l'entreprise, j'y allais à pied, j'avais même pas 10 minutes de marche et dans la rue, tout le monde me disait bonjour ; tout le monde me saluait, le matin, le soir quand je rentrais. Je me disais : ça doit trop se voir sur mon front que je suis étrangère alors ils me disent bonjour. J'en ai parlé avec des jeunes qui étaient à l'auberge de jeunesse, ils m'ont dit : mais non, c'est comme ça ici. Ça m'a choquée ! (...) et même au supermarché, quand on faisait la file d'attente à la caisse, on discutait : la caissière : « bonjour, comment ça va ? » même si elle me connaissait pas »*. Plus loin, dans l'entretien, elle revient dessus en parlant de ses collègues de travail : *« vraiment ils ont été adorables. Mais c'est leur nature là-bas, ils sont gentils de nature, je ne sais pas comment dire. Il y en a qui sont moins gentils que d'autres comme partout mais ils sont*

beaucoup plus accueillants et beaucoup plus hospitaliers qu'en France. » Ainsi, le théorème semble se construire dès le premier jour, dans la vie quotidienne, puis se teste, s'enrichit (notamment ici sur le lieu de travail), se nuance, se confirme.

Un processus de conceptualisation partagée sur place

Enfin, certains rapportent avoir entendu, sur place, des théorèmes qu'ils se sont ensuite appropriés et parfois répètent comme les leurs. Comme le cas clairement énoncé de l'élève 1, partie à Madagascar : « **les Malgaches ne disent pas non**, ils n'osent pas dire non et ça, on n'était pas du tout au courant donc on est arrivé, on a été mis au courant une à deux semaines après notre arrivée sur l'île parce **qu'on a croisé des français qui nous ont dit que** parfois, ça pouvait paraître bizarre mais quand ils disaient oui, parfois ça voulait dire non ». Ce phénomène de transmission informelle semble être assez fréquent entre jeunes et entre voyageurs, comme l'a observé Bulteau dans son étude sur des jeunes partis en volontariat international (2007). Il constate la fréquence de ceux qu'il appelle des « passeurs », des personnes (locales ou elles-mêmes voyageuses) qui se donnent pour mission de transmettre la culture du pays aux étrangers qu'ils croisent, jouant un rôle de tuteur informel. Plusieurs jeunes ont témoigné avoir beaucoup appris au contact de personnes qui se sont donné ce rôle, comme un membre d'un village africain qui aime accueillir et conseiller leurs jeunes étrangers (Elève 10 au Burkina-Faso : « *il y avait une autre personne qui s'occupait plus de nous (que le maître de stage officiel), c'était le président de l'association. C'est lui qui nous a montré le plus de choses (...) il connaissait plein de monde (...) il nous a présenté tous les agriculteurs qui faisaient partie du mouvement, il nous a présenté le chef du village.* »).

Ces éléments laissent supposer l'existence de processus dynamiques et informels d'apprentissage, favorisés par la circulation des théorèmes entre personnes, leur appropriation et leur mise en examen dans l'expérience propre, sur place et au retour. L'apprentissage informel semble ainsi déborder le temps de l'expérience directe des pays visités : il la précède souvent et peut se poursuivre après le retour, dans un processus de conceptualisation continue qui peut s'avérer plus ou moins long et fouillé pour chacun.

Synthèse

L'application de la théorie des schèmes de Vergnaud aux apprentissages culturels réalisés lors d'une mobilité internationale nous a donc permis de montrer que **les cultures s'apprennent**, au même titre que les métiers, et que la mobilité internationale peut donner lieu au développement de tout un réseau de théorèmes sur le pays visité, incluant, à rebours, le développement de théorèmes sur le pays d'origine. Le développement des théorèmes semble ainsi procéder par **comparaison** entre ce qui est connu du pays d'origine et ce qui est découvert dans le pays visité. Le développement des théorèmes semble également procéder par **généralisation à partir de ce dont il est fait une expérience directe** – ce qui expliquerait que certains aspects des cultures plus difficilement accessibles, comme la politique, soient moins développés et que les jeunes développent différents aspects selon le périmètre de leur expérience directe sur place.

Le développement des théorèmes semble enfin lié à un processus de **conceptualisation continue qui déborde la seule expérience faite sur place** : cela commence avant le départ – par des théorèmes échangés avec d'autres -, cela se poursuit sur place – par de nouveaux théorèmes échangés et par le test, enrichissement ou abandon des théorèmes initiaux -, et cela se poursuit après le retour – par l'enrichissement des théorèmes lors de l'expérience au retour dans le pays d'origine et par leur

échange avec d'autres. Il est intéressant de noter que les théorèmes sont tour à tour entendus ou construits, testés, enrichis, abandonnés et/ou retransmis par les jeunes, dans un processus dynamique et partiellement conscient (du moins dont le degré de gestion consciente nous reste inconnu).

L'analyse a donc laissé supposer l'existence de **phénomènes d'apprentissage informels** (hors le milieu scolaire et professionnel, sans intention officielle d'enseigner ni d'apprendre) et continus, où les théorèmes sont en circulation entre les individus et les domaines. Si la mobilité internationale donne en effet lieu à des apprentissages culturels, elle donne aussi lieu à des apprentissages professionnels (dans le cas des stages, comme ici), à des apprentissages linguistiques et « de soi ». Les parcours de mobilité peuvent donner lieu à des apprentissages plus ou moins développés selon les domaines, et nous avons constaté que les domaines, loin d'être hermétiques, pouvaient donner lieu à des **circulations de théorèmes**.

L'utilisation de la théorie des schèmes de Vergnaud nous a donc permis de mettre au jour **la dynamique de construction, circulation et test des invariants opératoires lors d'une expérience de mobilité internationale**. Elle a aussi permis de mettre au jour différentes classes de situation – et donc d'apprentissages – rencontrées par les jeunes, qui ont été formalisées dans un référentiel de l'expérience internationale diffusé par le MAAF (annexes 7 et 8).

Toutefois, une question émerge. Nous avons appliqué le terme « d'apprentissage », sans distinction *a priori*, à tous les théorèmes décelés chez les jeunes, ceci afin de ne pas masquer la réalité de leur discours par les filtres d'un chercheur imposant ses propres représentations. Quel statut peut être donné aux théorèmes énoncés par les jeunes ? Comme tous les savoirs issus de l'expérience, ils courent le risque d'être limités – trop liés aux contextes de leur construction, manquant de généralité voire erronés (Billett, 2001). En effet, comment les distinguer de préjugés ou de clichés sur les cultures entendus, repris et répétés sans réel questionnement, ou renforcés par une vision superficielle des pays qu'un court séjour peut parfois offrir ? Que penser, par exemple, de la représentation énoncée par l'élève 8 : « *les Russes sont des gens ouverts* » ? Les enseignants accompagnant les élèves s'interrogent aussi sur ce problème. Comme le dit un accompagnateur de jeunes, « *un mois c'est court, tu peux rester en surface* », et certains « *oublie de se poser des questions* », « *ne poussent pas la réflexion plus loin* », « *ils voient différentes techniques d'élevage mais ne prennent pas de recul sur la situation politique* ». Un autre enseignant va dans le même sens : « *On reste souvent sur du superficiel* », « *pour aller plus loin il faut du temps* ». Comment discriminer les théorèmes entre eux ? Certains sont-ils plus valides que d'autres ? Comme le rappelait Vergnaud (2001) à propos des théorèmes ou propositions tenues pour vraies sur le réel : « leur portée est souvent locale (elle l'est toujours dans la phase d'émergence); ils peuvent rester implicites; ils peuvent même être faux. »

VI. Un cadre pour valoriser les acquis de l'expérience internationale

Nous allons à présent nous demander comment aider les jeunes à prendre conscience, à auto-évaluer et à valoriser leurs apprentissages informels (Tourmen, Berger & Soulier-Bauland, 2014) ?

Limite des formats de discours existants

Nous avons été frappés de la variété des formats de discours proposés et valorisés dans les « sessions retour » que nous avons pu observer, rien que dans l'enseignement agricole. Si certains formats nous ont semblé créatifs et aller dans le sens d'une exploration approfondie de l'expérience, d'autres formats nous ont semblé souffrir de limites :

Certains formats avaient tendance à renforcer un discours anecdotique non organisé. On a par exemple pu observer des temps de récit courts et hachurés entre différents « ateliers », selon différents formats (expression à partir d'objets, synthèse d'une émotion clé, écriture sur des T-shirts...) laissant peu de place au récit de scènes vécues, ne laissant pas à l'expérience le temps de se dérouler, de se redécouvrir et de s'élaborer pour les personnes, dans toute sa richesse et sa complexité.

Certains formats avaient tendance à uniformiser les leçons tirées de l'expérience – quand il était par exemple demandé aux jeunes de rapporter leurs apprentissages à des catégories issues d'un référentiel donné, normatif, qui risquait d'enfermer leur expérience dans des cases très générales comme « capacité d'adaptation », « esprit d'ouverture ». Tout le monde cochant alors les cases, ce qui ne permettait pas d'identifier la spécificité de l'expérience de chacun, ses forces et ses faiblesses.

Certains formats avaient tendance à occulter les apprentissages professionnels au profit des apprentissages personnels ou culturels, davantage valorisés dans une optique, dirions-nous, « humaniste ». Ainsi, et le cas est typique, l'élève 1 (Madagascar) en témoigne : « *on a dû faire un rapport de stage mais ça n'était pas trop dans les pratiques culturelles mais plus la découverte d'un nouveau pays, d'une nouvelle culture. (...) C : Et tous les apprentissages que tu as faits, les techniques, tu as eu l'occasion d'en parler au retour ? E : Pas trop. C : Tu es plus sur l'organisation du voyage, comment ça se passe, le pays... ? E : Comment partir à l'étranger, qu'est-ce qu'il faut penser, qu'est-ce qu'il faut faire avant... C : Tu n'as pas fait un exposé dans ta classe sur les techniques culturelles que tu as observées ? E : Non.* » L'expression des émotions et des changements personnels nous a ainsi semblé privilégiée dans certains ateliers, au détriment d'un travail sur d'autres dimensions de l'expérience (apprentissages professionnels et linguistiques, notamment), laissés pour compte. Il nous a enfin parfois semblé « tabou » de questionner les apports de l'expérience à l'étranger, comme s'ils devaient être nécessairement positifs, alors que, comme nous l'avons vu, certains domaines peuvent donner lieu à des apprentissages plus pauvres en raison de différents obstacles rencontrés sur place. Les manques et limites de l'expérience à l'étranger n'étaient pas questionnés.

Certains des formats des sessions retour que nous avons observés avaient donc tendance à renforcer un discours général connoté positivement et non argumenté, non rapporté à une expérience vécue précise, ne permettant pas à chacun d'identifier les forces et les faiblesses de son apprentissage.

Conseils pour aider les jeunes à valoriser leur expérience internationale

Sur la base de cette recherche et des travaux sur les démarches de VAE (Chakroun, 2009), il nous semble qu'il est possible d'aider les jeunes à sortir du discours anecdotique et à entrer dans l'analyse de leurs propres apprentissages, comme cela se passe dans les parcours de VAE, même si cela est plus exigeant car plus difficile et gourmand en temps. Plusieurs conditions nous semblent être favorables à une réelle exploration de l'expérience, pouvant permettre une autoévaluation des apprentissages plus efficace :

- **Du temps pour laisser au récit le temps de se dérouler** - il nous semble ainsi intéressant d'explorer à la fois les activités de préparation du séjour, les conditions offertes à chaque jeune dans son séjour à l'étranger, mais aussi d'explorer avec lui quelles activités il a réalisées, pour quels résultats, et, du coup, quelles compétences il a pu développer et quels apprentissages il a pu réaliser ;
- **Des interactions** – il nous semble utile d'offrir l'opportunité de la médiation de l'autre (élève ou accompagnateur), comme les accompagnateurs VAE ont appris à le faire en se professionnalisant à ces tâches nouvelles et exigeantes (Mayen et Daoulas, 2006), à condition que l'autre respecte des règles de bienveillance, de non jugement, de confidentialité et d'écoute active, comme cela est pratiqué dans les sessions d'analyse de pratique, en VAE et souvent aussi dans les « sessions retour » que nous avons observées ; il est important de former les accompagnateurs à développer cette posture d'écoute et d'aide à l'explicitation, loin d'être spontanée (Vermersch, 1994) et éloignée du rapport hiérarchique et évaluateur ordinaire entre enseignants et élèves (si les accompagnateurs sont des enseignants) ;
- **La possibilité d'utiliser des supports pour faciliter l'explicitation** – à partir de traces du séjour comme des photos, des cartes géographiques, des carnets de bord... et ainsi toujours encourager un discours argumenté, précis, concret, comme dans la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Un référentiel tel que celui que nous proposons peut aussi aider à se placer dans une posture d'explicitation et à faciliter le repérage des apprentissages potentiels, même s'il fait encore courir le risque d'une check-list que les élèves auraient envie de cocher. Le référentiel de situations que nous avons conçu se propose donc plus comme un outil d'aide au positionnement parmi l'ensemble des parcours et des apprentissages possibles, plus qu'un outil normatif décrivant les parcours et apprentissages attendus et valorisés. Il s'agit d'un référentiel d'un nouveau type – un « référentiel de situations » – inspiré de récents développements dans l'étude des compétences (Mayen, Métral & Tourmen, 2010). Cette approche se distingue des approches classiques des référentiels compétences qui les découpent en « savoirs/savoir-faire/savoir être ». Son originalité consiste à entrer par les situations de référence dans un domaine donné pour y explorer les activités menées et ainsi accéder – mais seulement par ce biais - aux connaissances construites.



Photo 16 - Elève se servant d'une carte pour se remémorer et raconter son expérience à l'étranger -

Le référentiel proposé

ce référentiel, qui se veut 1) un outil d'aide à l'explicitation et au récit de l'expérience vécue, toujours singulière, et non un outil de normalisation de l'expérience – pour que toutes les expériences ne se ressemblent pas-, autrement dit un outil d'auto- positionnement de l'expérience vécue par rapport à l'ensemble des expériences possibles, 2) un outil d'aide à la prise de conscience de ses points forts et de ses limites et non un outil d'évaluation certificative, de notation, de jugement définitif. Une telle approche –même basée sur un récit oral - n'empêche pas d'objectiver l'expérience vécue, les apprentissages réalisés et les compétences développées, comme cela a été montré dans les jurys de VAE. Ce référentiel peut être utilisé de différentes manières – pour guider un accompagnement individuel ou collectif au retour, selon différentes modalités qui restent à tester/inventer.

Le référentiel et ses annexes (annexes 7 et 8) présentent les 9 situations significatives d'une expérience internationale, et proposent d'aider le jeune (avec un accompagnateur éventuel) à explorer, pour chaque situation vécue, 1) les conditions de ma situation, 2) les activités que j'ai menées, 3) les compétences que j'ai développées et les apprentissages que j'ai réalisés, et qui me sont propres, enfin 4) ce que je compte en faire. Le but est d'aider chaque jeune à identifier quelles compétences il a pu développer, à la différence d'un autre, plutôt que de lui donner une liste de compétences toute faite qu'il n'aurait plus qu'à plaquer sur son expérience, qui reste toujours unique et singulière.

Un cadre pour valoriser l'expérience internationale

Cette recherche nous a convaincus de la pertinence de l'usage d'un cadre théorique et méthodologique de didactique professionnelle, cohérent avec l'esprit des démarches de VAE, afin d'explorer les apprentissages informels issus de l'expérience internationale. Ce cadre s'inscrit dans une perspective constructiviste qui a donné naissance à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Il reste pour nous la voie royale pour explorer l'expérience. Il a d'ailleurs été assimilé par certains accompagnateurs en VAE qui cherchaient une méthode efficace et rigoureuse pour mener leurs entretiens et accompagner au mieux les personnes (Chakroun, 2009). Une perspective fait le détour par le récit de l'expérience vécue souffre toutefois de limites : elle prend du temps, nécessite des dispositifs où du temps est donné à la parole de chacun, et implique que les accompagnateurs soient

formés aux techniques d'explicitation, et, pourquoi pas, sensibilisés à des cadres théoriques qui, comme la didactique professionnelle, explorent les dynamiques des apprentissages informels.

Exemple de dispositif d'aide à la valorisation testé en 2013

Nous concluons sur la présentation d'un exemple de dispositif inspiré de ce cadre et testé en janvier 2013 lors d'une « session retour » d'une matinée avec 12 jeunes quelques mois après leur retour :

- Nous avons commencé par réaliser une **simulation d'entretien d'embauche** avec deux volontaires, que nous avons ensuite analysée en groupe afin de sensibiliser les jeunes aux formats de discours attendus par les recruteurs et à la difficulté d'exprimer leurs compétences de manière spontanée ;
- Nous avons ensuite proposé aux élèves de se mettre en **binôme et d'explorer, pendant un temps long (1 heure), au moins 2 situations marquantes de leur expérience à l'étranger**, sur la base du référentiel fourni (annexe 7). Chaque élève racontait les situations vécues à son binôme, qui prenait des notes et l'aidait ensuite à faire une synthèse des apprentissages réalisés. Il est apparu que la situation de binôme était encore plus productive quand les deux élèves étaient du même domaine professionnel, ce qui favorisait une exploration approfondie des apprentissages du métier (« *ça permet d'aller loin dans le technique* » selon un élève) et une prise de recul à leur sujet ;
- Nous avons enfin réalisé un temps de **mise en commun en grand groupe** afin de proposer à chacun de dresser la carte de ses apprentissages devant les autres. Ce temps a été l'occasion de généraliser, à partir des cas présentés, sur les apprentissages qui sont habituellement réalisés lors de mobilités internationales.

Cette modalité, perfectible, a été positivement appréciée par les participants lors d'un retour oral et écrit. Bien d'autres dispositifs pourraient être imaginés, testés et construits en s'inspirant du cadre de la VAE et de l'analyse psychologique des apprentissages informels. Nous terminerons donc sur un appel à l'imagination des enseignants, formateurs, accompagnateurs pour oser penser et faire vivre des modalités innovantes de sessions retour, dont la richesse potentielle est loin d'être épuisée par le cadre que nous venons de développer. Il a l'avantage de mettre l'accent sur les apprentissages informels réalisés, mais on pourra lui reprocher de mettre de côté les apprentissages formels et de laisser peu de place aux dimensions émotionnelles qui affectent les jeunes lors d'une expérience internationale.

Références

- American Evaluation Association. (2011). *American Evaluation Association Public Statement on Cultural Competence in Evaluation*. Fairhaven, MA: Author. Retrieved from www.eval.org.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Allen and Unwin: Australia.
- Bruner, J.S. (1996). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bulteau, M. (2007). *Va, vis et deviens. Mémoire de DHEPS*, Université de Lyon II.
- Chakroun, B. (2009). *La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, soutenue à l'Université de Bourgogne le 24 novembre 2009.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.
- Lévi Strauss, C. (1987). *Race et Histoire*. Paris : Folio.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, n° 139, 65-86.
- Mayen, P. & Pin, J.P. (2010). L'activité des personnes ordinaires en VAE. *Rapport de recherche remis à l'institut Jacotot de Bourgogne*, juin 2010.
- Mayen, P., Métral, J.F. & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64.
- Metge, J., Ducert, P., Galindo, A., Goullier, N. & Touras, H. (2010). Mobilité internationale des élèves et étudiants de l'enseignement technique agricole. *Rapport remis au Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt*.
- Onfray, M. (2007). *Théorie du voyage. Poétique de la géographie*. Paris : Le livre de Poche.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154.
- Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris : Colin.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires.
- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In Barbier, J-M. et Durand, M. *Sujets, activités, environnements*. Paris : PUF.
- Tourmen, C. (2014, *sous presse*). Quand la didactique professionnelle s'intéresse aux apprentissages culturels. *Travail et apprentissages*.
- Tourmen, C., Berger, B. & Soulier-Bauland, S. (2014, *sous presse*). Un cadre pour penser les apprentissages informels issus de l'expérience internationale. *Journal of International Mobility*, été 2014.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality and convention*. Cambridge University Press.

Urbain, J.D. (2003). *Secrets de Voyage. menteurs, imposteurs et autres voyageurs impossibles*. Paris : Payot et Rivages.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. New Delhi : Sage.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.M. (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (2001). *Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance*. Actes du Colloque GDM 2001 « La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation », Jean Portugais (Ed), Montréal, mai 2001.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris: Esf.

Annexe 1 – Projet de départ -

Claire Tourmen

26 octobre 2011

Patrick Mayen

AgroSup Dijon

Eduter Recherche

26 Bd du Dr Petit Jean

BP 87999

21079 Dijon Cedex

Contact : claire.tourmen@educagri.fr

Projet de recherche

Mobilité internationale : quelles compétences ?

Problématique et objectifs

Dans l'enseignement agricole, de nombreux jeunes bénéficient tous les ans d'opportunités de stages à l'étranger. Si « les voyages forment la jeunesse », comme le dit le proverbe, et si l'on suppose que les jeunes acquièrent maturité, esprit d'initiative et ouverture culturelle, on sait toutefois mal identifier les apprentissages réalisés à cette occasion. Tous les séjours à l'étranger ont-ils un impact sur les compétences professionnelles des jeunes et comment s'en assurer ? La durée des stages (parfois courte) est-elle suffisante pour commencer à développer des compétences ? Comment aider les jeunes à valoriser cette expérience devant un recruteur ? Ces séjours permettent-ils de développer des savoir faire difficiles à formaliser (et non directement professionnels) ? Ces questionnements s'inscrivent plus largement dans la problématique de l'élaboration et de la reconnaissance de l'expérience et dans celle de la dimension culturelle de l'activité.

Telles sont les questions qui motivent un groupe de travail piloté par le bureau des relations européennes et de la coopération internationale de l'enseignement agricole de la DGER (MAAPRAT). S'il existe déjà des outils visant à évaluer ou auto-évaluer les apports des stages à l'étranger (EuroPas, Portfolio Trans Europe Centre et portfolio de la solidarité et de la Coopération de la Région Centre...), les acteurs de l'Enseignement Agricole souhaitent se doter d'un outil adapté à la spécificité de leurs publics et des objectifs qui sont les leurs. En effet, la multiplication des portfolios (au niveau

français mais aussi européen) masque une pluralité (voire une confusion ?) des référentiels des compétences attendues au retour d'un stage à l'étranger.

Les objectifs du groupe sont donc de :

- clarifier les compétences attendues d'une expérience professionnelle à l'étranger, sous la forme d'un référentiel commun ;
- adjoindre à ce référentiel un outil pour aider à l'évaluation des compétences développées en stage (à destination des enseignants, formateurs et encadrants sur les lieux de stage) ;
- et un outil pour aider à faire élaborer et valoriser les compétences développées en vue d'une future embauche, voire d'un parcours ultérieur de VAE (à destination des élèves et de leurs encadrants). Cet outil pourra constituer une aide à l'auto évaluation des compétences par les élèves eux-mêmes.

Ce travail s'inscrit dans la lignée d'un autre groupe piloté par la DGER travaillant sur les carnets de compétences, avec lequel il sera établi un dialogue. Les outils seront également articulés avec les démarches d'accompagnement au retour existant dans les réseaux (comme le réseau « Jeunes Afrique Asie » ou « Jeunes Amérique Latine »).

Valorisation

Ces productions (référentiel et outils) seront présentées, discutées et valorisées lors d'un séminaire d'une journée à destination des enseignants, coordonateurs de réseaux et personnels intéressés issus de l'enseignement agricole. Ils seront diffusés largement dans les établissements en version informatique et en version papier (4 pages de présentation).

Proposition d'intervention

Une équipe de chercheurs d'Eduter Recherche (qui ont travaillé sur la VAE, le développement des compétences professionnelles, les stages, les portfolios et l'évaluation...) propose son appui au groupe pour nourrir et approfondir la problématique de l'expression des compétences et celle de leur identification dans le cadre d'un changement de culture.

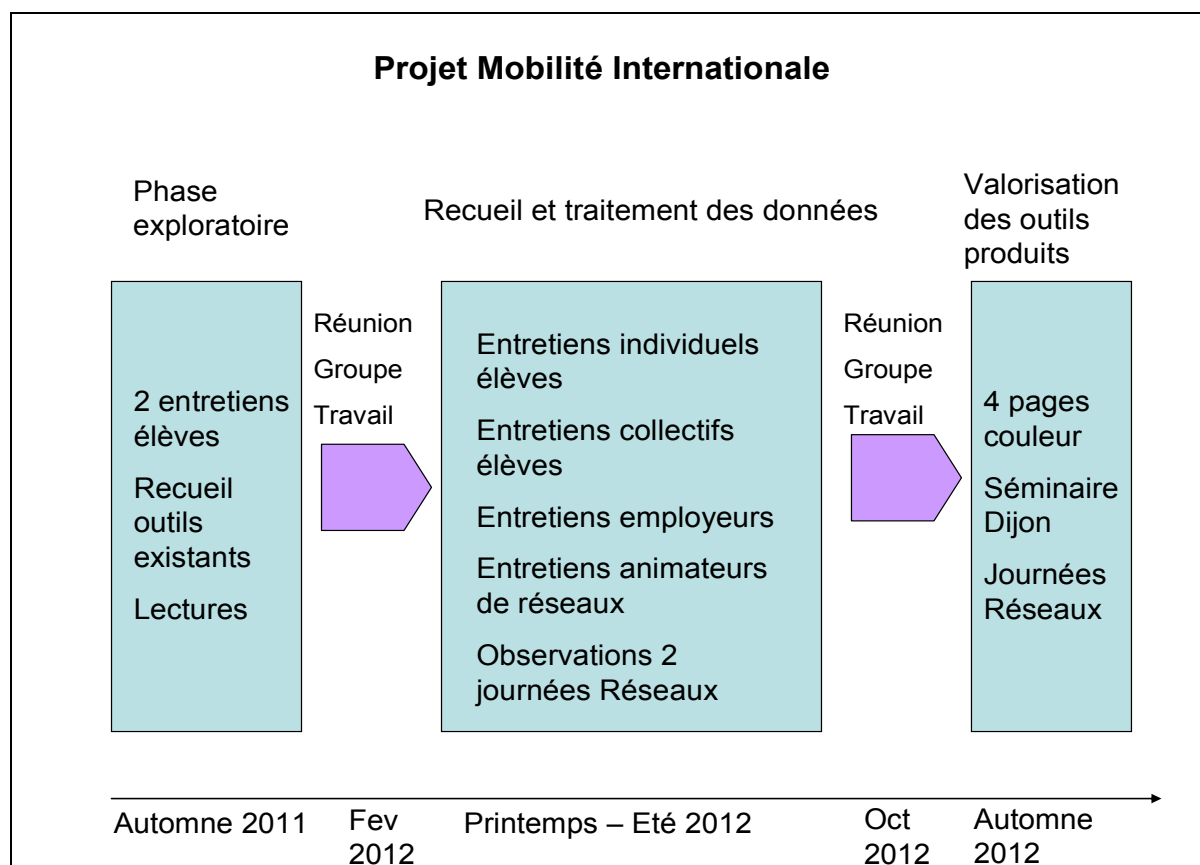
Les chercheurs proposent de réaliser une étude préalable à l'élaboration du référentiel et des outils, afin de baser leur conception sur une connaissance des phénomènes en jeu dans l'expérience de stage à l'étranger. En allant interroger des élèves en retour de stage et des employeurs, les chercheurs entendent favoriser l'identification des compétences en jeu dans ce type de stage, en s'inspirant des méthodes et théories d'analyse de l'activité utilisées pour enquêter sur le travail et contribuer à des référentiels compétences.

Afin d'apporter le maximum de soutien aux réflexions du groupe et dans le calendrier serré qui lui est imparti (production des outils d'ici fin 2012), les chercheurs proposent d'intervenir de la façon suivante :

- 1) **Automne 2011 : phase exploratoire** : 2 entretiens exploratoires (auprès de 2 élèves en retour de stage à l'étranger) et une recherche documentaire vont permettre d'affiner la problématique et de proposer des hypothèses. Les résultats de ce premier travail seront présentés et discutés avec le groupe en février 2012. Cette réunion permettra de caler la suite du travail.
- 2) **Février 2012 – Septembre 2012 : Recueil et analyse des données**. Plusieurs modalités de recueil de données ont été envisagées pour croiser les modalités d'élaboration de

l'expérience : des entretiens individuels avec des élèves post stage à l'étranger (élèves de BTS, tels que définis par le groupe de travail, au minimum 15 élèves seront interviewés individuellement ou collectivement, probablement davantage) ; des entretiens individuels avec des employeurs (au moins 5 employeurs seront interviewés); des entretiens avec des animateurs de réseaux de coopération du MAAPRAT (type Réseau « Jeunes Amérique Latine ») ; observation de la journée de rencontre du réseau « Jeunes Afrique-Asie » en janvier 2012 et du réseau « Jeunes Amérique Latine » en janvier 2012 ; des entretiens collectifs avec des élèves ayant effectué un stage à l'étranger, visant à faire s'exprimer différemment leur expérience. Les résultats de cette phase seront soumis au groupe lors d'un séminaire de travail de 2 jours début octobre 2012 (présentation et discussion des résultats, conception du référentiel et des outils). Deux membres du groupe de travail situés à proximité de Dijon (L .Berger et S. Soulier-Bauland) pourront participer au recueil et à l'analyse des données selon leur disponibilité.

- 3) Octobre – décembre 2012 : Test et diffusion des outils.** Le référentiel et les outils conçus seront testés auprès d'enseignants et d'élèves avant d'être largement diffusés au sein de l'enseignement agricole. Une journée de valorisation pourra être organisée à Dijon ou à Paris en décembre 2012, ainsi que des journées de présentation/discussion dans des réseaux de coopération du MAAPRAT.



Annexe 2 – Liste des terrains –

Liste des recueils de données (anonyme)

Observations :

	Date et lieu	Observations	Traces
1	13 et 14 janvier 2012 Valence, journées RJAA	Séance « retour » du 13 janvier 2012 (9h – 17h) Repas avec les élèves, nuit à l'internat	Enregistrement de la matinée du 13 janvier (DM 550116 et DM550117) Prise de notes l'après-midi du 13 janvier
2	27-28 janvier 2012, Lapalisse (03), RJAL	Accueil des élèves, repas et nuits à l'internat	Prise de notes

Entretiens Etudiants :

	Date et lieu	Interviewé(e)	Durée – n° fichier	Retranscrit O/N
EXPLORATOIRE				
Elève 1	14/01/2012 Journées RJAA, Valence, réfectoire du lycée	Etudiante en BTS « Production Horticole » Stage d'1 mois à Madagascar	1 h 30 DM550118 (élève 1)	O
Elève 2	27-01-2012 Journées RJAL, Lapalisse, réfectoire du lycée	Etudiante en BTS « Production animale » Séjour collectif de 2 semaines en Equateur (13 élèves de la classe de BTS + 3 accompagnateurs)	1h 20 DM550125 (élève 2)	O
Elève 3	27-01-2012 Journées RJAL, Lapalisse, salle	Etudiant en BTS « Production animale » Séjour collectif de 2	1 h 30 DM550126-27-28-29	O

Mobilité et Compétences – Eduter Recherche - 2014

	du foyer	semaines en Equateur	(élève 3)	
Elève 4	28-01-2012 Journées RJAL Lapalisse, réfectoire du lycée	Etudiante en Ecole d'Ingénieur Stage de 3 mois en Bolivie	1 h 15 DM550131 (élève 4)	O
TERRAINS				
Elève 5	19 avril 2012 Lycée Agricole	Stage en Allemagne BTS Agronomie Production Végétale (APV)	1 h 34 DM550150	O
Elève 6	19 avril 2012 Lycée Agricole	Stage aux Etats-Unis BTS Agronomie Production Végétale (APV)	32 + 34 minutes DM550151 - 550152	O
Elève 7	19 avril 2012 Lycée Agricole	Stage en Pologne BTS Agronomie Production Végétale (APV)	1 h 13 DM 550153	O
Elève 8	20 avril 2012 Lycée Agricole	Stage en Russie BTS Agronomie Production Végétale (APV)	1 h 30 DM550154 et 55	O
Elève 9	02 mai 2012 Lycée agricole	Stage au Québec BTS Aménagement Paysager	1 h 34 DM550158	O
Elève 10	02 mai 2012 Lycée agricole	Stage en Afrique (Burkina Faso) BTS Gémeau (Gestion et maîtrise de l'eau)	1 h 28 DM550162	O
Elève 11	02 mai 2012 Lycée agricole	Stage au Québec BTS Gémeau (Gestion et maîtrise de l'eau) 20 ans – stage 3 mois	1 h 50 DM550163	O
Elève 12	03 mai 2012, Lycée agricole	Stage en Suède BTS Anabiotech – 3 mois	1 h 41 DM550164 et 550165	O
Elève 13	03 mai 2012, lycée agricole	Stage en Suède, BTS Anabiotech – 3 mois	1 h 37 DM550166 et 550167	O
Elève 14	04 mai 2012, Lycée agricole	Stage en Colombie Britannique, BTS STA (Sciences et Technologies des Aliments)	2h12 DM550170	O

Mobilité et Compétences – Eduter Recherche - 2014

Elève 15	22 mai 2012 Lycée agricole	Stage de Bac STAV (Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant) au Sénégal (séjour collectif)	1 h 32 DM550173	N
Elève 16	22 mai 2012 Lycée agricole – AVANT DEPART 2 ^e entretien le 27 11 12 au lycée - RETOUR	Stage 3 mois au Sénégal – été 2012 BTS GPN (gestion et protection de la nature)	1 h 11 DM550174 (entretien mené par Benoît Berger) 1h20 (entretien mené par Benoît Berger)	O N
Elève 17	22 mai 2012 Lycée agricole AVANT DEPART 2 ^e entretien le 27 11 12 au lycée - RETOUR	Stage de 3 mois au Burkina Faso, BTS Services en Espace Rural	DM550175 45 minutes (entretien mené par Benoît Berger) 1h27	O N
14 Elève 18	8 juin 2012, Café	Stage Australie 6 mois post BTS Acse (Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation) En licence professionnelle	DM550176 1 h 50	O
15 Elève 19	14 juin 2012, entreprise	Stage aux Pays Bas en 2005 (5 mois) post BTS PA	DM550178 1 h 20	O

Entretiens employeurs

1	14 juin 2012, à l'entreprise	Gérant d'une filiale française d'une entreprise internationale de vente de matériel pour l'élevage	DM550177 50 minutes	Retranscrit
2	18 juin 2012, téléphone,	Responsable RH d'une entreprise française de distribution de matériel agricole	DM550179 et 80 45 minutes	Retranscrit

Mobilité et Compétences – Eduter Recherche - 2014

3	27 juin 2012, téléphone, agricultrice, formatrice	Exploitante, ex formatrice en CFPPA, a accompagné des jeunes installateurs	DM550181	Retranscrit
4	9 novembre 2012, téléphone,	Directrice Adjointe d'une communauté de communes (en charge des appels d'offre)	55 minutes	Non retranscrit

Autres entretiens (animateurs de réseau, enseignants, directeurs...)

	Date et lieu	Interviewé(e)	Durée – n° fichier
1	RJAL, Lapalisse, 27 janvier 2012, salle de cours	Enseignant et accompagnateur de séjours collectifs depuis plus de 10 ans	1 h DM550130
2	RJAL, Lapalisse, 28 janvier 2012, réfectoire	Coordinatrices de réseaux	1 h DM 550132
3	Entretien téléphonique, 22 février 2012	Animateur de réseau	50 minutes DM550139
4	1 entretien tel, 06 avril 2012	Animatrice de réseau	40 minutes DM550145
5	3 Entretiens du 19 avril 2012 et 20 avril 2012	Enseignant, coordinatrice et directeur	DM550149 (1 h) et 550156 (15 minutes) et 550157 (8 minutes)
6	Entretien du 02 mai 2012	Animateur de réseau	DM550160 et 61 40 minutes
7	Entretien du 03 mai 2012	Animatrice de réseau	DM550168 et 69 1 h
8	Entretien tel du 15 mai 2012	Directeur de lycée	15 minutes – non enregistré
9	Entretien du 13 juin 2012, Paris	Doctorante Cifre	50 minutes – non enregistré

Annexe 3 – Grilles d’entretien

Entretien avec un étudiant au retour de stage à l’étranger

L’entretien sera mené selon une technique d’explicitation (Vermersch, 1994) afin de susciter un discours incarné, concret et précis de la part de l’interviewé. Son anonymat sera garanti et un contrat de communication sera établi avec l’interviewé, précisant les objectifs de l’étude.

L’enquêteur pourra, au préalable ou à la suite de l’entretien, recueillir les éléments d’information suivants : âge de l’étudiant, parcours antérieur du jeune, niveau en langues (avant/après) et intérêt pour les langues, expérience antérieure des voyages (le jeune, sa famille, milieu d’origine agricole ou non), formation suivie actuellement, dates, lieu du stage à l’étranger et conditions (bourse ?), projet professionnel actuel.

L’entretien débutera sur une question d’entrée et les relances viseront à explorer la situation « séjour à l’étranger » de manière chronologique, parfois, si nécessaire, thématique. L’entretien pourra être appuyé sur une carte du pays et/ou des photos du lieu de stage apportés par l’étudiant.

Question d’entrée : Comment as-tu décidé de partir en stage à l’étranger ?

Thèmes (par ordre chronologique) :

- Origine du stage et choix du pays
- Préparation du départ (lectures ? Parents ? Conseils reçus, autres jeunes ? représentations initiales sur le pays, craintes, attentes, connaissances des objectifs du stage ?)
- Voyage aller
- Premiers contacts avec le pays et premières expériences (premières images à l’arrivée ?)
- Situations données à vivre durant le stage professionnel (lieux, conditions, tâches à réaliser...)
- Activités réalisées durant le stage
- Vie quotidienne sur place (activités, contacts avec les habitants du pays et des étrangers sur place, comment se sentaient perçus, sentiment de sécurité et d’intégration ?)
- Activités de tourisme durant le séjour
- Liens avec la France pendant le séjour
- Préparation du retour et voyage retour
- Retour en France, récits du voyage (à qui ? quoi ?), perception de la France au retour ?
- Apprentissages réalisés, étonnements, découvertes ou renforcements de croyances (ce qui a étonné, marqué, voit différemment son métier aujourd’hui ? Différentes manières de travailler ? Pense mieux connaître le pays ? Choses qu’il n’a pas pu faire ?)
- Expériences marquantes aujourd’hui, ce qui vient en premier à l’esprit quand on pense au voyage ?
- Utilisation du stage et mobilisation de l’expérience au retour (envie de repartir ? Sentiment d’avoir changé ? Impact sur vie et projet pro ? Amélioration en langue ? Saurait le valoriser devant un recruteur ?)

Entretien recruteurs

Informations factuelles : poste/ancienneté/parcours de formation et professionnels en quelques mots/expérience de l'étranger ? / recrute régulièrement ? / taille entreprise, secteur d'activité, liens avec l'étranger ?

Question d'entrée : Recrutez-vous beaucoup de jeunes qui sortent de l'enseignement agricole (notamment de BTS) ?

Thèmes (sans ordre) :

- Procédures et pratiques de recrutement en vigueur dans l'entreprise, rôle de l'interviewé dedans
- Questions qui sont posées en entretien, attentes globales
- La dimension internationale est-elle creusée en entretien ? comment ?
- Importance de l'international / poste et entreprise, ce que ça apporte aux jeunes, à quoi ils le voient
- Tous les jeunes bénéficient-ils autant de l'expérience internationale ? Tous les pays sont-ils autant formateurs ?
- Conseils à des jeunes pour mieux se valoriser en entretien ? Bonnes manières de parler de son expérience à l'étranger, manières à éviter ?

Annexe 4 – CR du premier groupe de travail du 20 mars 2012 -

Compte-rendu de la réunion de lancement de l'étude « Compétences en Mobilité Internationale » (SNA 2012)

Présents :

Pierre Autissier, Yann Raineau, Claire Tourmen, Benoît Berger, Stéphanie Soulier-Bauland, Genevière Guillot, Geneviève Salaün, Bettina Brunet, Sandrine Martinet, René Costarella

Excusés :

Bernard Perrin, Emmanuelle Chaumette, Jean Metge, JP Bally

Déroulement de la journée

Après un rapide tour de table, les participants ont rappelé les origines de l'étude, puis rediscuté de ses objectifs, avant de discuter de ses modalités et des premiers résultats issus des premiers entretiens menés en janvier 2012 (cf. diaporama joint).

Objectifs de l'étude

A été rappelée la volonté de créer **des outils simples** permettant d'aider les jeunes – et ceux qui les accompagnent – à identifier et valoriser les compétences qu'ils ont pu acquérir lors d'un stage à l'étranger. Le groupe produira, en octobre, un référentiel qui pourra servir d'outils pour les enseignants qui préparent au départ et accompagnent les stagiaires, ainsi que pour les sessions retour, dans les établissements comme dans les réseaux jeunes.

Plusieurs principes pouvant guider la construction future des outils ont été discutés et soulignés :

- Ne pas négliger **le détour par l'activité** en situation, prendre le temps de faire raconter l'expérience vécue pour mieux l'analyser – et ne pas en rester à un discours trop général ou attendu. Les compétences seront issues de l'analyse de l'expérience, elles sont un point d'arrivée et non un point de départ. Leur élaboration est le fruit d'une **prise de conscience** et d'une formalisation de ce que je sais faire et j'ai appris, sans en avoir forcément conscience, car il y a beaucoup de tacite dans l'activité ;
- Se centrer sur **les expériences significatives**, comme en VAE, vu que tout ne peut être décrit ni analysé en détail ?
- Possibilité de penser aussi **les outils sur place** – comme des carnets de bord ou de voyage (testés par Benoît Berger) ;
- Penser aux outils mais aussi à **l'accompagnement** par les enseignants, aider à cet accompagnement – comment faire exprimer l'expérience ? Selon quelles méthodes

d'entretien ou formats d'explicitation, et quelle posture d'accompagnant ? Que dire et ne pas dire pour aider les jeunes à y accéder ? Possibilité de s'inspirer des travaux menés sur l'accompagnement en VAE et les entretiens d'explicitation de Pierre Vermersch.

- **Ne pas enfermer** par un référentiel trop long, trop touffus ou trop précis – laisser une marge de liberté aux acteurs pour que la singularité des expériences individuelles puisse s'exprimer. Etre attentif aussi aux discours qui sont induits – de manière non volontaire – par les accompagnateurs et enseignants eux-mêmes.
- **Faire le lien avec l'expérimentation Carnet de Compétences, en cours** (cf. document joint).
- Sera-t-il possible d'identifier ce qui est **spécifique à l'expérience internationale** ? Ce qu'on ne trouvera pas en changeant de région en France... ?
- Faire reformuler les apprentissages permettra des les discuter, en étant attentifs aux préjugés, aux généralisations hâtives qui restent toujours possibles.

Modalités de l'étude

Il a été rediscuté des caractéristiques la **population enquêtée**. La pertinence de se centrer sur un niveau BTS a été réaffirmée, afin de ne pas disperser les forces dans l'étude. Il a aussi été conseillé de :

- Inclure des apprentis en BTS, ainsi que des adultes en BTS ;
- Ne pas s'interdire d'aller interviewer quelques élèves de Bac Professionnel ;
- Etre attentif à l'effet filière, ne pas oublier la filière services ;
- Etre attentif à l'impact du stage sur les choix d'orientation et les trajectoires individuelles – des femmes notamment – ;
- Equilibrer hommes et femmes et ne pas oublier la dimension du genre, voir si les hommes et femmes vivent les stages de la même manière et en retirent les mêmes choses ;
- Etre attentif au fait que certains stages sont imposés et/ou préparés dans le cadre des diplômes, tandis que d'autres sont recherchés de montés de manière très volontaire et active par les jeunes ;
- Ne pas rester centré uniquement sur les PVD (seulement 1/3 des mobilités financées par le MAAPRAT), aller voir aussi des jeunes au retour d'Europe ou d'Amérique du Nord – le dépaysement peut y être important, certains peuvent être surpris d'un dépaysement qu'ils n'attendaient pas si grand ;
- Varier les secteurs pour les entretiens avec les recruteurs et les types d'entreprises, se servir du réseau insertion et des enquêtes insertion pour cibler les métiers concernés. Ne pas oublier à nouveau la filière services et les collectivités ;
- Rester centré sur les stages individuels – et non collectifs ;
- Interroger des étudiants avant et après départ, ou plusieurs étudiants partis au même endroit. ;
- Etre attentif au temps post mobilité au moment de l'entretien ;
- Ne pas oublier les apprentissages linguistiques et le travail sur les représentations des pays (parfois limitées), y compris européens.

Il a été convenu, pour la suite, que :

- Stéphanie Soulier Bauland ira suivre une **session retour à France Volontaires** au mois de juin, afin d'étudier la manière dont l'expérience des jeunes est sollicitée et les cadres d'élaboration qui lui sont offerts ;

- Benoît Berger et Stéphanie Soulier Bauland participeront, après formation avec Claire, à la passation des entretiens ;
- On fait passer un doodle pour **fixer le séminaire d'octobre rapidement** –dates proposées sur Dijon : 1, 2 et 3 octobre pour coupler avec la réunion d'Afrique de l'Ouest à Dijon ; on fixe aussi rapidement une date pour le séminaire de restitution en décembre à Paris (semaine du 10 au 14).
- Bettina Brunet informe sa stagiaire de l'avancée de notre étude et celle-ci nous fera aussi des retours de la sienne, sur un thème proche.

Ont été suggérés les **contacts** suivants :

- Marc Bulteau, universitaire à Lyon et spécialisé sur les questions d'interculturel - http://www.interculturel-et-solidaire.fr/pages/Marc_Bulteau-2891257.html
- Céline Leroux, en thèse sur la valorisation à France Volontaires
- Les personnes en charge de la rénovation du programme Youth Path et Europass (Bettina Brunet s'en charge) afin de voir dans quel sens auront lieu les modifications des outils et des programmes en cours en 2012.

Pistes d'analyse

NB : ne sont repris ici que les points saillants des discussions qui ont été suscitées par la présentation des premières pistes d'analyse par l'équipe d'Eduter Recherche.

La **préparation au stage** provoque déjà des activités différentes selon les jeunes, occasions d'apprentissages différents (démarches parfois complexes, ne pas lâcher prise face à la difficulté...).

Les apprentissages professionnels sont-ils plus riches quand le jeune est mieux préparé au départ, quand il sait ce qu'il lui sera demandé de faire sur son lieu de stage, quand c'est bien cadré ? Ou quand c'est adressé à un univers professionnel, comme dans le cas des apprentis à qui le patron, au retour, demande « qu'est-ce que tu as appris » ?

Il semble exister une vraie demande d'autonomie chez certains jeunes (cf. entretien n°1 lu par le groupe), une sorte de rite de passage du stage à l'étranger, vraie première expérience de l'autonomie. Les jeunes de Bac Pro (rencontrés par Sandrine Martinet) sont quant à eux marqués par l'expérience de l'autonomie lors du stage à l'étranger, c'est ce qui ressort le plus dans leur discours (à travers des détails comme se faire à manger seul etc.).

Hypothèse que beaucoup d'apprentissages se réalisent mais qu'ils restent an majorité **tacites**, incorporés à l'expérience. D'où une difficulté de valorisation pour les jeunes, ils sentent qu'ils ont bougé mais ne savent pas l'exprimer, et/ou ils ne pensent pas que les apprentissages sont aussi pratiques – et pas uniquement théoriques. De plus, certains apprentissages n'en sont pas, être attentif aux généralisations hâtives.

Ne pas trop accentuer **l'aspect personnel du stage au détriment du professionnel**, ne pas non plus le laisser tomber. C'est un équilibre à trouver entre les deux.

La **décentration** est un concept important dans les approches interculturelles – voir M. Bulteau et son association Rives. Dans l'éducation au développement aussi, on cherche la décentration par rapport à ses valeurs. En partant à l'étranger, on joue un rôle différent que celui qu'on a construit depuis l'enfance, on change le regard sur soi (on le construit), on remet en cause ce qu'on est depuis l'enfance, ça ouvre des soi possibles, ça permet une invention de soi (sans se dissoudre pour autant ?). Ça permet de changer de point de vue sur soi et le monde, on apprend à connaître différemment son pays, ça développe la curiosité. Ça permet de sortir du confort des évidences partagées, ça force à se mettre d'accord sur les mots – est-ce que l'autre comprend ce que je dis ? – Ça amène à questionner les évidences, les hiérarchies de valeurs. Ça amène aussi à savoir pourquoi on est là, ça a des effets sur ses choix – un recruteur peut y être sensible.

Annexe 5 – CR du 2^e groupe de travail du 1 et 2 octobre 2012 –

Présents : Y. Raineau, R. Costarella, J-P. Bally, G. Salaün, J. Metge, B. Berger, S. Soulier-Bauland, B. Brunet, B. Perrin, C. Tourmen

Excusés : E. Chaumette, P. Mayen, I. Pelissier

Restitution/discussion des résultats de l'étude

Point introductif sur l'étude : tout n'a pas encore pu être exploité en détail + continuer avec un recruteur (DRH d'une agglomération, en contact) + finir les entretiens avec 2 élèves partis de Montmorot (vus en mai avant départ)

Présentation des premiers résultats de l'étude : voir diapos jointes.

Les points suivants ont été soulevés :

Terrain :

- Y a-t-il un biais dans le choix des élèves (personnes qui parlent plus etc.) ? Pas volontaire en tout cas – personnes indiquées par leurs enseignants + volontaires et disponibles sur place

Institution :

- Peut-on déceler **un effet EA sur les itinéraires des jeunes** ? La plupart disent vouloir repartir + bcp partent par opportunité + bcp sont peu partis + population qui part moins en vacances (chiffres M. Bulteau) = ceci correspond à une mission éducative large de l'EA – « prise en charge globale du jeune » - offrir une occasion de partir, de découvrir d'autres catégories sociales comme le permettait l'armée autrefois, plus de « déculturation » que dans un stage en France
- Dans l'accompagnement au départ, on peut noter **la quasi absence du professionnel** – certains arrivent sans problématique -, l'accent étant porté sur l'interculturel. Idem pour stages en France (peu de préparation professionnelle) ?
- Hypothèse d'une **progression dans les objectifs de la mobilité** : 1^{er} voyage (au lycée, souvent collectif) de découverte culturelle, deuxième voyage (BTS, autonome) plus professionnel –

Recruteurs :

- **Les qualités** citées (comme la « débrouillardise ») **sont rapportées à des éléments professionnels**, toujours (capacité à travailler dans telle entreprise, sur tel poste etc.) et non sont recherchées comme des qualités générales, en soi
- Une étude sur l'employabilité dans le sup montre qu'il n'y aurait pas de différence entre ceux qui sont partis et les autres... étude à examiner de près, mais questionnement : **quel impact réel en terme professionnel de ce type de stage ?**
- Les élèves du Sup (Ingénieurs) partent quasiment tous – quelle différence du coup ? Alors qu'au Bac Pro la mobilité reste l'exception, et en BTS agro on peut estimer à 20 % ceux qui partent (J. Metge, extrapolation sur base 1170 partis avec une bourse DGER en 2010). Un séjour même très court (2 semaines au lycée) peut compter énormément dans le parcours d'un jeune !
- Sont-ils mieux préparés à l'épreuve entretien d'embauche quand ils sont partis à l'étranger ?
- **Qu'entend-on par « professionnel »** : uniquement les compétences techniques (gestes...) ou aussi tout le reste (décoder son environnement, travailler dans une équipe etc.) ? Le stage à l'étranger concourt au développement professionnel en général et au développement de soi
- Variable : est-ce que le recruteur est allé à l'étranger ?
- Expérience internationale : accélérateur de prise de conscience ? **Attente d'épreuve de la part des recruteurs** (« ça dessale »).
- **Qu'est-ce qui est spécifique à l'international dans les apprentissages réalisés ? / stage en France**
- Les recruteurs ne semblent pas beaucoup questionner le niveau technique mais d'autres dimensions du professionnel, et aussi le culturel

Les jeunes, Avant Séjour :

- Préparation avant départ : ils sont beaucoup dans le questionnement médical et pratique ; une fois qu'ils ne craignent plus pour leur vie, ils peuvent se livrer à une curiosité intellectuelle
- Besoin de sécurisation qui facilitera les mobilités futures (d'où un apprentissage de... la mobilité en elle-même, y compris en France ! prendre le train etc.)
- Des croyances sur les pays et l'accueil sur place circulent, est-ce lié à la jeunesse ? Moment où se joue l'éternel jeu de l'intégration ? L'accueil, à rebours, est-il si mauvais en France ?
- Le lycée de Lacanau fait beaucoup de préparation, et des choses innovantes : leur proposer de venir le 13 décembre !
- Ne pas oublier la surdétermination de la CSP/classe sociale sur les choix de voyage....

Les jeunes, pendant le séjour :

- Garder le souci d'objectiver les compétences acquises : comment ? quels indicateurs factuels ? comment l'exploration des activités vécues va-t-il le permettre ?
- Acquis en langue plus faciles à acter ?
- En quoi l'intégration est-elle un moment critique spécifique à l'international ? Ou un facteur actif aussi en France ?
- La diapo « Moments critiques 8 » peut servir de trame à l'accueil en France (voir prochains JNCI) !

Les jeunes, au retour :

- Le retour en France et les comparaisons que ça implique peuvent révéler une inversion des valeurs (la France devenant le point négatif et l'étranger le point de référence valorisé)
- Les apprentissages dits « culturels » sont-ils mêlés au professionnel ? Comment le montrer ? Y a-t-il un travail de décantation pour sortir de l'anecdotique ?
- Est-ce parce que bcp d'enseignants de matières générales s'occupent d'international que la dimension professionnelle est moins forte ?
- Comment nos outils peuvent-ils inciter à questionner les énoncés culturels ? Comment revenir sur l'inversion des valeurs ? en M11 par exemple ?
- Et les savoirs sur/de soi ? Prise de conscience et mise à l'épreuve de ses qualités
- Faut-il envoyer les étudiants à l'étranger pour qu'ils comprennent ce que vivent les jeunes ?
- Retour sur la spécificité du stage international : « phénomène d'amplification » ? Fort potentiel d'accommodation (Piaget), potentiel de déstabilisation ? Tout se passe en même temps ! Différence de nature ou de degré avec les stages en France ? Ca force la comparaison, les analogies, la décentration / son environnement, les ruptures fortes... ça grossit des phénomènes aussi actifs dans un stage en France ? Situation de « double stage », côté initiatique et rite de passage + question de la frontière, stage plus ritualisé et accompagné qu'en France ? Les jeunes y mettent aussi plus ?

Globalement, manquait dans la présentation le détail de la méthode d'analyse et des théories sous-jacentes. Quelle inspiration de la VAE ? Quels marqueurs d'apprentissage ont été prélevés dans les discours ? Quel lien avec les travaux sur l'alternance ? Tout ceci sera à rappeler dans le rapport ! Préciser le cadre d'analyse des apprentissages professionnels, dans une optique de vulgarisation (sans jargon). Ne pas oublier de discuter la question de la spécificité du stage international non plus, dans le rapport.

Travail sur le référentiel

Rappel des finalités/principes du référentiel :

- Référentiel comme outil d'aide à l'auto-positionnement pour les jeunes (prise de conscience, révélateur)
- Outil pour le jeune et son accompagnateur (aider à formaliser, traduire le récit en compétences)
- Approche par les situations significatives des compétences – inspirée de la VAE
- Formalisation des compétences orientée recherche d'emploi – préparation à l'entretien d'embauche – associer un recruteur (ou Apecita) le 13 décembre !
- L'outil construit ici permettra-t-il de garder des traces de ce qui a été vécu ? (photos, attestation de stage détaillée qui précise le niveau d'emploi et les tâches effectuées, le niveau d'autonomie...)
- Attention à ne pas dériver d'un référentiel des possibles (situer ce qu'on a pu vivre / l'ensemble des possibles) vers un référentiel normatif (ce qu'on aurait dû vivre) ! Ne pas être normatif dans la formulation et le rappeler dans les documents accompagnant le référentiel... ne pas culpabiliser les jeunes sur ce qu'ils ont vécu ou non...
- Le référentiel est-il adapté à tous les BTS ? Oui, c'est un cadre global d'interrogation des stages, préciser que les référentiels des métiers visés au sortir de chaque BTS servent de deuxième référence... les deux peuvent être mobilisés dans ce travail !

Pistes/réflexions pour la valorisation de l'outil :

- Tout ceci s'inscrit dans une évolution plus globale des référentiels, établissements et du travail enseignant = vers une fonction d'accompagnement, de révélateur des compétences y.c. celles qui sont développées hors l'école
- Lien avec l'expérimentation Carnet de Compétences (J.P. Bally y participe), mais perspective différente (départ des situations + pas outil pour évaluer/certifier ici) – nécessité d'inviter le BVIE le 13 décembre
- Possible réticence des enseignants face à un tel outil – on ne sait pas faire valoriser des compétences et ce n'est pas notre rôle ! Or nouvelle conception du rôle des enseignants selon H. Savy (inspection)
- Prévoir un parcours de révision du référentiel en 2013
- Prévoir plusieurs processus de diffusion du référentiel : Hermès + Apecita + adjoindre aux bourses DGER ?
- Associer avec une formation de formateurs (un PNF est prévu à Dijon les 21 et 22 mars 2013 – possibilité de démultiplier en régions) – quelle association aussi avec la formation au M11 de Tutofop/Eduter ?
- Possibilité de lier la valorisation du stage avec la préparation à l'insertion (M11), mettre l'accent sur le professionnel : on prépare à l'insertion !
- Intérêt de l'AFD pour cette étude sur les compétences
- Public cible pour l'outil : les correspondants locaux de coop inter dans les lycées

Stabilisation des 9 situations d'une mobilité internationale

« Les 9 situations significatives d'une expérience internationale » (séjour et stage)

AVANT LE DEPART (recherche et préparation du stage)

EN CHEMIN

L'ARRIVEE

LE STAGE/TRAVAIL SUR PLACE

LA VIE SUR PLACE (hors travail - incl. Les visites à but touristique, la découverte des modes de vie)

L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE et DES CODES DE COMMUNICATION (formats d'interaction en entreprise et dans la vie de tous les jours, façons de saluer, règles de politesse...)

LE MAINTIEN DU LIEN AVEC LA FRANCE

LE RETOUR (incluant la reprise des cours, les récits de voyage à la famille et aux amis)

ET APRES ? (mise en perspective : projection, insertion, transfert et valorisation...)

Essai de construction du référentiel d'une situation, « Avant le départ » (voir document joint)

Canevas possible discuté en groupe (sur logiciel XMind, en libre accès) :

- Ma situation (objectifs à atteindre, conditions à prendre en compte – ressources et contraintes)
- Mes activités (ce qui a été fait – les critères de réussite)
- Les apprentissages possibles
- Les réinvestissements éventuels

Le référentiel pourra prendre plusieurs formes :

- Un deux pages synthétique
- Des annexes détaillant chaque situation
- Une version papier + électronique (Xmind ? Prezi ?)

Un projet « martyr » de référentiel sera déposé sur un site, accessible à tous pour modification, puis testé le 13 décembre. Il sera aussi testé au RJAA/RJAL et lors du PNF de mars 2013.

Il sera stabilisé et diffusé globalement fin avril 2013.

Documents accompagnant le référentiel

- 1 page ou 2 sur les finalités, le cadre théorique la méthode de l'étude qui a inspiré le référentiel – y.c. lien avec VAE, conception de la compétence mobilisée... montrer un extrait d'entretien, la méthode d'entretien et son analyse... dire quelques mots sur l'entretien d'explicitation... préciser l'origine des référentiels de situation (BPREA etc.) + lien avec VAE...
- 1 page ou 2 sur les modalités d'utilisation du référentiel, ou « guide à l'usage de l'accompagnateur » (repérage des possibles et non normatif, aide à l'auto positionnement en vue de l'insertion et non évaluation), en précisant notamment les modalités et outils d'accompagnement des jeunes possibles – individuelles, collectives, méthodes d'entretien et autres techniques d'animation etc. Laisser une liberté pédagogique... insister tout de même sur l'importance du récit dans le travail de décantation, inspiration de la VAE, dépasser l'anecdote et arriver à dire... Lien à faire avec les objectifs du M11 (« connaissance de soi » et « compétence professionnelle », accompagner vers l'insertion et posture d'accompagnement... aider à l'identification des apprentissages : marqueurs d'apprentissage dans le discours (apprentissage du travail, de la langue, de soi, du pays, et montrer les liens entre eux !). M11 + RJAA/RJAL + Mil Coop Inter + EIE comme dispositifs où utiliser ce référentiel...
- Faut-il balayer l'ensemble des situations vécues par le jeune dans un premier temps, avant de zoomer sur certaines (plus significatives) ? Lister des questions types qui peuvent être posées pour aider à l'exploration des activités : exe. Le degré d'autonomie ? La variété des activités ? etc. Recentrer sur le professionnel aussi : « Je pars en stage professionnel à l'étranger » (ce n'est pas un voyage !). Aider à passer de l'analyse des situations vécues aux compétences et aux savoirs mobilisés, en vue du CV. 4 questions d'exploration : quelles situations ont été vécues (difficulté, nouveauté, adéquation au BTS...) ? quelles activités menées (et réussite ?) ? Quels apprentissages ? Et qu'est-ce qu'on en fait ? (relier son expérience à son projet, attention toutefois à ne pas en faire un entretien d'orientation ?). Préciser aussi les manières de parler de son séjour qui sont valorisées par un employeur, ou dévalorisées.

Préparation du 13 décembre

- Révision du programme détaillé (voir nouveau programme joint) + inviter quelqu'un qui représente les mondes professionnels (Apecita ? Eures ?...) + JC Ygrié
- Bettina invite les représentants Europass et C. Torset, Yann le BVIE + AFD

Annexe 6 – Programme du séminaire de restitution le 13 décembre 2012 –

Séminaire « Mobilité internationale : quels apprentissages et quelles compétences ? »

Le 13 décembre 2012 à AgroSup Dijon

26 Bd Petitjean - BP 87999 - 21079 DIJON Cedex

Amphithéâtre Chosson

Diffusé en direct sur Canal Eduter www.canal-eduter.fr

Sera disponible en podcast (vidéo à la demande) 10 jours après

Qu'est-ce qui s'apprend lors des stages à l'étranger ? Comment aider les jeunes à le valoriser ? Ce séminaire sera l'occasion de présenter les résultats d'une recherche menée dans le cadre de l'enseignement agricole (Eduter Recherche, Réseaux de coopération internationale et Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt) et de la mettre en débat avec des jeunes, des enseignants et des chercheurs de divers horizons.

9h30 - 10h : Accueil par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche du Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt (Yann Raineau), l'Inspection de l'Enseignement Agricole (Jean Metge) et la Direction des Relations Internationales d'AgroSup Dijon (Caroline Lanciaux) ;

10h – 10 h 30 : Témoignage d'un ancien élève de BTS (Damien Deiss) parti en stage à l'étranger, exploration de la situation « L'arrivée » et test du référentiel avec la salle;

10h30 - 12h30 : **Table ronde « Expérience internationale et apprentissages : regard de chercheurs »**, avec Claire Tourmen, Maître de Conférences en sciences de l'éducation à AgroSup Dijon, Céline Leroux, doctorante en sociologie à France Volontaires, Marc Bulteau, formateur et consultant en interculturalité et Franck Michel, anthropologue spécialisé sur les voyages, réaction des deux anciens élèves de BTS et débat avec la salle ;

Pause déjeuner au Restaurant Universitaire Mansart

14h - 14h30 : Témoignage d'un ancien élève de BTS (Baptiste Daujat) parti en stage à l'étranger, exploration de la situation « Le stage » et test du référentiel avec la salle;

14h30 - 16h15 : **Table ronde « Comment accompagner et valoriser l'expérience à l'international ? »** avec des praticiens de la coopération internationale : trois animateurs de réseau du MAAF (Benoît Berger, Stéphanie Soulier Bauland, Isabelle Glomot), une intermédiaire en lien avec des recruteurs (Valérie Merle, Ubi France), réaction des deux anciens élèves de BTS et débat avec la salle ;

16h15 -16h30 : propos conclusif du grand témoin de la journée, Marc Bulteau, formateur et consultant en interculturalité.

Annexe 7 – Référentiel de l'expérience internationale –

Les neuf situations significatives d'une expérience internationale

- Référentiel de compétences -

Ce référentiel décrit les situations qui peuvent être vécues par un jeune lors d'un stage à l'étranger. Elles sont significatives et méritent d'être explorées en vue de la valorisation des compétences et des apprentissages propres à chacun (CV, préparation à l'entretien d'embauche - *Annexe 2*). Ce référentiel de situations a été construit en 2012 par un groupe de travail de l'enseignement agricole sur la base d'une recherche menée auprès d'élèves de BTS et de recruteurs (*Annexe 1*). Il peut servir d'aide à l'auto-positionnement des jeunes et à leur accompagnement par des enseignants (*Annexe 2*). Deux annexes (*3 et 4*) détaillent le contenu de 2 situations significatives. Ce document synthétise la trame du référentiel et donne quelques exemples de compétences possibles.

Situations significatives	Ce qui est à explorer	Ce qui est à identifier et à mettre en valeur (non exhaustif)
<p>1. AVANT LE DEPART Buts : trouver un stage pertinent, lui donner un sens, être prêt pour le départ, le séjour et le stage, se rassurer et rassurer son entourage</p>	<p>Les conditions de ma situation : ce à quoi j'ai été confronté, les contraintes et les ressources avec lesquelles j'ai dû agir et composer</p> <p>Les activités que j'ai menées : ce que j'ai réalisé et ce que ça a provoqué</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise (nouvelles ou partiellement connues) comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gérer un projet de mobilité sur le long terme • Prendre contact avec des professionnels à l'étranger • Négocier des objectifs de stage et une prise en charge matérielle/financière • acheter un billet d'avion... <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances culturelles</i> : mes représentations sur le pays d'accueil avant de partir, celles que les autres en ont et celles qui circulent... • <i>Connaissances de soi</i> : avoir fait preuve de ténacité dans la réalisation de son projet, avoir pris des initiatives dans la recherche de stage...
<p>2. EN CHEMIN Buts : Arriver à bon port, gérer le stress et la fatigue et passer une frontière</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <p>Les actions que j'ai menées</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple : La mobilité au sens large (prendre le train, bus, avion...)</p> <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances de soi</i> : avoir fait preuve de

		débrouillardise en demandant son chemin dans un environnement nouveau (et l'avoir finalement trouvé)...
<p>3. L'ARRIVEE Buts : trouver le lieu d'arrivée (ne pas se perdre) / commencer à découvrir le pays / se sentir accueilli et se sécuriser</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Voir liste des paramètres en annexe 3 <p>Les actions que j'ai menées</p> <ul style="list-style-type: none"> Voir liste des possibles en annexe 3 	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> Se repérer dans un environnement totalement nouveau Prendre un taxi brousse <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Connaissances culturelles</i> : les différences frappantes avec la France, les ressemblances immédiates, les manières de vivre découvertes à l'arrivée ... <i>Connaissances de soi</i> : avoir fait l'épreuve de l'inconnu et m'y être adapté... <p>Voir les autres exemples en annexe 3</p>
<p>4. LE STAGE Buts : Réaliser ce qui est demandé et le réussir / s'intégrer dans le lieu de travail/ découvrir un métier et se perfectionner / ramener du matériel pour un éventuel rapport de BTS / tester ses envies</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <ul style="list-style-type: none"> Voir liste des paramètres en annexe 4 <p>Les actions que j'ai menées</p> <ul style="list-style-type: none"> Voir liste des possibles en annexe 4 	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> Nourrir et soigner un troupeau, contribuer à revoir une organisation du travail, mettre en place un nouveau mode de culture, réaliser une étude préalable à la mise en place d'une zone protégée... (propres à chaque diplôme et stage) <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Connaissances du travail</i> : manières de travailler spécifique au secteur/région/entreprise /pays, connaissances nouvelles sur le plan technique ou scientifique, connaissances de nouvelles manières de faire, leçons tirées de son expérience... <i>Connaissances culturelles</i> : manières de vivre propres au pays, condition paysanne/ouvrière dans le pays... <i>Connaissances de soi</i> : avoir été endurant, avoir pris des initiatives réussies et/ou risquées, s'être adapté à un environnement de travail totalement ou partiellement nouveau, s'être intégré dans une équipe de travail étrangère... <p>Voir les autres exemples en annexe 4</p>
<p>5. LA VIE SUR PLACE Buts : S'intégrer dans la famille ou le lieu de vie / occuper son temps de loisirs / découvrir le pays,</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <p>Les actions que j'ai menées</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> Visiter une grande ville seul Assister à une cérémonie d'une autre religion que celle que je connais... <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de</p>

<p>sa population et ses modes de vie / se sécuriser</p>		<p>ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances culturelles</i> : conditions de vie des populations locales (hommes/femmes, jeunes/personnes plus âgées, campagnes/villes, riches/pauvres...), manières de vivre propres au pays/région (relations entre les personnes, pratiques alimentaires, religieuses, vestimentaires, politiques...) • <i>Connaissances de soi</i> : avoir réussi à s'intégrer dans un environnement nouveau, avoir souffert de l'inconfort ou de la solitude, avoir découvert ce qui plaît ou non, avoir été autonome dans la vie quotidienne...
<p>6. L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ET DES CODES DE COMMUNICATION</p> <p>Buts : Comprendre / Se faire comprendre / apprendre / s'adapter aux codes de communication (pas de maladresse)</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <p>Les actions que j'ai menées</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Téléphoner dans une langue étrangère • Travailler quotidiennement dans une langue étrangère... <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances du travail</i> : termes techniques, professionnels et scientifiques utilisés, manières de parler au travail, règles de politesse et de conversation au travail... • <i>Connaissances culturelles</i> : vocabulaire de tous les jours, manières de parler et ce dont on peut parler selon les cas, manières de se saluer, règles de politesse et de conversation selon les cas... • <i>Connaissances de soi</i> : avoir réussi à s'en sortir, avoir osé parler, avoir progressé activement...
<p>7. LE MAINTIEN DU LIEN AVEC LA FRANCE</p> <p>Buts : Echanger avec ses proches, rassurer/se rassurer, obtenir du soutien</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <p>Les actions que j'ai menées</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme : Converser par Skype...</p> <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances de soi</i> : avoir été autonome, avoir souffert de la distance, avoir « sauté une marche »...
<p>8. LE RETOUR</p> <p>Buts : Quitter le pays et garder des liens / revenir en France et renouer des liens / se réhabituer à la France / raconter</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <p>Les actions que j'ai menées</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en valeur son expérience, intéresser un public <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances du travail</i> : représentations qui évoluent avec le temps/reprise des

<p>son séjour</p>		<p>cours/échanges avec les autres élèves et enseignants...</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances culturelles</i> : comparaisons suscitées par le retour (y compris un autre regard sur la France), représentations qui évoluent... • <i>Connaissances de soi</i> : avoir éprouvé l'envie de repartir.....
<p>9. ET APRES ? Buts : (Re)donner un sens à son séjour, (ré)évaluer ses envies, s'en servir en vue de l'insertion (CV, entretien d'embauche, poursuite d'études)</p>	<p>Les conditions de ma situation</p> <p>Les actions que j'ai menées</p>	<p>Les compétences que j'ai développées, ou les nouvelles situations et activités que je maîtrise comme par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en valeur son séjour à l'étranger devant un recruteur... <p>Les apprentissages réalisés par chacun à l'occasion de ces activités comme :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Connaissances du travail</i> : capacité à produire un récit organisé sur ses apprentissages professionnels et les atouts et limites des différentes méthodes de travail observées... • <i>Connaissances culturelles</i> : capacité à produire un récit organisé sur la culture du pays visité, curiosité/doute suscités et envie d'approfondir... • <i>Connaissances de soi</i> : avoir mûri son projet professionnel, avoir confirmé ou changé ses envies, avoir pris conscience de ses origines, de ses choix, de ses valeurs...

Annexe 8 – Annexes du référentiel de l'expérience internationale –

11 février 2014

ANNEXE 1

Origines et principes du référentiel de l'expérience internationale

Un référentiel produit par l'enseignement agricole

Ce référentiel a été produit par un groupe de travail regroupant des animateurs de la mobilité au sein de l'enseignement agricole, des représentants du Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt (MAAF), de l'inspection et des chercheurs : Pierre Autissier et Yann Raineau (DGER, MAAF), Jean Metge (Inspection), Geneviève Salaün (Draaf Bretagne), Bettina Brunet (Draaf Centre), René Costarella (Creap Rhône Alpes), Geneviève Guillot (Draaf Poitou Charentes), Jean Paul Bally (Rouffach), Benoît Berger (Fontaines), Stéphanie Soulier-Bauland (Montmorot), Bernard Perrin (Besançon), Emmuelle Chaumette Martin (Le Rheu), Isabelle Pelissier (Le Valentin), Claire Tourmen et Patrick Mayen (Eduter Recherche, AgroSup Dijon).

Pour aller plus loin

Le rapport de recherche est disponible sur demande auprès de yann.raineau@educagri.fr ou claire.tourmen@educagri.fr



Un référentiel de l'expérience internationale

Si la majorité des élèves de l'enseignement agricole partis en stage à l'international sont satisfaits de leur séjour (Metge *et ali*, 2010), certains doutent des compétences professionnelles qu'ils ont pu y développer et peinent à les mettre en mots et à les valoriser en vue d'un futur recrutement. D'où la volonté du Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt d'initier un travail de recherche sur les compétences développées lors d'une mobilité internationale. Cette recherche (voir page suivante), menée en 2012 auprès de 19 élèves de BTSA au retour de leur mobilité, a permis de mieux comprendre les apprentissages réalisés et la manière dont ils peuvent être repérés dans le discours des jeunes (Annexe 2).

La recherche a nourri un groupe de travail (voir ci-contre) qui a créé un référentiel d'une nouvelle forme. Ce « référentiel de situations » s'inspire des démarches de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) et des recherches récentes sur l'évaluation des compétences (Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Plutôt que de proposer une liste toute faite de



Une recherche sur les apprentissages issus de la mobilité internationale

Eduter Recherche a utilisé le cadre théorique de la didactique professionnelle à travers la théorie des schèmes de Piaget et Vergnaud pour enquêter sur les apprentissages qui peuvent résulter d'une expérience internationale. L'enquête a été réalisée par le biais d'entretiens d'explicitation selon la méthode de Vermersch (1994) auprès de la population suivante :

- 19 jeunes en cours ou issus de BTSa partis en mobilité individuelle (16) ou collective (3) pendant 15 jours à 3 mois en Europe, Amérique du Nord ou du Sud, Afrique et Australie,
- 9 animateurs de réseaux de mobilité internationale au sein de l'enseignement agricole,
- 4 recruteurs dans les secteurs du service rural, de la production végétale et du machinisme agricole.

La recherche a donné lieu à un rapport, à plusieurs articles et communications, dont une conférence à Dijon le 13 décembre 2012 - vidéo disponible sur www.canal-eduter.fr

compétences que les jeunes n'auraient qu'à cocher, il leur propose de partir de l'exploration des 1) situations vécues et des 2) activités menées pour réussir à identifier 3) les compétences et connaissances (professionnelles, linguistiques, culturelles et de soi) développées par chacun.

La recherche a en effet montré que si tous traversaient les 9 situations significatives listées dans le référentiel, chaque parcours était unique et chacun y réalisait des apprentissages différents, plus ou moins poussés selon les 4 domaines identifiés. Le référentiel de situations invite donc à prendre le temps du détour par le récit de l'activité en situation pour aider chaque jeune à nommer et à valoriser les compétences et connaissances qu'il a pu commencer à acquérir (Annexe 2). Ceci afin de prendre conscience des forces mais aussi des limites de son expérience propre.

Une enquête complémentaire auprès de recruteurs de l'enseignement agricole (Annexe 2) a permis d'éclairer leurs attentes et de proposer des pistes pour aider les jeunes à valoriser leur expérience internationale, souvent difficile à mettre en mots.

Mayen, P., Métal, J.F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64.

Metge, J., Ducert, P., Galindo, A., Goullier, N. et Touras, H. (2010). Mobilité internationale des élèves et étudiants de l'enseignement technique agricole. *Rapport de l'Inspection de l'Enseignement Agricole*.



ANNEXE 2

Usages du référentiel pour valoriser l'expérience internationale

Explorer les situations vécues et les activités menées

Identifiez le contexte de l'expérience vécue, ses buts, conditions favorables et facteurs de difficulté. Racontez ou faites raconter les activités menées de manière concrète et détaillée : quoi, comment, pour quoi faire, dans quelles circonstances, pour quels résultats, quelles leçons tirées ?

Identifier les apprentissages

Repérez dans le récit :

- des compétences, a savoir des situations ou des activités nouvelles ou mieux maîtrisées. Ex. : Téléphoner dans une langue étrangère. Réaliser un diagnostic paysager.
- des connaissances professionnelles, linguistiques, culturelles ou de soi développées pendant le séjour à l'étranger. Ex. : les modes de vie paysans en Equateur. Sa capacité d'autonomie. Les modes de culture au Bénin. Les règles de politesse aux Etats-Unis.



Comment utiliser le référentiel

Le référentiel ne dit pas ce qui doit avoir été fait ou appris, il ne constitue pas une norme ; au contraire, il liste les situations potentiellement vécues et fournit un cadre à leur explicitation, qui seule permet d'identifier les apprentissages réalisés, dont des exemples sont donnés. Il constitue donc un référentiel des possibles, à la manière d'une carte. L'objectif est d'éviter de cocher des listes toutes faites listant des compétences attendues, mais plutôt d'aider chacun à explorer puis à identifier les forces et les faiblesses de son expérience, toujours singulière. L'outil s'adresse aux élèves partis en stage à l'étranger mais aussi à tous les accompagnateurs (enseignants, charges de coopération, animateurs de réseaux...) de cette mobilité.

Explorer l'activité en situation

On apprend beaucoup par l'expérience mais la majorité des apprentissages ne sont pas conscients. Ils nécessitent une prise de conscience et une élaboration pour pouvoir être évalués ou valorisés. Leur identification passe donc

11 février 2014



Ce qu'attendent les recruteurs

A l'occasion de la recherche (Annexe 1), nous avons rencontré 4 recruteurs qui nous ont parlé de leurs pratiques de l'entretien d'embauche.

Malgré le faible nombre de personnes interrogées, nous avons pu identifier des récurrences dans les formats de discours attendus des jeunes au sujet de leur expérience à l'étranger :

- Etre capable de développer en détail son expérience à l'étranger pour « meubler » l'entretien, éviter de passer dessus trop rapidement,
- En parler avec enthousiasme et exprimer les raisons de son départ à l'étranger, ce qui a plus ou moins plu, ce qui a ému ou déstabilisé, éviter un discours « *aphasique* »,
- Détailler les conditions du séjour et du stage, les activités réalisées, leur intérêt, ce qui en a été retiré. Eviter un discours trop vague, s'appuyer sur des faits. A cette occasion, mettre en avant les spécificités de son parcours pour « *montrer qu'on est différent des autres* »,

nécessairement par un détour par les activités menées dans les situations concrètes de vie et de travail, comme nous l'a appris la démarche de VAE. La première étape pour identifier les compétences consiste donc à explorer l'expérience vécue.

Explorer l'expérience vécue consiste à choisir une ou plusieurs situations vécues parmi les 9 listées dans le référentiel et à les décrire en détail, de manière aussi concrète et précise que possible. Etant donné que des apprentissages peuvent se réaliser à tout moment, y compris dans des situations de la vie quotidienne et même avant ou après le séjour, il convient de ne pas se cantonner au récit des situations de stage, même si celles-ci restent primordiales dans le cadre d'un diplôme professionnel.

Des traces du séjour (cartes, photos, documents de stage, carnet de bord...) peuvent aussi aider à faire revenir l'expérience en mémoire. La technique de « l'entretien d'explicitation » de Vermersch peut être très efficace pour guider le récit et éviter un discours trop vague et général.



Le récit des situations rencontrées développe les conditions rencontrées, favorables ou difficiles. Il appelle spontanément le récit des activités menées, ce qui permettra d'en estimer la nature, la richesse, l'étendue, l'autonomie, les résultats, la nouveauté et la complexité. C'est en prenant le temps de décrire finement les activités réalisées, leurs conditions et leurs résultats, que des apprentissages peuvent être évoqués, souvent sans même s'en rendre compte. Il convient alors de les repérer et de les lister en vue de leur future valorisation.

Ce travail permet aussi de prendre conscience des limites de l'expérience à l'étranger, car certaines conditions ont pu freiner ou empêcher certains apprentissages (comme un manque d'encadrement en stage, des tâches routinières et déjà connues, un manque de contact avec les populations locales, un manque d'opportunités de visites...).

11 février 2014



Suite

- Témoigner d'un changement dans la perception des choses, du monde, de la France et de soi-même, éviter un discours de surface ou « rigide » sur les différences culturelles. Ils attendent une prise de recul sur sa propre culture, « *quelqu'un qui va regarder la France de l'extérieur* ».

Les recruteurs attendent donc un discours précis et argumenté.

Marqueurs d'apprentissages dans le récit de l'expérience

Comment repérer les apprentissages dans le discours? Plusieurs indices peuvent mettre sur leur piste :

- **Toute activité dont il est fait l'expérience** peut a priori être apprise. Certains indicateurs comme la nouveauté, la fréquence, la difficulté, l'autonomie, la réussite, le sentiment d'amélioration, le fait d'avoir tiré des leçons ou encore l'aide d'un plus expérimenté peuvent laisser supposer un apprentissage effectif;
- Une connaissance énoncée au détour du récit peut prendre la forme d'**une assertion (théorème ou proposition tenue pour vraie sur le réel**, Vergnaud) du type : « *ils ne baissent pas le ton et c'est vraiment quelque chose de très agressif quand quelqu'un hausse le ton* » (Elève 1) ; « *le fromage, c'est le fromage, que ce soit au Canada ou en France, il est fait pareil (...) mais leur système de vente, de démarche commerciale est différent parce que l'Etat contrôle beaucoup* » (Elève 14) ;
- Une connaissance peut aussi être exprimée sous forme de **règle d'action Si... Alors...** (Vergnaud) du type « *Si y avait un chef de village, il fallait avoir du respect pour lui* » (Elève 10).

Selon la recherche effectuée, les connaissances peuvent être rapportées à 4 domaines : 1) professionnel, 2) linguistique, 3) culturel et 4) connaissance de soi, même si elles circulent entre les domaines. Pour distinguer une connaissance d'une simple représentation entendue et répétée voire d'un stéréotype, d'autres indices peuvent aider :

- **Elle est reliée à l'expérience**, s'appuie sur des faits ou des observations précis, elle a été éprouvée dans l'expérience et/ou elle a évolué dans l'expérience;
- **Elle aide à agir** et à réfléchir, elle a aidé à comprendre ou débloquer des situations, elle est ou a été utilisée dans des raisonnements, elle peut même être exprimée dans des termes techniques;
- **Elle est prise pour objet de réflexion**, d'examen et de doute, elle a pu évoluer ou être confirmée avant le séjour, en cours et même après le retour.

Jeter un regard sincère et distancié sur l'expérience

Il conviendra de rechercher la sincérité en tentant de ne pas occulter des domaines d'apprentissages potentiels (ne pas oublier les apprentissages professionnels au profit des seuls apprentissages personnels ou culturels) ni de les sous ou sur estimer. Il peut être bénéfique de discuter de ce qui a été appris avec un enseignant, un élève de la même spécialité ou parti dans le même pays afin de voir si les connaissances tiennent la route ou restent des aperçus trop rapides du pays ou du métier. Un premier séjour à l'étranger fournit en effet des théories appelées à être testées dans des expériences futures. Rester curieux, continuer à chercher et à se questionner permettent de continuer à apprendre longtemps après le retour.

3

