

# LES PARCOURS D'ENGAGEMENTS VOLONTAIRES D'ELEVES DU LYCEE DE LA SOLIDARITE INTERNATIONALE

Céline Leroux, doctorante en Sciences sociales, laboratoire CERLIS (UMR 8070)  
David Leyle, Docteur en géographie, Université Bordeaux 3 (UMR 5185 ADES)

## Introduction

Depuis 2001, le lycée de la solidarité internationale (LSI) est l'une des structures composant le Pôle innovant lycéen dans le 13<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. Le LSI accueille des élèves considérés comme décrocheurs scolaires. La scolarité se déroule sur deux années et s'organise comme un va et vient entre les acquisitions scolaires, des missions au sein d'associations d'aide au développement et la concrétisation d'un projet de terrain de solidarité internationale. A partir de 2008, le lycée de la solidarité internationale expérimente avec France Volontaires, plateforme de volontariat international et solidaire, une troisième année de LSI avec la réalisation d'un volontariat long terme sous le statut de Volontaire de Solidarité Internationale (VSI) leur accordant un cadre sécurisé.

Une enquête a été menée à partir de sept entretiens semi-directifs auprès de responsables pédagogiques, d'encadrants de terrain et des trajectoires de quatre anciens élèves du lycée de la solidarité internationale pour tenter d'appréhender *a posteriori* les points positifs et les difficultés rencontrés au niveau des anciens élèves ayant réalisé un VSI. L'approche évaluative de cette expérimentation a particulièrement interrogé la notion de parcours d'engagement volontaire à l'international sous l'angle des dynamiques d'apprentissages.

## 1. Contexte du projet de volontariat en direction de décrocheurs scolaires

### 1.1. Présentation du lycée de la solidarité internationale

Le Lycée de la Solidarité Internationale (LSI) basé à Paris est né en 2001 à l'initiative d'un ancien professeur du lycée autogéré de Paris. Projet soutenu par le Ministère de l'Education Nationale et la région Ile de France, le LSI accueille tous les ans une trentaine de jeunes de plus de 16 ans en décrochage scolaire. Selon le directeur de l'établissement, Philippe Taburet, l'objectif du LSI est de : « ... redonner envie aux jeunes d'aller en cours et de faire évoluer leurs comportements individuels et collectifs, en proposant des mises en situation de problématiques concrètes par le biais d'expériences de solidarité internationale ». Pour atteindre cet objectif, l'équipe pédagogique du LSI tend à mettre en œuvre : « une perspective éducative qui organise la vie des élèves de manière à ce que, non seulement chacun développe ses propres dispositions mais, qu'au-delà, la dynamique de groupe suscite un sentiment d'appartenance à un collectif [...] La réussite des projets individuels s'appuie aussi sur un collectif bienveillant, aidant et engagé » (Philippe Taburet).

L'inscription au LSI est volontaire et repose sur la détermination d'un jeune déscolarisé de renouer avec les adultes, les autres, les apprentissages et un projet de formation. Les élèves qui intègrent le LSI sont hors de la posture scolaire : absences, retards, pas d'intérêt pour les apprentissages, instables en cours, etc<sup>1</sup>. Les quatre anciens élèves du LSI que nous avons rencontré ont entre 22 et 25 ans au moment de l'enquête et sont originaires d'Ile-de-France. Lors de leur arrivée au lycée de la solidarité internationale, ils sont mineurs, âgés entre 16 et 17 ans, et ont décroché au moins un an soit au collège, soit en début de lycée. Ils ont eu connaissance du LSI par des membres de leurs familles. Ils sont issus de classes moyennes ou aisées et excepté l'un d'entre eux, viennent de familles monoparentales. Les raisons du décrochage scolaire sont propres à chacune des personnes rencontrées, liées à la fois à leur rejet de l'institution scolaire classique et à leur histoire personnelle. Leur arrivée au lycée de la solidarité internationale n'est pas poussée par une vocation même si certains d'entre eux sont intéressés par le secteur de l'animation ou de la solidarité internationale. Une série d'événements, privilégiée par un accès à l'information et le soutien de membres de leurs familles, les a conduits à leur intégrer ce cursus.

---

<sup>1</sup> Rapport d'évaluation 2007/2009 du Pôle Innovant Lycéen : <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/structures/ponticelli.htm>, consulté le 22/02/2012.

Le LSI se déroule sur deux années et s'organise<sup>2</sup> comme un aller-retour entre des acquisitions scolaires et la concrétisation d'un projet de solidarité internationale. L'un des objectifs du cursus est de préparer les élèves à leur réorientation scolaire ou professionnelle et si la mobilité à l'international est un vecteur central de la pédagogie proposée par le LSI : « *partir, c'est quand même aussi de l'ordre de la récompense* » précise le directeur. La première année est consacrée essentiellement à la remise à niveau scolaire et un tiers du temps est consacré à la préparation de la mission de solidarité internationale. Les élèves partent en collectif pendant trois semaines au Sénégal où des partenariats existent à Dakar et en zone rurale. La majorité des élèves (70 à 80%) se réorientent à l'issue de cette première année, principalement pour préparer le brevet des collèges, vers un retour en seconde générale ou technique ou s'orienter vers une formation professionnalisante. Les 20 % restants intègrent la deuxième année et construisent un projet plus personnel, avec à la clé, un séjour à l'international d'une durée d'environ trois mois. En amont, les élèves montent leur projet au niveau technique et financier et suivent un enseignement spécifique au projet qu'ils élaborent (généralement BAFA, AFPS, CFAPSE<sup>3</sup>). Le stage de solidarité internationale est ensuite réalisé au Sénégal en semi-autonomie. Au terme de cette deuxième année, certains élèves ne s'orientent pas vers des formations, préférant parfois la vie active ou n'ayant pas réussi à « rattraper ».

## 1.2. Présentation de l'association France Volontaires

Les acteurs du volontariat solidaire à l'international soulignent un engouement de plus en plus important de la part de la population française<sup>4</sup> pour vivre des expériences à l'international tout en se sentant utiles. A partir de ce constat, une plateforme nationale, France Volontaires, est créée en 2009 sous l'impulsion des pouvoirs publics, sur la base d'une association laïque vieille de cinquante ans, l'Association Française des Volontaires du Progrès (AFVP). France Volontaires préserve la mission traditionnelle de l'AFVP d'envoi de Volontaires de Solidarité Internationale (VSI). Le Volontariat de Solidarité Internationale (VSI) est un statut dérogatoire au droit du travail encadré par la loi de 2005 sur le VSI. Cette loi permet l'envoi de personnes pour la réalisation de missions de solidarité internationale pendant au moins un an. Sans être salarié, les volontaires perçoivent néanmoins une indemnité mensuelle, bénéficient des droits à la retraite et ont une assurance maladie. Il y a en moyenne 2 500 volontaires sur le terrain par an et environ 200 pour France Volontaires. Le statut de VSI est néanmoins critiqué en raison de son caractère élitiste. En effet, le profil type d'un volontaire est un jeune adulte de 28 ans diplômé d'au moins une licence et le plus souvent d'un Master.

En outre, France Volontaires se voit doter d'une mission d'intérêt général, à savoir « *contribuer au développement qualitatif et quantitatif des différentes formes d'engagement volontaire et solidaire à l'international, les Volontariats Internationaux d'Echange et de Solidarité* »<sup>5</sup>.

La plateforme France Volontaires regroupe 44 membres dont des Ministères, des collectivités et des associations. En juin 2011, France Volontaires a validé son projet associatif qui réaffirme nettement l'attachement aux valeurs de l'éducation populaire : « ... les idées de **continuité** (former l'individu tout au long de sa vie), d'**intégralité** (former des femmes et des hommes complets) et d'**universalité** (former toutes les femmes et tous les hommes) » (France Volontaires, 2011). Enfin, l'expérience de volontariat est mise en relation avec un projet collectif et sociétal du « vivre ensemble ».

## 1.3. Construction du projet de volontariat sur la base des valeurs communes de l'éducation populaire et d'intérêts convergents

Le lycée de la solidarité internationale et France Volontaires ont des partenaires communs comme la Ligue de l'enseignement ou encore l'association Solidarité laïque, ces quatre organisations partageant un socle de valeurs communes liées à l'éducation populaire. En 2007, un partenariat entre le LSI et France volontaires vise à donner la possibilité pour certains anciens élèves de réaliser un VSI. Cette expérimentation répond à des intérêts convergents de la part des différentes parties prenantes. Pour l'équipe du LSI, il s'agit de permettre à un noyau d'anciens élèves de continuer à s'inscrire dans des projets de solidarité Internationale alors que leur profil ne leur en donne pas forcément la possibilité, notamment en l'absence de diplôme de l'enseignement supérieur ; mais aussi de consolider les apprentissages à travers une expérience de solidarité internationale plus longue et plus professionnelle. Pour France Volontaires, il s'agit d'ouvrir le VSI à des candidats peu ou pas

<sup>2</sup> Notons que l'organisation des deux années de LSI telle que présentée ici a évolué entre 2010 et 2011.

<sup>3</sup> BAFA : Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur ; AFPS : Attestation de Formation aux Premiers Secours ; CFAPSE : Certificat de Formation Aux Activités de Premiers Secours en Équipe.

<sup>4</sup> Il n'existe pas de données précises à ce jour en l'absence d'études quantitatives.

<sup>5</sup> Site Internet de France Volontaires : <http://www.france-volontaires.org/Qui-sommes-nous.6-.html>; consulté le 14 mars 2012.

diplômés et devenir ainsi plus accessible et attractif. Le LSI et France Volontaires élaborent alors une mission de VSI d'un an. Les jeunes sont accompagnés dans le montage technique et financier de leur projet par l'équipe du LSI.

Dans le cadre des missions de France Volontaires, l'association a un rôle d'accompagnement des volontaires sur le terrain par le biais de leurs représentations nationales. Pour les quatre volontaires interrogés issus du LSI, les représentations du Sénégal et de Madagascar occupent ce rôle. Cela se traduit surtout par des échanges informels, un appui logistique (emménagement dans le pays, etc.) et susciter des rencontres et des moments d'échanges avec les autres volontaires présents dans le pays.

Enfin, l'association Diara, créée en 2004 à l'initiative de l'équipe du LSI, joue un rôle d'intermédiaire entre le LSI et les projets sur le terrain, et a pour objectif de suivre les projets mis en œuvre par les élèves, d'organiser leur arrivée ainsi que celle des volontaires. Dès la création de l'association, des élèves et anciens élèves du LSI participent aux activités de Diara. Le chef de projet de l'association au Sénégal entre 2008 et 2010 est d'ailleurs Pierre, lui-même ancien élève du LSI.

#### **1.4. Une pédagogie articulant éducation formelle, non formelle et informelle autour du projet**

Le cursus du Lycée de la solidarité Internationale articule éducation formelle, non formelle et informelle (Brougère, 2007 ; Brougère, Bézille, 2007), repose sur une pédagogie de projet et un accompagnement à la fois individuel et collectif. En cela, il s'inscrit dans la démarche de pédagogie ouverte chère à J. Dewey « *dans laquelle l'élève devenait acteur de sa formation au travers d'apprentissages concrets et significatifs pour lui* » (Boutinet, 2005, p.191). De plus, le projet est envisagé à différents niveaux : projet éducatif et pédagogique de la part de l'équipe du LSI, projet de solidarité internationale en direction d'un Autrui inconnu, enfin, projet de vie au profit des élèves. Le projet ainsi décliné revêt une importance particulière compte-tenu du public de décrocheurs scolaires. En effet, le projet appréhendé comme enjeu existentiel souligne la contradiction entre « *l'angoisse d'être jeté là* », existence par hasard et sans nécessité, mais sur un mode particulier du projet – propre aux sociétés postmodernes - qui doit donner une orientation et une signification au hasard et à la gratuité (*ibid*, p.359). Or, comme le souligne Philippe Taburet, les « décrocheurs » sont des « mal orientés », des mal accompagnés qui se retrouvent : « *au centre d'un processus de déconnexion multimodale car le décrochage, ce n'est pas seulement l'école, c'est la vie aussi* ». La pédagogie de projet envisagée cette fois comme perspective pragmatique, doit permettre aux élèves d'avoir le sentiment d'être acteur de changement, tant dans la réussite que dans l'échec, pour une période courte ou longue - les temporalités s'entrecroisant – mais de pallier en partie cette « *angoisse d'être jeté là* ».

## **2. Les apports et difficultés de parcours originaux axés sur la solidarité internationale**

### **2.1. La scolarité au LSI en opposition avec un cursus scolaire « classique »**

Trois des jeunes interrogés intègrent la première année de LSI sans expérience préalable dans des pays dits « en développement ». Le dernier, Daniel, intègre directement la deuxième année en raison d'une expérience de bénévolat de trois mois dans une association malienne.

Leur discours sur leur scolarité au LSI est en opposition avec ce qu'ils ont rejeté lors de leur scolarité antérieure : l'écoute et la valorisation de l'individu contre le désintérêt de l'institution, l'égalité contre l'autorité. Leur scolarité au LSI a profondément modifié leur rapport à l'école, à leurs parents pour certains, et de ce fait, à eux-mêmes. Le rapport d'égalité entre professeurs et élèves est mis en avant : « *Le LSI, c'est apprendre à construire ensemble. Quand tu fais un cours, tu construis le cours avec les enseignants et ça c'est une bonne dynamique.* » (Pierre, 25 ans). La valorisation de l'individu est particulièrement importante et en opposition avec l'institution scolaire classique. Cette valorisation peut se jouer vis-à-vis des autres, de la famille :

« *Même d'être là au conseil de classe. Tu es là, tes parents ils sont là et pour une fois, ils entendent : « ça se passe super bien. Elle vient en cours, des fois il y a des petites difficultés mais elle essaie au maximum. » Ça aurait été dans un lycée normal, ils auraient valorisés les côtés négatifs et cités un tout petit point sur les côtés positifs.* » (Amélie, 22 ans)

David, contrairement à ce qu'il vivait dans le cursus scolaire classique, a le sentiment d'être écouté, d'être considéré comme un individu à part entière :

« *Avec le LSI, je ne dis pas que j'ai plus bossé, le niveau était plus faible qu'en internat. Donc quand je passe d'élève moyen, à élève bon. Bon élève, forcément, ça change l'envie, ça donne envie d'aller à l'école. Et puis c'est ouvert, le système de tutorat entre profs et élèves [...] On a plus de repères, je crois que c'est surtout ça, donner des repères aux gens qui se sentaient un peu*

*perdus dans un collège ou dans un lycée où il y a 800 jeunes et que tu fais partie des 30 de la classe A et des 15 qui sont à problèmes dont on va pas forcément s'occuper parce que les profs n'ont pas le temps et puis c'est pas leur mission. Leur mission, c'est le programme donc là ça change forcément, ça change du tout au tout. » (David, 24 ans)*

## **2.2. Les missions de solidarité à l'international au LSI : apprendre à avoir confiance en soi**

De leurs expériences successives à l'international - la première de trois semaines en groupe et la deuxième de trois mois seul ou à deux - un sentiment de réussite en émerge alors que jusque là prédominait un sentiment d'échec :

*« Je reviens et ils me donnent les félicitations au retour [...] ce n'est pas un conseil de classe, c'est un conseil du progrès et il y a les parents qui sont invités et là, félicitations, ce n'était pas arrivé depuis 7 ans dans ma vie, mes parents ils kiffent, ils se disent qu'enfin il se passe quelque chose de bien » (Pierre, 25 ans).*

En outre, la satisfaction du « faire » permet aux jeunes de développer leur sentiment de confiance en soi :

*« Le Sénégal, c'est simplement le moyen de se rendre compte qu'on peut, et de faire. Parce qu'avant, on te dit tout le temps que tu peux faire de grandes choses mais tu ne t'en rends pas compte et puis quand tu vas construire vraiment quelque chose pendant 3 semaines, tu reviens, t'es content et tu te dis que tu as fait quelque chose. Et ce n'est pas pour moi que je l'ai fait. » (Pierre, 25 ans).*

A travers le discours de Pierre, il ressort que cette confiance en soi est non seulement construite à partir de l'action mais aussi de l'action vis-à-vis d'un Autre. Le pays d'accueil est considéré comme le lieu de tous les possibles comme se le remémore David :

*« On avait organisé une kermesse et on avait affiché toutes les animations dans le foyer des jeunes [...] C'était incroyable, il y avait 2000 enfants l'après-midi. Tu dis ça ici à la DDJS [Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports], ce n'est pas possible avec les normes de sécurité, etc. Mais là-bas, ça passe. C'est ça qui est incroyable. Là-bas, tu as l'impression que tout est possible. Tu as un projet, tu vas voir le maire. Au début, il te fait patienter quatre heures et puis ensuite... » (David, 24 ans).*

Pour Clémence Bosselut (Bosselut, 2009), la société d'accueil peut aussi être appréhendée de manière plus abstraite, comme un « hors-lieu ». C'est surtout l'aspect symbolique du voyage qui importe plus que le lieu en lui-même dans les transformations identitaires qui se jouent à partir des expériences à l'international. Pour Paul Ricœur (2004), l'identité individuelle se construit : « ... par attribution, à la fois par soi-même et par Autrui » (Cicchelli, 2006, p.84). La réalisation d'activités apportent satisfaction et confiance en soi, d'une part en raison de l'action en tant que tel, d'autre part, en raison du sentiment de réussite, enfin, parce qu'elle est dirigée vers Autrui, preuve que l'on peut être utile à d'autres.

Cette confiance en soi se joue également en renouant avec la communication écrite, ces expériences étant aussi le prétexte de travailler des supports écrits :

*« Après la première année de LSI, j'avais pris plus confiance en moi. J'avais réussi à faire un rapport avec des photos, comme un gros carnet de bord alors que c'était impossible pour moi d'écrire. C'est un truc qu'on avait accroché dans le couloir et que tout le monde avait lu. Tu apprends à être fière de toi. Quand tu es décrocheur et que tu veux montrer à des gens que tu sais faire des choses, comment tu fais ? Donc, le LSI, ça permet de s'affirmer : à 17 ans, voilà ce que j'ai fait. » (Amélie, 24 ans)*

## **2.3. Continuité des expériences avec le volontariat de solidarité internationale : se découvrir**

Après le Lycée de la Solidarité Internationale, David travaille comme animateur, Daniel et Pierre occupe différents emplois, Amélie réalise un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) Vente en alternance. Ils entretiennent également des relations avec l'équipe du LSI et l'association Diara. C'est à ce titre qu'ils apprennent la possibilité de réaliser un volontariat de solidarité internationale avec France Volontaires. Deux ans après leur cursus au LSI et et forts de la confiance que leur accorde l'équipe du Lycée, ils sont sélectionnés comme volontaires pour un an, au Sénégal pour David, Amélie et Pierre, et à Madagascar pour Daniel.

Le montage du projet et la recherche de financement font partie intégrante de leur mission. Cela développe leur sentiment de responsabilité vis-à-vis du projet et l'imbrication entre projet de solidarité et leur propre identité est particulièrement présente. David explique :

*« J'avais même trouvé le nom du projet... c'était basé autour de l'animation sportive. C'était mêler l'éducation via le basket. C'était un mélange de toutes les expériences professionnelles et personnelles que j'avais vécues ».* (David, 24 ans)

L'écriture du projet, l'élaboration du budget et des dossiers de demande de financements, la recherche de mécènes ou encore la présentation orale des projets en vue d'obtenir des financements, sont les différentes activités préalables qu'ont réalisées Amélie, David, Daniel et Pierre en amont de la réalisation de leur projet sur le terrain. Cette phase constitue à la fois le résultat du cursus de LSI mais aussi une continuité dans les dynamiques d'apprentissages du lycée.

Durant la mission de volontariat, tous les jeunes sont face à une série de difficultés auxquelles ils avaient été moins confrontés lors de leurs expériences antérieures. Ces difficultés se traduisent tant à un niveau relationnel (entre eux, avec des membres des associations dans lesquelles ils se trouvent), que dans la mise en œuvre de leurs actions :

*« Au niveau professionnel, ça m'a aussi énormément apporté car une fois de plus j'ai été confronté aux échecs et aux réussites... j'ai appris à prendre sur moi comme là j'étais vraiment dans le vif de l'éducation... ça m'a permis aussi de prendre du recul par rapport à mon adolescence car je bossais aussi avec des ados »* (Daniel, 22 ans)

La prise de recul, la capacité à relever les difficultés et accepter tant les réussites que les échecs alimentent leur connaissance d'eux-mêmes. De plus, leur autonomie, notamment matérielle sur le terrain, participe à leur construction individuelle :

*« J'ai profité d'être là-bas pour arrêter de fumer, lire un peu... le fait de m'être émancipé, de m'occuper de moi aussi longtemps sans personne pour me filer un coup de main ou m'aiguiller sur les démarches à faire, c'était aussi un sacré truc en terme d'évolution personnelle »* (Daniel, 22 ans).

Les expériences de solidarité internationale vécues sont source de multiples apprentissages de l'ordre des savoir-faire (la communication écrite, par exemple) mais surtout des savoir-être : confiance en soi, responsabilisation, autonomie. En matière d'identité narrative, c'est-à-dire la manière dont les personnes se racontent et interprètent leurs propres expériences, ces expériences correspondent particulièrement à une « transition initiatique » vers l'âge adulte pour les élèves du LSI. Le volontariat permet et produit la transition (Bosselut, 2009) en leur permettant de se trouver eux-mêmes. Ainsi, elles leur permettent d'affronter et de se réapproprier cette contradiction existentielle de « l'angoisse d'être jeté là » tout en y trouvant un sens.

Néanmoins, comment l'affirmation de soi, l'ouverture et la prise d'initiative qu'ils ont développées tout au long de leur cursus au sein du LSI puis lors de leur volontariat de solidarité internationale s'articulent dans la suite de leur trajectoire ?

#### **2.4. L'inévitable passage par le diplôme : entre accomplissement et contrainte**

Après la deuxième année de LSI, Amélie intègre un BEP et justifie son choix par un besoin de légitimité auprès de sa famille avec l'obtention d'un diplôme : « *ça me fera un diplôme et pour ma famille, c'est très important* ». D'autre part, cela participe à développer la confiance en elle-même grâce à la réussite liée au diplôme. Elle travaille aujourd'hui dans un centre de rétention pour mineurs et envisage de passer une Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E) en éducation spécialisée. David travaille actuellement dans une association sportive et passe en même temps son BPJEPS<sup>6</sup>. Au moment de l'enquête, Daniel devait commencer un service civique dans une association et avait pour projet de le combiner avec un DAEU<sup>7</sup>. Enfin, David travaille dans la restauration et devrait intégrer une organisation travaillant dans le secteur de l'aide au développement tout en passant simultanément une V.A.E. Après leur volontariat, ces deux derniers ont par ailleurs postulé dans des écoles formant aux métiers de l'humanitaire et de la solidarité internationale, sans avoir été reçus en l'absence de diplômes suffisants. L'objectif du LSI est notamment de permettre à de jeunes déscolarisés de construire un projet de formation. A ce titre, on peut considérer que le cursus de ces quatre jeunes est un succès dans la mesure où ils ont une idée relativement précise de leurs orientations professionnelles, en particulier dans les métiers du social et de l'animation et qu'ils ont posé des jalons concrets pour y parvenir.

Le cursus au LSI et le volontariat favorisent les apprentissages par l'action. Les jeunes, à travers leurs discours, ont bien conscience de ces acquis mais n'en visent pas moins un diplôme

<sup>6</sup> Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (niveau IV) délivré par le Ministère des Sports.

<sup>7</sup> Diplôme d'accès aux études universitaires du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche permettant à des personnes d'accéder aux études universitaires sans avoir le baccalauréat.

reconnaissant leurs expériences. En effet, dans une société où l'ascension – ou la sanction – professionnelle se joue à travers le diplôme, leurs expériences restent peu valorisables sur le marché du travail, même dans le secteur de la solidarité internationale.

### **3. Dynamiques d'apprentissages et parcours d'engagement volontaire à l'international : ces expériences sont-elles émancipatrices ?**

#### **3.1. Une vision capacitaire des jeunes : risques et potentialités**

L'équipe du Lycée de la Solidarité Internationale base sa pédagogie sur l'articulation entre éducation formelle, non formelle et informelle par le biais de remise à niveau scolaire et expériences de solidarité internationale, sur la base de la pédagogie de projet ; France Volontaires promeut les valeurs de continuité, d'intégralité et d'universalité dans l'expérience de volontariat. En cela, le cursus du LSI et les expériences de solidarité internationale s'appuient sur « *une conception capacitaire des jeunes* » repérée par V. Cicchelli lors de son analyse des dispositifs ministériels français d'incitation à l'engagement (Cicchelli, 2006). Les jeunes ne sont pas considérés comme vulnérables ou fragiles mais comme responsables et dans un processus de formation continue ou encore de « formation tout au long de la vie », l'action étant considérée comme source d'apprentissages. En outre, l'approche de responsabilisation liée au projet de solidarité internationale correspond à l'évolution actuelle des politiques de jeunesse « *... orientée vers l'encouragement de projets, initiatives et prises de responsabilité* » (Cicchelli, 2006, p.78) promue par les orientations de la Commission européenne en vue de « *faire des jeunes le capital social de l'Europe* » (*ibid*, p.76). Enfin, ce positionnement vise à développer leur autonomie qui peut dans une certaine mesure être source de contradictions car elle « *... apparaît à la fois comme le point de départ de toute action et un objectif à poursuivre par l'action elle-même* » (*ibid*, p.81).

Ces nouvelles injonctions des politiques publiques de jeunesse héritées des préconisations des politiques européennes sont à la fois source de risques et de nouvelles potentialités. En effet, si l'apprentissage par et dans l'action est de plus en plus reconnue, cela devrait à terme favoriser les personnes les moins scolarisées d'une part, et d'autre part, profondément modifier les modes d'appréhension au savoir. Néanmoins, on assiste simultanément à une tension entre l'évolution de la dimension collective de la qualification vers la compétence qui : « *... favorise l'individualisation de la formation [et] prend en compte les différences... l'individu devient, au nom de la réalisation de soi, l'entrepreneur de sa formation mais aussi plus largement l'entrepreneur de sa vie et de sa mort* » (Haudiquet, 2010, p. 162). Le risque est alors une dérive de la valeur de la formation en tant que vecteur de changement social : « *... la visée de promotion sociale ou de développement personnel à l'origine de l'éducation permanente a cédé la place en l'espace de trente ans à la lutte contre le chômage par la formation, plus ou moins consentie, tout au long de la vie* » (*ibid*, p.169).

Au regard du discours des jeunes sur leurs expériences de solidarité internationale, il ressort, que pour ces jeunes, un peu comme pour David : « *Au final, quand je regarde autour de moi, j'ai l'impression d'avoir réussi à faire ce que j'ai toujours voulu* » (David, 24 ans). Mais qu'en est-il de la possibilité de promotion sociale, d'insertion sociale et professionnelle ?

#### **3.2. Quelle continuité des apprentissages ?**

Les quatre jeunes interrogés ont intégré le LSI et ont prolongé leur expérience à travers un volontariat. A la différence de leurs missions réalisées au sein du LSI, ils considèrent le volontariat comme une expérience professionnelle à part entière. Or, le partenariat entre le LSI et France Volontaires, leur permettant d'avoir accès à un VSI, ne trouve pas de résonance en dehors de ce cursus éducatif alternatif.

Pour J. Dewey, l'expérience est au fondement de sa pédagogie éducative. Néanmoins, « *Il est des expériences qui fourvoient* » (2011, p. 465) car « *tout dépend de la qualité de ladite expérience* » (*ibid*, p.467). J. Dewey insiste à ce titre sur le rôle de l'éducateur car « *... il apparaît que le problème central d'une éducation basée sur l'expérience, consiste à choisir la nature des expériences présentes capable de demeurer fécondes et créatrices dans les expériences suivantes* » (*ibid*, p.467). Le principe de continuité chez J. Dewey relève alors des potentialités que l'expérience développe pour des expériences à venir, que ce soit chez l'enfant ou chez l'adulte. Dans le cas du lycée de la solidarité internationale, le principe de continuité peut se traduire par la forte réflexivité que les jeunes ont développée à travers leurs expériences. Cette réflexivité s'exerce notamment lors du montage du projet par la réflexion sur le sens de leurs actions et les raisons de leur présence dans une société différente de la leur :

« La vraie préparation, ça a été la sélection du partenaire et l'écriture du projet. Qu'est-ce qu'on a envie de faire là-bas, qu'est-ce qu'on pense pouvoir apporter là-bas, qu'est-ce qu'on pense avoir envie de prendre aussi et c'est vraiment là-dessus qu'on a bossé avant de partir. » (Daniel, 22 ans)

Le LSI développe une pédagogie de l'expérience où s'articule individu et collectif, où l'individu est au service du collectif et vice versa :

« Au-delà de m'avoir appris quelque chose, ça m'a permis de savoir ce que je voulais, ça m'a permis de réaliser où était ma place et où je voulais avancer. Pour avancer, il faut que je travaille avec des gens, il faut que je partage, il faut que je construis avec des gens, pour des gens, mais surtout avec. » (Pierre, 25 ans).

Or, dans nos sociétés démocratiques postmodernes, l'individu prime sur le collectif et les connaissances sanctionnées par un diplôme ont une valeur supérieure au « *learning by doing* » (en particulier en France) cher à Dewey. L'expérience du lycée de la solidarité internationale reflète donc assez peu du fonctionnement de la société française en matière d'insertion sociale et professionnelle, et ne permet pas une reconnaissance réelle des expériences inédites de solidarité internationale dans la suite des trajectoires des quatre jeunes interrogés.

### 3.3. Réflexions autour de la notion de parcours d'engagement volontaire à l'international

A travers l'étude qualitative des trajectoires de quatre anciens élèves du lycée de la solidarité internationale sur la base d'entretiens semi-directifs, nous avons souhaité faire émerger les apports et difficultés de l'expérience du point de vue des acteurs, c'est-à-dire de personnes ayant suivi un cursus mêlant plusieurs types de missions de solidarité internationale (en groupe/en individuel ; court terme/long terme) où la volonté éducative est l'objectif premier, ce qui n'est généralement pas le cas dans le cadre d'un volontariat. Ce parti pris nous a semblé d'autant plus pertinent dans la mesure où France Volontaires revendique aujourd'hui le volontariat comme une « expérience formative ». On peut en effet se demander, au regard du profil type des volontaires VSI, si ces expériences peuvent être vécues de manière similaire alors que l'âge et le niveau d'études diffèrent.

En cela, la notion de parcours revêt un intérêt pour saisir la non linéarité des trajectoires, la part voulue et non voulue dans les choix des acteurs, l'influence des structures sociales dans leurs trajectoires, et la reconstruction linéaire qu'ils peuvent faire *a posteriori* dans l'énoncé de leur biographie. En effet, la notion de parcours abordée selon le schéma interactionniste de la « carrière » (Passeron, 1989, p.20) s'interprète de manière dynamique comme « *à la fois des produits de certaines formes de socialisation et en même temps des facteurs de socialisation eux-mêmes* » (Dauvin, Siméant, 2002, p.21). Dans le cas des quatre jeunes interrogés, c'est à la fois le cursus au sein du lycée de la solidarité internationale qui produit et influence leur parcours personnel et professionnel, et leurs dispositions de départ (prédispositions à travailler dans les secteurs de l'animation et sociaux, entourage familial, etc.). En outre, la notion de parcours permet d'appréhender le volontariat, non pas comme une expérience unique, mais comme une expérience qui est à la fois le produit d'expériences antérieures et catalyseur d'expériences futures que ce soit en lien avec la solidarité internationale ou non.

A ce titre, si « l'engagement » qui peut être entendu dans son interprétation citoyenne et militante (Bensayag, 2004), la notion - selon l'approche interactionniste et en complément de la notion de « carrière » - doit également prendre en compte pour l'acteur : « *la production de paris adjacents contraignant son activité future* » (Becker, 2006). Les paris adjacents abordés par Howard S. Becker peuvent être résumés comme l'ensemble des conséquences voulues et non voulues, prévues et non anticipées, de l'engagement dans une action. Les anciens élèves sortant du lycée n'ont *a priori* pas anticipé l'ensemble des retombées de leurs expériences de solidarité internationale. On peut citer par exemple, une certaine mise en conformité au secteur de la coopération internationale alors qu'ils sont plutôt réfractaires aux institutions. Cela se retrouve notamment dans le vocabulaire employé :

Q° : « Qu'as-tu fait au sein de l'association X ? »

« J'ai contribué à diversifier les activités de l'association » (Daniel, 22 ans)

L'abstraction du propos est révélatrice de la maîtrise du langage propre à la rhétorique internationale. G. Rist évoque les dérives d'un tel vocabulaire : « ... le langage est nécessairement allusif, les périphrases sont de mise et les problèmes particuliers (...) se diluent dans l'exemplarité de modèles traditionnels narratifs » (Rist, 2002, p.15). En cela, les volontaires issus du LSI ne diffèrent pas des autres volontaires déjà rompus au langage technicien de par leur formation universitaire.

## **Conclusion : Que nous apprennent, en termes d'évaluation, ces parcours d'engagement volontaire du lycée de la solidarité internationale ?**

Le lycée de la solidarité internationale constitue un cursus éducatif alternatif en direction de décrocheurs scolaires qui touche un faible nombre de jeunes. Le partenariat avec l'association France Volontaires a permis d'ouvrir le volontariat de solidarité internationale à des non diplômés alors qu'il concerne généralement des jeunes adultes diplômés de l'enseignement supérieur.

Le parti pris d'une approche qualitative centrée sur l'étude d'un nombre restreint de trajectoires d'anciens élèves permet de faire ressortir que les expériences de solidarité internationale participent à la transition vers l'âge adulte à travers le développement de savoir-être et de leur réflexivité, principalement : la découverte et la confiance en soi, la responsabilisation, l'autonomie mais aussi une certaine mise en conformité sociale. Cela met également en exergue le décalage entre ce type de cursus basé sur l'apprentissage par l'action et le fonctionnement du marché du travail, reposant principalement sur la valeur du diplôme.

## **Bibliographie**

Benasayag, M. (2004), *Abécédaire de l'engagement*. Paris : Bayard.

Bosselut, C. (2009). *Ce que partir veut dire. La transformation identitaire des volontaires de solidarité internationale*. Thèse de Doctorat non publiée. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris.

Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Quadriges/Presses Universitaires de France.

Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.

Brougère, G., Bezille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158, 117-160.

Cicchelli, V., (2006). Comment exercer le métier de sociologue dans une société caractérisée par une forte circulation des savoirs ? Le cas des dispositifs ministériels français d'incitation à l'engagement. *Nouvelles pratiques sociales*, 18, 73-87.

Dauvin, P., Siméant, J. (2002), *Le travail humanitaire. Les acteurs des ONG, du siège au terrain*. Paris : Presses de Sciences Po.

Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

France Volontaires (2011). *Projet associatif. Assemblée générale du 21 juin 2011*. (en ligne), 21 février 2012. <http://www.france-volontaires.org/-Nos-missions-.html/>

Haudiquet, A. (2010). Lectures juridiques de la formation des adultes : évolutions, enjeux. *Transformations. Recherches en éducation des adultes*, 4, 153-165.

Passeron, J.-C. (1989), Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue française de sociologie*, 31, p.3-22.

Pôle Innovant Lycéen. (2010). *Rapport d'évaluation 2007/2009*. (en ligne), 22 février 2012. <http://innovalo.scola.ac-paris.fr/structures/ponticelli.htm/>

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

Rist, G. (2002), Le prix des mots. *Nouveaux cahiers de l'IUED*, 13, p.9-23.