Penser une formation à l'interculturalité dans une mobilité courte entre France et Japon

Marie-Françoise PUNGIER

Université préfectorale d'Osaka

Résumé : Bien que l'usage des termes « interculturel », « culture » et leurs variations soit critiqué par un certain nombre de chercheurs, il semble que ce à quoi ils renvoient reste au cœur des intérêts et des attentes des co-acteurs de la mobilité académique encadrée. En témoigne, un peu partout, l'existence de dispositifs plus ou moins élaborés de *formation* interculturelle ou à l'interculturel. Mais, vers quoi peut tendre cette dernière, et sous quelle forme, lorsque ceux qui doivent en bénéficier peinent à atteindre un niveau A1 du CECR et que le séjour est presque aussi court qu'un voyage touristique ? Qui, de l'institution d'accueil ou d'origine, doit la prendre en charge ? Nous appuyant sur des exemples de séjours entre Japon et France pour lesquels les concepteurs ou organisateurs disent chercher à travailler la dimension interculturelle de l'expérience mobilitaire, nous examinons une série de problèmes qui se posent alors. Certes, l'introduction de l'écrit proposé comme moyen pour créer du lien et comme outil de réflexion intra ou intersociétale n'est pas à négliger mais, au final, *l'entrée dans un processus* amenant au dévoilement de la construction et de la contextualisation d'objets discursifs comme « soi », « les autres », etc., reste perfectible.

Mots-clés : Mobilité courte Japon-France, dispositifs de formation à l'interculturel, écriture de l'expérience mobilitaire.

1 Introduction

Depuis quelques années, le Japon s'efforce de soutenir les flux de sa mobilité académique[1]. Cette politique gouvernementale est relayée par les universités, *via* leur Bureau des relations internationales (ou BRI) (Oba, 2013 ; Pungier, 2017a, 2017c, 2018). La mobilité académique japonaise se trouve être, à l'instar de ce qui se passe en Europe, à la fois l'objet d'une institutionnalisation (Ballatore, 2011 ; Garneau, 2007), d'une tentative de massification ou de démocratisation (Ballatore, 2017 ; Nafti-Malherbe & Palme, 2017), mais aussi d'une marchandisation plus poussée (Ballatore, *op. cit.* ; Nafti-Malherbe & Palme, *op. cit.*). En effet, par de nombreux aspects, elle

[1] Cf. *Tobitate Japan* (http://www.tobitate.mext.go.jp/about/english.html) et *« saiko senryaku – Japan is back »* (http://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizaisaisei/pdf/saikou_jpn.pdf).

apparaît dépendre d'une logique de marché, d'où un phénomène de dénombrement de toutes les activités mobilitaires sur les campus, y compris les « stages de langue et de culture » courts qui, jusque-là, n'avaient que peu d'intérêt au-delà du cercle des étudiants et des enseignants directement concernés par leurs mises en œuvre en tant que *formation*.

Mais qu'entend-on par ce dernier terme ? Nous posons d'abord que « former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose » (Fabre, 1992 : 120), c'est-à-dire aller au-delà de la transmission ou de l'apprentissage d'un ensemble de savoirs « bruts » et s'inscrire dans une démarche. Par ailleurs, à la suite de différents travaux sur la mobilité académique encadrée (Papatsiba, 2003 ; Dervin, 2008 ; Anquetil, 2006 ; Pungier, 2020), nous considérons que cette dernière correspond à l'intrication de trois éléments : une formation académique ; une accumulation d'expériences ; une restitution[2] à d'autres de moments de ce vécu, académique ou non. Nous nous intéressons ici à la mise en œuvre de cette formation, du point de vue de sa qualité et de son potentiel transformatif, dans des mobilités courtes *entre* des universités japonaises et des centres de langue en France et en direction d'étudiants non spécialistes.

Notre intérêt pour la question vient, entre autres, d'une période de collaboration logistique et pédagogique étroite avec notre partenaire d'accueil[3] (2005-2011), de notre position de responsable du cursus FLE et de la mobilité courte avec la France dans une université japonaise (université préfectorale d'Osaka, ci-après UPO). Ces expériences nous ont amenée à nous interroger sur les formes et les possibilités de restitution de l'expérience mobilitaire (Pungier, 2020). Dans le cadre de notre environnement professionnel, nous avons cherché à mettre en œuvre des dispositifs favorisant, chez les étudiants, la réflexion et un regard critique sur des objets discursifs comme « soi » / « eux » par l'observation du quotidien lors du séjour à l'étranger ou bien le dégagement de l'unicité des événements qui y sont vécus. Nous avons tenté de faire émerger la figure de passeur de langues et de cultures que peut légitimement devenir tout stagiaire-scripteur. En un mot, nous avons opté pour une insistance sur la contextualisation et la personnalisation de l'expérience. Nous plaçant, ainsi, dans une perspective de « recherche-implication » (Anquetil, 2006 : 52), nous avons recueilli, sur une dizaine d'années, de manière systématique, un corpus varié (productions graphiques et écrites) produit au Japon[4] ou en France par les différentes cohortes d'étudiants non spécialistes de première ou de deuxième année de l'UPO ayant participé au stage court annuel dans l'Hexagone[5]. De même, nous avons recherché et collecté, le plus souvent sur la toile, des informations sur ce qui se faisait ailleurs, soit au Japon, soit en France, dans un cadre quasi similaire à celui que nous connaissons (mobilités encadrées, restitutions au

[2] Nous désignons par le terme de « restitution d'expérience de mobilité » tout écrit ou suite d'images produits par des étudiants engagés dans une expérience de mobilité (*cf.* Pungier, 2020 : 191, note 1).

[3] Il s'agit du CILFAC de l'université de Cergy-Pontoise dirigé alors par Muriel Molinié.

[4] Pour une partie à notre demande.

[5] Même s'il est autant que possible valorisé (reconnaissance d'unités de valeur pour le travail sur la langue et sur « la culture », édition sous forme de livres de la restitution du séjour [*cf.* ci-après]), le séjour en France, conçu en premier lieu du côté enseignant comme un temps de renforcement des compétences linguistiques, est toujours quelque chose d'optionnel pour les étudiants… qui n'y participent pas forcément pour des raisons académiques (sur ce point, *cf.* Pungier 2017a, 2020).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

retour, articles d'enseignants-chercheurs présentant des stages, documents concernant des programmes de formation, etc.).

Dans un contexte d'institutionnalisation, de massification, de marchandisation de la mobilité, nous nous posons la question de savoir ce que le volet formatif concernant le domaine de « l'interculturel » y devient ainsi que les écrits accueillant les restitutions d'expériences pendant les séjours d'échanges, en tant que médias permettant un travail sur ce dernier. Ainsi, cette étude qui s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et cultures (DLC) s'organise en trois points. Dans le premier, nous nous intéressons à l'appréhension théorique et pratique de la notion d'interculturel chez différents acteurs de la mobilité courte nippo-française. Nous examinons ensuite des traditions de restitutions d'expériences viatiques et mobilitaires en France et au Japon. Enfin, nous présentons trois dispositifs d'écriture de l'expérience à l'étranger qui ont été ou sont mis en œuvre, avec plus ou moins de bonheur, dans des mobilités courtes entre France et Japon.

2 Quelques états de la notion d'interculturel chez différents acteurs de la mobilité

Dans un premier temps, on se pose la question des développements notionnels autour de l'interculturel tels qu'on les rencontre le plus souvent en France[6] et au Japon.

2.1 Dire « l'interculturel » : de la France au Japon

2.1.1 Dire « l'interculturel » en France

Un peu avant que le Cadre européen de référence pour les langues et le Portfolio européen des langues ne deviennent des incontournables, encensés ou critiqués sur le marché des langues (Zarate, 1999 *:* 71), G. Zarate estimait que « la communication interculturelle est identifiée comme un objet spécifique, qui intègre la dimension non-verbale des échanges linguistiques, une sensibilisation à la relativité des valeurs culturelles, un entraînement à la résolution de conflits » (*ibid.* : 69).

Pourtant, les recherches sur le sujet comprennent un important volet sur la meilleure dénomination possible (Blanchet & Coste, 2010) : doit-on parler d'interculturel ou d'interculturalité… ? ou bien d'interculturation (Demorgon, 2003)… ? ou encore de « diversité » (« divers ») (Dervin, 2017 ; Abdallah-Pretceille, [1999] 2013)… ?

La construction même des termes « interculturel » et « interculturalité » constitue une difficulté. Elle découpe arbitrairement soit un « entre *cultures* », soit deux pôles séparés par une zone vide (Dervin, 2017). Cependant, nous pouvons globalement dire, que dans l'aire francophone, il y a, d'un point de vue théorique, renforcement d'une conception non solide de « la culture », vue comme « mouvante et alvéolaire » (Abdallah-Pretceille [1999] 2013 : 18), donc la possibilité d'une « culturalité » (*ibid.*). De l'interculturel à l'interculturalité, il y aurait alors passage d'un état à celui d'un processus.

[6] Par facilité de langage, nous écrivons ici « France », mais il est évident que la réflexion sur l'interculturel qui s'y fait dépasse les frontières de l'Hexagone, et à l'inverse, qu'elle est influencée par celle venant d'autres pays (par exemple du Canada).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Par ailleurs, Abdallah-Pretceille envisage l'interculturel comme correspondant « à une démarche, à un type d'analyse. C'est le regard qui confère à un objet, à une situation le caractère d'interculturel » (Abdallah -Pretceille, 2011 : 99).

2.1.2 Compétences linguistique et interculturelle dans la mobilité

Les travaux de recherche sur l'interculturel dans la mobilité renvoient, directement ou non, à la notion de « compétence interculturelle » (ou au pluriel, *cf.* Dervin, 2017), c'est-à-dire très souvent à des compétences interactionnelles dans le contexte et la langue de l'autre (Lepez, 2012). Autrement dit, on se place dans des situations intrinsèquement asymétriques, mais cela apparaît rarement souligné.

Au-delà de la réflexion sur les notions de culture, d'identité et d'altérité qui sont concomitantes, nous remarquons ainsi l'établissement d'un lien fort entre compétence interculturelle et compétence linguistique ainsi que l'ouverture vers la notion de médiation (Coste, 2009) ou certains aspects de celle-ci (*cf.* par exemple le volume complémentaire du CECR), car l'objectif assigné au travail interculturel renvoie au fait de « développer la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture maternelle et la culture étrangère particulièrement dans des situations conflictuelles » (Louis, 2009 : 121).

2.1.3 Dire l'interculturel au Japon

Que se passe-t-il à dix mille kilomètres de là ?

Au Japon, les recherches sur l'*ibunkakan*[7] (異文化間) sont influencées par celles venant des États-Unis (Ashida, 2014 : 16). Elles n'impliquent pas forcément de réflexion sur la construction du terme lui-même (*ibid.* : 20), ni sur celle de l'introduction du caractère « 異 » qui sert en japonais à désigner quelque chose d'intrinsèquement différent par rapport à quelque chose de re-connu, donné comme une évidence : il s'agit de « la » culture japonaise (Hosokawa, 2013). Mais, la manière dont la notion d'interculturel a été importée et reçue au Japon, celle dont elle s'y acclimate, les directions qu'elle emprunte ne sont pas connues au dehors de l'archipel : M. Himeta évite l'appellation usuelle avec « 異 » et préfère l'expression « *bunkakan* » (文化間) ou « entre-cultures[8] » alors que H. Hosokawa signale et regrette la disparition du caractère « 間 » (« *kan* », « entre ») dans l'appellation en japonais. Ce chercheur maille aussi régulièrement dans ses travaux « interculturel » et « citoyenneté » pendant que les notions de « *global jinzai* » (グローバル人材) ou « capital humain global[9] » se développent. De notre côté, nous posons qu'une formation interculturelle dans la mobilité vise à interroger les évidences de son quotidien et celles des autres et à faire émerger une expérience unique permettant de renouveler sa manière d'être au monde, le travail de déconstruction devant mener à un changement, à une transformation.

[7] Traduction la plus courante pour « interculturel ». D'après Hosokawa, son importation date du début des années 1980 avec la création au Japon de la Société d'éducation interculturelle : cf https://www.youtube.com/watch?v=nA35j3DrdNw.

[8] Communication personnelle.

[9] Ou *« global human resources », « global-minded human resources ».*

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

2.2 Mises en œuvre de l'interculturel dans la mobilité

Le contexte mobilitaire se trouve par essence propice au passage du « dire » au « faire » en ce qui concerne l'interculturel (Dervin, 2004).

2.2.1 Exemples de formations en France

Les centres de langue des universités françaises élaborent des programmes à destination des étudiants étrangers désireux d'améliorer leur compétence à communiquer en français. Or, la réflexion théorique sur l'interculturel semble se dissoudre dans ces mises en œuvre, en particulier pour les séjours courts. Ainsi, un prospectus pour des cours d'été est illustré de photos de groupes d'étudiants souriants devant Versailles, la tour Eiffel, l'Arc de triomphe, etc. Un exemple d'emploi du temps indique, comme activités non linguistiques des premiers jours du séjour, la visite de Notre-Dame et une promenade en bateau-mouche[10]… Or, ces lieux sont tous connus d'étudiants japonais qui auraient décidé de venir en France (Giunta, 2017) et les activités proposées coïncident avec ce qu'ils font d'eux-mêmes pendant leur séjour (Pungier, 2017a, 2020).

Être loin de Paris modifierait-il quelque chose ? Dans un reportage réalisé pour l'émission « Destination Francophonie » (TV5) qui présente le séjour en mobilité encadrée courte d'un étudiant japonais au Centre international de langue et civilisation rattaché à l'université de Saint-Étienne, la ville est présentée ainsi :

> « Saint-Étienne, c'est pas forcément la ville carte postale. On n'a pas les monuments parisiens, mais on a autre chose, c'est-à-dire qu'on va […] donner [aux étudiants japonais] une véritable expérience de la France, cette France de la province, qu'ils ne pourraient pas découvrir par eux-mêmes […]. [I]ls vont avoir une expérience unique et un véritable souvenir de la France[11]. »

Ces discours de présentation sont encodés comme étant des moyens de « découvrir la culture française ». Même si on n'y revendique pas directement de but interculturel, il est possible de se demander quelle formation ils visent.

2.2.2 Attractions touristiques et essentialisation

Les programmes comprennent quasiment toujours des activités non linguistiques car d'une part il est devenu difficile de ne plus rien faire pendant ce qui pourrait être du temps libre (Amirou, 2000, Brougère & Fabbiano, 2014) et, d'autre part, il est admis désormais que les activités touristiques permettent des apprentissages (Peyvel, 2019 ; Brougère, 2019).

Mais, il semble plutôt que, proposant une liste de lieux à voir ou d'activités diverses à faire, dont l'originalité tient au cadre dans lequel elles se déroulent, les centres de langue travaillent plutôt à la prise en charge de la demande de consommation touristique et récréative de ceux qu'ils accueillent (Papatsiba, 2003), comme le suggère

[10] Publication du Centre de langue française de l'université de Cergy-Pontoise (2018).
[11] https://www.youtube.com/watch?time_continue=15&v=iGSs9ZTp3PY

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

l'insistance sur le vrai et le véritable[12]. On évacue ainsi la question de l'ajustement nécessaire des discours au – quelquefois très – modeste niveau de maîtrise de la langue des apprenants.

Le sentiment d'une concurrence avec la capitale, par rapport à laquelle il faut réagir pour des raisons marchandes – offrir un produit attractif –, amène à dépeindre une « image identifiante » (Rinaudo, 2005 : 56) d'un coin de France. Les étudiants sont alors plutôt considérés comme des clients ou des « nationaux ». Dès lors, on attribue des qualités à un groupe national que lui-même s'attribue quelquefois, comme le sérieux pour les Japonais (Yatabe, 1994 : 136-137).

Même quand le contexte s'y prête, il semble qu'on se heurte à la difficulté pointée du doigt par U. Beck dans sa réflexion sur l'idée de cosmopolitisme : en même temps, « accepter que les autres soient différents et égaux » (Beck, 2004 : 119), « positions [qui] [s']excluent » (*ibid.*), d'après ce sociologue, mais qu'il estime être le principe du cosmopolitisme réaliste.

3 La formation à l'interculturalité est-elle à portée d'écriture ?

Ce premier panorama de la question d'une possible formation à l'interculturalité dans la mobilité courte entre Japon et France doit cependant être observé plus en détail. Le passage par l'écriture paraît particulièrement plébiscité comme moyen de formation à l'interculturel (Roberts, Byram *et alii,* 2001 ; Wagner & Magistrale, 1997) en même temps qu'il semble que ces mises en récit[13] (écrites ou graphiques[14]) sur prescription institutionnelle ou enseignante se généralisent.

3.1 Des outils pour former à l'interculturel en France

3.1.1 Formats d'écriture

En France, dans le domaine de la restitution d'expérience de mobilité, les « rapports de fin de séjour » (Papatsiba, 2002, 2003), le journal d'étonnement (Barbot, 2005, 2010 ; Develotte, 2006[15]) apparaissent couramment utilisés. En ce qui concerne ce dernier outil, il a pu se développer suite à des expériences menées dans le cadre de la formation des enseignants de langue. C'est sans doute l'article de C. Develotte (2006), dans lequel elle précise avoir travaillé sur un corpus recueilli chez M.-J. Barbot, qui a contribué à la popularisation de ce format d'écriture. Il se retrouve un peu partout, par exemple à l'Ensag (École nationale supérieure d'architecture de Grenoble) sous la forme d'un « rapport d'étonnement ». Le journal d'étonnement sous forme papier peut laisser place à une version numérique, comme le blog (Reinhard & Rozen, 2012).

Pourtant conçu comme pouvant « contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence inter-

[12] Sur la notion d'authentique, *cf.* Bonard et Felli (2008), « Patrimoine et tourisme urbain. La valorisation de l'authenticité à Lyon et Pékin », *Articulo – Journal of Urban Research*, 4, en ligne.

[13] C'est peut-être sur ce point-là qu'une différence absolue se produit avec l'expérience touristique « simple ».

[14] Nous renvoyons ici à certains travaux de M. Molinié ou de J. Robin.

[15] Malgré nos recherches, nous n'avons pu confirmer l'origine japonaise de cet outil.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

culturelles[16] », le format du *Portfolio* ne semble avoir été repris dans le domaine mobilitaire que très récemment[17].

3.1.2 Prescriptions d'écriture

Nous remarquons que les prescriptions accompagnant ces formats d'écriture et pouvant émaner de prescripteurs différents (enseignant ou instance institutionnelle) sont souvent énoncées dans des contextes ayant plusieurs points communs : « captivité » du public ; profits associés à l'exercice d'écriture (U.V.) ; forte liaison avec le domaine professionnel ; français, langue d'écriture implicite.

En ce qui concerne l'écriture elle-même, différentes modalités sont à envisager : elle peut intervenir dans le temps de la réalisation du séjour comme dans le cas du journal d'étonnement qui se veut un « outil […] [permettant] de repérer des zones où le sens n'est plus évident et où on réagit émotionnellement. La consigne donnée aux stagiaires (1999) était de rédiger dans leur contexte étranger, au jour le jour, les causes de leurs étonnements, leurs réactions et de les analyser[18] » (Barbot, 2005 : 188). Dans ce cas, la rédaction est alors suivie d'un temps de synthèse et de débat (Barbot, 2005).

Dans le cas des rapports (de fin de séjour ou d'étonnement), l'écriture se veut postérieure à l'expérience. Les prescriptions peuvent être très vagues comme celles qu'a relevées V. Papatsiba pour les écrits de fin de séjour demandés par la région (Auvergne)-Rhône-Alpes : « Aucune structure n'est imposée aux textes, le seul élément qui prévaut est leur caractère personnel et un nombre de pages suffisant afin de pouvoir y développer une expérience multidimensionnelle et prolongée dans le temps » (Papatsiba, 2002 : 223).

Du côté de l'Ensag, les consignes insistent sur l'engagement réflexif :

> « Les étudiants en échange […] doivent apporter le plus grand soin à l'écriture du rapport d'étonnement qui est obligatoire, noté […]. 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. » (Ensag, 2019 : 15)

3.2 De quelques habitudes d'écriture viatique et académique au Japon

3.2.1 Traditions et formats de l'écriture viatique

Au Japon, il existe, avec les journaux de voyage, une double tradition non académique de l'écriture du voyage à l'intérieur (Pigeot, 1996) ou, depuis la fin du XIX^{e} siècle, à l'extérieur du pays (Keene, 1998, 2003).

[16] https://www.coe.int/fr/Web/portfolio/home

[17] Sauf exception : *cf.* ci-dessous. Nous excluons de notre réflexion le *Livret de compétences* produit par Erasmus+.

[18] Elle précise en note que ces consignes ont varié au fur et à mesure.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dans la première, la plus ancienne, J. Pigeot note que « *[les écrits] ne sont guère explicites sur les aspects pratiques du voyage* » mais aussi que, « de façon générale, [ils] n'offrent qu'un faible intérêt documentaire. Ce qui en constitue la matière, ce sont les évocations des sites traversés, évocations presque toujours poétiques, nourries de réminiscences littéraires japonaises ou chinoises » (Pigeot, *op. cit.* : 31).

Ainsi, « chaque voyage entrepris est comme une répétition d'un autre effectué antérieurement. Dans les journaux qui les relatent, il y a comme le désir d'inscrire ses pas dans les traces de prédécesseurs illustres (Pigeot, 2009 ; Keene, 2003 : 34, 39) et la fonction poétique de l'écriture semble primordiale (*ibid.* : 33) » (Pungier, 2020 : 218).

Dans la seconde tradition d'écriture, il s'agit de noter les nouveautés (Keene, 1998), celles pour lesquelles on a quitté le Japon et qui sont attendues au retour. On y note alors un désintérêt pour l'humain en tant que motif d'écriture (Pungier, *ibid.*).

Au Japon, la tenue d'un journal est une activité assez courante et plutôt féminine. Elle s'est renouvelée à l'ère du numérique sous la forme du blog[19].

3.2.2 Traditions et formats de l'écriture académique

La tradition scolaire s'ancre dans deux formats qui en apparence s'excluent : le « *kansobun* » (感想文) qui correspond grosso modo à l'exercice de la rédaction (comme celle qu'on doit écrire à la rentrée après des vacances (Bishop, 2010) et le « rapport » (レポート), l'écrit universitaire par excellence, qui exclut *a priori* les émotions pour laisser place à une écriture distanciée et scientifique (Pungier, 2020). Les étudiants qui participent à un séjour de mobilité en France ont tous obligatoirement déjà pratiqué le premier genre et sont plus ou moins familiers avec le second.

Ce n'est que plus récemment que d'autres formats d'écriture ont pu être adoptés dans le domaine de l'éducation (en passant par les États-Unis), tel le Portfolio.

Ces formats peuvent être envisagés aussi bien pour des mobilités courtes que longues.

3.2.3 Quelques exemples de pratique de formats d'écriture pour des mobilités courtes

Les enseignants ont tendance à privilégier une écriture *a posteriori* mais aussi une écriture du vécu en demandant aux étudiants un « rapport ». L'ambiguïté de l'exercice apparaît cependant dès lors qu'on sait que cette demande n'est souvent pas accompagnée de thème de réflexion (Pungier, 2020). Dans les faits, cela se traduit par la remise de textes s'apparentant à des *kansobun*.

L'écriture *pendant* le séjour peut émerger avec la demande de la tenue d'un « journal » (*cf. Portfolio de* l'UPO utilisé entre 2006 et 2012) ou bien d'un « journal de bord » individuel ou collectif. À titre exceptionnel, ce dernier format a pu se rapprocher de ce qu'il est en France dans le domaine de la formation des enseignants comme outil réflexif.

[19] Cf. par exemple le blog de l'Association des étudiants japonais en France (AEJF) http://aejft.blogspot.com/p/index.html.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Le BRI, de son côté, opte plutôt pour le « compte rendu » car il faut « rendre des comptes » en ce qui concerne l'organisation pratique du séjour à l'étranger, mais sans que les limites de cet exercice soient clairement définies. Par exemple, même quand le BRI de l'UPO a revu son format d'écriture post-séjour pour en marquer plus nettement le rapport prestataire-client existant entre lui et les étudiants, il a continué à l'intituler « compte rendu / enquête de stage à l'étranger » et à y insérer un espace pour noter « ce qui a été appris pendant le stage, impressions ».

Exceptionnellement, des formats se veulent centrés sur l'expérience (« récit d'expériences vécues pendant le séjour d'études à l'étranger » [BRI]) ou sur un « travail de terrain » restitué sous la forme d'un *field work*. Mais, les objectifs « interculturels » y étant inexistants ou mal explicités, la question de leur degré de performance en tant qu'outils de formation à l'interculturalité dans la mobilité se pose quasiment systématiquement. Notons aussi que toutes ces restitutions d'expérience se font d'abord en japonais[20], c'est-à-dire qu'elles sont produites pour des destinataires japonophones avec qui le partage antérieur de certaines représentations sur la France et celui de pratiques d'écriture de l'expérience de voyage prennent finalement le pas sur le vécu unique.

4 S'étonner pour se former à l'interculturel ?

Les formats d´écriture présentés ci-dessus sont propices à l'expression d'étonnements. On sait que s'étonner peut ouvrir sur des apprentissages (Peyvel, 2019) et servir à un travail sur l'interculturel. Or, nos travaux sur la restitution d'expérience de mobilité nous incitent à nous en « méfier ». En effet, sans qu'on le leur demande, les étudiants japonais rapportent des scènes d'étonnement car celles-ci font partie intégrante de leur conception du voyage à l'étranger. Elles génèrent, avec du recul, une impression de « fraîcheur » par rapport à ce qui est vécu dans le quotidien au Japon, autrement dit un sentiment de dépaysement… or, c'est bien pour cela qu'on fait un voyage ! De plus, s'étonner à l'étranger, c'est aussi montrer à ses pairs et aux co-nationaux qu'on sait reconnaître la différence entre « eux » et « nous ». Ainsi, les mentions d'étonnement peuvent plus transcrire une forme de réussite sociale du séjour que témoigner d'un début de prise de conscience interculturelle, c'est-à-dire d'une réelle observation des situations de la vie quotidienne dans lesquelles le séjour se déroule et des personnes qu'on peut y rencontrer.

4.1 Maîtriser un contexte complexe

Une expérience de mobilité encadrée se compose de trois moments à la fois distincts et liés entre eux : l'avant-séjour, le séjour lui-même et l'après-séjour. Parallèlement, un séjour est constitué de trois « matériaux » différents : un « voyage » (logistique autour du transport, de l'hébergement, des cours, d'un emploi du temps, etc.) ; des « expériences vécues » (rattachées à une temporalité quotidienne ou extraordinaire) ; des « profits » réels (apprentissages) et symboliques (distinction sociale). L'ensemble a vocation à être mis en mots et à être transmis à d'autres.

[20] Si elle existe, la version en français en est une traduction avec tous les problèmes que pose cet exercice lorsqu'il s'attache au mot à mot ou s'appuie sur des systèmes de traduction automatique.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

L'avant et l'après-séjour se distinguent du séjour lui-même par le lieu de leur effectuation. Dans le cas d'une mobilité Japon-France, deux de ces moments sont vécus au Japon et le troisième en France. Les représentants enseignants ou institutionnels avec qui les étudiants se trouvent en contact ne sont donc pas les mêmes, ni les environnements sociaux et académiques. Dans les genres discursifs à disposition pour restituer un séjour, certains comme le rapport, le compte rendu, l'enquête (de satisfaction) sont liés à une spatialité et une temporalité japonaises et à une écriture après coup, alors que le journal de bord, le blog permettant une écriture *in situ* et de l'immédiateté sont liés à la France.

Dans la formation à l'interculturalité, il s'agit finalement de passer *des* expériences vécues à *une* expérience. Cependant, dans cette hypothèse, pour être efficace, la matière produite en France doit être importée et faire l'objet d'une réflexion au Japon, à moins bien sûr que cette activité soit déjà exécutée lors du séjour, ce qui suppose une réduction du temps de décantation et de prise de distance.

En posant la question du lieu où se produit la mise en mots en relation avec l'exercice de réflexivité devant permettre une prise de conscience interculturelle, on renvoie aussi à la question de la langue de rédaction et donc à celle du lectorat.

Finalement, la formation à l'interculturalité pose deux défis : traiter la totalité de la temporalité de l'expérience mobilitaire (de l'amont à l'aval) et maîtriser sa double dimension linguistique et socio-culturelle (japonaise et en japonais, française et en français).

4.2 Des dispositifs

À propos de trois dispositifs de restitutions d'expérience mobilitaire entre Japon et France.

Nous présentons ici des dispositifs empiriques de restitution d'expérience de mobilité entre Japon et France servant ou ayant servi de moyen à une initiation à l'interculturalité nippo-française.

4.2.1 Le dispositif « P. Communiquons »

Le département de français de l'université Seinan Gakuin Daigaku à Fukuoka a mis en place un dispositif intitulé « P. Communiquons[21] » qui est présenté ainsi : « C'est un programme de reportage par comparaison de deux pays en vue du développement de la compétence interculturelle chez l'apprenant, combiné avec celui de la compétence d'apprentissage en autonomie, en dehors des cursus […] » (Takematsu, 2018 : 437-3). Cependant beaucoup des thèmes choisis pour ces *field works* trouvent leur origine dans les représentations sur la France couramment partagées au Japon. Dès lors, la « compréhension interculturelle » revient à entériner l'existence de deux sociétés différentes. Le travail, d'abord produit en japonais, est ensuite traduit en français et revu par un « natif » qui valide les discours des étudiants au-delà de leurs contenus linguistiques. La personne qui prend en charge cette lecture se place/est placée d'emblée comme un « sachant », un expert de « la » société française, ses remarques étant surplombantes.

[21] http://www.seinan-gu.ac.jp/france/communiquons/index.html#link3

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Il n'est pas question de croiser des regards sur la société française. Celui qui part et rédige l'enquête garde son rôle d'étudiant jusque dans la transmission de l'expérience de mobilité.

4.2.2 Le Portfolio de l'étudiant-voyageur

Entre 2009 et 2012, les étudiants de l'UPO participant au Séminaire de langue et de cultures francophones à l'université de Cergy-Pontoise ont pu travailler avec le Portfolio de l'étudiant-voyageur (ou PEL) (Molinié & Lankhorst, 2010).

Il a été conçu pour les trois moments de la mobilité et découpé en trois cahiers différents aux thèmes évolutifs (présentation de soi ; quotidien du séjour vécu ; projection dans l'avenir). Il est bilingue et peut se garder. Il a servi à une évaluation orale collective du stage permettant à ce moment-là que des réflexions concernant l'identité de/s stagiaires puissent émerger.

Malgré ses points forts, des difficultés d'utilisation sont apparues. Par exemple, le deuxième cahier, construit sur une série de visites programmées dans le cadre des sorties culturelles encadrées de l'après-midi, se révèle manquer de souplesse au fil du temps, chaque année amenant des modifications, donc des pages manquantes et d'autres inutiles. Par ailleurs, il y a autour de la question de l'employabilité un jeu d'images (sociales) tel que l'introduction d'une réflexion sur soi dans son avenir professionnel, venue qui plus est de l'étranger, n'y résiste pas. Un autre problème concerne le fait de réunir ensemble *avant et après la fin du stage* tous les étudiants pour travailler ensemble les différentes parties de l'outil (Pungier, 2017b). Et puis, si le Portfolio a été l'occasion d'échanges avec des étudiants français, car il s'inscrivait dans un dispositif intégré de la mobilité, il n'était cependant pas conçu pour échanger avec ceux, amis, famille et pairs, restés au Japon.

Il faut noter aussi que pendant la période où il a été utilisé, le PEL *a cohabité* avec d'autres formats d'écriture autour du séjour produits au Japon.

4.2.3 Blogs et publications

Cependant, nous avons remarqué qu'après le retour au Japon, les possibles mentions de réflexion de nature interculturelle (par exemple, celles concernant l'observation du quotidien et les rencontres formelles ou entre pairs, celles montrant une centration sur soi, acteur social ou appréhendant le « stage » comme différent du voyage touristique, etc.) qui pouvaient s'exprimer dans l'environnement académique français (par exemple lors de séances d'évaluation globale du stage) disparaissaient comme par enchantement (Pungier, 2017b) ; les stéréotypes courants concernant la France et ses habitants (Giunta, 2017) réoccupaient l'espace discursif, chassant les marques de contextualisation ou de personnalisation du vécu. En 2012, nous avons alors opté pour un nouveau dispositif. D'une part, afin de mieux exploiter une partie du répertoire des langues des stagiaires-scripteurs, il s'est agi de réaliser de vraies publications devant permettre de dégager le caractère unique de l'expérience vécue pour la transmettre aussi bien à des lecteurs japonophones que francophones. D'autre part[22], prenant conscience du rôle des « étonnements » et de l'expression du différentialisme franco-japonais dans

[22] Jusqu'en 2015.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

l'émergence d'une position d'acteur social de plein droit dans l'expérience de vie des étudiants (Pungier 2020), des blogs, collectifs ou individuels, ont été ouverts dont les contenus n'ont été orientés que par une demande explicite de fréquence et d'utilisation de l'une ou l'autre langue. L'expérience a permis la réalisation de trois blogs, de quatre ouvrages (2013, 2014, 2015, 2017) (Pungier, 2017b) et d'un jeu de l'oie (2019).

Mais ce dispositif a aussi montré ses limites. S'il a été possible de faire vivre l'expérience mobilitaire au-delà du semestre et de l'ancrer dans un espace élargi, le peu d'intérêt des étudiants pour une expérience ne se focalisant pas sur le *voyage en France*, c'est-à-dire sur un voyage purement touristique (Pungier, 2020), n'a pas disparu. Tenir un blog sur la longue durée (avant, pendant, après) a paru aussi plusieurs fois relever de la gageure. Par ailleurs, il a été difficile pour les étudiants de se faire créateurs et pour les enseignants de superviser sans tout régenter.

Disant insister sur la multiplicité des visages que possède tout étudiant décidant de participer à un stage de langue et de culture francophones en France, le degré de pertinence de ce dispositif comme moyen de formation interculturelle n'apparaît cependant pas totalement satisfaisant : il ne permet pas, en particulier, d'interroger explicitement la question de l'identité nationale-culturelle, cette équivalence donnée comme automatique et unique entre le pays d'où provient un passeport et les habitus culturels de son détenteur.

5 Conclusion

Une mobilité Japon-France s'organise autour de deux périodes, l'une au Japon, l'autre en France. Par tradition viatique ou éducative, l'ensemble d'un séjour a vocation, dans l'une comme l'autre société, à être mis en mots et à être transmis à d'autres (Anquetil, 2011). Mais l'écriture constitue aussi un moyen pour un travail de réflexion sur l'interculturel, que celui-ci soit conçu comme un processus ou non.

Toutefois, les formats qui accueillent ces mises en mots diffèrent entre la France et le Japon, en partie parce qu'ils renvoient à des contextes et des temporalités d'écriture distincts. Les différences qui en résultent se marquent aussi bien dans les contenus attendus et produits que dans les rôles endossés par les scripteurs.

En posant la question du lieu où se produit la mise en mots en relation avec l'exercice de réflexivité devant permettre une prise de conscience de la manière de se dire, de se définir soi et de dire et de définir les autres, on renvoie à la question de la langue qui porte la réflexion.

La finalité d'une formation à l'interculturalité dans une mobilité encadrée courte comme processus se construisant sur la totalité temporelle et sur la prise en compte de la pluralité des dimensions linguistiques, socio-culturelles, pourrait être posée, du côté de ses responsables, comme un accompagnement, transcendant les frontières, dans le passage, chez les étudiants, d'un ensemble d'expériences vécues[23], ou microévénements constituant le séjour, à *une* expérience (Pungier, 2017c), touchant à terme

[23]Comme le précisent l'allemand et le japonais avec les termes *Erlebnis* et *taiken* (体験).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

au symbolique[24]. Cette transformation demande un investissement personnel et du temps. Elle sous-entend aussi une disjonction entre compétence interculturelle et compétence en langue, en considérant qu'il peut y avoir initiation à l'interculturalité dans la langue la mieux maîtrisée par le stagiaire.

Finalement, pour gagner en efficacité, une formation à l'interculturalité dans la mobilité courte entre Japon et France ne devrait-elle pas d'abord être *une formation partagée entre enseignants de ces deux pays* ?

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (2011), « La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme », *Linguarumarena*, vol. 2, p. 91-101.

Abdallah-Pretceille, Martine ([1999] 2013), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Amirou, Rachid (2000), *Imaginaire du tourisme culturel*, Paris, PUF.

Anquetil, Mathilde (2006), *Mobilités Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Berne, Peter Lang.

Anquetil, Mathilde (2011), « Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade », Robert, Jean-Marc (coord.), *Le public Erasmus/Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil*, *ÉLA,* nº 162, p. 189-206.

Ashida, Sachiyo (芦田祥世) (2014), 「日本人留学経験者の語りから見る異文化間能力の表象」, Mémoire de master, Université de Kyoto.

Ballatore, Magali (2011), « Échanges internationaux en Europe et apprentissages », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, *hors-série n° 3*, p. 149-166.

Ballatore, Magali (2017), « La mobilité dans l'enseignement. Bilan et perspective dans un contexte de marchandisation de l'éducation en Europe », Nafti-Malherbe, Catherine, Palme, Mikael (dir.), *La marchandisation de l'éducation, Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 27, nº 1, p. 49-68.

Barbot, Marie-José (2005), « Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants », *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de culture, Glottopol, nº 6,* p. 183-194, en ligne : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_complet.pdf

Barbot, Marie-José (2010), « Voyages de formation interculturelle et étonnements », *Le Journal des psychologues*, n° 278, p. 44-48.

Bishop, Marie-France (2010), *« Racontez vos vacances… » Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

Brougère, Gilles (2019), « Les échanges scolaires sont-ils solubles dans le tourisme ou apprendre en faisant le touriste », *in* Peyvel, Emmanuelle (2019), *L'éducation au voyage. Pratiques touristiques et circulations des savoirs*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 35-45.

Brougère, Gilles, Fabbiano, Giulia (dir.) (2014), *Apprentissages en situation touristique*, Paris, Presses universitaires du Septentrion, coll. « Éducation et didactiques ».

Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Coste, Daniel (2009), « Postface. Médiation et altérité », Matthey, Marinette, Simon Diana-Lee (coord.), *Altérité et formation des enseignants, Lidil*, nº 39, p. 161-170.

Demorgon, Jacques (2003), « L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts », *Questions de communication,* nº 4, p. 43-70.

[24]En allemand, *Erfahrung* et en japonais, *keiken* (経験).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dervin, Fred (2004), « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures », *Moderna språk*, vol. 98, n° 1, p. 68-77, en ligne.

Dervin, Fred (2008), *Métamorphoses identitaires en contexte de mobilité*, Turku, Humanoria.

Dervin, Fred (2017), *Compétences interculturelles*, Paris, éditions des Archives contemporaines.

Develotte, Christine (2006), « Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle », *Lidil,* n° 34, p. 107-124.

Ensag (École nationale supérieure d'architecture de Grenoble) (2019), *Partir à l'étranger (2020/2021)*, brochure 36 pages, en ligne.

Fabre, Michel (1992), « Qu'est-ce que la formation ? », *Le mémoire professionnel, Recherche & Formation*, n° 12, p. 119-134.

Garneau, Stéphanie (2007), « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français », *Revue européenne des migrations internationales, vol. 23, n° 1*, p. 139-161, document en ligne, p. 1-22, disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/remi/pdf/3731

Giunta, Lena (2017), « Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté : influence de la durée d'étude du français et du séjour en France », *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises, n° 66 (3)*, p. 1-31.

Hosokawa, Hideo (細川英雄) (2013), 国際研究集会：【シンポ3】「異文化間能力養成のための言語教育」真のグローバル人材育成を目指して-京都大学人間, conférence en ligne.

Keene, Donald (1998), *Modern Japanese Diaries. The Japanese at Home and Abroad as revealed through their Diaries,* New York, Columbia University Press.

Keene, Donald (2003), *Les journaux intimes dans la littérature japonaise*, Travaux et conférences de l'Institut des hautes études japonaises du Collège de France, Paris, De Boccard.

Lepez, Brigitte (2012), « Construction de compétences interculturelles dans une didactique de la mobilité internationale : expérimentation de l'immersion », *in* Alao, Georges, Derivry-Plard, Martine, Suzuki, Elli, Yun-Roger, Soyoung (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, éditions des Archives contemporaines, p. 153-162.

Louis, Vincent (2009), *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*, Fernelmont, E.M.E.

Molinié, Muriel, Lankhorst, Marina (avec la participation de M.-F. Pungier) (2010), *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*, Cergy-Pontoise, UCP (CILFAC) et Conseil général du Val-d'Oise, document en trois parties (Escale 1, Escale 2, Escale 3).

Nafti-Malherbe, Catherine, Palme, Mikael (dir.) (2017), *La marchandisation de l'éducation, Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 27, n° 1.

Oba, Jun (2013), « Politiques nationales et stratégies des universités en faveur de la mobilité étudiante au Japon », *Repères*, 19, Campus France, en ligne : https://ressources.campusfrance.org/publications/reperes/fr/reperes_19_fr.pdf

Papatsiba, Vassiliki (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*, n° *29, p. 221-245.*

Papatsiba, Vassiliki (2003), *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*, Berne, Peter Lang.

Peyvel, Emmanuelle (2019), *L'éducation au voyage. Pratiques touristiques et circulations des savoirs*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Pigeot, Jacqueline (1996), « Le voyage comme expérience de la condition humaine au Japon (XII^{e}-XV^{e} siècle) », *in* Salmon, Claudine (éd.), *Récits de voyage des Asiatiques. Genres, mentalités, conception de l'espace*, Actes du colloque EFEO-EHESS de décembre 1994, Paris, École française d'Extrême-Orient, p. 31-38.

Pigeot, Jacqueline (2009), *Michiyuki-bun. Poétique de l'itinéraire dans la littérature du Japon ancien*, Paris, Collège de France, Bibliothèque des hautes études japonaises.

Pungier, Marie-Françoise (2017a), « Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples », *Pratiques sociales et apprentissages*, Actes du colloque EXPERICE, Saint-Denis, 8-9 juin 2017, en ligne.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Pungier, Marie-Françoise (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 », *Méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues, Innover : pourquoi et comment ? Revue internationale MÉTHODAL*, nº 1, en ligne.

Pungier, Marie-Françoise (*2017c),* « La mobilité académique internationale comme lieu d'expérience(s) et de formation dans le Japon contemporain », *Revue japonaise de didactique du français. Études didactiques*, vol. 12, nº 1, p. 262-278.

Pungier, Marie-Françoise (2018), « Les mises en mots (écrits/écriture) autour d'une expérience académique à l'étranger : un moyen de formation à l'international ? », *Revue japonaise de didactique du français. Études didactiques*, *vol. 13,* nº 2, p. 212-226.

Pungier, Marie-Françoise (2020), *De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France,* Berne, Peter Lang.

Reinhardt, Claus, Rosen-Reinhardt, Évelyne (2012), « Le journal d'étonnement comme capital en contexte de mobilité européenne », *in* Alao, Georges, Derivry-Plard, Martine, Suzuki, Elli, Yun-Roger, Soyoung (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, éditions des Archives contemporaines, p. 135-142.

Rinaudo, Christian (2005), « Carnaval de Nice et carnavals indépendants : les mises en scène festives du spectacle de l'authentique », *Sociologie et sociétés*, 37, p. 55-68.

Roberts, Celia, Byram, Michael, *et alii* (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Oxon, Multilingual Matters.

Takematsu, Yuko (2018), « Apprentissage interculturel en autonomie et insuffisance de la préparation de l'enquête sur le terrain », *Revue japonaise de didactique du français*, *Actes du IV*^{e} *Congrès régional de la commission Asie-Pacifique, numéro spécial, 13* pages numérotées 437-1 à 437-13.

Wagner, Kenneth, Magistrale, Tony (1997), *Writing across Culture. An Introduction to Study abroad and the writing Process*, New York, Peter Lang.

Yatabe, Kazuhiko (1994), « Auto-image et hétéro-image : représentations du Français et du Japonais chez les migrants nippons en France », *Mots,* nº 41, p. 129-152.

Zarate, Geneviève, 1999, « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », *Revue française de pédagogie,* vol. 129, nº 1, p. 65-72.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031