



HAL
open science

Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples

Marie-Françoise Pungier

► To cite this version:

Marie-Françoise Pungier. Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples. *Pratiques sociales et apprentissages*, Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01620017

HAL Id: hal-01620017

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-01620017>

Submitted on 20 Oct 2017

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

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

Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples

Marie-Françoise PUNGIER

Université Préfectorale d'Osaka (Japon)

Le Japon possède de très anciennes habitudes de pratiques mobilières officielles à l'étranger en vue d'acquies des savoirs (Agawa 2011, Bonmarchand 1951), qui ont été réactivées à la fin du XIX^{ème} siècle par le gouvernement de Meiji vers de nouveaux horizons (Agawa, *ibid.*). Ces expériences mobilières ont toujours été accompagnées de pratiques d'écriture (Keene 1998, 2003 ; Pigeot 2007). Par ailleurs, à l'intérieur du Japon même, une autre mobilité s'est développée : celle de lettrés visitant et célébrant dans des poèmes des lieux dignes d'attention (Pigeot, *ibid.*).

Cette double tradition forme l'atmosphère diffuse dans laquelle se déploient les formes contemporaines de la mobilité académique du Japon, en particulier dans la période suivant la réforme des universités mises en place à partir de 2004 (Agawa 2011 ; Oba, 2010, 2013). D'une part, ces dernières font face au problème de la baisse du nombre d'étudiants et donc à une concurrence accrue entre elles, et cherchent dans la mobilité entrante et sortante des solutions à leurs problèmes, d'autre part, le gouvernement a mis en place une politique volontariste dans le domaine¹ qui les oblige aussi à s'y investir.

Ce paysage académique brossé à grands traits est celui dans lequel s'inscrit l'activité mobilière de l'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO). Si des échanges entre laboratoires et professeurs ont toujours existé, le renouvellement des pratiques mobilières date du début des années 2000, en particulier, avec la signature, d'une convention de coopération avec l'Université de Cergy-Pontoise (ou UCP) (2003) et la mise en place d'un *Séminaire de langue et culture francophones*², pour des étudiants non-spécialistes (Terasako 2004)³.

Partout dans le monde, l'intérêt renouvelé pour la mobilité académique encadrée s'accompagne de discours sur elle qui en font quasiment toujours quelque chose de profitable, de bénéfique, de précieux (Pungier 2014 : p. 409-410), autrement dit un temps d'enrichissement. Ceci semble être lié au fait que l'expérience de mobilité à l'étranger renvoie à l'idée que des apprentissages formels et informels (Brougère, Bézille 2007) y seraient automatiquement effectués et à celle de la possibilité d'y vivre des expériences particulières, soit taiken/ Erlebnis (Wallenshorst 2008 ; Pungier 2014), et d'en retirer de l'expérience, d'en faire une expérience unique, ou keiken/ Erfahrung (Wallenshorst 2008 ; Pungier 2014), même pendant une période très courte.

D'un point de vue théorique, la didactique des langues et des cultures (ou DLC) considère que la notion d'apprentissage renvoie à la fois à un processus et au résultat de celui-ci, souvent dit

¹ Cf. <<http://www.tobitate.mext.go.jp>>

² En partenariat avec deux autres universités : l'Université des Jeunes Filles d'Osaka ensuite absorbée par l'UPO et Université de la Ville d'Osaka.

³ A ses débuts, ce stage est mis en place du côté japonais par des enseignants de Français Langue étrangère (ou FLE) et deux ou trois personnes du bureau des relations publiques. La création du Bureau des relations internationales, avec un personnel spécifique date de 2008. Désormais, un bâtiment lui est réservé sur le campus.

2 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples

« acquisition », qui correspondrait à des « *productions directement identifiables et quantifiables, évaluables, tangibles* » (Castellotti 2017 : 49). Mais, des travaux récents suggèrent de l'envisager comme un processus relationnel ou d'*appropriation*. Dans ce cas, il convient de s'intéresser aux « *réalisations (...) [qui sont] dans ce cas toujours nécessairement partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées* » (Castellotti, *ibid.* : 49).

Mais qui dit mobilité académique ne dit pas seulement structures et programmes, apprentissages formels et informels, expériences « vécues » ou expérience unifiée, situation privilégiée d'*appropriation*, mais aussi restitutions, c'est-à-dire mises en mots de l'expérience de séjour à l'étranger (Pungier 2014), soit à l'oral soit à l'écrit (Pungier 2017b), et dans ce cas à travers des formats et des écritures variés pour différents prescripteurs et destinataires et pour des objectifs divers.

D'un côté, lorsque dans le monde du supérieur, l'écrit est anticipé dans une formation, et cette perspective dépasse les simples usages mobilières, il est vu comme un média permettant une prise de distance avec une expérience « brute », un possible retour sur soi, soit comme un moyen de travailler la réflexivité, en particulier dans le format du journal (Cadet 2007 ; Develotte 2006 ; Gerber 2009 ; Gohard-Radenkovic 2009). Puisqu'il fait l'objet d'un travail spécifique, il devient aussi un moyen pouvant servir en partie à évaluer des compétences interculturelles (Jackson 2006). Au contraire, lorsqu'il apparaît dans la période du retour comme une sorte d'automatisme, mais qu'il n'est lié à aucune formation spécifique, il est moins l'objet de l'attention des chercheurs (Papatsiba 2002, 2003 ; Pungier 2014) alors qu'il peut être très diversifié et remplir de multiples fonctions : témoignage, boîte à souvenirs, moyen d'évaluation, etc.

L'analyse qualitative de ce matériau peut donc se révéler extrêmement précieuse pour qui cherche à comprendre ce que représente une expérience de mobilité pour ses différents co-acteurs. C'est ce que nous essayons de faire ici à partir d'un point de vue ancré dans une approche socio-anthropologique de la DLC) en nous concentrant sur une catégorie de restitutions d'expérience, celle qui est demandée par le Bureau des Relations internationales (ou BRI) aux stagiaires dans un temps relativement court après leur retour de France⁴.

La question est de savoir à quoi un bureau des relations internationales d'une université s'intéresse en demandant à des étudiants venant d'effectuer un séjour court à l'étranger de remplir un document de restitution d'expérience, et de cerner ce que ces derniers ont à en dire, acceptent d'en dire, ou pensent pouvoir en dire, et pourquoi.

Dans un premier temps, nous examinons la position de ce format d'écriture à l'intérieur du paysage de demande de restitution de l'UPO et ses variations formelles successives (nous en connaissons trois variantes). Ensuite, à l'intérieur de ce cadre d'écriture, dont l'objectif n'est pas d'évaluer *stricto sensu* les savoirs accumulés lors de multiples apprentissages ou les connaissances acquises dans des expériences vécues spécifiques, nous pouvons cependant y dégager ce que les étudiants disent de quoi ils sont faits en analysant le contenu de leurs discours. Il convient enfin de se demander quelles fonctions remplissent ce format d'écriture et

⁴ Tous les passages de restitutions d'expérience produites par des étudiants ont été traduits par nos soins. Pour alléger l'ensemble, nous ne faisons pas figurer ici le texte original.

son remplissage.

Un cadre d'écriture pour un séjour de mobilité à l'étranger

La création d'une demande de restitution écrite autour du stage en France de la part du BRI se fait dans un contexte plus général de mises en mots au sein d'une institution académique et autour d'une expérience de mobilité⁵.

Les demandes de restitution écrites faites par les enseignants

La mise en place des restitutions d'expérience de mobilité à l'UPO est progressive mais automatique à partir de la création du *Séminaire*. Dès 2005, l'enseignant japonais qui a lancé le programme d'échanges avec l'UCP demande aux étudiants d'écrire un texte pour un document d'abord simple ensemble de photocopies qui va ensuite se transformer en une brochure qu'il intitule « Paroles des X stagiaires ». Ensuite, l'officialisation du stage par la reconnaissance d'unités de valeur (ou UV) autour d'apprentissages linguistiques et culturels qui devraient être faits durant la période de séjour en France, provoque une inflation de formats et de prescriptions d'écriture. En 2007, année de création de l'UV autour des activités culturelles, deux nouveaux écrits, dont nous ignorons tout des prescriptions mais qui servent pour l'évaluation, font leur apparition : l'un est intitulé « Portfolio » mais correspond à un journal de bord préformaté à remplir en partie pendant le séjour, en partie au retour, l'autre est un « rapport » (レポート), soit l'écrit par excellence du supérieur au Japon. Le premier demande *a priori* plutôt une écriture intime, le second plutôt une écriture distanciée (Pungier 2014), mais la langue d'expression y est toujours le japonais.

Le système global du stage est revu en 2012 avec son ouverture aux étudiants de première année et avec le renouvellement des formats d'écriture afférents – un blog est créé, la restitution du séjour se fait sous forme de publication d'un ouvrage⁶, l'usage de deux langues, français et japonais, devient la norme.

Tous ces genres d'écrits sont gérés par les enseignants en charge des UV autour du stage, c'est-à-dire toujours un enseignant japonais et une enseignante « native », l'auteure de ces lignes.

La première version de demande de restitution écrite du BRI

Dès sa création en 2008, le BRI se positionne comme un nouveau prescripteur de restitution d'expérience de séjour de mobilité en demandant aux stagiaires de l'UPO de remettre dans la semaine qui suit leur retour un « *compte rendu de séjour court à l'étranger* » (短期留学報告

⁵ Nous avons par exemple calculé que pour les années 2007 et 2008, un étudiant de l'UPO participant au *Séminaire* devait mettre en mots son séjour respectivement sous sept et huit formes différentes (Pungier, 2014 : 471) et ce dans un temps relativement court.

⁶ *Un abécédaire francophile/ 26 mots à voir, à lire, à rêver* (2013) ; *On dit/on fait j'ai dit, j'ai fait* (2014) ; *10 ans d'échanges, et moi, et moi et moi !/ 10 ans d'échanges et toi, et toi et toi ?* (2015) ; *Lettres à Madame A. et autres épistoles autour d'un voyage en France* (2017). Ces ouvrages ont été produits sous la direction de M. Asai, de N. Inomata, de M.-F. Pungier et édités par Osaka Municipal University Press.

4 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples

書) qui consiste en une feuille A4 recto verso, adressée au président de l'UPO, et composée de six espaces d'écriture dont l'un est préformaté et à compléter, et les autres à remplir selon le titre-consigne indiqué en haut de chacun d'entre eux.

La première page comporte d'abord les indications concernant l'identité académique du stagiaire (UFR, département, année d'étude, numéro d'étudiant, nom, pays de séjour, organisme où a eu lieu le stage, période). Cet ensemble paraît fonctionner comme la porte d'entrée de ce document. Ensuite, viennent trois espaces de grandeur semblable qui sont dédiés respectivement au(x) « contenu(s) du stage », aux « résultats du stage », aux « retours réflexifs/regrets » (反省). Au dos, la page est réservée à la partie « opinions et réflexions sur le stage » (à quatre-vingts pour cent en japonais).

A l'exception de la dernière case, ces différentes catégories ne sont pas propres à ce document. Nous les retrouvons par exemple dans les premières pages du « Portfolio » créé en 2007⁷. Mais s'agit-il d'un simple copier-coller de la même prescription ? Si c'était le cas, cela signifierait que les enseignants et le personnel du BRI ont la même fonction au sein de l'université. Or, les rapports s'instaurent entre enseignants et étudiants et entre personnel administratif et ces derniers ne sont pas identiques. Dans le premier cas, les enseignants évaluent et valident des savoirs et savoir-faire acquis par les étudiants ; le second renvoie à l'organisation des études, à une logistique. S'il y a une évaluation qui se produit, c'est à propos d'une prestation de service et elle se fait dans le sens inverse de la précédente. Tout compte rendu est en fait une occasion de rendre des comptes (Bernié, sans date).

Ainsi, les questions peuvent être les mêmes, le positionnement de l'étudiant qui y répond, sans doute pas. Dans cette optique, le stagiaire qui répond aux questions n'est pas seulement mis dans l'état de faire le bilan de son séjour d'un point de vue d'apprenant (ce qu'il a acquis, ce qu'il aurait dû faire mieux) il peut aussi tourner ses regards vers les prestations fournies par les organisateurs dont fait partie le BRI (publicité, avion, hôtel).

Le renouvellement de demande de restitution écrite du BRI

En 2012, le BRI renouvelle sa version de compte rendu. Un premier examen des contenus discursifs rencontrés dans les deux versions montre qu'ils varient peu. Mais, la logique de conception est différemment mise en œuvre entre les deux, comme l'indique son intitulé double « compte rendu/ enquête sur un séjour à l'étranger » (海外研修アンケート・報告書). Alors que la première version était plus tournée vers le potentiel d'apprentissage reconnu à l'expérience de mobilité courte prise dans sa globalité, dans la seconde, et sauf première partie où il est encore question de « stage », le séjour est découpé en une multiplicité de situations, dont il est demandé qu'elles soient examinées une par une. Par ailleurs, il semble que toutes les catégories utilisées dans la précédente version aient été regroupées dans la dernière partie de la double feuille où il est demandé à l'étudiant de dire ses « apprentissages » et de donner ses « opinions et impressions » du stage. Nous assistons à la fois à une dilution de la dimension des

⁷ Cf. aussi par exemple les catégories utilisées dans le cadre de la demande de restitution d'expérience du programme *Tobitate Japan* : <<http://www.tobitate.mext.go.jp>>.

aspects académiques du séjour (soit un temps spécifique pour des apprentissages pouvant être évalués) et à la fois à une atomisation de l'expérience mobilière.

Dans cette pratique d'écriture, l'étudiant n'est pas mis en situation de s'évaluer, ni d'expliquer. Il lui est juste demandé de *décrire*, sachant que cette description de la situation vécue est orientée par le formulaire du BRI. Avec ses demandes encadrées, codifiées, le BRI se positionne aussi comme un tiers neutre, non impliqué, se chargeant juste d'enregistrer les informations. Il est question ici et là, de mesures (temps de trajet, nombre de personnes par chambre à l'hôtel, estimation des dépenses sur place) ou de finances (mode de financement du séjour, mode de paiement privilégié, coût du transport entre le lieu d'hébergement et le lieu d'apprentissage). La logique qui s'impose ici est celle de la dimension pratique du quotidien, qui représente un critère valorisant dans la société japonaise actuelle. Ainsi, les premières séries de cases à cocher sont suivies par deux questions sur les conditions d'hébergement et sur ce qu'il aurait fallu apporter pour que le séjour se déroule de manière encore plus harmonieuse.

Certes il est proposé à l'étudiant de dire, dans deux espaces d'écriture distincts, ce qu'il a fait dans les cours de français ou bien lors des sorties culturelles ou le week-end, i.e. lors des temps contraints ou « libres ». Dès lors, il semblerait que l'apprentissage concernant la langue soit perçu comme relevant seulement du temps passé en classe et les activités culturelles encadrées sont transformées – s'il s'agit bien d'elles – en expériences culturelles de même niveau que celles du week-end.

Cette nouvelle possibilité d'écriture devient l'occasion de descriptions détaillées équivalant à une liste. Or, nous pensons que l'usage de celle-ci en tant que procédé discursif dans les restitutions d'expérience de mobilité n'est pas anodine (cf. Pungier 2014 ; Pungier 2017a). La liste s'inscrit dans la dimension dialogique de la production réalisée suite à une prescription institutionnelle. Elle permet une énumération donc une comptabilisation facile. Elle montre une accumulation, donc un résultat, qui suggère un investissement dans la période passée à l'étranger, donc une posture de sérieux, donc la crédibilité de celui qui s'exprime. Elle renforce la dimension testimoniale de la restitution d'expérience. Nous interprétons cette construction du document comme le signe d'une tentative du BRI de mettre en place une évaluation du stage par les étudiants non pas en tant qu'apprenants mais en tant qu'usagers d'un séjour et à faire de la restitution une enquête de satisfaction pour consommateurs.

Apprentissages et expériences du séjour de mobilité à l'étranger encadrée dans le compte rendu-enquête du BRI

Si le compte rendu et le compte rendu/enquête du BRI n'ont pour objectif d'évaluer ni les apprentissages, ni les acquisitions, ni encore les expériences vécues, les références à ces derniers sont néanmoins explicites à plusieurs endroits.

Dire qu'on apprend, qu'on a appris

Les étudiants connaissent à peu près autant de termes pour dire qu'ils apprennent ou qu'ils ont

6 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples

appris que la liste de synonymes donnés par un dictionnaire japonais pour cette activité. Le plus employé, en partie parce que dans la deuxième version du compte rendu-enquête du BRI, il sert de base à un espace de prescription, est le verbe « manabu » (学ぶ) soit *apprendre*. Mais, nous trouvons aussi d'autres expressions qui permettent de nuancer la forme et le degré d'apprentissage, d'exprimer la variation en la matière, de cerner le rapport à lui et à ses différents temps. Ainsi les étudiants assistent au cours, y participent activement ou pas assez, constatent qu'ils ont fait des progrès, qu'ils ont fait des acquisitions, acquis des connaissances, qu'ils ont compris des choses, en ont remarqué d'autres⁸. L'emploi de ces termes renvoie aussi bien à des situations d'apprentissage formelles qu'informelles qui amènent des savoirs, des savoir-faire et peut-être quelques savoir-être.

L'importance des connaissances acquises ou des progrès réalisés est laissée à l'appréciation de l'étudiant scripteur. Ainsi, Saori F. (2008) adopte-t-elle une position restrictive en matière de progrès linguistiques : « *Par rapport à la langue française qui est essentielle, honnêtement parlant, je n'ai pas fait de grands progrès. Mais, juste assister au cours à la fac et être en contact direct avec la langue, c'est complètement différent, et je pense que je suis arrivée à comprendre un peu* ».

Dans les situations d'apprentissages multiples générés par l'expérience de mobilité, apprendre est une activité diatopique et diachronique, c'est-à-dire qu'elle déborde des cadres spatiaux et temporels prévus *a priori* à cet effet.

A propos des acquisitions linguistiques

« *Comme on pouvait s'y attendre, on peut penser que ce sont les progrès en langue les plus importants* », déclare Ryunosuke Y. (2013). Lorsque nous examinons spécifiquement ce que disent les apprenants concernant leurs apprentissages linguistiques envisagés comme résultats, nous remarquons qu'ils sont décrits de manière nette. Il y a un avant et un après linguistique de l'expérience mobilière.

A l'intérieur, le développement du vocabulaire apparaît plus fréquemment cité que celui des compétences à l'écrit. Mais, la palme des progrès réalisés revient aux compétences de l'oral, écoute et expression, qui apparaissent les plus citées. Lorsque les étudiants déclarent avoir fait des progrès en compétence de réception et d'expression orale, nous pouvons les croire sur parole car ne pas comprendre l'autre et ne pas pouvoir communiquer avec lui met « à la peine ». Cela se produit dans et en dehors des cours. Sari N. (2011) remarque ainsi qu'il était pénible de devoir faire face à une instabilité linguistique allant de l'utilisation réussie du français comme langue de communication à son échec total ou partiel. L'insécurité linguistique provoque aussi des sentiments d'énervement, de déception, de dépit. Aiko K (2011) note par exemple qu'il faut se prendre en mains pour le repas du soir ou les courses et peut-être affronter la vexante question « *Can you speak English?* ».

L'impression désagréable et négative ressentie par une tentative de communication qui a échoué se comprend par le fait que la rencontre avec les autres est pensée, et ce avant le départ

⁸ On rencontre les termes suivants : 学ぶ/勉強する/取得する/得る/身につける/ ~に触れる/ 分かる/ 理解する・できる.

même, comme une sorte d'expérimentation grandeur nature, comme une évaluation sans appel de connaissances sur la langue, comme une mise en œuvre de savoir-faire (c'est-à-dire « *la capacité à utiliser de façons discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue-cible* » (Cuq, 2003 : 220)) et de savoir-être c'est-à-dire celle de « *se situer dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel* » (219-220)).

Dire comment on apprend la langue

Au-delà de la simple comparaison entre le premier et le dernier jour et de la constatation de « progrès » en langue, il arrive assez souvent que les stagiaires se dégagent de l'expérience immédiate et réfléchissent aux raisons qui leur ont permis d'atteindre un nouvel état de compétence qui avait pu être un des objectifs de participation à ce stage.

Ils décrivent ainsi un environnement linguistique monolingue prégnant, auquel ils ne peuvent pas échapper, comme s'ils se trouvaient sous une douche. Ayaka O. (2014) résume de la manière suivante cette présence constante du français mais qui, pour elle, porte des fruits au bout de quinze jours : « *Pendant deux semaines, que ce soit en dormant ou en étant réveillée, avec le fait d'être posée dans un environnement en français, je suis arrivée à apprendre des expressions naturelles et correctes, à repérer des mots dans la conversation* ». Les stagiaires notent aussi régulièrement que, dans les cours, au contraire de ce qu'ils ont expérimenté jusque-là au Japon, tout se passe en français.

Le français est donc appris en cours avec les enseignants, toujours très gentils et expliquant de manière claire, mais aussi à l'extérieur du cours avec les tuteurs encadrant des sorties culturelles, des étudiants, des lycéens français avec qui les étudiants ont lié connaissance ou bien avec de parfaits inconnus.

Ainsi, un des procédés par lequel ils disent apprendre et progresser n'est autre que la rencontre, c'est-à-dire le tissage de liens personnels, affectifs, amicaux. A partir de cet élément, Tomomi M. (2008) oppose de manière assez radicale ce que serait l'apprentissage linguistique limité à un vécu japonais et celui expérimenté dans le temps du stage. Elle institue même les étudiants français comme les vrais enseignants de langue parce qu'ils font déborder l'étendue des savoirs en langue au-delà des pages d'un manuel, et permettent l'entrée dans un cercle d'initiés : « *Ce qui m'a beaucoup intéressée, c'est le fait qu'on m'a appris des mots que seuls les jeunes Français utilisent. J'ai l'impression d'avoir appris avec eux beaucoup de choses qui ne se trouvent pas dans les manuels* ».

Nana N. (2008) donne une autre indication sur la manière dont elle a acquis du vocabulaire en faisant remarquer qu'il y a une facilité qui est donnée par ce qui ressemble à un effet de proximité : « *Et puis, les choses près de soi, par exemple les mots pour la nourriture, la vaisselle, les bâtiments, les noms de lieux, etc., j'ai pu les retenir naturellement* ».

L'espace de la classe n'est donc pas le seul lieu où la langue est apprise. Nous observons ainsi que dans la version 2 du compte rendu-enquête pour le BRI, à la question « *quel genre de choses avez-vous fait dans les cours de français ?* », certains étudiants listent des activités qui correspondent de toute évidence aux sorties culturelles encadrées (visite de la Cité de

8 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples

l'immigration, d'un lycée ; églises) ou bien les citent comme étant des cours de français. Cette non-distinction nous paraît encouragée par le fait que les enseignements reçus se veulent pratiques et qu'il existe une porosité de fait entre la salle de la classe et l'extérieur. Saori F. (2008) note ainsi : « Avec les cours du matin, on a fait des exercices de conversation de base, et dans le temps du stage personnel, l'après-midi, on a pu mettre ça en pratique ». Ce lien entre classe et extérieur est noté de manière positive par les étudiants. Dans ces situations, nous nous trouvons en fait à l'intersection de deux types de savoirs : les savoirs linguistiques et les savoirs culturels.

Autour des apprentissages « culturels »

Ce qui concerne « la culture » consiste en fait en trois sous-catégories : celle de la « culture », qui renvoie à une France des arts et de l'histoire, distincte de celle de la vie quotidienne ou bien encore de celle de « la société », moins fréquente, mais où sont concentrés des discours sur « des problèmes » contemporains français.

Les apprentissages qui se passent en cours renvoient à des savoirs formels classiques, en histoire ou en histoire de l'art par exemple, à de la culture « savante ».

Les savoirs concernant la vie quotidienne sont présentés comme provenant de l'extérieur de la salle de classe, comme si cet endroit était un lieu neutre⁹. Les espaces publics parcourus (rue, magasins, moyens de transport, etc.) sont autant de lieux où les étudiants trouvent à apprendre sur « la France » et « sa société », étant entendu que l'une et l'autre sont uniques et mises en regard « du Japon » et de « sa société ». Par exemple, Shiho K. (2012) répertorie certains éléments qu'elle qualifie de « chocs culturels » : dans le train, la musique qu'on écoute trop fort, les gens qui téléphonent en parlant à voix haute, l'extrême saleté des quais. Elle ajoute à cette liste l'attitude des caissières du supermarché qui conversent de caisse à caisse sans se soucier de la queue des clients qui attendent : elle y voit quelque chose de typiquement français.

L'appréhension de « la France contemporaine » est en particulier exprimée à travers la question de l'immigration. Makiko T. (2011) note qu'en plus de toute la culture française dans laquelle elle a pu pénétrer en marchant dans les rues de Paris, elle a découvert un aspect de la France avec le problème des immigrés auquel la France fait face.

Mais, la France contemporaine, c'est aussi la question des rapports de ce pays et de ses habitants avec d'autres pays et d'autres cultures. Les étudiants découvrent ainsi que le Japon se trouve aussi pensé par les Français, en particulier par des étudiants, qui importent des choses japonaises. Mais ils considèrent que cela tient de la manie (Nana N. 2008) ou bien qu'il existe des magasins où on se croirait au Japon. Il ne semble pas toutefois que ces découvertes soient analysées comme un phénomène en miroir avec l'attraction exercée par le pays France au Japon.

Si Mei N. (2011) pense que pour elle, le voyage lui a permis d'apprendre beaucoup de choses en

⁹ Le seul point qui pourrait relever de la vie quotidienne en rapport avec le lieu classe est celui de la gestion du temps (ponctualité, retard des enseignants français) dont nous savons qu'elle est, pour les étudiants japonais, un motif discursif récurrent de manifestation évidente d'une différence entre la Japon et la France.

ce qui concerne la société française (multiethnicité des Français, omniprésence des tags) et que son image de la France était stéréotypée, nous pouvons nous demander si les éléments qui sont catégorisés comme de culture française ou de vie quotidienne sont aussi neufs que les étudiants le disent. Ayaka O. (2014) rappelle ainsi que les Français sont encore moins ponctuels que leur image ou que les prix sont encore plus élevés, etc.

Nous savons aussi que l'insertion du motif sur la beauté de l'aménagement urbain correspond à un renvoi vers un thème récurrent sur l'objet France dans la société japonaise, qui se résume à Paris... ou bien que la propreté des rues ou des trains laissent à désirer, que les Français ne sont pas seulement incapables d'être ponctuels mais sont aussi ouverts, pas stressés, prenant la vie du bon côté, etc. (Yatabe 1994 ; Ishimaru 2012 ; Pungier 2014).

En fait, nous nous apercevons que ce qui est proposé comme découverte ou nouveau en terme de « culture » ne l'est que partiellement. Nous sommes le plus souvent devant des discours concernant des savoirs de reconnaissance.

Dire comment on apprend « la culture »

En ce qui concerne « la culture », et bien qu'il existe des passages mentionnant l'existence de séances de préparation antérieures aux visites (2013), les étudiants la « touchent » pour l'essentiel à l'extérieur. Makiko T. (2010) établit un lien direct entre les pérégrinations dans Paris et son accès à la culture française : « *Cette fois-ci, aller en France, marcher dans les rues historiques de ce merveilleux Paris, avoir touché la culture française, c'était vraiment très bien* ». Ainsi, c'est par le corps que se font ces acquisitions.

Par ailleurs, beaucoup d'étudiants notent l'importance du lien entre regard porté directement sur les choses et connaissances : « *Et puis, à partir de la culture et de la vie des Français que j'ai vues en direct, je pense que j'ai pu savoir comment était ce pays qu'est la France* » (Tomomi M. (2008)). Sari N. (2011) affine l'explication. L'observation devient un moyen d'apprentissage sur l'objet France parce qu'elle permet l'imitation, c'est-à-dire une pratique adaptée au contexte.

Dans le cas de la « culture » savante, et toujours dans des situations non-formelles d'apprentissage, deux modes de mise en contact avec un objet à s'approprier sont régulièrement utilisés, l'étonnement et la découverte, qui s'ils évoquent une prise de conscience cognitive, ne sont pas présentés dans les discours recueillis comme des préludes à un investissement cognitif (Thievenaz 2017). Izumi N. (2014) résume son séjour ainsi : « *Ayant baignée deux semaines dans un monde culturellement différent, continuellement il a pu y avoir des « étonnements » et des découvertes, et j'ai pu passer des journées bien enrichissantes* ».

L'utilisation du terme « étonnement » transcrit l'effet ressenti devant telle ou telle chose vue. Celui de découverte, quant à lui, s'applique à ce qui a provoqué l'étonnement ou bien à ce qui a été catégorisé comme différent, par rapport à une norme qui est importée du Japon et présentée ou suggérée comme typiquement japonaise. C'est quelque chose qui donne l'impression d'être posé là, dans le paysage autour de soi et sur lequel il suffit de passer son regard pour que sa dimension particulière se révèle.

10 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples

Mais, les apprentissages « culturels » font surtout référence à des savoirs informels qui vont être encodés en « expérience », en particulier de type « taiken ». Satomi S. (2011) explique le rapprochement fait avec l'objet France à travers les cours de langue et surtout à travers les nombreuses marches dans Paris et les gens qu'elle y a rencontrés : « *Quand j'ai étudié le français au Japon, c'était centré sur la langue, et il y avait une grande distance entre moi et ce pays qu'est la France. Mais, comme je suis allée dans la France réelle, que j'ai fait l'expérience (taiken) de la vraie France, la France m'est devenue quelque chose de proche. Les cours suivis à l'UCP, les musées, la ville les marchés, les parcs que j'ai vus en faisant le tour de Paris à pied, et puis, les gens que j'ai rencontrés là-bas, pour moi, c'était très dépaysant et, ce sont des découvertes variées des différences avec le Japon et des points communs etc. que j'ai pu faire.* »

Par delà langue et culture, des savoir-faire pour la vie de tous les jours et une nouvelle connaissance de soi

Mais, l'expérience du séjour mobilitaire n'apporte pas que des savoirs linguistiques ou culturels. La partie sur les « *apprentissages pendant le stage et opinions/impressions* » comprend un certain nombre de passages concernant ce que les étudiants disent être arrivés à faire à l'issue du séjour dans des situations non-formelles. Saki N (2008) par exemple annonce être devenue capable de faire des courses dans un supermarché ou de se débrouiller dans le métro et à Paris, ou bien au bout de trois jours s'être habituée à faire la cuisine, sans doute poussée par la nécessité.

D'un autre côté, l'expérience mobilitaire apporte aussi la possibilité de mieux se connaître, d'où les références récurrentes à un mûrissement de soi observé après le séjour.

Le plus souvent, la richesse personnelle sous-entendue par le fait d'avoir vécu une expérience mobilitaire en France est reliée à un foisonnement émotionnel. Shu T. (2010) fait ainsi le bilan de son séjour : « *J'ai rencontré des gens que je n'aurais pas rencontrés au Japon, j'ai ressenti des émotions que je n'aurais pas ressenties. Cela, quelquefois c'était le mur des mots, c'était le fait que bien sûr on est tous des hommes pareils, la gentillesse, la dureté, les manières de parler directes, le caractères ouverts, ou aussi à propos de la notion du temps ou des rapports humains, il y a eu des découvertes variées* ».

Les apprentissages intellectuels généraux sont eux exceptionnellement rares. Hiromi I. (2011) semble ainsi le seul à proposer une interprétation universalisante d'un moment de son expérience mobilitaire et à valoriser l'espace ouvert, l'entre de l'interculturel (cf. Dervin, Gajardo & Lavanchy, 2011 ; Jullien 2016) entre deux personnes dans une conversation en découvrant que la conversation n'est pas liée à la langue elle-même qu'il est en train d'apprendre mais à quelque chose de beaucoup plus vaste qui est de l'ordre de l'universel, de l'ordre de la condition humaine. Pour lui, avec les mots on échange des idées et de soi. Et alors, dans cet échange, ce qu'on dit et ce à quoi on croit apparaissent comme ce qu'ils doivent être : des choses partielles. C'est la conversation qui devient un lieu de découverte.

L'écriture du compte rendu/enquête, un lieu de légitimation et de validation d'un capital

L'activité d'écriture demandée par le BRI dans une logique comptable (le stage est considéré comme un ensemble d'éléments présents ou absents) et testimoniale (la mise en mots de l'expérience mobilière sert comme passage de relais) se trouve reprise par les étudiants dans une autre perspective, qui ne remet pas en cause les présupposés du BRI. Pour les étudiants, il s'agit de profiter de l'origine institutionnelle de la prescription pour inscrire leurs restitutions dans une logique de faire-valoir et de reconnaissance sociale.

Ce qui échappe à l'apprentissage et à l'expérience

Relever les passages de ce qui est considéré par les étudiants comme de l'apprentissage ou comme étant une expérience fait mettre de côté toute une série d'autres fragments qui pourtant semblent aussi receler des éléments qui pourraient être lus comme des savoirs ou des savoir-faire « culturels ».

Nous laissons de côté ici les discours concernant la rencontre altéritaire qui faute d'être prise en charge par l'institution en tant que formation à l'interculturalité (Blanchet & Coste 2010 ; Dervin, Gajardo & Lavanchy 2011 ; Dervin & Debono 2012) peut rester non qualifiée que ce soit en termes d'apprentissage ou d'expérience dans les écrits.

Nous nous intéressons à la question de savoir où passe la distinction entre un discours sur la taille des légumes aperçus au supermarché (Ai A., 2010)¹⁰ et celui sur le fait d'avoir apporté ou non une veste pour le voyage en France (Kazuma A., 2013) pour prendre, deux exemples de moments relevant de la sphère de la vie quotidienne.

Il faut d'abord considérer l'emplacement de l'insertion. Un discours produit pour la case « *opinions et impressions sur le stage* » ne peut pas être reçu comme celui qui est inséré dans « *y a-t-il quelque chose qu'on a bien fait d'apporter sur place, quelque chose qu'on aurait mieux fait d'apporter ?* » L'étendue des réponses possibles n'est bien entendu pas la même, mais là n'est pas ce qui fait la distinction radicale entre les deux.

Nous remarquons que ce qui est inséré comme apprentissage ou expérience dans un des espaces d'écriture à une question ouverte peut être lié à une émotion, à un sentiment. Par ailleurs, le motif discursif qui au départ n'est que l'expression d'un moment vécu singulier est présenté comme un fait qui a pu être vérifié plus d'une fois par soi-même ou par d'autres contemporains du voyage ou non, donc qui peut être généralisé et/ou bien aisément décontextualisé, être présenté comme une vérité sur la France, comme un état permanent de l'objet France. De ce fait, ce qui est mis en avant comme apprentissage ou expérience dans le temps du séjour renvoie à quelque chose qui est situé dans un espace public, à un espace ou des relations avec d'autres existent ou sont possibles.

Au contraire, en reprenant ce qui est inséré dans les espaces concernant la mise en œuvre du

¹⁰ « C'était [une chambre] avec une cuisine et on a eu l'occasion de faire à manger soi-même et on est allé au supermarché du coin. Les légumes étonnamment gros, c'étaient les pommes de terre, les concombres, les poireaux, les tomates, etc. A l'inverse, les carottes et les oignons étaient petits, et ça m'a étonné ».

12 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples stage, c'est-à-dire les espaces concernant sa logistique (pour l'essentiel la première page), que le questionnaire du BRI, découpant la réalité du séjour en tranches de vécu plus fines que le compte rendu, permet d'éclairer, nous nous apercevons qu'une portion de temps et de l'espace échappe à ce qui est restitué habituellement et que ce qui y est présenté, ne l'est pas comme apprentissage ni comme expérience, mais comme fait brut restant de l'ordre de la contingence (la météo de ce mois de septembre-là). En même temps, ces mentions semblent ne concerner que quelque chose qui est survenu dans l'espace et le temps intimes, dans cette partie du quotidien dont il semble qu'il n'y ait rien à en dire (Bégout 2010).

Ce qu'on peut y lire n'atteint pas le statut de savoirs sur la France parce que sans doute considéré comme trop prosaïque en soi. Ces discours deviennent alors de l'*information sur la vie en France, des conseils pour la vie en France* : « *Selon Daniel Boorstin (...) "[a]lors que le savoir est stable et cumulatif, l'information est composite et aléatoire". Le savoir consiste également à comprendre et à interpréter, mais il faut pour cela disposer d'informations stockées.* » (Goody, 2007 : 204).

Mais en tant que tels, ces discours sont recevables puisque faire circuler l'information sur le stage, transmettre à d'autres étudiants quel que soit ce qu'un stagiaire a pu réellement en retirer comme individu ou apprenant de langue, correspond à une mission du BRI dont la fonction sociale est d'être le moteur du phénomène de mobilité académique et d'alimenter le circuit de va-et-vient permanent des étudiants.

Les étudiants se décrivent donc non seulement comme des acteurs qui savent mais aussi comme des individus qui connaissent. Pour le prouver, ils utilisent un seul argument : celui d'avoir vu sur place. Or, comme le dit Mei N. (2011), « *spécialement en ce qui concerne les choses culturelles, "voir une fois vaut mieux qu'entendre cent fois"* ». On a vu donc on sait plus et on connaît mieux, donc on est expert. Kana M. (2008) déclare à propos du week-end en famille qu'elle a pu « *sentir les Français plus proches* » et « *sentir plus profondément cette vie quotidienne, les habitudes, les manières de penser que si [elle] avait appris ça en lisant des documents* ».

Répondant aux questions du BRI sur la l'organisation du séjour, les stagiaires réussissent à élargir leur valeur sociale au-delà de la figure de l'apprenant modèle / de l'étudiant modèle qui peut facilement émerger de la dernière partie du compte rendu/enquête.

Mais ce document de restitution offre encore d'autres pistes aux étudiants pour faire reconnaître leur stature sociale renouvelée par l'expérience du stage.

Appréhender le stage comme une expérience

Tomomi M. (2008) qui ne tarit pas d'éloges sur l'expérience de mobilité qu'elle a vécue déclare que « *le stage de cette fois-ci est rempli de beaucoup de choses qu'il n'aurait pas été possible d'acquérir dans un simple voyage* ».

Beaucoup de ses camarades ayant participé au séjour en France cette année-là ou les suivantes usent de formules similaires que nous interprétons dans un premier temps comme des marques de satisfaction par rapport à l'expérience mobilitaire vécue. Leur examen permet de préciser à

quoi peuvent correspondre ces acquis. Ils ne correspondent pas à des savoirs transmis dans une situation formelle d'apprentissage, donc ici tout ce qui concerne le linguistique, mais plutôt à des moments vécus qui sont considérés comme remarquables par le scripteur.

Par exemple, Mizuki U. (2014) termine la partie « *à propos des activités culturelles, et [des activités] d'après cours* » où elle propose trois genres d'activités différentes par l'affirmation suivante : « *j'ai expérimenté (keiken) beaucoup de choses dont on ne peut profiter qu'avec le stage* ». Puis, dans la partie « *ce que j'ai appris avec le stage, opinions et impressions* », continuant dans cet esprit, elle déclare que « *comme on pouvait s'y attendre, c'était différent du tourisme et j'ai pu expérimenter (keiken) beaucoup de choses* ».

Après avoir ouvert ce passage discursif avec l'emploi de *keiken*, elle donne alors une liste de ce à quoi cela correspond dans ce stage à titre collectif (achats, déplacements dans les transports en commun à la manière des locaux et pas à celle de touristes qui se déplacent en bus, repas partagés avec les autres stagiaires ou les étudiants français) ou à titre individuel, mais pas personnel (passage dans un commissariat de police, rencontre de personnes qui ont aidé ou qui ont blessé). Elle clôt l'ensemble par la formule « *j'ai pu connaître des choses variées sur la France* ».

Dans, ces passages de son compte rendu, nous notons qu'elle choisit de rendre compte du stage sous forme de liste mais aussi qu'elle *distingue* le stage du « tourisme » (du voyage touristique) et lui confère une dimension d'unicité en le reconnaissant comme le seul lieu où peuvent se produire certaines expériences, le considère comme amenant la réalisation d'une expérience unique, comme Erina F. (2008) déclarant : « *C'était une expérience précieuse qu'on ne peut acquérir qu'avec ce stage* ».

La lecture du séjour sous forme d'expérience « keiken » va permettre de cristalliser ces deux marques de distinction qui doivent être accolées au séjour pour que celui-ci prenne une couleur particulière qui va rejaillir sur celui qui l'a vécu : il s'agit de la rareté et de l'unicité. Ainsi elle devient « précieuse ». Miki dit : « *C'était vraiment bien pour moi de participer à ce stage. C'est parce qu'il y avait beaucoup d'expériences (taiken) qu'on ne peut pas faire qu'on ne comprend pas en étant au Japon (...). En y allant seulement en voyage, comme on ne peut pas se faire des occasions de parler avec des étudiants, c'était très bien d'avoir cette expérience précieuse* »

Prendre conscience de sa « japonité » et profiter des avantages associés

La spécificité de cette expérience là vient du fait qu'elle a été réalisée hors du Japon : « *J'ai pu faire beaucoup d'expériences en France qu'on ne peut pas faire au Japon* » (Ayaka U. (2008)).

Mais, nous pensons qu'elle ne trouve sa pleine signification que parce qu'elle y est reconnue dans ce pays même. Cette expérience-là (*keiken*) qui se passe à l'étranger, c'est-à-dire loin de chez soi, de sa famille et de ses habitudes, quand on est jeune doit apporter quelque chose à celui qui l'a vécue qui va au-delà de la personne. En passant par la mise ensemble d'individus d'une même tranche d'âge, élément qui est souligné par certains stagiaires, par l'affrontement de difficultés qui sont finalement surmontées, elle possède une fonction socialisatrice

14 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples d'intégration à la communauté des adultes japonais, elle entérine un passage.

Pour Shiho K. (2012), dont nous avons présenté un extrait de ce à quoi elle n'a pas pu s'habituer en France, le séjour a aussi été l'occasion de rencontrer l'altérité physique des corps noirs : « *Et puis, les noirs étaient vrai~~~~ment nombreux ! (...) Quand on va dans les lieux touristiques célèbres, on est plus que certain que des gens noirs viennent vendre des amulettes, qu'ils s'approchent, vous adressent la parole et insistent* ». Ce passage clôt la liste des éléments qu'il a fallu supporter pendant le séjour et qui ont demandé des efforts d'adaptation physiques et psychologiques. Ce récit d'anecdotes permet de tirer une morale en forme de nouvelle connaissance de l'expérience, et de trouver là sa raison d'avoir été inséré dans la partie des « apprentissages faits pendant le stage, d'opinions et impressions » à remplir « librement » : « *Pour nous, Japonais, qui vivons banalement tous les jours dans la sécurité, la vie en France était un [exercice] de survie quotidien.* » (Shiho K. 2012).

Avec l'expérience à l'étranger, les étudiants apprennent à reconnaître ce qui est japonais de ce qui ne l'est pas et à fixer cette différence-là comme étant irréductible.

Il y a bien sûr une part de risque de prise de conscience d'une classification arbitraire des gens par la nationalité, dans cette confrontation de soi avec l'altérité, mais il ne s'agit jamais que de frémissements. Ainsi Ai constate le côté arbitraire de construction des groupes « Japonais » et « Français » mais ne va pas jusqu'à l'idée qu'il n'y a pas de groupes nationaux.

De son côté, Kyoko T. (2008) prend fortement conscience et affirme qu'elle est japonaise en « relisant » son expérience (taiken) lors du week-end en famille, qu'elle considère comme ayant été très profitable.

L'expression de cet apprentissage est, nous semble-t-il bienvenue dans les écrits de restitution car nous interprétons l'espace d'écriture ouvert pour noter les apprentissages et les opinions/impressions sur le stage comme le lieu autorisé par l'institution pour recueillir tout élément allant dans le sens d'une affirmation de son appartenance à la communauté des adultes japonais et la case suivante où on leur demande s'ils ont quelque conseil à prodiguer à leurs successeurs comme celle d'un entérinement de ce nouveau statut social.

La meilleure preuve de leur mûrissement en la matière nous semble être ces remarques qui apparaissent ici et là comme quoi il y a de bonnes et de mauvaises choses en France et au Japon. Ce constat final des restitutions demandées par le BRI doit bien sûr être lus comme une marque de relativisme culturel, mais pas seulement. C'est aussi l'affirmation d'une irréductibilité essentialisante entre Japon et France, entre Japonais et Français

Conclusion

Dans un contexte où le lien entre expérience de mobilité et restitution de celle-ci apparaît comme « naturelle », le fait que des co-acteurs institutionnels et administratifs veuillent jouer un rôle de prescripteurs en la matière l'est tout autant. Mais les individus concernés par ces demandes de restitution d'expérience de séjour à l'étranger étant toujours les mêmes, le rôle et la place des prescripteurs dans la société étant elle-même différents, le format d'écriture pensé

par un Bureau des Relations internationales d'une université japonaise, tel celui de l'UPO, doit aussi manifester une quelconque singularité ou des différences avec d'autres types d'écrits réclamés au retour du voyage. Cette spécificité est mise en place au fur et à mesure que le BRI et ses actions acquièrent une importance et une visibilité nouvelles au sein de l'UPO. Elle consiste en une mise au jour de sa qualité d'organisateur de séjour, ou du moins de gestionnaire de la mobilité sur le campus.

De fait, le BRI ne cherche pas à évaluer des apprentissages formels ou informels qui auraient été faits à l'étranger et qui relèveraient du linguistique ou du culturel mais plutôt à développer un outil de mesure de satisfaction du déroulement du stage dans ses aspects les plus concrets et dans sa totalité. Les questions posées sur les contenus linguistiques ou culturels, qui restent bien présentes, doivent alors aussi être lues dans ce sens-là, même si la présence de ces espaces d'écriture représente une certaine ambiguïté par rapports à d'autres espaces aux contenus quasi similaires rencontrés dans d'autres formats de restitution du séjour.

Mais les fonctions du *compte rendu/enquête* du BRI ne sont pas forcément celles que les étudiants reconnaissent. Ils préfèrent voir dans ce document un lieu où ils peuvent exprimer la distinction conférée, dans la société japonaise, par un voyage en France, par un voyage à l'étranger. Cette utilisation de l'écriture dans le compte rendu/enquête du BRI n'est pas contradictoire avec un questionnement sur les contenus des cours de langue ou des activités culturelles. Les étudiants profitent aussi de ces espaces-là pour laisser libre cours à leur personnage de consommateurs de produits rares (cours de français en France avec des enseignants ne parlant que français, rencontres et sorties avec des Français, week-end dans une famille française, etc.) ou de valeur (visites de lieux célèbres, spectacle d'œuvres connues, etc.). Ils listent donc les activités qu'ils ont effectuées en France. Ces appropriations (dans le sens de prise de possession) accumulatives sont la meilleure preuve, estiment-ils de la réussite de leur séjour.

Le temps passé à l'étranger leur a aussi permis de se reconnaître comme Japonais, c'est-à-dire d'avoir établi une différence essentialisante entre eux et les autres. Cette prise de conscience les autorise à s'affirmer assez mûrs pour intégrer le groupe des adultes de leur société d'origine. Or cet aboutissement fait certainement partie des rôles dévolus à l'institution universitaire dans son ensemble. Le document de restitution d'expérience de mobilité du BRI et les réponses apportées par les étudiants peuvent donc être vus comme en phase et comme un ensemble nécessaire au bon fonctionnement de la reproduction d'un système, au-delà d'une sorte de bilan, par la mise en mots écrite, d'apprentissages formels ou informels qui seraient acquis dans l'expérience mobilitaire.

Références bibliographiques

- AGAWA N. (2011). Internationalisation de l'enseignement supérieur au Japon : enjeux et évolutions, *Repères*, 10, Campus France.
- BEGOUT B. (2010). *La découverte du quotidien*. Paris, Allia.
- BERNIE J.-P. (sans date). La conception socio-historique du contexte, un outil pour revoir la

- 16 Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples
- question des genres scolaires. In J.-P. Bernié et M. Brossard, *Faut-il jeter les « genres » scolaires ? Apports de la théorie socio-historique à la recherche sur les apprentissages*. Colloque « Défendre et transformer l'École pour tous », Marseille, 3-4-5 octobre 1997.
- BLANCHET P. et COSTE D. (dir.) (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris, L'Harmattan.
- BONMARCHAND G. (1951). Histoire du commerce japonais [Manifestations commerciales de l'ancien Japon], *Politique étrangère*, n°2, p. 145-166.
- BOZON M. (2002). Des rites de passage aux « premières fois ». Une expérimentation sans fins, *Agora débats/jeunesses*, n° 28, *Rites et seuils, passages et continuités*, p. 22-33.
- BROUGERE G. et BEZILLE H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, 158, p. 118-160.
- BROUGERE G. et FABBIANO G. (2014). *Apprentissages en situation touristique*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BROUGERE G. et ULMANN A.-L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris, PUF.
- CADET L. (2007). La genèse des « journaux de bord d'apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n° 159, p. 39-46.
- CASTELLOTTI V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier
- CENTLIVRES P. et HAINARD J. (dir.) (1986). *Les rites de passage aujourd'hui. Actes du Colloque de Neufchâtel 1981*. Lausanne, L'Age d'Homme.
- DEBONO M. & DERVIN F. (2012). Pour une recherche interculturelle de “ taille humaine ” : entretien entre Fred Dervin & Marc Debono. *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines. Approches interdisciplinaires de la diversité*, L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs, p. 87-108.
- DERVIN F., GAJARDO A. et LAVANCHY A. (dir.) (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris, L'Harmattan.
- DEVELOPTE C. (2006). Le journal d'étonnement, Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle ». *Lidil*, 34, p. 107-124.
- GERBER A. (2012). *La Gazette* : un journal collectif « performatif », lieu de transformation d'une identité sociale. De l'étranger-visiteur à l'étudiant-observateur. In A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder (éds), *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif*. Berne, Peter Lang/Transversales 30, p. 318-338.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (2009). Peut-on former à la différence ? Peut-on « penser la différence » dans la mobilité ? Interculturel et enseignement des langues spécialisées. Former à la compétence interculturelle, *Les Cahiers de l'Aplut/Pédagogie et recherche*, vol. XXVIII, n° 2, p. 10-23.
- GOHARD-RADENKOVIC A., POULIOT S. et STALDER P. (éds) (2012). *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne, Peter Lang/Transversales 30.
- GOODY J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, La Dispute.
- ISHIMARU K. (2012). *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au*

- Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.
- JACKSON J. (2006). Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. In M. Byram and A. Feng (Eds.), *Living and Studying Abroad: Research and Practice*. Clevedon, U.K., Multilingual Matters, p. 134-156.
- JULLIEN F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris, L'Herne.
- KEENE D. (1998). *Modern Japanese Diaries. The Japanese at home and abroad as revealed through their diaries*. New York: Columbia University Press.
- KEENE D. (2003). *Les journaux intimes dans la littérature japonaise*, Travaux et conférences de l'Institut des hautes études japonaises du Collège de France. Paris, De Boccard.
- OBA J. (2010). L'autonomisation des universités nationales au Japon : l'impact de la réforme de 2004, *Ebisu*, 43, p. 83-120.
- OBA J. (2013). Politiques nationales et stratégies des universités en faveur de la mobilité étudiante au Japon, *Repères*, 19, Campus France.
- PAPATSIBA V. (2002). Ecrire pour une commande administrative. Le destinataire, son rôle et son influence sur l'écriture d'une expérience étudiante, *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, n° 29, p. 221-245.
- PAPATSIBA V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne, Peter Lang/Transversales 7.
- PIGEOT J. (2009). *Michiyuki-bun. Poétique de l'itinéraire dans la littérature du Japon ancien*. Paris, Collège de France, Bibliothèque des hautes Etudes japonaises.
- PUNGIER M.-F. (2014). *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.
- PUNGIER M.-F. (2017a). Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France, *Revue d'Education Comparée*, Comparer des expériences n° 15, p. 13-31.
- PUNGIER M.-F. (2017b). Les restitutions d'expériences de mobilité en France et en Suisse de la *Grande encyclopédie illustrée des études à l'étranger*. Communication orale. Congrès de printemps de la Société japonaise de Didactique du Français, Université Daito Bunka, Tokyo, 2 et 3 juin 2017.
- TERASAKO M. (2004). Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux~. *Language and Culture*, n°3, Université Préfectorale d'Osaka, p. 169-184.
- THIEVENAZ J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Bruxelles, De Boeck.
- WALLENHORST N. (2008). *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*. Thèse de doctorat, Université Paris 13-freie Universität Berlin.
- YATABE K. (1994). Auto-image et hétéro-image : représentations du Français et du Japonais chez les migrants nippons en France, *Mots*, n°41, p. 129-152.