

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 3 – Juillet 2019

**Méthodologie de l'apprentissage des langues :
vers l'excellence pédagogique, didactique
et linguistique**

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2019

SOMMAIRE

Préface	Olivier DELHAYE <i>Université Aristote de Thessaloniki, Grèce</i> Fryni KAKOYIANNI-DOA <i>Université de Chypre, Chypre</i>	7
Teaching French in an Israeli Academic Context: Overcoming Challenges Related to the French Past Tense System	Silvia ADLER Isabelle DOTAN <i>Bar-Ilan University, Israel</i>	9
Un smartphone en classe ? Et si on dépassait les interdits ?	Isabelle BARRIÈRE <i>Université de Grenoble, Idex Formation, Centre des nouvelles pédagogies, Grenoble, France</i> <i>Methodal OpenLab, Thessaloniki, Grèce & Nicosie, Chypre</i>	21
La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?	Assia BELGHEDDOUCHE <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	33
Challenges Facing the Algerian Educational System in Teaching English as a Foreign Language	Samah BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	49
Mise en place de la démarche de projet dans le secondaire algérien : quelles contraintes et quels réajustements ?	Souhila BENZERROUG <i>École Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie</i>	63
Suggestion didactique pour l'enseignement de la morphologie altérative/modificative en italien langue étrangère	Omar COLOMBO <i>Linguistics and Languages Department, division d'Italien, University of Malaya, Malaisie</i>	83
Multimodal (self-)feedback to foster metacognition in a second language writing environment: the teacher's perspectives	Chantal DION <i>Carleton University, Canada</i> Reza FARZI <i>University of Ottawa, Canada</i>	97
De l'efficacité en didactique du Français sur objectif universitaire : élaboration d'un dispositif innovant pour l'analyse des besoins.	Nadhir DOUIDI <i>Université Paul Valéry de Montpellier 3, France</i>	117

Dépasser les frontières géographiques et mentales grâce au tandem linguistique transfrontalier dans le Rhin supérieur	Chloé FAUCOMPRÉ <i>Pädagogische Hochschule Freiburg, Allemagne</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France Nina KULOVICS <i>Université de Strasbourg, France</i> Université de Haute Alsace de Mulhouse, France	133
L'argumentation écrite, les TICE à la rescousse ?	Sylvaine GAUTIER <i>Université de Chypre, Nicosie, Chypre</i>	149
Mettre en place un dispositif hybride en classe de FLE, basé sur la classe inversée et le SPOC : un cas de l'Université de Zhejiang Gongshang (Chine)	Yigong GUO <i>ENS de Lyon, UMR 5191 ICAR, France</i> Liping ZHANG <i>Université de Zhejiang Gongshang, Chine</i>	169
Didactique du FLE par les pratiques théâtrales : une approche interculturelle pour se connaître soi-même et découvrir l'Autre	Angeliki KORDONI Mona WEHBE <i>Sorbonne Université Abu Dhabi, Émirats Arabes Unis</i>	187
'Do you speak English?' 'Are you working me?!' Translanguaging practices online and their place in the EFL classroom: The case of Facebook	Christopher LEES <i>Aristotle University of Thessaloniki, Greece</i>	197
Apprendre à apprendre : quels rôles pour des « espaces » d'apprentissage informel en ligne dans une formation institutionnalisée ?	Dora LOIZIDOU <i>Université de Chypre, Chypre, Université Grenoble Alpes, France</i>	221
Investigating the impact of a practicum on mentor-teachers' beliefs about teaching and teaching practices	Paraskevi MOULARA Areti-Maria SOUGARI <i>Aristotle University (Greece)</i>	237
L'autobiographie langagière : un outil de formation des enseignants de langues. Le cas du projet Erasmus IRIS.	Evangéla MOUSSOURI Magdalini KOUKOULI Théofanoula BALITA Ermofili KALAMAKIDOU Dimitra TZATZOU <i>Université de Thessalonique, Grèce</i>	251
Conception d'un parcours d'apprentissage de l'écrit dans les filières professionnelles universitaires	Luca PALLANTI Catherine BRISSAUD Marie-Paule JACQUES <i>Université Grenoble Alpes, Laboratoire LIDILEM, Grenoble, France</i>	267

Le sens tactile dans l'initiation à une langue vivante à l'école maternelle	Marie POTAPUSHKINA DELFOSSÉ <i>Université de Rouen Normandie, ESPE, Rouen, France</i>	279
La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altérritaire à construire ?	Marie-Françoise PUNGIER <i>Université Préfectorale d'Osaka, Japon</i>	293
Enseigner et apprendre en unité pédagogique pour élèves allophones arrivants : pour une méthodologie active d'inclusion scolaire	Sofia STRATILAKI-KLEIN, <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i> Université du Luxembourg, Luxembourg Claudine NICOLAS <i>CASNAV de Paris</i> <i>Université Sorbonne Nouvelle - DILTEC, France</i>	311
Les modalités de mise en œuvre d'un cours d'entraînement stratégique pour les étudiants en philologie romane	Krystyna SZYMANKIEWICZ <i>Université de Varsovie, Pologne</i>	327
The role and impact of volunteer translation in translators' training	Eleni TZIAFA <i>National and Kapodistrian University of Athens, Greece</i>	341
Le positionnement en chinois langue étrangère dans le supérieur : le test SELF (<i>Système d'Évaluation en Langues à visée Formative</i>)	Rui YAN Mariosaria GIANNINOTO <i>LIDILEM, Université Grenoble Alpes, Grenoble, France</i>	353
The formation of a context of a "literacy pedagogy" with the implementation of innovative teaching methods: The role of the text to the conquest of literacy during teaching of Greek as a second/foreign language.	Sofia ZERDELI <i>Secondary Education of Rodopi, Greece</i>	369
Pour initier les étudiants à une rédaction de qualité : quelle méthodologie adopter ?	Fatima ZIOUANI <i>Université Amar Thelidji-Laghouat, Algérie</i>	383
Les mémoires professionnels à la Faculté de Pédagogie de l'Université Libanaise : quelle méthodologie pour la recherche-action ?	Wassim EL-KHATIB <i>Université Libanaise, Faculté de Pédagogie, Liban</i>	391

La mise en œuvre et la restitution d'expérience de mobilité académique encadrée : des lieux d'excellence altéritaie à construire ?

Marie-Françoise PUNGIER

Université Préfectorale d'Osaka, Japon

Résumé

Cet article s'intéresse à la question de l'excellence dans le champ de la mobilité académique encadrée. A travers plusieurs exemples accessibles sur la toile ici et là, nous montrons que dire qu'une expérience de mobilité est réussie ne garantit en rien qu'elle apporte quelque chose dans le domaine de la reconnaissance altéritaie. Nous posons que les séjours de mobilité actuels sont très marqués par leur caractère marchand et par l'illusion d'une formation personnelle dans de trop nombreux contextes. Nous pensons qu'il faut redonner sa place à l'enseignant dans la participation et la conception des séjours de mobilité et travailler dans le domaine mobilitaire à partir de la notion d'appropriation proposée par V. Castellotti. Des exemples de relations mobilitaires de qualité existent déjà. Il conviendrait donc de s'en inspirer de manière plus approfondie.

Mots-clés : mobilité académique, excellence, appropriation.

Abstract

This paper focuses on the issue of excellence in the field of academic mobility. Through several examples available on the web here and there, we think that arguing a mobility experience is successful does not guarantee that it really brings anything in the field of alterity awarness. We discuss the fact that, in too many contexts, current mobility « dispositifs » are characterized by commercialization and by the illusion of a personal formation. We believe that the teacher must be given a new place in the participation and design of mobility dispositif and that he has to think about mobility from the notion of appropriation initiated by V. Castellotti. Examples of high quality in mobility relationships already exist. We should therefore more learn about them.

Keywords: academic mobility, excellence, appropriation.

1. Introduction

Encouragée par les politiques, intégrée par les systèmes éducatifs, plébiscitée par les étudiants, l'expérience de mobilité à l'étranger est présentée par tous comme un plus dans un parcours académique ou biographique. Elle serait synonyme d'acquisition automatique de savoirs formels ou informels, d'enrichissements personnels. Vécue dans le temps des études, elle constitue un objet qui devient incontournable et qui est partagé entre ses co-acteurs (Gohard-Radenkovic, Murphy-Lejeune, 2008, p. 129) tant dans sa dimension formative que sociétale. En un mot, l'expérience de mobilité académique oblige.

Dans le cadre des obligations qui sont instituées entre les différents co-acteurs de la mobilité, on trouve la demande de *retours* de séjour [1], la demande de *restitution* (Pungier 2014). Il s'agit pour les étudiants de mettre en mots leur expérience à l'étranger sur prescription institutionnelle, pour la sphère publique, et ce sous différentes formes écrites ou orales.

De cette manière, les institutions envoyant leurs étudiants à l'étranger peuvent les suivre de plus ou moins près. Elles se servent aussi de ces mises en mots comme preuves de leur dynamisme à l'international et comme produits d'appel pour continuer à alimenter le flux des départs vers l'étranger. Il s'agit parfois même d'une sorte de retour sur investissement dans la mesure où cela correspond à la contrepartie d'un financement fait par l'institution (Papatsiba, 2002 ; 2003).

Nous remarquons aussi qu'autour de ces discours produits par ceux qui sont partis à l'étranger, quelquefois étayés par des images, il en existe d'autres produits par ceux qui sont les concepteurs et les logisticiens de ces séjours. Ils seront intégrés ici sous la forme de restitutions *sur* l'expérience de mobilité.

On se trouve face à une multitude de mises en mots ou en images (fixes ou animées) où la réussite de la mobilité individuelle est proclamée mais sans que les exemples convoqués viennent étayer les dires, bien au contraire (Pungier 2014 ; 2017a).

Ainsi, de la même manière que les contenus d'entretiens menés par des chercheurs dévoilent trop souvent une forme d'immobilisme en ce qui concerne la dimension altéritaire de l'expérience (Dervin et Byram, 2008), de la même manière ces restitutions révèlent de grandes faiblesses en la matière et trahissent un cloisonnement entre les co-acteurs de la mobilité. La question est de savoir quelles sont les raisons de l'absence de qualité réflexive de ces restitutions et ce qui pourrait ou devrait être fait pour que l'expérience de mobilité *profite* vraiment à ceux qui la vivent.

C'est dans cet espace de contradiction que doit se poser la question de l'excellence dont « le concept [ferait] intrinsèquement partie du vocabulaire académique » (Cosnefroy, De Ketele, Hugonnier et Parmentier, 2016, p. 17) mais qui apparaît « rarement définie par ceux qui la revendiquent » (*ibid.*).

Au niveau général de l'enseignement supérieur, l'excellence renvoie à des classements révélant ou conduisant à la possession d'un « statut que l'on accorde nécessairement et

exclusivement au niveau le plus performant observé dans un environnement qui serait lui-même compétitif et hautement concurrentiel » (Cosnefroy, De Ketele, Hugonnier et Parmentier, *op. cit.*, p. 20), autrement dit elle est « réputation », « prestige » (Astin et Antonio, 2012, p. 6 *sqq.*). Dans ce sens-là, elle est « exclusive et élitiste » (*ibid.*), « réservée au plus petit nombre possible, à ceux qui seront (re)connus pour être les meilleurs (d'entre les meilleurs) » (*ibid.*) et donc elle relève de la comptabilité. L'associer à la notion de *qualité* ne permet pas non plus de sortir d'un schéma quantitatif car cela renvoie à un certain nombre d'items ou de « ressources » (Astin et Antonio, *op. cit.*, p. 6) possédées par quelques-uns, mais pas par d'autres. L'excellence est encore mesurable.

Cette excellence-là est intrinsèquement sociale, car elle s'apparente à de la « distinction » (Bourdieu) et s'inscrit dans des schémas de « reproduction » (Cosnefroy, De Ketele, Hugonnier et Parmentier, *op. cit.*, p. 23 *sqq.*). Pour Bernard Rey (2018), il s'agit là de l'« excellence supériorité ».

Mais, l'excellence peut aussi être considérée comme permettant le « développement de talent » (Astin et Antonio, *op. cit.*, p. 15 *sqq.*), c'est-à-dire que suivant l'étymologie latine du mot, il s'agirait de « pousser en avant », « pousser au dehors », « dépasser » (Cosnefroy, De Ketele, Hugonnier et Parmentier, *op. cit.*, p. 28). Cette excellence-là serait « excellence perfection » (Rey, *ibid.*).

Si l'expérience de mobilité se confond avec la rencontre de l'étranger, personne et environnement sociétal, elle correspond alors à une mise en présence de deux altérités en théorie intrinsèquement égales mais dans les faits hiérarchisées. Or, à partir du moment où l'un des pôles de la relation « est dit » par l'autre, c'est-à-dire est énoncée à partir d'un ici, l'égalité disparaît (Manguel, 2015, p. 204).

Nous posons que le séjour d'études à l'étranger qui permet la réalisation d'expériences et la production de restitutions représente un cadre particulier de déploiement possible du principe d'excellence. Il reviendrait à essayer de réduire l'écart existant entre les pôles du binôme de la rencontre, c'est-à-dire à faire en sorte d'« accepter que les autres soient différents et égaux » (Beck 2004, p. 119), « positions [qui] [s']excluent » (*ibid.*) d'après Ulrich Beck mais qu'il estime être le principe du cosmopolitisme réaliste.

Mais, à l'heure actuelle, le principe d'excellence se déploie-t-il dans les expériences de mobilité ? Sous quelles formes ?

Dans cette étude, partant de discours d'acteurs institutionnels (Erasmus +, Campus France, universités), d'autres produits par des étudiants, nous donnerons d'abord des exemples d'insuffisance ou d'incohérence dans la dimension altéritaire d'expériences mobilitaires. Nous faisons alors l'hypothèse d'un éclatement du phénomène mobilitaire entre deux pôles celui de la marchandisation et celui d'une nouvelle *Bildung* (Anquetil, 2011, Cicchelli, 2012) et d'une minimisation du rôle de l'enseignant de langue et de culture. Face à cette situation, nous proposons alors de repenser la dimension altéritaire

de la mobilité autant en théorie (*personne et appropriation* (Castellotti, 2017) qu'en pratique (Anquetil, 2011 ; Nanaki, 2009 ; Pungier, 2017).

2. Des proclamations de réussite en trompe-l'œil

Les exemples qui suivent relèvent tous de la sphère publique. Ce cadre de départ d'inscription des discours renforce vraisemblablement leur dimension généralisante mais il ne la crée pas. C'est leur genre même qui oblige à des motifs récurrents.

2.1. Exemple 1

Dans le champ académique, mais pas seulement, la mobilité académique apparaît dans les discours comme quelque chose de positif. Par exemple, sur le site de l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, se trouve un texte d'incitation à « partir en mobilité à l'étranger » (cf. document 1) [2].

Partir en mobilité à l'étranger

Plus que jamais, effectuer une mobilité internationale devient synonyme d'enrichissement personnel et de réussite professionnelle. Outre l'apport d'une expérience culturelle et sociale sans équivalent, un semestre ou une année de formation à l'étranger renforcera votre ouverture d'esprit, votre capacité d'adaptation, vos compétences professionnelles ainsi que votre niveau de langue. Ce sont autant d'atouts pour votre future réussite dans le monde du travail.

Document 1

L'expérience de mobilité à l'étranger est envisagée dans une perspective optimiste. Suivant l'énonciateur, les motifs d'enrichissement, de profit peuvent varier. Ici deux sont soulignés « l'enrichissement personnel », c'est-à-dire un gain immédiat et « la réussite professionnelle » autrement dit un profit futur, et on peut juste s'étonner que les bénéfices académiques ne soient pas mis en valeur dans ce contexte.

2.2. Exemple 2

Le deuxième exemple renvoie à des extraits tirés d'une émission hebdomadaire intitulée « Destination francophonie » et programmée sur TV5 [3]. Celle du 19 décembre 2017 [4] présente Célia, étudiante à Paris La Villette qui effectue un séjour d'échange à l'Université Meiji à Tokyo. Le reportage est composé de deux parties. La première est filmée au Japon et la seconde, après le retour de Célia en France dans les locaux de son université d'origine.

Célia est présentée en voix off comme ayant eu le rêve d'aller étudier au Japon et comme ayant profité de deux facteurs incitatifs, la mobilité encadrée mise en place par son établissement de rattachement et le programme Erasmus+ sous la forme d'une bourse.

L'interview en direct consiste en une question unique – « Comment vous vivez cette expérience en Erasmus, ici, au Japon ? » – dont le premier jet de réponse est « Alors, c'est l'expérience la plus enrichissante que j'ai pu vivre jusqu'à présent [5], de me retrouver dans un pays qui est si différent de la France avec une culture très particulière et une architecture assez remarquable, me permet vraiment de grandir humainement et aussi dans mon parcours architectural. »

Célia développe ensuite sa réponse en se posant comme « étant une étudiante française à Tokyo ». En face d'elle, il y a des « étudiants japonais » qui deviennent dans son discours « des Japonais ». Entre elle et « eux », il y a un gouffre que la faible compétence à communiquer dans la langue de l'autre ne fait qu'accentuer. Elle mentionne cette donnée comme étant handicapante dans la vie de tous les jours – « après le rapport avec les étudiants japonais est forcément très différent parce que je parle pas, très peu le japonais, ils parlent pas du tout français ou très peu ». Mais son ambition n'est pas de travailler à réduire ce qui est donné comme de la distance en bougeant elle-même : « tous mes cours sont en anglais, donc ça permet, [...] vraiment de me concentrer non pas sur la langue mais sur le message qui est transmis ». Au contraire, elle arrive avec l'intention « de leur apporter quelque chose, c'est-à-dire de leur faire découvrir la culture française, tout en essayant de s'immiscer un peu dans leur façon de vivre » ; « J'essaie de transporter la France, avec moi, c'est-à-dire que j'essaie de transmettre quelques petites notions de ce que c'est que d'être français » le plus facile étant de profiter de l'intérêt des « Japonais » pour la France :

Les Japonais sont très intéressés par la France, ils sont vraiment très curieux, beaucoup de Japonais sont très fascinés par Paris notamment, qui est la destination touristique très en vogue, [...] ils me posent beaucoup de questions comment c'est de vivre en France, la nourriture française, nos habitudes, et j'essaie de transmettre un peu tout ça.

Célia ne se pose jamais la question de savoir s'il y a, de la part des personnes qu'elle rencontre, une réelle attente d'informations sur elle, sur la société française qu'elle connaît. Ce qu'elle évoque ici ce sont des mentions de l'objet France imaginé dans et par une certaine partie de la société japonaise.

Les compétences en langue de ses interlocuteurs sont présentées comme limitées : « J'essaie de leur parler un peu français, de leur dire bon, les basiques, bonjour, je m'appelle Célia ». Célia ne se rend pas du tout compte que son discours sur les autres apprenant une langue étrangère est en fait condescendant :

C'est très rigolo quand ils essaient de reproduire les sons parce que la prononciation française et la prononciation japonaise sont [quand même] très différentes, voilà, je leur ai appris quelques petits mots comme ça qu'ils essaient de sortir de temps en temps, c'est assez rigolo, de voir ça.

Ses tentatives à elle de parler japonais ne sont pas qualifiées : « et eux, ils font la même chose, en fait, ils essaient de m'apprendre un peu de japonais ».

2.3. Exemple 3

Le troisième exemple provient du fonds de « récits d'expérience de séjour à l'étranger » mis en ligne par le Bureau des Relations internationales de l'Université Préfectorale d'Osaka.

Nous avons sélectionné deux textes. Si on masque dans le premier (document 2), toutes les occurrences des termes renvoyant au nom du pays où s'est déroulé le séjour et de la langue qui y est parlée, on se trouve bien en peine de dire où il s'est passé [6].

Moi, avec ce séjour à l'étranger, j'ai pu apprendre beaucoup de choses. D'abord, c'est l'anglais. Au début, je ne pouvais pas comprendre, et je n'ai pas pu participer à la conversation de moi-même, petit à petit, je me suis habituée, j'ai réussi à saisir, et j'ai pu me mettre à parler de moi-même. Pour le [XXX], le (?) leader m'a enseigné, et j'ai pu apprendre un peu, et j'ai pu aussi parler en [XXX]. Avec les personnes des autres pays aussi, en mélangeant les mots en [XXX] et en anglais, j'ai pu parler. Ce que je regrette, c'est le fait que j'aurais dû étudier plus l'anglais. Je pense que si j'avais étudié l'anglais un peu plus, j'aurais pu sympathiser plus vite avec les [autres] membres, et ça aurait été plus agréable. Je suis devenue amie avec des gens de beaucoup de pays, et vraiment c'était une bonne expérience. Tous les jours, c'était amusant, c'était 14 jours où on ne pouvait pas s'arrêter de rire. J'ai pu toucher à des cultures variées, j'ai pu grandir humainement, c'était un bon programme.

Moi, je pense que je vais tirer profit de cette expérience pour étudier activement l'anglais. Les personnes qui s'intéressent [nom du pays], je souhaite vraiment qu'elles participent. Plus que ce qu'on apprend à la fac, c'est sûr qu'on apprend le [XXX] vivant. Comme j'ai pu communiquer avec des personnes d'autres pays, c'est devenu une très bonne expérience. Les leaders [XXX] étaient des gens bien, et ils ont fait de leur mieux pour nous. Grâce à ça, tous les soirs, c'était super. Je veux y aller encore »

Document 2

Si on met cette première restitution, qui concerne un stage en Corée, en parallèle avec une se rapportant au stage en France (document 3) [7], nous nous apercevons d'un certain nombre de points communs dans leurs structures ... flottantes, dont la moindre n'est pas justement, une absence de construction de texte, alors qu'il s'agit officiellement d'un « Study Abroad Report » (留学レポート), c'est-à-dire normalement d'un exercice d'écriture de niveau universitaire [8].

Sans parler de leur très faible degré de réflexivité, la qualité littéraire, intellectuelle de ces restitutions apparaît extrêmement pauvre. Elles relèvent en réalité du genre « kansobun / 感想文 » soit « rédaction ». Ici, il ne s'agit pas de prendre de la distance d'avec son expérience ou d'en chercher les événements qui la rendent unique à celui qui l'a vécue mais plutôt par un jeu d'accumulation d'éléments codés comme positifs – la nourriture, les rencontres, les lieux visités distinctifs, les épreuves surmontées, etc. – de créer une atmosphère évocatrice de bien-être pouvant déclencher une envie de faire pareil chez d'autres (Takagaki, 2008).

Moi, j'ai participé au stage en France. Moi, je suis une première année et comme d'habitude j'étudie avec le cursus 4 UV, je n'ai presque rien pu comprendre en français. Dans le cours, j'ai appris à me présenter et des mots. Quand c'était difficile, comme on m'a expliqué de manière facile à comprendre, moi aussi, j'ai pu participer de manière active et j'ai pu m'amuser. Dans la famille d'accueil, quand il y avait des mots que je ne comprenais pas, comme on m'a expliqué en anglais, j'ai pu acquérir une compétence de vocabulaire et une compétence de conversation. J'ai pu parler de ce qu'il y a eu ce jour-là, de moi, de ce que j'aime, etc., et j'ai pu passer des moments profitables. Ainsi, c'était le programme de deux semaines avec seulement les cours le matin, mais j'ai pu comprendre des expressions utilisées dans la vie quotidienne ou la manière de prononcer, et même si les cours du second semestre sont devenus [plus] difficiles, ma capacité de compréhension a augmenté et je sens que c'était bien de participer. Pendant ce stage, j'ai pu faire beaucoup de tourisme aussi. J'ai été très émue des églises qui sont différentes de celles du Japon et des châteaux. Les gens de la ville, tous ils étaient bien, et seulement avec les courses ou avec les repas, c'est devenu très instructif. A Paris, j'ai vu le Musée du Louvre, la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe. Comme les étudiants qui apprennent le japonais en France étaient habitués à utiliser le japonais avec facilité, moi aussi, ça m'a stimulé à étudier plus les langues étrangères. Et puis, la cuisine faite à la maison était beaucoup plus qu'on ne peut l'imaginer [très] bonne, et j'ai mangé beaucoup. J'ai pu passer des moments très profitables pas seulement avec l'étude du français mais aussi en touchant la nourriture ou la culture. Et puis, comme très souvent j'ai pensé que, beaucoup plus que je ne le croyais en France, les températures étaient basses et qu'il faisait froid, ce n'était pas seulement apprendre des mots etc., je pense que j'aurais dû aussi chercher sur les endroits célèbres et le pays. Si je faisais ça, je pense que je pourrais vivre de manière plus agréable.

Document 3

2.4. Exemple 4

Le quatrième exemple concerne un discours institutionnel [9] dans lequel on repère d'un côté, les termes « véritable » et vrai, et de l'autre celui de « vraiment » qui donnent sa couleur au séjour qui peut être effectué au CILEC (Centre international de Langue et Civilisation) rattaché à l'Université de Saint-Etienne : on est dans une perspective de comparaison et de surenchère par rapport à une version basique, classique et qu'on présuppose déjà alléchante, le séjour à Paris.

Mais s'installant dans cette optique, celui qui parle fait comme si Tatsuma, l'étudiant japonais qui est au centre du reportage n'avait aucune expérience en aucun domaine (visites touristiques, activités sportives, expériences gastronomiques) ni en France, ce qui est possible, mais pas non plus au Japon, ni finalement capable de construire son séjour. Rien ne se produirait, semble-t-il, sans l'intervention du personnel du centre : « c'est-à-dire qu'on va leur donner une véritable expérience de la France, cette France de la province, qu'ils ne pourraient pas découvrir par eux-mêmes, » ; on les emmène visiter des vignes, des restaurants, goûter des choses qu'ils n'auraient pas eu l'occasion de goûter sans nous » [10].

En fait, chacun de ces discours fonctionne autour d'une sorte de code, mot magique répété plusieurs fois (*différent* et *particulier* pour le deuxième *vrai* pour le quatrième, ou évocation d'une ambiance (pour le troisième).

3. La mobilité académique encadrée, un objet marchand ou un temps de formation individuelle ?

Pour essayer de comprendre comment fonctionnent les situations de manque d'excellence altéritaire, il convient de revenir à la manière dont se constitue une expérience de mobilité académique encadrée.

3.1. L'expérience mobilitaire : un produit marchand dans l'air du temps

D'après Endrizzi (2010), celle-ci, s'oppose à la mobilité spontanée (p.3), possède un « caractère structuré » (p.18) et peut aussi être dite « institutionnalisée » (p.3), c'est-à-dire qu'elle est organisée entre « [un] établissement d'envoi (...) et [un] établissement d'accueil » [11]. Une mobilité académique encadrée est d'abord quelque chose pensé par deux groupes d'acteurs distincts, institutionnels (autorités universitaires (présidents d'université, etc.), administratifs (Bureau des Relations internationales) et, quelquefois, scientifiques (laboratoires de recherche) ou enseignants, les producteurs, qui implique la participation d'un troisième (des étudiants), les consommateurs.

Mais, il se peut aussi que le lien avec l'institution (d'arrivée) se distende et qu'une autre instance, plus petite, comme les centres de langues, prenne le relais dans la conception et la mise en forme de ce segment de temps. Parallèlement, pour diverses raisons (mobilités peu valorisantes ou au contraire échanges qui fonctionnent « d'eux-mêmes », changement dans les procédures de travail, etc.), l'institution d'origine peut, de son côté, diminuer sa participation et déléguer la responsabilité de la mise sur le marché de l'objet mobilitaire.

Mais il se peut aussi que l'instance intermédiaire qui gère la logistique et la mise en œuvre du séjour de mobilité soit un organisme qui à travers l'organisation de voyages et l'offre de services vise à sa rentabilité économique. Par exemple, depuis trois ans, pour organiser son stage en France, l'UPO passe par ce genre de société pour la logistique du stage d'été court vers la France.

Dès lors, ce qui est proposé aux étudiants consommateurs ne se limite pas aux cours de langue. De la même manière que les vacances sont désormais un temps où l'on se doit d'être actif (Amirou, 2000 ; Brougère et Fabbiano, 2014), le socle horaire d'apprentissages linguistiques va être agrémenté d'activités encodées comme « culturelles », mais qui sont fondamentalement récréatives [12]. C'est cette partie-là de l'offre pour un ensemble joignant l'utile à ... « l'accessoire » qui doit convaincre le consommateur de choisir telle formation plutôt que telle autre.

La partie expérientielle du séjour semble former la clé d'un séjour. Or, cette orientation de la mobilité est par exemple vivement souhaitée par les institutions, y compris gouvernementales (cf. Tobitate Japan). Elle serait l'occasion et la promesse d'acquisition de compétences diverses dont l'interculturelle à la définition impossible (Bartel-Radic, 2014, p. 195) ou toujours réinterrogée et remise en question (Blanchet et Coste, 2010 ; Dervin, Gajardo, et Lavanchy, 2011 ; Dervin et Fracchiolla, 2012). Or,

sans vouloir s'aventurer plus avant sur le chemin d'une dénonciation de la mobilité comme une marque de domination d'un système capitaliste dans sa version néolibérale (Borja, Courty et Ramadier 2013), on ne peut cependant éviter de remarquer l'insistance sur le bénéfice d'une flexibilité dans l'emploi prônée par les institutionnels (Bergeron et Rouet, 2015, p. 12 ; Vidal 2018).

3.2. Mais aussi une expérience intime

Mais même si l'expérience de mobilité est devenue un produit marchand correspondant à la vente d'un segment de temps en échange de l'acquisition de savoirs, savoir-être et savoir-faire d'ordre linguistique ou culturel, peut-on la réduire à cette seule dimension ?

Les discours précédents insistent sur les transformations « intimes » apportées par l'expérience de mobilité qui constitueraient le plus dont tout candidat au séjour à l'étranger bénéficierait. Elle apparaît avec des références historiques qui ancrant les mobilités présentes dans le passé leur confèrent une aura symbolique particulière, d'une part avec celle du Grand Tour, d'autre part avec celle de la *Bildung* [13], ce dernier terme signifiant en allemand « formation/ éducation ».

À quoi correspondent ces deux références historiques ?

Celui qui part au XXI^{ème} siècle met en fait ses pas dans ceux de ses prédécesseurs du *Grand Tour*, c'est-à-dire « le voyage d'éducation, pratiqué le plus souvent, mais pas exclusivement par les fils de la noblesse » (Boutier 2004, p. 2), autrement dit un « voyage noble et savant » (*ibid.*, p. 4) structuré : dans les apprentissages à faire, dans les lieux où il convient d'aller, dans les manières dont il sera réutilisé dans l'avenir, etc.

Toutefois, actuellement, il semble que ce soit moins l'objet du Grand Tour dont on se souvient que l'élite qui y accédaient (Vidal 2018).

La seconde référence est celle de la *Bildung* que Mathilde Anquetil saisit de la manière suivante :

Bildung se réfère à un processus de formation culturelle, par l'appropriation intime s'appuyant sur la dialectique de l'universel et du particulier. La *Bildung* est une pratique qui permet de s'élever du particulier à l'universel, un élargissement vers l'idéal de l'Esprit (dans sa conception idéaliste hégélienne) qui se produit par l'expérience de l'autre (Anquetil 2011, p. 55).

Or ce terme est en fait rattaché à celui de *Bildungsroman*, c'est-à-dire de « roman de formation » (Cicchelli, 2010, p. 63) dont les héros sont des « adolescents, nouveaux protagonistes [d']œuvres de fiction » (*ibid.*) aux auteurs éminemment connus : Jean-Jacques Rousseau, Goethe, Flaubert, ... Dans le *Bildungsroman*, « la mobilité géographique va de pair [...] avec l'exploration de l'intériorité, elle renvoie à une quête insatisfaite et inquiète » (Cicchelli, *op. cit.*, p. 64). Par ailleurs, « une fois achevée sa période de formation, le héros concilie ses exigences et celles de la société, le processus

de socialisation menant à la découverte d'un lien entre vie intérieure et institutions sociales » (*ibid.*).

Si le terme de *Bildung* est actuellement repris, c'est plutôt dans le sens d'une formation de soi à travers le voyage et surtout à travers la rencontre en présentiel de l'autre qui ne peut être conçu que « non familier, inconnu et parfois étrange » (Cicchelli, 2010, p. 58).

Cette sensibilité à la diversité culturelle et l'envie d'en savoir plus sur elle amènent alors un chercheur comme Vincenzo Cicchelli à caractériser les voyages de formation de l'extrême fin du XXe siècle et du début du XXIe siècles comme une *Bildung cosmopolite* (Cicchelli, 2012 ; voir aussi Beck, [2004] 2006).

Mais qu'est-ce qui garantit que vivre une expérience Erasmus ou une autre ou participer à un séjour court de mobilité va permettre de se trouver soi ?

4. Promouvoir la personne et l'appropriation... une responsabilité enseignante ?

4.1. Un entremêlement de perspectives

Deux problèmes se posent. D'une part, on ne comprend pas pourquoi cette mobilité marchande doit être qualifiée d'« académique » puisque certains acteurs comme les enseignants de l'établissement d'origine sont écartés de fait de son organisation. D'autre part, si elle vise à un épanouissement *personnel*, comment celui-ci peut-il être « apprécié » par des prescriptions institutionnelles ou enseignantes ? Cela n'est-il pas du ressort de l'acteur lui-même et de la sphère privée ? Cela a-t-il à être rendu public ? Dans une restitution à caractère public, s'il « n'avoue pas » que « c'était merveilleux », il perd le bénéfice social de son expérience de mobilité.

Il faut bien voir en effet que dans la mobilité académique encadrée plusieurs perspectives différentes s'entremêlent :

- un désir personnel de mieux se connaître en se confrontant à l'altérité ;
- l'occupation d'un lieu de séjour qui flirte avec le voyage touristique ;
- un statut étudiant qui est octroyé par une institution qui suppose que l'individu concerné par la chose engrange des savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc. dont le degré de maîtrise est évalué ;
- une position dans la société à l'orée de la vie d'adulte qui suppose, par exemple, l'insertion sur le marché du travail et l'exercice d'une citoyenneté en toute connaissance de cause [14].

En plus du relevé de notes, pour la valorisation de votre échange et le passage en année supérieure, vous devrez :

- rédiger et présenter un rapport d'étonnement

- présenter le bilan de votre échange à votre tuteur, lors d'un entretien

Les étudiants en échange étant dispensés de rapport d'études (L3) et de mémoire (M1) doivent apporter le plus grand soin à l'écriture du rapport d'étonnement qui est obligatoire, noté et rapporté 2 ECTS. Ce document doit être détaillé, soigné et analytique (pas uniquement descriptif). Il fait état d'une réflexion et d'une distance personnelle vis-à-vis de l'expérience vécue, des enseignements suivis dans l'établissement d'accueil, du métier d'architecte et de la place de l'architecture dans le pays d'accueil

Document 4

Or, ces différents aspects ne sont pas séparés dans les prescriptions de restitution demandées par les institutions, comme le montre, par exemple, la demande de l'École nationale supérieure d'Architecture de Grenoble [15] (*cf.* document 4).

4.2. L'excellence mobilitaire, un exemple d'appropriation

Mais c'est à partir de cette situation d'intrication qu'il paraît possible de travailler et d'arriver à un degré d'excellence dans les mises en œuvre d'expérience de mobilité et dans leurs restitutions : il faut démêler l'écheveau des demandes en catégorisant chacune d'entre elles. Cette obligation est à la charge de plusieurs co-acteurs de la mobilité. Parmi eux, et ce dans la mesure où les échanges peuvent l'impliquer, l'enseignant spécialiste de langue et de culture de l'établissement de départ y a un rôle particulier à jouer [16]. Le cours de langue « oblige » celui qui y participe au-delà des apparences scolaires. Ainsi, l'enseignant de langue et culture ne s'adresse pas à un étudiant, un individu avec un certain statut social ou bien un numéro administratif, ni non plus à un simple « apprenant » c'est-à-dire à quelqu'un qui participerait en n'activant en lui que ses facultés à apprendre, mais il parle à une « personne » (Castellotti, 2017, p.72, note 1) c'est-à-dire à quelqu'un qui a une histoire et inscrit ses actions et les projette dans un avenir non borné par les murs de la classe.

Opter pour cette perspective, c'est privilégier dans le vécu de cette personne ce qui concerne la relation, ce que Véronique Castellotti nomme « appropriation » (*op. cit.*) :

*S'approprier une autre langue reviendrait alors à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas de se "mettre à la place des autres" mais bien d'entrer en relation avec eux et de se confronter à cette altérité (*ibid.*, p. 41).*

Or le séjour de mobilité à l'étranger, et ce quelle que soit sa longueur, est conçu par l'ensemble des acteurs comme un moment où « la confrontation à l'altérité » sous toutes ses formes serait maximale et mènerait à faire ou à vivre des expériences [17] de toutes sortes.

Cependant, la plupart des restitutions d'expériences de mobilité se situent « dans une perspective où ce qui prime est la communication/ cognition » (Castellotti, *op. cit.*,

p. 263) c'est-à-dire que la compréhension qui est faite des expériences, du séjour s'inscrit dans une optique évaluative [18]. Or, si on suit Castellotti dans ses réflexions, « dans une perspective appropriative [...], la compréhension se déploie comme un travail de mise en relation à des autres avec la confrontation des expériences mutuelles, ses dysfonctionnements, ses tentatives d'accommodements [...] sans chercher une « entente » parfaite, mais en fonction de projets liés à des enjeux, individuels et/ou sociaux. » (ibid.). Elle précise aussi que ce qui est important dans cette démarche c'est non pas « le résultat, en termes de productions, directement identifiables et quantifiables, évaluables et tangibles » mais « le processus qui importe, les réalisations (qui, précisément, ne sont pas des « résultats ») étant [...] nécessairement partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées » (*op. cit.*, p. 49).

À ce niveau-là, il convient aussi de reconnaître que les possibilités de mise en œuvre d'une recherche d'excellence divergent suivant les formats des séjours.

4.3. Longs séjours : un dispositif à Macerata et un « faire ensemble » associatif à Nantes

Le premier exemple [19] est celui initié par Mathilde Anquetil à l'Université de Macerata où elle a mis en place le système suivant :

Une première mesure éducative est par exemple de mêler dans les cours d'italien langue étrangère les Erasmus et les nouveaux venus de l'internationalisation : les étudiants internationaux venus en Italie hors programme Erasmus [...] qui viennent déranger l'habitus festif et le vagabondage académique qui ne manquent pas de marquer le groupe Erasmus d'Europe occidentale. Cela permet de resserrer le cours sur des objectifs communicatifs et culturels ciblés et exigeants. Ce mélange ne se produit pas toujours sans tensions, mais la décentration des Erasmus me semble utile, à condition que l'enseignant adhère à une conception dessillée de la communication interculturelle qui assume le conflit comme étape constructive (Anquetil, 2001, p. 54).

On apprend ailleurs dans cet article que ce sont aussi des étudiants italiens et des étudiants Erasmus qui se retrouvent ensemble pour des séances de formation Erasmus (p.60). Ainsi, dans ce contexte qui reste entièrement lié au cadre académique et à la classe, même si des activités à l'extérieur du campus sont prévues, il y a, entre les uns et les autres, un troisième élément vers lequel se tournent en même temps tous les regards : ici, il s'agit de la langue italienne dans le premier cas (p. 54) et des « présentations promotionnelles de la ville sur le site de l'université » (p. 60). Ensuite, elle appuie sa réflexion sur la notion de *Bildung* qui a été évoquée précédemment :

Ce que nous reprenons ici du concept de *Bildung* est l'idée d'une élévation de la formation en faisant jouer la dialectique du particulier et de l'universel. [...] Sa formation n'aura pas l'objectif de couvrir l'ensemble de la culture locale, entendue comme ensemble infini des pratiques, valeurs, institutions italiennes, mais dans le filon de la *Bildung* elle se comprend comme mise en mouvement, appropriation d'une culture comme processus reliant l'ouverture à l'altérité et le retour réflexif à un soi modifié par l'autre. Le premier temps est constitué par l'expérience holistique de l'étrangeté au monde typique du dénuement émotif, culturel et social de l'étudiant en mobilité, suivi

du retour à soi pour interroger ses propres racines culturelles avec pour finalité de jeter des ponts vers l'autre (p. 58).

Même si les termes et le processus décrit diffèrent, Anquetil insiste comme Castellotti sur la relation qui s'établit entre un acteur de la mobilité/ une personne et l'environnement altéritaie (personnes, société, paysages).

Le second exemple est celui étudié par Aspasia Nanaki qu'elle présente ainsi :

Au départ, il y a eu une idée : créer de synergies entre les étudiants étrangers à Nantes et les Nantais, en favorisant les échanges, la rencontre et la découverte de la vie associative française par l'implication dans des actions citoyennes (Nanaki, 2010, p. 107).

Dans cet exemple qui s'inscrit cette fois-ci très clairement hors des murs de la classe, un troisième élément a été introduit entre les uns et les autres : le faire ensemble associatif.

Nous remarquons aussi ici une extrême contextualisation de l'expérience, ce qui était aussi le cas des pratiques de formation mises en œuvre par Anquetil.

Ainsi, dans ces deux exemples qui sont pensés dans deux environnements académiques non contigus, et bien que Nanaki fasse référence à un travail antérieur d'Anquetil (Anquetil, 2006), nous constatons cependant deux points communs : la contextualisation de la réflexion sur la formation altéritaie, sachant que ce terme englobe aussi des mises en pratique, et l'introduction d'un élément tiers entre les étudiants en mobilité et « les autres », ceux de la société d'accueil, évitant ainsi non pas les tensions, mais un face à face de façade et réducteur : les premiers observant les seconds le plus souvent de manière stéréotypée. Ce troisième élément fait dévier les regards et permet aux protagonistes de se retrouver côte à côte.

Ces deux exemples éloignés dans le temps et dans l'espace semblent en cohérence avec l'approche théorique développée par V. Castellotti.

4.4. Court séjour : la collaboration UCP-UPO

En ce qui concerne les stages courts, la donne est un peu différente puisque, d'une part, par définition, la durée ne laisse pas vraiment le temps de s'insérer dans la société d'accueil et ce même si l'hébergement se fait en famille et que d'autre part les enseignements ne sont pas conçus pour « mélanger » étudiants en mobilité et étudiants de l'université d'accueil. Nous voudrions pourtant citer ici un exemple de ce qui peut être tenté dans ces cas-là : il s'agit de l'expérience qui a été menée entre l'UPO et l'Université de Cergy-Pontoise (ou UCP) entre 2005 et 2014.

Pendant plusieurs années, en effet, il y a eu entre des enseignants de ces deux universités une collaboration étroite [20] qui a amené à la création d'un « Portfolio de l'étudiant voyageur » (Molinié et Lankhorst, 2010) mais aussi la possibilité de rencontres entre

étudiants japonais et étudiants français, en particulier inscrits dans le LEA anglais-japonais de l'UCP.

Ces rencontres ont été rendues possibles par la mise en place d'un dispositif spécifique qu'on peut résumer comme suit :

- prise de contact entre la directrice du CILFAC et l'enseignant responsable du LEA anglais-japonais pour désigner deux étudiants français tuteurs du groupe des étudiants japonais lors des sorties culturelles encadrées et lors du temps libre ;
- prise de contact du côté de l'UCP avec les deux tuteurs : explication de ce qui est attendu ;
- prise de contact du côté de l'UPO avec les deux tuteurs : explication de ce qui est attendu (mail) ;

(et pendant ce temps toujours : prise de contact entre le CILFAC et l'UCP (mail, Skype) ;

- arrivée à l'aéroport Roissy Charles de Gaulle : accueil par les tuteurs ; présentation au groupe ;
- avant le premier week-end : les tuteurs font connaissance avec les étudiants lors des sorties culturelles encadrées ; présentation d'autres étudiants du LEA anglais-japonais ; mise au point d'une organisation pour le week-end, de sorties le soir entre les tuteurs et l'enseignant de l'UPO, accompagnateur du groupe d'étudiant japonais ;
- les relations se nouant entre les étudiants, l'enseignant de l'UPO accompagnateur du groupe d'étudiant japonais cesse peu à peu ses échanges de recommandation (mails ou autres) aux tuteurs...

Les deux groupes d'étudiants fusionnent et s'autogèrent. Les étudiants japonais se disent comblés :

Avec les Français de la même génération, de la culture jusqu'aux choses qui nous intéressent de manière réciproque, on a beaucoup parlé de manière très animée, et c'était vraiment agréable. C'est quelque chose dont on ne peut pas faire l'expérience en étudiant le français seulement au Japon, comme habituellement. 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. » ; « Ils nous ont enseigné les mots qu'on ne comprenait pas, on leur a demandé pour la prononciation, ils nous ont appris beaucoup de choses, comment vivent les gens de la même génération en France, ce qu'ils aiment, des choses sur la nourriture en France, sur la famille, etc., etc. (Tamako, 2008).

Si le processus de construction de la rencontre entre étudiants japonais et français est globalement le même d'une année sur l'autre, ce à quoi on aboutit est toujours différent puisque les protagonistes sont toujours différents. Ici les enseignants de langue travaillent à créer le cadre de la rencontre mais laissent ensuite les étudiants libres de leurs échanges.

5. Conclusion

Reprenant la lecture et l'analyse des documents choisis pour cette étude, nous nous apercevons qu'ils pèchent par absence de contextualisation, de personnalisation... mais aussi par absence de mise en relation avec des autres situés.

Quelles peuvent être les raisons d'un tel état de fait ?

Les formats de restitution peuvent être incriminés.

Il n'y a pas de réflexion académique sur ce que signifie partir à l'étranger.

Il n'y a peut-être pas eu de confrontation altéritaire pendant le séjour.

Tout d'abord, si l'excellence peut être revendiquée dans la forme par ses concepteurs, elle ne peut se vérifier qu'au niveau individuel, ou mieux de la personne, c'est-à-dire sur un mode relationnel (Castellotti, 2017). Ainsi au-delà du sujet apprenant et redevable d'apprentissages formels, c'est son pendant phénoménologique capable d'apprentissages informels qui se révèle.

Dans le cas d'une relation interpersonnelle, il s'agit de laisser parler son interlocuteur et de l'écouter autrement dit d'avancer dans sa direction. Dans celui d'une plongée dans un environnement sociétal non familial, il convient au contraire de s'éloigner des formes de connaissances antérieurement acquises sur ce dernier et de le regarder se déployer devant soi en ouvrant grand ses yeux.

C'est ainsi que dans le cas de l'expérience de mobilité l'excellence ne peut être qu'altéritaire et qu'elle implique un surcroît de réflexivité sur les relations qui sont vécues, éprouvées pour être véritablement appropriée, pour être reconnue comme un temps spécifique d'apprentissages non pas formels mais informels. On pressent dès lors qu'une formation en amont ne peut être que bienvenue... bien que de nombreux travaux de recherche aient déjà souligné leur peu d'existence (*a contrario* Anquetil 2006).

Mais plus simplement comment peut-on travailler à améliorer la qualité de productions qui seraient faites sur prescription d'un enseignant de langue ?

Préparant cette communication, l'idée nous est venue qu'il serait possible de demander aux étudiants non pas de dire ce qu'ils ont fait tous les jours, ou plutôt pas seulement ça (Pungier, 2017b), ni qu'ils expliquent les détails pratiques de leur voyage (les RI sont là pour cela), mais qu'ils s'attachent à présenter *une personne* qu'ils ont rencontrée lors de leur séjour de mobilité, à en faire une sorte de portrait sur la durée du séjour. Il nous semble qu'une telle prescription s'inscrit dans la réflexion théorique initiée par Castellotti sur la relation mais aussi qu'elle peut être adaptée à différents niveaux de langue ou à différents médias (graphique, écrit ou visuel), et peut même être détournée si on se prend « soi-même comme un autre ».

Et, en parlant d'un autre, on parle toujours de soi...

Notes

- [1] Dans les deux sens du terme : dans le temps de l'après séjour et comme restitution d'expérience.
- [2] <http://www.univ-paris3.fr/partir-en-mobilite-a-l-etranger-15709.kjsp?RH=sites> (consulté le 7 juillet 2018).
- [3] <http://www.tv5monde.com/emissions/emission/destination-francophonie> (consulté le 7 juillet 2018).
- [4] « Partenaires des 30 ans du programme, TV5 Monde et son émission « Destination francophonie » nous font découvrir Célia, étudiante en architecture, partie au Japon grâce à Erasmus +. »
- [5] Souligné par nous.
- [6] http://www.osakafu-u.ac.jp/osakafu-content/uploads/sites/428/2017_04_sp.pdf (document original en japonais).
- [7] http://www.osakafu-u.ac.jp/osakafu-content/uploads/sites/428/2017_30_sp.pdf (document original en japonais).
- [8] Sur le genre « rapport » dans le supérieur japonais et sur les contradictions entre sa prescription officielle comme base de la restitution d'un séjour d'études à l'étranger et ses mises en œuvre, cf. Pungier 2014.
- [9] <http://www.japon.campusfrance.org/fr/actualite/tv5monde-destination-francophonie>. Voir en particulier le passage 1'50 à 4'30.
- [10] Souligné par nous.
- [11] <http://www.agence-erasmus.fr/page/mobilite-superieur>
- [12] Notons que les organisateurs de colloques et symposiums se doivent de faire de même.
- [13] Ces deux phénomènes ne sont pas toujours considérés comme distincts (par exemple chez M. Anquetil 2011), mais à ceci, à tort, d'après nous.
- [14] Par exemple : « Qu'est-ce qu'Erasmus + ? /Le programme vise à donner aux étudiants, aux stagiaires, au personnel et d'une manière générale aux jeunes de moins de 30 ans avec ou sans diplôme, la possibilité de séjourner à l'étranger pour renforcer leurs compétences et accroître leur employabilité », (cf. : <<https://info.erasmusplus.fr/erasmus/102-qu-est-ce-qu-erasmus.html>>) ; « Partir pour étudier, se former en entreprise, se confronter aux langues étrangères, rencontrer et échanger avec d'autres citoyens européens se révèle en effet très bénéfique et très formateur », (cf. : <https://www.generation-erasmus.fr/erasmus/>).
- [15] « Les étudiants ayant effectué une année d'études à l'étranger relatent ensuite leur expérience dans un "rapport d'étonnement" mis à disposition de tous les étudiants de l'école au bureau des relations internationales ». Ceux qui sont accessibles sur son site ont en fait été « sélectionnés par la commission internationale » suivant des critères non précisés.
Cf. <http://www.grenoble.archi.fr/pdf/international/partir-2018-2019.pdf>.
- [16] « Il apparaît judicieux tant d'un point de vue pédagogique que stratégique, d'intégrer les dispositifs Erasmus dans un projet unique plurilingue et interculturel. Ici encore le centre linguistique peut être l'institution la plus à même de coordonner des programmes transversaux qui impliquent le bureau des relations internationales, les professeurs responsables de la mobilité dans les diverses facultés, les associations étudiantes... », (Anquetil 2012 : 7).
- [17] On entend ici par ce terme : « Fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde ». Entrée « expérience », Centre national de Ressources textuelles et lexicales.
- [18] Sur ce point, nous élargissons la réflexion de V. Castellotti sur la compréhension à l'espace de la réception des restitutions d'expérience de mobilité alors que cette chercheuse, n'ayant pas envisagé ce cas spécifique, la situe dans le champ de la DDL et dans l'espace des pratiques d'enseignement-apprentissage qui lui sont afférentes.
- [19] On trouvera d'autres suggestions chez Anquetil (2012).
- [20] Telle que la souhaite M. Anquetil dans le domaine des échanges Erasmus : « Une collaboration interuniversitaire entre les enseignants serait sans doute favorable au développement qualitatif de leur

intervention et à leur promotion auprès des étudiants comme des institutions, comme recherche-action en lien avec le nouveau champ émergent du Français sur Objectifs Universitaires ». (Anquetil, 2012 : 2). Les enseignants impliqués dans l'échange UPO-UCP avaient tous une position de responsabilité dans leur établissement : M. Molinié (UCP), directrice du CILFAC (Centre international de Langue et d'action culturelle), M. Terasako, initiateur et coordinateur des échanges entre les deux établissements (cf. 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. 169-184), et moi-même, responsable dans un premier temps de la partie « langue » du stage et à partir de 2009 de sa totalité.

Références

- Amirou, R. (2000). *Imaginaire du tourisme culturel*. Paris, France : PUF.
- Anquetil M. (2006). *Mobilités Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Anquetil, M. (2011). Tourisme Erasmus en Italie : des ornières du *Grand Tour* à une réactualisation de la *Bildung* ? *La comunicazione turistica: Lingue, culture e istituzioni a confronto*. 53-67.
- Anquetil, M. (2012). La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France : pour un projet d'interdidacticité franco-italienne. *Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens. DORIF, 1* (juillet). Repéré à http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=9
- Astin, A., W., Antonio, A. L. (2012). *Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Rowman et Littlefield Publishers.
- Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale ? *Management international, 18*, 194–211. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/mi/2014-v18-mi01641/1027873ar/>
- Beck, U. (2004 [2006]). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Paris, France : Alto/ Aubier.
- Bergeron, J., Rouet, G. (préparé par) (2015). Les mobilités étudiantes européennes dans le contexte international. *Europeana, 5*. Paris-Shanghai, France-Chine : L'Harmattan.
- Blanchet, P., Coste, D. (sous la direction de) (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Paris, France : L'Harmattan.
- Borja S., Courty G., Ramadier, T. (2013). « Mobilités » : la dynamique d'une doxa néolibérale. *Regards Sociologiques, 45-46*, 5-10. Repéré à http://www.regards-sociologiques.com/images/numeros/2013/RS45-46_2013_Borja-Courty-Ramadier
- Boutier, J. (2004). Le grand tour : une pratique d'éducation des noblesses européennes (XVIe-XVIIIe siècles). *Le voyage à l'époque moderne, Cahiers de l'Association des Historiens modernistes des Universités, n°27*. Presses de l'Université de Paris Sorbonne, 7-21 Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00006836>
- Brougère, G. et Fabbiano, G. (dir.) (2014). *Apprentissages en situation touristique*. Paris, France : Septentrion/Education et didactiques.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, France : Didier.
- Chicchelli, V. (2010). Les legs du voyage de formation à la Bildung cosmopolite. *Adolescences. Le Télémaque, 38*, 57-70.
- Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris, France : Presses Sciences Po.
- De Ketele, J.M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Cosnefroy, L. (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Dervin F., Byram, M. (dir.) (2008). *Echanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Dervin, F. et Fracchiolla, B. (éds) (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues/ quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne, Suisse : Peter Lang/Transversales.
- Dervin, F., Gajardo, A., Lavanchy, A. (dir.) (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique, 51*. Institut national de Recherche pédagogique.
- Gohard-Radenkovic, A., Murphy-Lejeune, E. (2008). Mobilités et parcours. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 127-134. Paris, France : Editions des Archives contemporaines.
- Manguel, A. (2015). *De la curiosité*. Paris, France : Actes Sud.
- Molinié M. et Lankhorst M. (avec la participation de M.-F. Pungier) (2010). *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*. UCP (CILFAC) et Conseil Général du Val d'Oise. Cergy-Pontoise. Documents en trois parties (Escale 1, Escalé 2, Escalé 3).
- Nanaki, A. (2009). Pratiques associatives des étudiants en mobilité : acquérir à son insu des compétences pour une ouverture interculturelle. *Synergies Pays germanophones, 2*. 75-85.
- Nanaki, A. (2010). L'engagement associatif des étudiants en mobilité : un vecteur de développement de compétences transversales collectives. *Synergies Pays Riverains de la Baltique n°7*. 105-118.
- 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*. 221-245.
- Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne (Suisse) : Peter Lang.
- 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). Les restitutions d'expérience de mobilité en France et en Suisse de la *Grande encyclopédie illustrée des études à l'étranger (留学大図鑑)*. *Communication au Congrès de printemps de la Société japonaise de Didactique du français, 2 et 3 juin 2017*. Université Daito Bunka, Tokyo, Japon.
- Pungier, M.-F. (2017b). De la créativité au cœur de la restitution d'un séjour de mobilité académique court ou l'analyse d'une tentative de renouvellement du genre dans un contexte franco-japonais. *Revue internationale MÉTHODAL, 1*. Repéré à <http://methodal.net/spip.php?article18>.
- Rey, B. (2018). L'excellence en question. Conférence. *Méthodal 2^{ème} Congrès international, Méthodologie de l'apprentissage des langues, [11] Vers l'excellence pédagogique, didactique et linguistique, 2-5 septembre 2018*. Thessalonique, Grèce.
- Takagaki, Y. (2008). *Les plans d'organisation textuelle en français et en japonais de la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle*. Thèse en sciences du langage. Université de Rouen. Lille, France : Atelier national de reproduction des thèses.
- Vidal, F. (2018). *Conférence Erasmus +, les nouveaux défis de l'enseignement supérieur* Repéré à http://www.agence-erasmus.fr/docs/2682_discours-erasmus-plus-v1.pdf
- Zarate, G., Lévy D., Kramsch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, France : Editions des Archives contemporaines.