



Les restitutions d' expériences de mobilité en France, en Suisse et en Belgique de la Grande encyclopédie illustrée des études à l' étranger

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2021-04-05 キーワード (Ja): キーワード (En): Tobitate Japan, Great illustrated encyclopedia, life experience story, writing landscape 作成者: Pungier, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10466/00017313

Les restitutions d'expériences de mobilité en France, en Suisse et en Belgique de la *Grande encyclopédie illustrée des études à l'étranger*

PUNGIER Marie-Françoise
(Université Préfectorale d'Osaka)

Résumé

En mars 2017, sur le site Tobitate Japan, s'est ouverte une nouvelle page d'information pour inciter les étudiants japonais à partir étudier à l'étranger intitulée « Daizukan » ou « Grande Encyclopédie Illustrée ». Elle recueille des « taikendan » ou récits d'expériences dans lesquels des étudiants racontent comment s'est déroulé leur séjour à l'étranger. Pour cela, ils remplissent une sorte de formulaire préformaté. Dans cet article, nous analysons les récits d'expériences des étudiants ayant séjourné dans un pays francophone d'Europe afin de comprendre les raisons de leur départ pour la France, la Suisse ou la Belgique. Nous cherchons à mettre au jour les acquisitions formelles ou informelles faites pendant leur séjour. Nous comparons la restitution de leur expérience vécue aux attentes des concepteurs du programme Tobitate Japan.

In March 2017, on the Tobitate Japan website, a new information page, entitled « Daizukan » or « Great Illustrated Encyclopédia », was launched to encourage Japanese students to study abroad. This new page collects « taikendan » or life experience stories in which students tell how was their sojourn abroad. For this purpose, they fill out a preformatted form. In this paper, we analyze life experience stories of students who stayed in a French-speaking country in Europe. We try to understand the reasons for their departure for France, Switzerland or Belgium and to identify the formal or informal acquisitions made during their sojourn. We compare the restitution of their life experience to the expectations of the designers of the Tobitate Japan program.

Mots clés

*Tobitate Japan, Grande Encyclopédie illustrée, récit d'expériences, paysage scripturaire
Tobitate Japan, Great illustrated encyclopedia, life experience story, writing landscape*

1 Introduction

« JAPAN is BACK », dit une partie du titre d'un document officiel daté du 14 juin 2013¹ qui détaille les mesures prises par le gouvernement japonais, plus connues sous le nom

d'« Abenomics ». À peu près dans le même temps qu'est valorisée, ailleurs et sous différentes formes, l'existence d'une culture nationale spécifique et unique², ce texte réaffirme la nécessité de développer un nouvel « homo japonicus »³ qui serait profondément international. Le remodelage de ce dernier en tant que « capital humain global » (グローバル人材) passe en particulier par la mise en place de différents dispositifs éducatifs comme par exemple l'apprentissage précoce de l'anglais à l'école et une participation facilitée à des échanges scolaires ou universitaires pour les plus « désireux et capables des jeunes » (*Saikô*, 2013 : 37)⁴. Afin de doubler l'envoi d'étudiants japonais à l'étranger d'ici aux Jeux Olympiques de Tokyo (2020), le dispositif mis en place dès avril 2004 a été renforcé en 2014 par un programme spécifique et temporaire intitulé « Tobitate Ryugaku Japan »⁵ (ci-après *Tobitate Japan*).

Son site internet⁶ reflète à la fois une urgence, une dynamique spécifique et l'impermanence de l'époque (Bauman, [2006] 2013). Ainsi, le 3 mars 2017, s'est ouverte une nouvelle page intitulée « 留学大図鑑 » ou *Grande encyclopédie illustrée des études à l'étranger* (ci-dessous *GEI*) dont l'objectif affiché est d'inciter des étudiants intéressés à partir après qu'ils ont trouvé des réponses à leurs questions ou inquiétudes *dans* des « récits d'expériences de séjour à l'étranger » (ou 留学体験談)⁷ rédigés par leurs « aînés » (sempai/先輩)⁸.

Ceux qui sont sélectionnés pour le programme *Tobitate Japan* s'engagent moralement, puisqu'il y a signature d'un contrat, et en pratique, parce qu'ils doivent mettre en œuvre la demande d'acquisitions informelles sous-jacente à leur participation. La tâche est cependant facilitée par le fait que les domaines associés à un séjour d'études à l'étranger, ses objectifs, ses formes peuvent être très variés⁹. Les stages linguistiques ne sont autorisés que comme partie d'un projet qui se veut centré sur du « faire en situation ».

¹ L'intitulé complet est « 日本再興戦略 - JAPAN is BACK- » (ci-après *Saikô*) : <http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisi/pdf/saikou_jpn.pdf>.

² Création d'un programme « oishi Japan », d'une certification de « cuisine japonaise authentique » après l'inscription du « washoku » au patrimoine culturel immatériel de l'humanité en décembre 2013 ; désignation, depuis 2015, de lieux « patrimoines du Japon » (日本遺産), un label distinct de celui de l'Unesco, etc.

³ Jolivet M. ([2000] 2002). *Homo japonicus*. Arles : Picquier.

⁴ Ainsi la « Japan Student Services Organisation » ou Jasso s'occupe de l'information et de l'octroi de bourses nationales ou internationales : <<http://www.jasso.go.jp/index.html>>.

⁵ « トビタテ！留学JAPAN/ その経験が、未来の自信 » soit « Envole-toi ! Le Japon pour un stage à l'étranger / cette expérience, une confiance pour l'avenir ». En anglais le texte est « Tobitate ! (Leap for Tomorrow) / Study abroad initiative », <<http://www.tobitate.mext.go.jp/about/english.html>>.

⁶ <<http://www.tobitate.mext.go.jp>>.

⁷ Le terme ryugaku (留学) est habituellement traduit par « voyage d'études » mais dans le cas de *Tobitate Japan* qui se veut centré sur l'expérience (à l'étranger), nous proposons de le rendre, suivant le cas, par *séjour*, *stage* ou *expérience*. Le caractère « 談 » renvoie à la mise en mots. Nous adoptons ici le terme « récit » pour le traduire.

⁸ Il s'agit là d'une des « obligations de participation au programme » : <<https://mext.s3.amazonaws.com/2017/06/第7期誓約書.pdf>>

Cette étude s'inscrivant dans le courant socio-anthropologique de la didactique des langues et des cultures s'intéresse exclusivement aux « récits d'expériences » de la *GEI* se déroulant en totalité ou en partie dans l'aire européenne francophone¹⁰. Ces écrits relèvent de la catégorie des discours de restitution mobilière (Pungier, 2014), qui se déploient, en général, autour d'une structure narrative donnée (début, péripétie, résolution de problème) (Riceur, 1983, 1984, 1985 ; Bruner, [2002] 2010), autrement dit autour d'une mise en intrigue. Nous savons aussi que les discours produits comme *réponses* à une prescription officielle (Pungier, 2017b, 2017d) permettent que *des comptes soient rendus* (Bernié, 1997) et qu'ils font naître une *communauté discursive* (Bernié, 2002) autour de l'expérience de mobilité (Pungier, 2014).

Par ailleurs, des recherches antérieures sur des stages courts suggèrent que la langue n'est pas la raison première pour laquelle on part à l'étranger (Pungier, 2014) même s'il est possible que le séjour favorise ensuite une motivation à son apprentissage (Mogi, 2016). De plus, des analyses de cas de séjours Erasmus (Cicchelli, 2012) ou professionnalisants (Robin, 2015), quelquefois à partir d'écrits pour un commanditaire administratif (Papatsiba, 2002, 2003), montrent que l'expérience altéritaire n'empêche pas une fossilisation de représentations stéréotypées sur soi et les autres car les dimensions viatiques (Brogère & Fabbiano, 2014 ; Pungier, 2014 Pungier, 2017c) ou sociétales (expérience de passage d'un âge et d'un statut « jeune » à un autre, « adulte » (Pungier, 2016)) restent très fortes et valorisantes pour les acteurs de la mobilité.

Dès lors, nous souhaitons comprendre comment, dans le cas des récits d'expériences de *Tobitate Japan*, les étudiants sont autorisés / s'autorisent à mettre en mots leur séjour dans cet espace d'expression public et comment ils l'utilisent, décrivant leurs acquisitions formelles ou non (Poizat, 2003 ; Brogère & Bézille, 2007), cherchant, comme le leur demandent les commanditaires du programme, à intégrer et à construire la communauté des jeunes ayant expérimenté l'étranger, terre et hommes.

Les différents récits d'expériences recueillis¹¹ sont d'abord replacés dans le paysage scripturaire et discursif officiel du site *Tobitate Japan* afin de mieux cerner leur portée. Nous y avons ensuite cherché, suivant une approche compréhensive et par une analyse qualitative, les fragments concernant les acquisitions en contexte formels ou informels tels qu'ils se présentent au

⁹ Cf. <<http://www.tokai-international.jp/outbound/wordpress/wp-content/uploads/2016/10/>> et <[https://mext.s3.amazonaws.com/2017/08/\(3\)応募の手引.pdf](https://mext.s3.amazonaws.com/2017/08/(3)応募の手引.pdf)>

¹⁰ Lors du recueil de données pour cette étude (fin mai 2017), la *GEI* offrait un total de deux cent quatre-vingt-un récits. Quatorze concernaient la France, deux la Suisse et un la Belgique francophone. Leurs auteurs se présentaient comme étant : Aki, Naoto Akiyoshi, Ao Fujii, Ei, Hana, Inao, Kenta Kawashima, Maki, Misa, Musashi, Yuki Oozawa, Sakura, Sajan, Yu Takahara, Yoshihito Takashiba, Yumi, « celui qui adore les seiches et les poulpes ».

¹¹ L'un d'entre eux est accompagné d'un message vidéo complémentaire.

fil des récits d'expérience. Nous avons aussi observé les passages où les participants paraissent établir un bilan de leur expérience afin de saisir la portée de cette dernière à l'aune des attentes des concepteurs et bailleurs de fonds du programme *Tobitate Japan*. Ces deux points constituent les deuxième et troisième parties de cette étude.

2 Un paysage scripturaire et discursif pour des expériences de mobilité

2.1 Le jardin de la *GEI* dans son paysage environnant

Nous empruntons la notion de paysage à V. Castellotti (2017). Cette chercheuse la construit à partir d'une évocation du *jardin* à la japonaise : « ce sont des ensembles très organisés où le positionnement et la taille (le fait de tailler) sont prépondérants [...]. [Ils] [...] sont conçus dans le paysage environnant, avec lui, ils s'inscrivent dans ce paysage, en font partie ; ensuite leurs tracés ne sont pas rectilignes et on ne peut jamais contempler en une seule fois la totalité du jardin [...] » (p.183).

La page d'accueil du site de la *GEI*¹² est, à l'instar des jardins japonais, *un ensemble* qui n'est pas visible en une seule fois et qui demande qu'on s'y déplace pour prendre la mesure de son étendue. Il se trouve borné dans sa zone supérieure par deux autres qui paraissent plus vastes (cf. doc.1) : celui de *Tobitate Japan* (a), d'un côté avec ses extensions (« en savoir plus sur les séjours à l'étranger » (c) ; « en savoir plus sur les bourses pour des études à l'étranger » (d) ; « séjours pour les étudiants » (e) ; « séjour pour les lycéens » (f) et celui du MEXT(b)¹³, de l'autre, qui forment *le paysage environnant* (Castellotti, op. cit : 183) où il s'insère.

Si on s'engage dans la partie du paysage environnant de *Tobitate Japan* et qu'on en parcourt les différents chemins, on s'aperçoit que la plupart d'entre eux mènent, à travers toute une série d'entrelacs, à des parterres de « témoignages » via des récits d'expériences d'étudiants (différents de ceux de la *GEI*) ou de « dépositions » via les propos (ou « voix ») de représentants du monde de l'éducation ou du travail. Nous remarquons que ces deux séries de discours sont en général cultivées dans deux aires différentes du jardin *Tobitate Japan* mais que dans celle de la « chaîne Tobitate » (« Tobitate ! Channel »), soit un ensemble de vidéos, elles apparaissent côte à côte, donc sur un plan d'égalité. La valeur accordée aux récits d'expériences tient non pas tant au statut social de leurs auteurs qu'à l'autorité qui est reconnue par tous à qui a acquis une expérience à l'étranger.

Dans ces récits d'expériences d'étudiants, qui restent structurellement encadrés par le format d'écriture et par l'organisation générale du site ou bien les propos des représentants des secteurs de

¹² <<https://tobitate.jasso.go.jp/zukan/>>

¹³ Ministère de l'Éducation japonais.

l'éducation et de l'économie, c'est non seulement la prise en compte et la validation du « j'y étais », qui constituent l'essence du témoignage (Dulong 1998), mais surtout celles du « je l'ai fait ». Cela confère symboliquement le droit à ces discours d'être présentés en parallèle avec ceux des autorités. Ainsi, au-dessus d'un chemin qui serait ouvert par une personne, se superpose le tracé d'une dimension factuelle de la mobilité orientée par les représentants des mondes éducatifs, économiques, politiques et par la société dans son ensemble.

2.2 Massifs et chemins dans le jardin de la GEI

Les chemins du paysage scripturaire présentés ci-dessus commençant sur le pourtour de la GEI ne sont pas les seuls possibles. Quatre chemins principaux partent de la page d'entrée principale (cf. doc.1). L'un ressemble à un chemin de traverse qui passe d'un massif à l'autre comme on saute du coq à l'âne, qui va du « stage » (« internship ») (g1) à « chambre » (g4) en passant par « anglais » (g2) et « Taiwan » (g3), par exemple. Les trois autres possèdent des tracés plus réguliers (cf. doc.2 et doc.3) :

- zones géographiques (h1) ;
- problèmes que l'on se pose avant de partir et auxquels ont fait face des « aînés » (h2) : compétences en langue ; finances ; UV et année sabbatique ; arguments pour convaincre son entourage ; recherche de destination ; recherche de logement ; préparatifs ; vie quotidienne ; orientation au retour ;
- récits d'expériences de prédécesseurs ayant un lien avec un pays dont le nom est proposé hebdomadairement de manière aléatoire (h3).

Enfin, deux autres pistes se dessinent qui suivent le degré de popularité d'un pays, d'une ville (i).

Dans la zone de la GEI, on passe d'un parterre de récits d'expériences à l'autre grâce aux noms de pays par exemple ou aux langues qui forment comme des ponts entre différents lieux et temps d'expériences. Les documents auxquels on accède ainsi via les termes « France », « Suisse », « Belgique » et « français » ne diffèrent pas dans leur présentation de ceux qui vaudraient pour une autre aire géographique ou linguistique.

2.3 Parterres narratifs de la GEI

Le récit d'expériences (doc.4) s'ouvre sur la description et le déroulé de l'expérience mobilière (こんな留学しました!) (k1). Commençant par des items centrés sur son appartenance académique (j), le format d'écriture met le statut social du scripteur en valeur avant qu'une liste finie de points à traiter posés comme pouvant exposer la totalité de l'expérience vécue ne soit proposée : niveau de langue estimé avant / après (l) suivant quatre degrés¹⁴ ; contenus du séjour à l'étranger (留学内容) ; résultats (成果) ; compétence spéciale (ついた力) ; calendrier du séjour à l'étranger (留学のスケジュール). Dans toutes ces parties, les étudiants peuvent faire

valoir leurs apprentissages, que ceux-ci soient formels ou non¹⁵.

Dans ce premier parterre, on note la place ambiguë de la langue dans le programme *Tobitate Japan*. Elle est à la fois secondaire puisque les stages de langue ne sont pas autorisés comme but en soi et nécessaire puisque le document préformaté de la *GEI* comporte un item la concernant (doc.4 / 1).

Par ailleurs, si dans une première partie (k1), l'accent semble mis sur une lecture réussie de l'expérience, les deuxième (k2) et troisième (k3) parterres ouvrent *a priori* sur ses côtés négatifs : il y est question de « problèmes », de « difficultés » dans l'un et de « raisons pour lesquelles on conseille ou pas de partir » dans l'autre. Or, il s'agit ici d'un effet de rhétorique puisque les problèmes et difficultés sont posés d'emblée comme ayant trouvé une solution (こんな悩みをこゝ解決!) (k2). En effet, la rencontre avec l'épreuve (surmontée) fait partie, socialement et par essence, de la structure du voyage à l'étranger, en particulier lorsqu'il est effectué par des jeunes, pour qui il devient l'équivalent d'un rite de passage (Pungier, 2016). De plus, un étudiant-scripteur ne peut pas défendre à un « cadet » de partir étudier à l'étranger sous peine d'invalider le bénéfice de distinction qu'il peut retirer de son expérience à lui (Pungier, 2014).

D'une manière ou d'une autre, en remplissant ce document préformaté, les étudiants créent un lien avec d'autres, réalisant ainsi les vœux de ses commanditaires qui souhaitent les faire passer d'un état d'« ambassadeur » du Japon à celui de « missionnaire » une fois rentrés¹⁶.

3 Le récit d'expériences comme lieu de restitution de réalisations d'acquisitions formelles et informelles

3.1 L'Europe francophone, choix ou hasard ?

Nous savons qu'un certain nombre d'étudiants profitent de l'existence d'une convention d'échanges entre leur université et celle où ils vont étudier leur permettant de faire valider des unités de valeur ou de faire reconnaître leurs recherches en laboratoire à l'étranger par leur établissement d'origine, mais les récits d'expériences restent avares de détails sur ce point.

¹⁴ Niveau basique ; niveau vie quotidienne ; niveau compréhension de cours ou de réunions ; niveau discussion dans le domaine de spécialité.

¹⁵ En général, les parties « contenus » et « compétence spéciale » sont réservées à l'insertion des apprentissages formels. Dans celle des « résultats », les étudiants se partagent en deux grands groupes : ceux qui comprennent cette demande comme un espace où répertorier des *apprentissages non formels* (sept étudiants) et ceux qui préfèrent s'en tenir aux *apprentissages formels* (six étudiants). Entre ces deux pôles, quatre étudiants lisent les résultats de leur expérience comme étant un mélange des deux.

¹⁶ Le terme utilisé dans le document de Jasso est « Evangelist ». Il s'agit de transmettre son expérience vécue par la parole afin de convaincre d'autres (pairs, amis) de la nécessité et des effets positifs d'un séjour à l'étranger, de « créer une culture des études à l'étranger » : <http://www.jasso.go.jp/ryugaku/related/kouryu/2015/_icsFiles/afieldfile/2015/11/18/201508funabashi.pdf>

Par ailleurs, l'observation des profils académiques montre que la formation de départ a une influence sur la nature du projet d'études à l'étranger mais aussi sur la raison du choix du pays. Plus il est de nature littéraire, plus les apprentissages ou approfondissements visés le sont aussi ou bien s'étendent au genre artistique et plus le lieu d'effectuation du séjour apparaît comme non contingent et comme susceptible de prendre de l'importance pour la personne qui y effectue son séjour. Au contraire, plus l'étudiant a fait des études scientifiques, plus il va intégrer un laboratoire de recherches et plus c'est ce lieu-là qui apparaît commander le choix de la destination et donc plus l'arrivée en France relève du hasard.

Ainsi celui qui se présente comme « *celui qui adore les seiches et les poulpes* », d'abord en Allemagne, arrive-t-il en France parce qu'il suit son superviseur qui y a trouvé un poste. Seule peut-être, Yuki Oozawa, étudiante scientifique crée un lien, *a posteriori*, entre le pays où elle a séjourné, la France, et ce qu'elle a pu y apprendre qui n'est pas de nature académique mais lui tient finalement à cœur : cela concerne la place de la femme dans la société.

3.2 Deux acquisitions indispensables : langue et contacts étrangers

Les compétences linguistiques et la création de nouvelles relations sociales apparaissent comme deux thèmes obligés des récits d'expériences et ce quelle que soit la raison pour laquelle on est parti.

La plupart du temps, c'est *a posteriori* que les premières apparaissent comme un bien dont l'absence se fait douloureusement sentir : c'est la première mention en nombre de « *ce qu'il aurait fallu faire avant de partir* ». En effet, même si l'utilisation du motif linguistique se fait de manière différente (acquisition ou manque) et si sa fonction discursive peut varier, il constitue un élément partagé par tous (la case formatée mentionnant un score au TOEIC ou un autre diplôme obtenu) et le plus représentatif de la vie à l'étranger *avec des étrangers*. Sajan, qui part avec un Futsuken niveau 2 rentre avec un DELF B1. Maki et Sakura semblent avoir investi intensément dans un apprentissage linguistique en rapport avec le pays de séjour. La première déclare avoir étudié d'abord pendant neuf mois dans le centre de langue française pour étrangers de l'Université de Nantes avant de faire un stage pratique à la mairie de cette agglomération. La seconde mentionne sa participation à des cours de langue. Mais les progrès linguistiques enregistrés ne sont pas tous dus aux seuls apprentissages formels. Maki note aussi l'utilisation du système des « tandems bilingues » et une relation d'amitié avec une autre étudiante d'origine italienne.

Nous pouvons comprendre la récurrence des motifs sur la langue comme le signe de l'effet réel d'une fermentation, consciente ou non, à l'intérieur de *la personne* (Castellotti, 2017) de l'élément linguistique qui y prend une place beaucoup plus importante qu'avant le départ, mais aussi comme une nécessité quasi vitale pour certains d'entrer en contact avec quelqu'un¹⁷ (cf. *a contrario*, le cas

d'Ei).

Il semblerait que la langue française soit le média le plus adapté pour créer une relation d'intimité avec l'objet France (Pungier, 2017a) et avec quelques-uns de ses « habitants », l'anglais servant lui à *communiquer* avec les gens rencontrés sur place.

La prise de contact avec d'autres, la création de nouveaux réseaux sociaux font partie des tâches à accomplir à l'étranger. À cette demande expresse émanant du MEXT, qui est aussi posée comme le signe de la réussite de l'expérience de mobilité à l'étranger, les réponses varient : Ei trouve l'injonction sociale reprise par le programme *Tobitate Japan* de se faire des amis étrangers comme très pénible, mais elle finit par s'en acquitter¹⁸ alors que Maki rappelle à la manière d'un tableau de chasse ou d'une collection, les « *quinze personnes de dix nationalités différentes* » côtoyées lors de la préparation d'une fête de la culture. Misa déclare qu'elle a passé six mois en Belgique mais que dans son laboratoire, « *il y avait des chercheurs russes, français et d'autres venus de divers pays* ». Yuki Oozawa ne dit pas autre chose : « *là-bas, tous les jours, j'ai fait de la recherche avec des étudiants en doctorat venus de tous les pays du monde comme le Mexique, le Liban la Thaïlande* ».

3.3 Un florilège d'acquisitions

Mieux maîtriser la langue, rencontrer des gens ne sont pas les seules acquisitions possibles. Le récit d'expériences est l'occasion, pour les étudiants, de faire le point à un moment ou à un autre sur quelques savoir-être ou savoir-faire qui n'ont pu être acquis, d'après leurs discours, que par la prise de distance avec un certain quotidien connu, avec des habitudes japonaises. En voici un échantillon :

- « *un changement d'attitude devant la prise de parole en anglais* » (Misa)
- « *avoir vu l'étranger en vrai* » (Naoto Akiyoshi)
- « *avoir pu se concentrer sur ses recherches* » (Ei)
- « *avoir pu assister à des représentations théâtrales en Europe* » (Hana)

¹⁷ Même si, avec les progrès techniques, les communications avec le Japon ne sont plus jamais coupées. Trois étudiants expliquent comment faire pour obtenir une « carte SIM ».

¹⁸ Ei se plaint doublement du phénomène, d'une part, parce que cela ne correspond pas à son caractère, d'autre part parce qu'elle doit endosser une appartenance attribuée de « Japonaise » qu'elle récuse. Elle n'est pas venue pour parler manga mais pour étudier la philosophie : « *Avant le séjour à l'étranger, le plus pénible, c'était le fait de devoir se faire des amis à l'étranger. C'est quelque chose qu'on entend souvent et ça m'intimidait de voir les photos de Facebook des gens qui s'étaient fait beaucoup d'amis sur leur lieu d'études à l'étranger. Pour moi qui déteste les choses comme les fêtes, se faire des amis à l'étranger, c'était quelque chose de bien ennuyeux. Mon pressentiment s'est réalisé. Tout au début du séjour, il y a eu beaucoup de fêtes de bienvenue ou de choses comme ça, mais je n'ai pas pu me faire d'amis. Quand j'ai dit que j'étais japonaise, on m'a parlé de One piece ou de Naruto, mais moi comme je suis venue pour étudier la philosophie, je n'avais pas envie de parler de ce genre de choses.* »

- « *avoir compris avoir encore beaucoup de choses à développer, à faire mûrir* » (Inao)
- « *grâce à la fête culturelle d'université, avoir appris la culture française mais aussi les autres cultures étrangères des étudiants étrangers* » (Maki)
- « (...) *avoir appris les manières de penser et les attitudes des Français vis-à-vis des études et du travail (...) et de ce fait avoir eu une occasion (...) aussi de réfléchir à ça* » (Musahsi)
- « *avoir pu se faire des amis de divers pays et avoir été beaucoup questionnée sur le Japon et avoir eu l'occasion d'en savoir plus sur le Japon* » (Sajan)
- « (...) *avoir renforcé sa résistance au stress et aussi avoir appris à déployer la valeur de sa propre existence (...)* » (Kenta Kawashima).

Chacun estime donc avoir acquis quelque chose, qui ressemble à un petit « capital » (Murphy-Lejeune, 2000) pendant le séjour.

4 Entre attentes sociétales et réalisations personnelles effectives, l'expérience

4.1 Devenir international

Le cas de Yuki Oozawa mérite qu'on s'y arrête. C'est une scientifique qui dit s'intéresser aux langues et à l'interculturel. Elle ambitionne de devenir une chercheuse « globale » et pour ce faire, avoir une (nouvelle) expérience à l'étranger lui paraît absolument nécessaire. Elle intègre un laboratoire à Lyon pour un court séjour parce qu'elle peut y travailler sur un sujet qui l'intéresse et parce qu'elle sait qu'on y parle anglais. Elle a l'occasion d'y faire des recherches avec des doctorants venus d'un peu partout. Au contraire de la plupart des autres étudiants, elle semble ne pas souffrir de son immersion dans un environnement socio-linguistico-culturel différent de celui auquel elle est habituée.

Elle pense que son séjour à l'étranger lui a permis de développer une « *capacité à agir et à penser avec souplesse et sans frontières* ». Elle détaille ce que cela signifie pour elle : « *Moi, à travers mon séjour à l'étranger, le mur d'une conscience par rapport à l'étranger est devenu extrêmement bas. Même après mon retour, mes résultats d'expérience, j'en ai discuté au téléphone en anglais de manière très facile avec un étudiant de doctorat que j'ai rencontré là-bas et j'ai commencé à échanger des mails [dans cette langue]. Tout cela, comme j'ai fait de la recherche en anglais avec des étudiants de beaucoup de nationalités, c'est parce que j'ai perdu la conscience de la différence de langue ou de nationalité.* ». Dans sa conception de l'abolition des frontières, la langue anglaise maniée quotidiennement semble jouer un rôle d'« adjuvant » entre elle et les autres. Cette expérience lui fait dire ensuite qu'« *à travers son séjour à l'étranger, [elle a acquis] "un point de vue à l'échelle monde qui n'a [plus] du tout conscience des frontières"* ».

Mais, lorsqu'elle détaille le calendrier de son séjour, son propos tend à se confondre avec ses expériences de logement. Désireuse d'échanger avec les locaux, elle préfère la solution de l'hébergement en famille. Mais l'expérience tourne court car « *en réalité, ils ne pouvaient presque pas parler [en anglais], et ce n'était pas possible de bien s'entendre avec les gens* ». La seconde fois paraît la bonne : « *C'était un couple d'étudiants bon en anglais, qui m'ont appris à faire la cuisine, qui organisait des fêtes, et j'ai pu échanger non seulement avec des Français mais aussi avec des Allemands, etc., avec beaucoup de gens.* »

Nous comprenons alors que, pour cette étudiante, l'entente avec les gens passe par une très bonne maîtrise, réciproque, de la langue, et que cela conduirait de manière automatique à une entente et à une compréhension culturelle mutuelles. Elle n'interroge pas la proximité sociale (un statut étudiant commun) et générationnelle (un âge proche) qui permet d'avoir des habitudes de vie communes transcendant les environnements nationaux (faire la fête, rencontrer de nouvelles personnes de différentes nationalités).

Cependant, l'affirmation que tout est allé pour le mieux dans le meilleur des mondes linguistiques et interculturels est remise en question dans la partie « *ce qu'il aurait fallu faire avant le départ* ». Et cela, c'était étudier le français, même un peu ! La raison avancée ne concerne pas le côté pratique de la vie de tous les jours, mais le fait que « *comme je ne pouvais pas comprendre les conversations des gens qui vivent en France, je ne pouvais pas comprendre dans quelle société ils vivaient, et je pense que j'ai raté quelque chose.* »

Ce que Yuki Oozawa suggère là, c'est que sa connaissance d'une langue internationale ne lui a pas permis de saisir en profondeur ou avec des nuances l'environnement dans lequel elle était plongée et implicitement que la maîtrise linguistique ne préjuge pas du degré de réussite interculturelle du séjour.

4.2 Se tisser un réseau social, une expérience en soi ?

L'expérience de mobilité se divise en deux temps : les temps contraints (les cours, les recherches en laboratoire, la participation à des colloques, etc.) où les activités auxquelles on participe dépendent du lieu où on se trouve, de celui où elles se déroulent, des autres acteurs présents et très peu de soi, et les temps non contraints où les activités pratiquées sont à l'entière charge de l'étudiant. Aki décrit ainsi un quotidien à deux temps, celui du labo et celui de la résidence universitaire. Chacun lui permet de se créer un réseau social de base. Pour lui, le premier cercle ne semble pas s'élargir au fur et à mesure du déroulement du séjour (il est vrai qu'il ne dure que six mois) puisqu'il se montre passant son temps libre soit en compagnie de ses camarades de labo ou de résidence, soit seul (ce qu'il dit apprécier aussi).

En fait, il existe comme une gradation dans l'intensité des contacts avec l'autre. On commence

par les contacts avec les gens du labo, puis on mange avec eux, on profite d'un hébergement pour une ou plusieurs nuits entre deux logements comme cela arrive à Aki en Suisse ou à Yoshihito Takashiba en France. Et puis, on se fait *des amis* (cf. Ei).

La mise en place de ce nouveau réseau social n'est pas toujours le fait d'une intention mais plutôt la conséquence de conditions ou de contraintes locales. Si pour certains, il y a bien une prise de risques et s'il y a bien un effort pour aller chercher les autres comme pour Kenta Kawashima qui séjourne dans une ferme, pour Sakura qui se prend en charge dans le travail du stage, pour Musashi qui va chercher de l'aide auprès de ses condisciples ou de professeurs parce qu'il est perdu en français, pour d'autres, il s'agit plutôt de profiter tout simplement des opportunités créées par l'environnement. Ainsi Misa rapporte dans les parties « *résultats* » et « *calendrier* » comment se sont déroulées ses journées : invitations à manger ensemble, à parler ensemble, à considérer que l'anglais n'est la langue première de personne... Or, ici, Misa montre d'elle une figure passive d'engagement : c'est parce qu'il y a des propositions qu'elle y répond. Elle ne se présente pas ensuite comme tirant des savoir-faire ou des savoir-être spécifiques de ces premiers moments d'intégration dans une "communauté" pour l'élargir au-delà du premier cercle, au contraire de Maki, passant du statut d'invitée dans le groupe organisant la fête culturelle à celui de membre à part entière.

4.3 Élargir son monde ?

Un certain nombre d'étudiants lisent les rencontres avec les autres comme des moments où s'exprime leur gentillesse à leur égard. Au-delà d'un possible caractère exceptionnel chez chacune des personnes rencontrées et au-delà du fait de l'existence d'un sentiment plus ou moins exprimé de faiblesse et de fragilité chez les étudiants en situation de mobilité internationale, cette idéalisation altéritaire peut venir de plusieurs facteurs comme par exemple la proximité générationnelle qui amène des intérêts communs (cf. Yuki Oozawa ou *a contrario* Ei), le fait qu'être considéré comme japonais, soit une « qualité » valorisée par les interlocuteurs, ou l'impossibilité de détecter des conflits d'intérêts, des enjeux de pouvoir dans les environnements vécus. Ainsi, Naoto Akiyoshi expérimentant une grève de trains en France s'en sort grâce à l'aide de plusieurs personnes. Il y lit « la chaleur des locaux » et leur « confiance dans les Japonais ».

Mais, cet exemple montre aussi l'existence *in fine* d'une conscience et d'une affirmation d'une appartenance identitaire unique (Cichelli, 2012) et essentialisante. De même, les autres qui sont rencontrés sont très souvent présentés par un élément national-culturel (Pungier, 2014). Il est alors assez facile dans les discours de reprendre des éléments stéréotypés sur soi ou les autres. En voici deux exemples.

Le premier concerne les Français et leur rapport au temps et leur capacité à séparer vie

publique / vie privée mentionnés chez Musashi et Yu Takahara, qui ne va cependant pas jusqu'à la déclaration qu'« ils ne travaillent pas », mais dont nous nous demandons pourquoi ces éléments qui apparaissent aussi chez Aki, qui a séjourné en Suisse, n'ont pas été traités de la même manière par lui. Il nous semble que c'est bien la présence de la représentation mentale couramment activée dans la société japonaise sur la manière de travailler des Français qui permet que ce genre de discours émerge.

Par ailleurs, la prise de contact avec les personnes rencontrées sur place semble se trouver facilitée dans un certain nombre de cas par l'utilisation d'éléments liés à une japonité culturelle classique. Yuki Oozawa présente une performance de danse *japonaise*. Sakura se montre intervenant dans des classes de japonais d'une grande école, présentant la région de Kita Riku, participant comme bénévole à « *une manifestation en lien avec le Japon essentiellement axée sur les animés et les mangas* » mais où, « *bien sûr, il y a aussi cérémonie du thé et manière de porter un kimono, etc.* ».

Par ailleurs, face à la demande de savoirs sur le Japon venant de leurs interlocuteurs, ils sont mis en situation de devoir réagir et de parler en tant que Japonais. Cette position n'est pas en contradiction avec l'esprit de *Tobitate Japan*. Au contraire, cela constitue une réponse en phase avec cette attente de se sentir "japonais", implicitement développée par les autorités gouvernementales, les concepteurs de ce programme d'intensification des échanges vers l'étranger. Pour ces derniers, il y a le Japon et ... ce qui n'est pas le Japon, un ensemble sans visage et qui n'est reconnu directement que par l'expression *kaigai* (海外) (donc l'étranger) et indirectement par l'utilisation de l'expression « *cultures différentes* » (異文化). Ce découpage du monde en deux apparaît ainsi chez Sakura qui envisage comme perspective désormais de « *devenir [quelqu'un] qui puisse transmettre au Japon la culture de l'étranger, et à l'étranger la culture du Japon*.¹⁹ »

De son côté, Musashi estime qu'il fallait étudier la culture japonaise pour « *pouvoir parler clairement des bons côtés du Japon* ». Yu Takahara regrette de ne pas avoir connu plus de choses sur « *le Japon, sa culture et son histoire pour les transmettre en anglais* » parce qu'« *il y a des rapports profonds entre la culture ou l'histoire de ce pays [où on est allé] et la base de la construction de notre identité. Si j'avais pu bien le saisir et le transmettre en anglais, je me demande si je n'aurais pas pu mieux me faire comprendre et faire comprendre le Japon / les Japonais aussi* ».

Misa ne pense pas tellement différemment. Elle mentionne un questionnement sur « son » pays auquel elle a dû répondre en tant que « Japonaise » ce qui provoque chez elle une gêne, ne se

¹⁹ Souligné par nous.

sentant pas autorisée à exprimer un avis sans avoir pu vérifier que celui-ci était aussi partagé par d'autres de ses compatriotes : « *Pour mon opinion, c'est pareil, comme Japonaise qui est à l'étranger, j'ai remarqué qu'il faudrait avoir des antennes pour [saisir] aussi l'opinion du Japon* ».

On est loin du jeune Japonais plein d'initiatives rêvé par et pour le programme *Tobitate Japan*²⁰...

5 Conclusion

Les pratiques mobilitaires restituées du programme *Tobitate Japan* par les étudiants entrent-elles en résonance avec les attentes exprimées par les concepteurs du programme *Tobitate Japan* ? Manifestent-elles le développement d'une dynamique personnelle centrifuge, c'est-à-dire d'une ouverture altéritaïre ou bien, et ce malgré les apparences, montrent-elles le contraire, c'est-à-dire un repli sur soi, sur le Japon ?

Le profil de l'étudiant idéal n'étant brossé qu'à grands traits dans les documents officiels, et ce qui est mis en ligne devant permettre à tout le monde de dire quelque chose sur son séjour, cet exercice de restitution de mobilité accueilli par la *GEI* est orienté vers une fin implicite : on doit arriver à la conclusion que l'expérience a été bénéfique sur un plan académique, social ou personnel, *grâce* à la plongée dans un environnement altéritaïre, et que cela a provoqué des changements au niveau de l'individu / acteur social.

Les mentions d'acquisitions formelles et informelles que les étudiants sèment ici et là dans le jardin de la *GEI* semblent aller dans ce sens et traduire une conformité entre les réalisations de l'expérience de mobilité et les attentes qu'elle suscite.

Quelquefois, les étudiants inscrivent leur propos dans une veine un peu trop intimiste. Sans qu'une formation à la réflexivité l'accompagne, la *GEI* ouvre de fait la voie à l'expression narrative « libre » d'une expérience à l'étranger. Dès lors, aucune distance n'est prise par rapport aux discours émis ni par rapport à ce que ce séjour vécu a apporté sur le plan personnel, ou sur le plan académique, ou bien sur le plan social. Les trois niveaux apparaissent intriqués.

En même temps, le vécu en terre étrangère provoque chez certains des interrogations qui vont au-delà de ce qui est demandé comme c'est le cas par exemple avec la dimension linguistique qui ressurgit un peu partout « de manière sauvage » dans les restitutions comme si elle n'en était pas qu'un problème secondaire mais bien un élément qui, finalement, le structure. La langue devient une clé *personnelle* pour comprendre d'autres personnes et la société dans laquelle elles vivent.

²⁰ Cf. <https://www.tobitate.mext.go.jp/about/>

Cette réflexion va à l'encontre de l'affirmation, faite par les autorités soutenant le programme *Tobitate Japan*, de l'émergence automatique d'une capacité à comprendre et à respecter l'autre à travers un simple séjour à l'étranger.

Au final, le paysage scripturaire de la *GEI* tend à faire éclore de nombreuses acquisitions à partir du terreau mobilitaire, mais les fruits portés par l'expérience ne ressemblent pas tous à ceux que les concepteurs de *Tobitate Japan* voudraient aider à développer ou voir exposer.

Références

- Bauman Z. ([2006] 2013). *La vie liquide*. Paris : Arthème-Fayard/Pluriel.
- Bernié J.-P. (1997). La conception socio-historique du contexte, un outil pour revoir la question des genres scolaires. Bernié J.-P. & Brossard M, *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.
- Bernié J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Brougère G. & Bézille H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 158. 118-160.
- Brougère G. & Fabbiano G. (2014). *Apprentissages en situation touristique*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bruner J. ([2002] 2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.
- Castellotti V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris, Didier.
- Cichelli V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Presses Sciences Po.
- Dulong R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences sociales.
- Mogi R. (2016). 短期留学によるフランス語学習態度の変容 (Transformations dans l'attitude d'apprentissage du français dans le cas d'un séjour de mobilité court). *Journal of the Nanzan Academic Society*, 99. 67-89.
- Murphy-Lejeune E. (2000). Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur. *Mélanges* 26. Nancy : CRAPEL. 137-165.
- Papatsiba V. (2002). Écrire pour une commande administrative. Le destinataire, son rôle et son

- influence sur l'écriture d'une expérience étudiante. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 29. 221-245.
- Papatsiba V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang.
- Poizat D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- 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. (2016). Le séjour court de mobilité académique encadrée en France chez des étudiants japonais, un faisceau de « premières fois » comme rite de passage ? (étude exploratoire). Communication orale. Colloque international, Les circulations étudiantes dans l'espace francophone au XXe siècle. *Institutions – parcours – sociabilités*. Université de Fribourg 29-30 septembre 2016.
- Pungier M.-F. (2017 a). Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France. In Wallenhorst N. (coord.). *Comparer des expériences. Education comparée*, n°17. 13-31.
- Pungier M.-F. (2017b). La mobilité académique internationale comme lieu d'expérience(s) et de formation dans le Japon contemporain. *Revue japonaise de didactique du français. Etudes didactiques*, 12-1. Société japonaise de didactique du français. 262-278.
- Pungier M.-F. (2017c). Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilière et de ses apprentissages multiples, *Actes du colloque EXPERICE, Saint Denis, 8-9 juin 2017*, Pratiques sociales et apprentissages : <<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01620017>>
- Pungier M.-F. (2017d). Des acteurs d'une expérience de mobilité courte entre le Japon et la France : convergence ou divergence d'intérêts ? Communication orale. *Colloque international Education à la mobilité*, Caen 23 & 24 nov. 2017. Université de Caen, ESPE.
- Ricœur P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Robin J. (2015). Ils aiment pas le français. Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité. Berne : Peter Lang.

Documents



document 1 : capture d'écran 1



document 2 : capture d'écran 2



document 3 : capture d'écran 3



document 4 : capture d'écran 4