



Mobilité académique et didactique du FLE dans l'enseignement supérieur japonais : une relation dynamique ou problématique?

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2013-02-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: PUNGIER, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24729/00005877

Mobilité académique et didactique du FLE dans l'enseignement supérieur japonais : une relation dynamique ou problématique ?¹

Marie-Françoise PUNGIER

Résumé :

« Mobilité »... : les Etats-Unis ont leur système « one year abroad », les échanges « Erasmus » et ses variantes sont connus pour l'Europe. Au Japon, le gouvernement vise trois cent mille étudiants en situation de mobilité accueillis en 2020, et parallèlement, souhaite augmenter le chiffre des candidats au départ, car le phénomène relève d'une approche stratégique. Les forces vives sont là qui regroupent étudiants et co-acteurs des mobilités : quantitativement, « le Japon », comme les autres pays, se veut prêt pour la bataille. Mais qualitativement ? Partir, oui !... mais pour « quoi » faire ? Les enjeux représentés par le phénomène académique de la mobilité sont trop importants pour que des spécialistes des langues et cultures ne s'y intéressent pas. A partir de divers exemples tirés d'un contexte d'enseignement LanSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines), nous voudrions interroger le thème non seulement à travers la question linguistique mais aussi à travers celle de la dimension interculturelle si souvent invoquée pour justifier les expériences de mobilité. Etre un « étudiant-voyageur » ne peut pas s'improviser, semble-t-il.

Mots-clés : mobilité académique, capital humain, deuxième langue, séjours courts, séjours longs

La mobilité académique est sujet d'actualité. Mais il ne suffit pas qu'un problème attire et concentre toutes les énergies pour qu'elle suscite automatiquement un intérêt chez l'auteur de ces lignes. Celui que nous lui portons vient du fait que nous le rapprochons d'un autre qui est : comment faire pour garder de l'enseignement du FLE (français) sur le campus de l'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO) ? Comment faire pour inciter les étudiants à investir dans cette discipline ? La mobilité retient notre attention dans la mesure où nous la considérons comme une réponse possible, en tant que posture professionnelle, à un rôle au sein d'un établissement japonais d'enseignement supérieur donné.

Les considérations qui suivent sont donc à entendre dans ce contexte particulier d'une université qui ne cache pas ses préférences pour « les sciences » et

1 Ce texte reprend les grandes lignes de notre intervention à la table ronde « フランス語教育における留学を考える / Les enjeux de la mobilité étudiante dans l'enseignement du français » à l'Université Senshu (Tokyo) le 27 mai 2011, lors du congrès de printemps de la Société Japonaise de Didactique du français (Université Senshu, 27 et 28 mai 2011).

pour la langue qui permettrait de *communiquer*², l'anglais, et où la réflexion sur les finalités de cet enseignement se trouve posée quotidiennement à tout praticien, à tout didacticien en langue et culture étrangère, et *a fortiori* à celui de FLE. Mais, ce serait défigurer la réalité de cet établissement que de se limiter à ces quelques traits généraux qui semblent révéler comme une atmosphère de léger malaise. Le discours, engagé, qui est développé dans ces lignes est aussi à entendre à partir de ce contexte particulier d'une université qui développe, petit à petit et contre vents et marées, une mobilité académique avec la France (Terasako 2004, Pungier 2009a, 2009c, 2010, 2011). Il est appréhendé à partir d'une position d'articulation entre une institution académique (Turmel 1997), l'UPO, autrement dit entre, d'une part, une autorité de tutelle et une autorité « administrative » (le bureau des relations internationales) et les étudiants ayant choisi le français comme deuxième langue en entrant à l'université.

À l'UPO, la mobilité avec la France est effective à travers deux types de programmes d'échanges :

– les séjours de mobilité courts : de deux à trois semaines à l'Université de Cergy-Pontoise (ci-après UCP) pour un stage intitulé « *Séminaire langue et culture francophone* » ;

– les séjours de mobilité longs : de six mois à un an à l'UCP pour une intégration dans un cursus « normal » d'université française ou équivalent, voire même deux ans à l'EISTI³ pour un master (dans la perspective d'un « double diplôme »)⁴.

À partir de l'expérience de ces deux perspectives d'échanges universitaires et d'une réflexion plus approfondie menée ailleurs, nous souhaitons interroger le phénomène de la mobilité académique dans sa globalité, sans que s'épuisent bien sûr toutes les possibilités de discours sur lui. Trois points seront développés ici. Dans le premier – « un principe dynamique », nous souhaitons insister sur le dynamisme inhérent que nous lisons dans le phénomène car il permet d'expliquer l'attrait exercé sur les uns et les autres, nous y compris. Pourtant, dans un deuxième temps, il nous paraît nécessaire d'examiner ses logiques sous-jacentes et de mettre à nu certains éléments qui le structurent mais qui sont rarement interrogés comme pouvant être problématiques. Ce deuxième point s'intitule : « interrogations sur la logique du système ». Enfin, nous aborderons la question en mettant au cœur du sujet, les acteurs à qui s'adressent en priorité tous les échanges académiques, c'est-à-dire les étudiants : les échanges académiques leur apportent-ils réellement quelque chose ? Autrement dit, « les voyages forment-ils la jeunesse ? »

1. Un principe dynamique

Le succès comme thème de discours dans la société actuelle de la mobilité, en

2 Sans peine ?... et sans risque d'incompréhension... ?

3 École internationale des sciences du traitement de l'information.

4 L'UPO a officiellement signé douze conventions de coopération avec des établissements d'enseignement supérieur français mais elles ne sont pas alimentées de la même façon et certaines n'ont aucun rapport avec le domaine de la DLCE (Didactique des Langues et Cultures étrangères).

particulier académique – il suffit de se souvenir d’Erasmus qui a fêté ses vingt ans en 2007– et son inscription réelle dans celle-ci ne sont pas dus au hasard. Il y a bien dans le phénomène lui-même un aspect « sympathique », un principe dynamique. Cette réussite tient d’abord au fait que la mobilité concerne *a priori* en même temps toutes les catégories d’acteurs d’un établissement académique donné, les étudiants, les enseignants, les représentants officiels, le personnel administratif, et ensuite au fait qu’elle présente, si on le souhaite, des avantages pour tout le monde.

Dans une situation d’enseignement-apprentissage de type LanSAD⁵ où structurellement il y a absence d’étudiants spécialistes de langue et de littérature françaises mais présence de spécialistes d’autres disciplines, autrement dit dans un contexte japonais de « petites et moyennes universités » sans département de français, ni de littérature du même nom, la mobilité permet aux enseignants, qui y travaillent, en l’ouvrant et en se calquant sur l’échelonnement des niveaux de compétences à communiquer langagièrement du CECR⁶, de structurer leur enseignement sur les différentes années d’un cursus et de lui donner un objectif global interne. Notons toutefois que ceci ne peut être pertinent que dans le cas où on pose d’emblée comme acquis ce dernier à des visées au-delà des murs de la classe, que c’est une activité sociale, autrement dit qu’il y a aussi une sorte de mise en phase avec certains principes du CECR.

La mobilité permet aussi de « répondre » à l’institution et aux collègues, scientifiques ou non, qui (se) demandent à quoi « sert » l’apprentissage d’une deuxième langue alors que des « besoins » plus impératifs se font sentir, selon eux, au niveau master en particulier : il leur faut des étudiants plus performants – toujours plus– en anglais. Dans ce contexte, la mobilité peut s’ériger comme une sorte de « rempart » contre ce désintérêt avéré et proclamé pour la deuxième langue qui se traduit de diverses manières, comme un changement d’appellation (des « daini-gaikokugo » ou deuxième langue (第二外国語) au « shoshu-gaikokugo » ou langue grands commençants⁷ (初修外国語)), le passage d’un système reconnaissant la deuxième langue vivante comme obligatoire à un autre la rendant optionnelle (pour la plupart des UFR), ou bien encore la mise en place à partir de la rentrée d’avril 2012 d’un cursus de langue d’un seul cours par semaine en parallèle avec celui du système « deux cours par semaine » actuellement usité.

Pour les enseignants, la mobilité académique s’apparente alors à une délocalisation partielle du temps d’enseignement de la langue pour compléter les volumes horaires de formation afin d’obtenir un minimum « viable » d’imprégnation linguistique. Cet aspect vaut pour tous les types de mobilité, que celle-ci soit courte et encadrée (« short-term sojourns » (Jackson 2009)) ou bien « longue » et non contrainte.

5 LanSAD signifie « Langues pour Spécialistes d’Autres Disciplines ». Tout ce qui est impliqué par cette expression n’est pas détaillé ici. De même, nous n’abordons pas la question de la pertinence du choix de l’acronyme.

6 Il ne s’agit pas ici de colonisation rampante et sournoise venue de l’Occident mais d’un choix raisonné partant de la constatation que le français (enseigné en tant que FLE), et ceci est valable pour d’autres langues encore, est « originaire » d’Europe et qu’il n’est pas question d’occulter cette réalité historique, mais bien au contraire de la faire découvrir et partager aux apprenants.

7 Cette nouvelle appellation est en phase avec le principe de l’apprentissage tout au long de la vie et avec la domination de l’anglais comme langue étrangère « naturelle » dans le monde académique.

« longue » et non contrainte.

Du côté des étudiants, la mobilité se présente sous le visage sympathique de l'expatriation : découverte, exploration, rencontres... En un mot, une aventure, celle possible à un certain âge de la vie : l'aventure de la jeunesse. A cet aspect général, se surimpose, en particulier pour les séjours de mobilité courte en France, la possibilité d'accéder à la France et à son image d'Epinal.

Pour les établissements d'enseignement supérieur, la mobilité constitue un plus en soi dans un contexte général de valorisation du phénomène. Le Monbukagakusho (Ministère japonais de l'Education) ne souhaite-t-il pas accueillir trois cent mille « étudiants en formation à l'étranger »⁸ ? Les différentes conventions de coopération nouées avec des partenaires d'ici et de là-bas se veulent l'expression du dynamisme d'une université. Elles sont le signe de son internationalisation, de son intégration dans le système académique « monde ». Pour mesurer la nécessité de ces liens internationaux au niveau institutionnel, il suffit de se poser la question a contrario : actuellement est-il envisageable d'imaginer une université sans programme d'échanges avec l'étranger ?

L'ouverture encadrée, autorisée, revendiquée du monde à la jeunesse trouve très certainement son origine dans différents changements structurels qui tiennent de l'économique (élévation du niveau de vie) et du politique (abandon d'un bellicisme pour un pacifisme) mais aussi de la manière d'envisager le degré de maîtrise d'une langue étrangère : les contacts directs se multipliant, ou devant devenir plus nombreux, la maîtrise des compétences liées à l'oral (écoute, expression en continu ou en interaction) ainsi que celles liées à la médiation (à laquelle nous rattachons ici les compétences interculturelles) sont apparues comme absolument nécessaires.

Cependant, il convient de ne pas s'arrêter à une vision angélique des rapports issus du champ éducatif et vécus, peut-être de cette manière-là, en son sein par ses différents acteurs. Le phénomène de la mobilité se prête en effet à des lectures multiples, dont celle de l'envers du décor.

2. Interrogations sur la logique du système

L'enthousiasme affiché pour la mobilité académique actuellement est certainement sincère dans de très nombreuses situations. Toutefois, il paraît intéressant d'élargir le champ de vision de perception du phénomène pour en saisir au mieux toutes les dimensions et implications.

Ainsi, du côté des établissements d'enseignement supérieur, l'engouement pour la mobilité s'inscrit dans un climat de concurrence sévère entre les universités consécutive à ... la baisse de natalité. En effet, qui dit moins d'enfants dit moins d'étudiants. Or, ces étudiants représentent une source de revenus nécessaires aux

⁸ Voir par exemple : 「留学生 30 万人計画」の進捗状況について」 : http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/_icsFiles/afieldfile/2009/10/02/1284755_1.pdf.

Nous proposons cette expression pour rendre « ryugakusei » (留学生).

natalité qui implique une diminution des inscriptions se lit donc aussi comme une baisse de revenus.

Par ailleurs, ces établissements sont des organisations officielles : le champ de l'éducation relève des prérogatives de l'Etat qui prennent corps en particulier dans un « Ministère de l'éducation ». Si les relations entre les états s'inscrivent dans une logique de coopération quelquefois, elles relèvent aussi de celle de la concurrence. L'instauration du principe de la « société de la connaissance » (« 知の社会 ») et sa mise en œuvre réelle l'illustrent parfaitement. Le développement d'une société basée sur l'acquisition et la maîtrise de connaissances entraîne une certaine logique de formation des individus. Or, le rapport qui est établi ici entre le thème de « la connaissance » qui peut être rapproché de celui de « l'éducation » par glissement de sens, et « la formation » ne relève pas d'une logique sémantique mais d'une volonté avérée de « traitement » de « l'humain » pour arriver à un résultat sociétal défini antérieurement. Celui-là se conçoit en termes de performances, c'est-à-dire que les objectifs assignés à la formation des individus sont de les rendre performants d'une certaine manière. Il ne s'agit alors pas seulement d'une société de la connaissance mais d'une société de « l'économie de la connaissance ». Les individus nouvelle génération qui sont concernés par le phénomène sont désignés sous le terme de 人材 en japonais et en français de « capital humain ». Or, si l'on se réfère à la définition du premier terme de l'expression comme des « biens » « possédés et investis »⁹, on ne peut être que saisi par la dimension de manipulation implicite qui y est comprise.

Qu'est-il donc demandé à ce capital humain ? Ne serait-ce pas d'abord de la docilité ? Ensuite et parce que le phénomène de mobilité académique constitue un élément fondamental de la construction d'une société de l'économie de la connaissance, le « capital humain » performant y est amené à jouer un rôle essentiel : aller chercher à l'extérieur les techniques nécessaires pour qu'un pays reste dans le peloton de tête des états capables de produire de nouvelles technologies qui seront proposées à sa population comme nouveaux biens de consommation. L'utilisation de l'expression « capital humain » renvoie aussi au fait que la richesse d'un pays ne se mesure plus en ressources naturelles, en réserves de matières premières, en production d'énergies non renouvelables mais beaucoup plus dans la matière grise, les cerveaux, les cerveaux des hommes.

Cette analyse amène deux remarques. Du côté japonais, d'une part, l'histoire récente, à partir de Meiji¹⁰, montre qu'il existe une tradition d'expatriation des élites pour aller acquérir les savoirs de « qui a l'air plus fort que soi » (esprit japonais, technique occidentale) (和魂洋才). Du côté français, d'autre part, le fait de miser sur le capital humain, mais alors que l'expression n'a pas encore cours, pourrait remonter au premier choc pétrolier de 1973, où un slogan a fait florès, celui du « *en France, on n'a pas de pétrole mais on a des idées* »¹¹. « On n'a pas

9 Centre National de Recherche textuelle et lexicale : <http://www.cnrtl.fr/definition/capital>

10 C'est-à-dire depuis l'ouverture « forcée » du Japon sur le monde et son entrée dans le groupe des grandes nations.

11 Voir Ergonoma Journal, n° 12, juillet 2008 : « 35 ans déjà ! et oui, c'est en 1973 que le gouvernement français créait l'Agence pour les économies d'énergie dont le slogan était « En France on n'a pas de pétrole mais on a des idées » ? Une époque où chacun devait « chasser le gaspi » car

de pétrole mais on a des idées » se lit comme « on n'a pas de pétrole mais on a des hommes », ou encore « on n'a pas de pétrole mais on a du capital humain ».

De plus, parallèlement, à cette vision utilitariste de l'humain qui doit être mobile, car il s'agit bien là d'un nouvel impératif social, l'aspect économique immédiat de la mobilité ne peut pas être négligé : au Japon, mais ailleurs aussi, accueillir des étudiants étrangers revient à trouver de nouvelles sources de financement pour les organisations académiques en manque de « clients » (consécutif à la baisse de la natalité). Et comme « nécessité fait loi », il s'agit sur ce point de l'accueil des étudiants étrangers de tirer son épingle du jeu coûte que coûte...

La mobilité académique constitue donc un phénomène construit sur une dimension d'expression de concurrence effrénée entre pairs, aussi bien à un niveau local entre établissements qu'à celui, international, des états. On ne s'étonnera plus alors de voir afficher régulièrement ici et là *les chiffres* des échanges, qui brillent comme un étalage de bataillons engagés dans la bataille. On est loin alors de l'image d'Epinal des « grands tours » des compagnons du Moyen-Age (Zarate 1999 ; Papatsiba 2003), de la *Bildung* romantique de la seconde moitié du XVIIIème siècle (Delory-Momberger 2004 ; 2009).

3. Les voyages forment-ils la jeunesse ?

Les logiques des états et celles des établissements finissent par déteindre sur les organisations elles-mêmes, les cursus d'enseignement, leurs contenus même, doivent alors composer avec ce « capital humain » qui avant d'être formaté et performant manifeste souvent une grande propension à l'opposition, qu'elle soit consciente ou bien manifestation d'incorporation d'habitus sociaux plus anciens. Le capital humain devrait bien d'abord être « humain ». Il nous faut donc examiner la question de la mobilité sous un nouvel angle, celui des désirs de déplacement, de « voyage », identifiés chez les uns et les autres des acteurs. Le problème peut être posé sous la forme suivante : pourquoi des étudiants partent-ils à l'étranger ? Pourquoi des enseignants envoient-ils des étudiants à l'étranger ?

Si l'on repart des éléments précédents, la réponse à la question a déjà été donnée : pour un enseignant en DLCE travaillant en contexte LanSAD, le séjour de mobilité en France constitue une occasion pour compléter une formation linguistique sur place. Celle de la formation à l'interculturel est bien évidemment posée en même temps, mais considérer le séjour comme développant automatiquement des compétences interculturelles s'avère beaucoup plus douteux (Dervin 2004a, 2004b, 2007a, 2008, 2009 ; Murphy-Lejeune 2003 ; Papatsiba 2006).

Le stage court organisé avec l'aide du CILFAC à Cergy-Pontoise possède un réel potentiel de motivation et de remotivation pour les étudiants, car l'apprentissage de la langue n'est pas toujours facile ni dans l'établissement (difficulté pour certains étudiants d'accéder à l'enseignement en deuxième année par exemple pour une question d'emploi du temps) ni dans « la société » actuelle

on nous prédisait la pénurie des ressources pétrolières pour 2003 !! :
<<http://www.ergonoma.com/fra/news/570/59/On-n-a-pas-de-Petrole-mais-on-a-des-idees.htm>>

qui, certes, prône l'apprentissage d'une langue étrangère, mais souhaite en réalité qu'il s'agisse de la maîtrise d'une seule en particulier, l'anglais.

Or, le vécu du *Séminaire langue et culture francophone* à Cergy-Pontoise peut être approché par des fragments de récit consignés dans des *Portfolios* (en réalité des journaux de bord dont la rédaction est nécessaire à l'obtention d'une unité de valeur), et un « rapport »¹² écrit pour une brochure « Paroles de stagiaires » qui doit permettre d'encourager les nouveaux étudiants de première année à partir à leur tour.

L'analyse de ces documents suggère que le voyage est plutôt fait pour le prestige social qui peut en être retiré¹³ à la fois en tant que voyage à l'étranger et que voyage en France. « La France » et « les Français » qui se dévoilent dans ces écrits sont des produits réifiés. Certains étudiants estiment « avoir tout fait » durant leur séjour, ou presque tout : « tout sauf le Mont Saint-Michel ». Le « tout » recouvre ce que nous avons appelé dans une étude précédente une litanie géographico-touristique (Pungier 2009c) : le Louvre, la Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, Notre-Dame, le Château de Versailles, etc. Ces lieux sont complétés par une série d'autres de nature « gastronomique » si tout va bien ou plus simplement « culinaires » : pain (qu'on va même acheter chez le boulanger le jour du retour pour le congeler à l'arrivée au Japon), fromage, vins, crêpe, chocolat de chez X., etc. « Les Français » existent en tant que groupe englobant et unique, identifié, « eux », face à un « nous » de même facture. Le voyage dans l'Hexagone semble plus s'apparenter à un moment de vérification de « connaissances » sur la France et les Français, autrement dit de représentations sur la France et les Français, ayant cours au Japon. La question peut se poser alors du rôle de l'établissement et de ses acteurs : travailleraient-ils comme des tours-opérateurs ? A priori, non...

On pourrait alors incriminer la durée du séjour comme étant l'élément à mettre en cause dans cette déviation de l'expérience de mobilité et supposer que son allongement change radicalement quelque chose à la manière de vivre l'expérience à l'étranger, qu'un déblocage « interculturel » se produise.

Mais, le séjour long peut n'être qu'une échappatoire au système académique japonais. Par ailleurs, une détente « interculturelle » n'a quasiment aucune chance de se produire sans formation adéquate en amont. Au contraire, les stéréotypes sur l'autre peuvent s'en trouver renforcés. Il ne s'agit pas là d'un phénomène « japonais » mais du phénomène mobilitaire lui-même comme le montrent les travaux de Murphy-Lejeune, de Papatsiba, de Kohler-Bally, de Dervin, etc. Or, les étudiants de l'UPO sont envoyés dans un autre système culturel sans aucune véritable préparation en la matière digne de ce nom¹⁴...

12 Au départ, ce rapport faisait partie des documents à rendre pour l'obtention de la valeur « 海外インターンシップ A/B » avec le « Portfolio ».

13 Cf. Pungier, M.-F. « Le séjour de mobilité en France en vaut-il le coût ? Réflexions estudiantines sur la question », communication au Congrès d'automne de la Société Japonaise de Didactique du Français. Université Nanzan (Nagoya) 12 et 13 novembre 2011. Cette communication doit faire l'objet d'un article ultérieur.

14 Nous reconnaissons notre part de responsabilité dans la situation actuelle.

Une des raisons de cette stagnation en termes interculturels vient sans doute du niveau de compétences linguistiques au départ. Pour un séjour court, le bagage en est de soixante-dix à quatre-vingt-dix heures de français, ce qui est peu. En ce qui concerne les séjours longs, un des objectifs avancés par les candidats au départ concerne d'ailleurs le perfectionnement linguistique. On part pour apprendre la langue...

Mais que se cache-t-il derrière cette envie ? Qu'est-ce que cela peut vouloir dire pour les uns et les autres ?

« Apprendre la langue », pour l'enseignant consiste à faire progresser des apprenants dans un système linguistico-culturel différent de celui qu'ils manipulent tous les jours. Les niveaux du CECR permettent de mesurer cette progression, et ce malgré les critiques toujours possibles sur ce qui est mesuré par cet étalonnage de compétences européen. Dans les premiers niveaux A1, A2, B1 voire B2, nous pensons toutefois que le CECR est extrêmement dynamique et profitable à la structuration d'un ensemble organisationnel et aux apprenants.

Or, les objectifs de ces derniers ne se lisent pas aussi nettement en ces termes, ou même pas du tout, quand ils n'existent pas. On peut alors légitimement se demander comment ils pourront être réalisés puisqu'ils ne sont pas perçus et déterminés en amont. Par ailleurs, l'accès aux certifications, qui seules valident et prouvent un travail effectif sur la langue, n'est pas rendu plus facile par la présence en France. A Paris, trois centres seulement permettent de passer les épreuves du Delf-Dalf, du TCF. Or, les tarifs, s'ils ne sont pas dissuasifs, ne sont pas non plus négligeables, d'autant qu'ils apparaissent différents suivant que le candidat à l'examen est inscrit ou non dans l'établissement où il va passer les examens. Au final, son coût revient plus cher qu'au Japon.

A tout cela s'ajoute la caractéristique première des étudiants candidats au voyage. Nous avons souligné le contexte LansSAD d'enseignement. Partir en France ne signifie pas plus devenir spécialiste de langue. Si la mobilité académique est véritablement intégrative alors, elle doit permettre non seulement de parfaire des compétences linguistiques mais aussi d'acquérir des savoirs dans sa discipline principale. Mais parce qu'issu justement d'un contexte LansSAD, au début de leur troisième année, celle de leur départ en France, leur niveau en termes CECR atteint globalement un niveau A1 « consolidé », plus rarement un niveau A2. Cela signifie que leur marge de manœuvre linguistique étant réduite, elle n'est pas suffisante pour suivre des cours en français dans leur discipline.

Les étudiants de l'UPO partant trop souvent sans objectifs académiques précis sont alors accueillis à Cergy par le professeur référent ... qui y est l'enseignant, de nationalité japonaise, du LEA anglais-japonais, qui les encadre, et les accepte dans ses cours avec un statut de type « teaching assistant » alors qu'ils n'ont strictement aucune formation en didactique des langues et des cultures¹⁵. Si on caricature, on arrive à une situation où des étudiants japonophones font dix mille kilomètres pour se retrouver dans un environnement japonophone ...

Il est vraisemblable que partir sans objectifs académiques spécifiques est un

15 Son rôle de médiateur entre les deux systèmes académiques se trouve en fait mal défini.

Il est vraisemblable que partir sans objectifs académiques spécifiques est un objectif des étudiants du stage long, mais ce sont des étudiants d'échange, et ils représentent toujours leur établissement d'origine. Or dans celui-ci, un étudiant est défini comme quelqu'un qui étudie et valide sa formation par le passage d'examens, l'obtention d'unités de valeur. Revenant de son séjour à l'étranger, son expérience n'est pas toujours validée¹⁶. Mais sans validation par l'autorité académique, l'effet de la mobilité ne se réduit-il pas à peau de chagrin ? Il reste une réussite « individuelle » mais pas institutionnelle... or les envois d'étudiants se font dans le cadre de conventions de coopération signées par les présidents d'université...

Conclusion : pistes

Cette description de la mobilité académique internationale à travers, en particulier, les exemples des échanges d'étudiants entre l'UPO et l'UCP ou avec le *Séminaire langue française et cultures francophones*, révèle que tout reste en réalité en chantier, et que les établissements d'enseignement supérieur tireraient mérite à s'interroger sur ce qu'ils souhaitent obtenir, au-delà d'un surplus d'image, comme avantages des coopérations internationales qu'ils mettent en place et sur lesquelles ils espèrent pouvoir démontrer leur dynamisme en la matière, donc leur haut degré d'attractivité.

Il n'est en effet pas possible d'en vouloir aux étudiants. Partant, ils ne sont les étudiants de personne : ni d'un enseignant de FLE qui n'a pas d'étudiant « à lui » dans la structure actuelle de l'UPO, ni des enseignants de spécialité, qui ne sont pas toujours impliqués dans les échanges. Arrivant dans leur établissement d'adoption, ils deviennent considérés comme tous les autres étudiants de la structure d'accueil, donc ils perdent leur spécificité, à moins qu'ils ne soient réduits à celle-ci comme cela se produit souvent dans le cas des échanges Erasmus, par exemple.

Peut-être conviendrait-il d'inscrire la mobilité dans un projet d'étudiant visé par l'établissement. En attendant, il est toujours possible de développer des outils pour atteindre des objectifs préalablement définis, pour les évaluer, pour les réévaluer. Dans le cas du stage court, le « portfolio » (journal de bord) pourrait en être un des moyens, à condition qu'il y ait retour sur la production en liaison avec une demande formulée en amont. Le travail de réflexion commencerait alors dans un cours spécifique.

Dans le cas des séjours longs, le travail sur les compétences de médiation, en particulier dans sa version « basse » qui concerne la transmission à d'autres de l'expérience vécue sur le long terme paraît nécessaire. La maîtrise de compétences interculturelles devient alors une capacité à se poser des questions sur les autres et sur soi : d'abord une capacité à accepter les cultures de l'autre « telles quelles », puis la capacité à faire naître en soi une culture du doute sur la sienne/ les siennes et

16 Elle a commencé à l'être à l'UPO en septembre 2011 au retour des étudiantes d'échange avec l'UCP de l'année 2010-2011 et parce que celles-ci ont eu la bonne idée de se faire remettre une attestation de réussite à certaines valeurs, délivrée et paraphée par l'enseignant responsable du LEA anglais-japonais. Avec l'Eisti, cette reconnaissance est effective dès l'origine : il s'agit de valider un cursus « double diplôme ».

sur celle(s) des autres.

Pour le reste, le programme linguistique ou de spécialité pourrait être défini en amont et avec l'étudiant et les partenaires à l'étranger. Des examens dans les différentes disciplines (y compris le FLE !) seraient donc passés en France et les efforts académiques validés deux fois : une première fois par l'institution d'accueil ou le CIEP¹⁷ et une seconde fois au retour par reconnaissance au Japon de ces acquis mobilisables validés.

Nul doute que se pencher sur la question au niveau local du degré de pertinence des échanges académiques internationaux fera naître d'autres propositions utiles à tous les co-acteurs de la mobilité.

Références

Abdallah-Preteuille, M. (2006). « Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity ». In *Intercultural Education*, Vol.17, n°5, 475-483 : <<http://dx.doi.org/10.1080/14675980601065764>>

Anquetil, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle, Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Transversales, Peter Lang.

Augé M., (1997). *L'impossible voyage, Le tourisme et ses images*. Paris : Payot & Rivages.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Delory-Momberger, C. (2004). « Le récit de vie ou la « fabrique » du sujet. In J.-Y. Robin, B. Maumigny-Garban, M. Soetard (sous la dir.). *Le récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques. Tome 1*. Paris : L'Harmattan. 61-78.

Delory-Momberger, C. (2009). « Enjeux et paradoxes de la société biographique ». In D. Bachelart, G. Pineau (coord). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris : L'Harmattan. 75-86.

Dervin, F. (2004a). « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures ». In *Moderna Språk*. 66-76 : <users.utu.fi/freder/mob.pdf>

Dervin, F. (2004b). « Mascarades estudiantines finlandaises dans le sud de la France ». *2èmes rencontres jeunes et sociétés dans le sud de l'Europe et autour de la Méditerranée* : <<http://jeunes-et-societes.cereq.fr/PDF-RJS2/DERVIN.pdf>>

Dervin, F. (2007a). « Mascarades estudiantines finlandaises ». In *Langues Modernes 1* (janvier 2007). 33-44.

Dervin, F. (2007b). « Erasmus : 20 ans d'hypermobilité/hypomobilité existentielle ? ». In *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n°4 - 2007. 63-78.

Dervin, F. (2008). *Les métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. HDR. Turku. :

<<https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/36411/B307.pdf?sequence=1>>

17 Centre international d'Etudes pédagogiques ; il organise l'examen du DELF à travers le monde.

Dervin, F. (2009). « Transcending the Culturalist Impasse in Stays Abroad : Helping Mobile Students to Appreciate Diverse Diversities ». In *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. XVIII, 119-141 : <<http://www.frontiersjournal.com/documents/FrontiersXVIII-Fall09FDervin.pdf>>

Dervin, F. (sans date). « An introduction to proteophilic competences : on assessing interculturality » : <<http://users.utu.fi/freder/Fred%20Dervin.pdf>>

Develotte, C. (2006). « Le Journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle ». In *Lidil*, 34. 105-124 : <<http://lidil.revues.org/document25.html>>

Endrizzi, L. (2010). « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 51, février. INRP : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/51-fevrier-2010.php>>

Fotic, K. (réalisation) (2008). *Cités Unies France. Répertoire des partenariats de coopération décentralisée franco-japonais. Septembre 2008* : <http://www.cites-unies-france.org/IMG/pdf/RepJAPON_Impression161008.pdf>

Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A., Murphy-Lejeune, E. (2008). « Mobilités et parcours », in G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (sous la dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives Contemporaines. 127-134.

Hily, M.-A. (2001). « Rencontres interculturelles. Echanges et sociabilités ». In R. De Villanova, M.-A. Hily, G. Varro, G. (éds). *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*. Paris : L'Harmattan. 7-14.

Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse : Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Jackson, J. (2005). « Assessing Intercultural Learning through Introspective Accounts ». In *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Vol. XI : August 2005*. 165-186.

Jackson, J. (2009). « Intercultural learning on short-term sojourns ». In *International Journal of Intercultural Education* : <http://en.afs60.de/webcontent/files/MbM_Jackson.pdf>

Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme, Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg.

Kok-Escalte, M.-C. (2007). *Valeur ajoutée d'un séjour d'étude à l'étranger : les compétences de communication et de médiation interculturelles* : <Frans-Nederlands www.frnl.eu>

Little, D., Simpson, B. (2003). *Portfolio européen des langues/ La composante interculturelle et Apprendre à apprendre*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Paris : Didier.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens : «Erasmus» et l'aventure de l'altérité*. Transversales vol. 7. Berne : Peter Lang.

Pungier, M.-F. (2009a). « Esquisse sur quelques ailleurs significatifs d'étudiants japonais en séjour d'immersion en France ». *The Language Center Journal*, vol. 8, 15-34.

Pungier, M.-F. (2009b). « Le voyage en France dans les brochures touristiques – exemples japonais de l'été 2008 – ». *Osaka Furitsu Daigaku Kiyo*, vol. 57, 55-78.

Pungier, M.-F. (2009c). Le séjour à l'étranger peut-il être une expérience personnelle d'émancipation de représentations sur la France dans les journaux de stage d'étudiants japonais ? Communication orale, Dialogues Interculturels : décoloniser le savoir et le pouvoir., XIIème Congrès de l'ARIC, Florianópolis, Brésil : <<http://aric.edugraf.ufsc.br/congriso/html/anais/anais.html>>

Pungier, M.-F. (2010). « A propos de quelques aspects interculturels de l'expérience vécue par des étudiants japonais en séjour de mobilité en France : analyse de quatre journaux de bord collectifs ». In Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC). *Actes du colloque ARIC 2010. Pratiques interculturelles - Pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain*. Université de Fribourg. 23-25 août 2010 : <<http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/PungierMarieFrancoise.pdf>>

Pungier, M.-F. (2011). « L'introduction du CECR à l'Université Préfectorale d'Osaka ou un outil articulatoire et intégrateur de contextes local/global ». In V. Castelotti, J. N. Nishiyama (coord. par), *Contextualisations du CERC Le cas de l'Asie du Sud-Est*. Recherches et Applications, n° 50, septembre 2011. 38-47.

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~ ». In *The Language Center Journal*, vol.3, 169-184.

Turmel, A. (1997). « Le retour du concept d'institution ». In A. Turmel (sous la dir.), *Culture, institution et savoir. Culture française d'Amérique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval. 1-24 : <http://classiques.ugac.ca/contemporains/turmel_andre/retour_concept_institution/retour_concept.html>

Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. In *Revue française de Pédagogie*, Année 1999. Vol. 129, n° 129. 65-72.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic A., Lussier D. & Penz H. (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A. (Coord.) (2005). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier.

Zarate, G. (2010). « L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers le débat des institutions européennes ». In G. Alao, H. Lecocq, S. Yun-Roger, T. Szende, *Implicites, stéréotypes, imaginaires, La composante culturelle en langue étrangère*. Paris : Editions des archives contemporaines. 6-17.