Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 13 - 31

Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France

Marie-Françoise Pungier
Université Préfectorale d'Osaka
Japon

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif de comparer les représentations de l'objet langue et de son apprentissage chez des étudiants d'une université japonaise participant à un stage court de langue et de culture en France à différents moments de sa réalisation, à partir d'un corpus de discours écrits et graphiques recueillis entre 2012 et 2016. Si l'objet langue ne semble pas très important dans le contexte d'apprentissage formel au Japon, pendant le séjour, il connaît un moment de revitalisation dans le contexte informel d'apprentissage à travers les échanges avec les natifs.

MOTS CLÉS

Objet langue, expérience de mobilité, contexte formel d'apprentissage, contexte informel d'apprentissage

"Langue object", experience of mobility, formal learning context, informal learning context

1 Introduction

Pour différentes raisons stratégiques, le Japon, comme d'autres pays, est saisi par la fièvre mobilitaire (Agawa, 2010 ; Oba 2013). A côté d'une mobilité prioritairement orientée vers le monde anglophone, visible et valorisée[1], il en existe une autre plus discrète, celle des séjours courts d'apprentissage d'une langue et de « sa » culture. Loin d'être aussi connue qu'Erasmus et ses aspects *culturels* et *interculturels*[2]

1 Cf. le programme « Tobitate Japan » : <http://www.tobitate.mext.go.jp/about/english.html>

2 Nous ne discutons pas ici des diverses significations et des questions que pose l'utilisation de ces termes.

(Papatsiba 2003 ; Anquetil 2006 ; Anquetil & Molinié 2008 ; Molinié 2014 ; …), elle commence toutefois à être documentée (Himeta 2012, Pungier 2014, 2016) à partir du courant socio-anthropologique de la didactique des langues et des cultures (ou DLC) (Zarate, Lévy & Kramsch 2008).

Celui-ci envisage la mobilité comme un phénomène pluriel (Gohard-Radenkovic & Murphy-Lejeune 2008), « *polymorphe* » (Pungier, 2014 : 57) et sous l'influence du *Cadre commun de référence pour les langues*, il l'appréhende comme un temps de « *construction de compétences* » (Castellotti & Huver, 2011 : 119) ne se confondant pas seulement avec « *l'amélioration des capacités langagières, dans une conception monolingue et additive* » (*op. cit.* : 121) mais renvoyant à des possibilités de reconfiguration des acquisitions. Castellotti et Huver observent ainsi qu'il est possible de « [concevoir] *la compétence [de mobilité] comme transformation réflexive de l'expérience*[3] » (*ibid* : 120).

Mais dans le champ de la DLC, ce terme a tendance à être utilisé de manière périphérique ou comme catégorie subsumante et cette référence à *l'expérience* ne préjuge ni de sa composition ni de sa structure. Cependant, à la suite d'autres travaux, nous pouvons poser que celle-ci, dans la mobilité en particulier, possède un aspect duel avec, d'une part, le découpage dans le flux de la vie d'un individu d'un « moment vécu » ou en japonais *taiken* (体験) (soit, d'après les kanjis qui composent le mot *un essai par corps*) (Pungier, 2014 : 96 sqq.), et d'autre part, un retour sur ces moments vécus pour en faire quelque chose d'unifié, l'équivalent d'un bilan, ou *keiken* (経験) (Pungier 2014 : 96) (donc suivant la combinaison des caractères, l'*expérience d'une étape, le passage par un stade*). Dans la plupart des cas, le premier correspond à l'allemand *Erlebnis* (Wallenhorst 2008 : 20), le second à *Erfahrung* (Wallenhorst, 2008 : 18 sqq.)[4].

Dans ce travail centré sur une expérience de mobilité donnée, un stage organisé « langue et cultures francophones » pour des étudiants grands débutants en français langue étrangère (ou FLE), nous nous intéressons à l'apprentissage linguistique et à l'*objet langue,* appréhendé comme une sous-catégorie de l'*objet France*. Nous posons que ce dernier est une entité dynamique agglutinant des éléments de

3 Souligné par nous.

4 Il arrive toutefois que le terme *keiken* soit aussi utilisé comme catégorie subsumante.

natures diverses comme des savoirs, des représentations, etc., relatifs à la France, et interreliés entre eux. Dans la société japonaise, l'objet France peut être considéré à la fois comme une catégorie subsumante et une sous-catégorie de ce dernier, construite autour des items « pays-culture-société » à côte de celles centrées sur la langue et les gens, toutes possèdant des propriétés identiques[5].

Comment des étudiants se saisissent-ils de l'objet langue à différents moments d'un séjour de mobilité en France, fonctionnant sur un rythme ternaire amont, pendant, aval ? Comment l'intègrent-ils ou pas à leur quotidien ? Comment cet objet langue s'articule-t-il avec les « moments vécus » (*taiken*) ou le bilan (*keiken*) de ce séjour de mobilité ?

Pour le savoir, nous analysons, dans une perspective qualitative, les discours et motifs rencontrés dans un ensemble de documents écrits (en japonais) et graphiques recueillis à différents moments de l'effectuation du stage, entre 2012 et 2016. Ils ont été produits par des étudiants d'une université japonaise[6] suite à des prescriptions d'acteurs institutionnels (bureau des relations internationales (ou BRI), enseignants) dans un souci informatif ou réflexif. Ils « *[laissent] les acteurs ayant fait « l'expérience d'une autre expérience » comparer eux-mêmes leurs expériences* » (Wallenhorst, *op. cit.* : 14) ou bien permettent, à partir d'un point de vue compréhensif, par une comparaison entre ces discours, de faire émerger les différentes formes données par ces étudiants à l'objet langue et aussi d'avoir accès à des expériences d'apprentissage[7], dans des contextes formels et informels (Brougère & Bézille 2007).

Nous abordons notre corpus à partir de trois angles. Avec le premier, nous nous posons la question de savoir quelle importance est accordée par les étudiants du corpus à l'objet langue dans leur vie quotidienne réelle (au Japon) ou rêvée (la France). Dans le deuxième, nous relevons dans les documents tout ce qui concerne les pratiques de la langue pendant le séjour de mobilité en France afin de cerner ce que l'objet langue y devient. Dans le troisième, nous examinons ce que le fait

5 Ces différents *objets* peuvent être tenus à distance ou bien susciter un sentiment d'*akogare* (désir) (Ishimaru 2009 ; Pungier 2007) et être à l'origine de tentative d'appropriation (à prendre ici dans le sens de « possession »).

6 Il s'agit de l'Université Préfectorale d'Osaka ou UPO.

7 Précisons qu'il ne s'agit pas pour nous de chercher ici comment une expérience, quelle que soit sa nature, sert à un apprentissage, autrement dit de s'intéresser à des apprentissages expérientiels en tant que tels.

d'avoir vécu de nombreuses expériences linguistiques implique comme transformations pour les étudiants : l'objet langue est-il un élément suffisant pour fonder une expérience de type *keiken* ?

2. L'objet langue entre Japon et France imaginée : quelle importance ?

C'est dans un environnement peu favorable aux langues grands commençants que les étudiants effectuent un certain nombre de choix qui multiplient les liens avec l'objet langue.

2.1 Les langues étrangères à l'université au Japon : l'exemple de l'UPO

Suite à la réforme des universités de 1991 voulue par le Ministère de l'Éducation (Oba 2010), il n'est plus nécessaire pour les étudiants du supérieur japonais d'appendre une seconde langue étrangère pour en sortir diplômé après quatre ans d'études (Komatsu, 2014 : 46). Il s'agit là d'un rééquilibrage des enseignements faits au profit de l'anglais (Himeta, 2012 : pp. 51-52). À l'UPO, les « langues grands commençants » sont des enseignements proposés en concurrence avec des cours d'enseignement général. La perte d'attrait institutionnel pour les langues autres que l'anglais se traduit aussi par une refonte de l'offre des cours. L'UPO propose ainsi en parallèle deux cursus, l'un, d'un cours[8] par semaine, l'autre de deux, soit pour un semestre d'études, d'une vingtaine à quarante-cinq heures d'apprentissage.

Malgré ce climat de désaffection institutionnel pour la deuxième langue, des étudiants choisissent de commencer à étudier le français, langue réputée « belle » et « difficile » (Pungier 2007).

2.2 Choisir d'apprendre le français à l'UPO

Si on demande à des étudiants débutants de se représenter en train d'apprendre le français[9], rares sont ceux qui identifient l'apprentissage comme une activité de l'éducation formelle (scène dans une salle de classe (Mizuki 2015, Nagiko 2016)) ou pensent qu'il ne correspond pas seulement à une activité liée à l'écrit mais aussi à d'autres (Miho 2012, Nagiko 2016). Plus nombreux sont les dessins qui les montrent seuls,

8 Au Japon, un cours standard dure quatre-vingt-dix minutes.

9 Le document est formaté et la consigne qui l'accompagne est « *moi qui apprends le français* ».

dans un espace indéfini, assis à un bureau (Hiroki 2012, Akira 2014, Aya 2015, Kosuke 2016) ou debout (Uyen 2015), mais tenant dans les mains un livre.

En début de semestre, il est plutôt rare de rencontrer des apprenants qui investissent l'objet langue de manière particulière, par exemple comme Kosuke (2016) ou Aya (2015) et qui situent l'apprentissage de la langue dans un lieu privé qui, pendant le temps des devoirs, fait office d'extension du cadre formel d'apprentissage[10].

Quelquefois, les pensées de ces apprenants vagabondent vers un ailleurs rêvé : la Tour Eiffel ou quelque autre monument parisien surtout sont figurés (Takumi 2014). Face à ces représentations, il nous semble reconnaître l'objet France subsumant (Pungier 2010).

Cette indistinction se retrouve dans les objectifs de connaissance que Mio (2012) voudrait atteindre au bout de six mois : elle espère « *connaître concrètement* » des « *expressions de base* » et « *l'arrière-plan historique du français* », « *la vie des gens qui vivent en France, etc.* ».

Cette première relation à l'objet langue est à comparer aux productions graphiques réalisées en tout début d'apprentissage, mais cette fois en réponse à la prescription « *moi, parlant le français* »[11], c'est-à-dire implicitement un moment où les objectifs de maîtrise de la langue seraient atteints. Les étudiants s'imaginent alors très souvent en France, dans un espace extérieur, et en « *conversation avec un Français* » (Aya 2015, Uyen 2015, Nagiko 2016). Nous avons peut-être là les prémices d'une importance particulière accordée au contexte informel d'apprentissage de la langue.

Au tout début de l'apprentissage, il semble que les représentations liées à celui-ci hésite entre le pôle de quelque chose de vague et d'impersonnel, mais inscrit dans un contexte formel (espace et temps académiques, un cursus de français à l'UPO ?) avec une insistance sur l'écrit et sur un travail solitaire et studieux, et un autre concentrant une variété de désirs autour d'un objet qui inclut la langue, mais pas seulement elle, teinté de rêve et d'irréel, mais sans précision temporelle.

10 D'autres dessins montrent aussi le train comme lieu d'apprentissage.

11 Le sens de l'expression donnée en japonais et qui fait référence pour les apprenants, est a priori plus large qu'une simple maîtrise orale de langue.

2.3 Choisir de participer au stage de langue et de culture

Les étudiants intéressés par le stage remplissent une fiche dans laquelle ils doivent préciser les raisons de leur candidature. Leurs réponses tournent autour de trois motifs discursifs : la culture, la langue et la connaissance des gens.

L'insertion discursive des deux premiers prend des formes différentes. Celui qui concerne un approfondissement culturel, qui se confond, d'après nous, avec une envie de voyage en France ou de voyage touristique (Pungier 2014), peut se trouver coupler avec la mention d'une occasion à saisir dans le temps des études ou avec celle d'un intérêt ancien pour l'objet France. D'un côté, l'étudiant se montre pragmatique, voire opportuniste, planifiant le temps de ses études, alors que de l'autre, il se laisse à dévoiler un peu de ses goûts –les siens ? (Bourdieu)–, donc à montrer un visage plus intime ou du moins un peu moins académique.

Notons encore qu'au désir de stage confondu avec un investissement social sont rattachées des mentions d'expérience de type *keiken* (Miwo 2012, Haruka 2012, Suzuka 2012) ou un équivalent avec l'expression « *un événement important dans ma vie* » (Hideki 2014). Au contraire, le terme *taiken* est utilisé par ceux qui espèrent faire des progrès en langue (Akira 2014, Mizuki 2014). De plus, ces derniers mentionnent dans leurs discours des termes signifiant « soi-même ». C'est ainsi la première fois, dans le temps de cette expérience d'apprentissage du français que nous observons des étudiants montrant l'existence d'une relation unique entre eux et la langue, qui ne paraît pas directement pouvoir être reconvertie en élément de distinction dans la société japonaise (au contraire de ceux qui se reconnaissent un goût pour l'objet France).

Cependant, malgré une multiplicité de dégradés discursifs, il est assez frappant de voir que le désir d'apprentissage de la langue dans le séjour de mobilité n'est jamais exprimé chez huit étudiants du corpus.

2.4 S'imaginer apprendre la langue à l'étranger

En 2013 et 2014, sur douze productions graphiques recueillies en deux temps avant le départ, seules deux étudiantes ne dessinent aucune représentation de scène d'apprentissage. Ceci explique peut-être cela, l'une d'entre elles a vécu à l'étranger et insiste dans ses

motivations à partir sur cette expérience-là (*keiken*) d'avoir déjà pu éprouver l'usage d'une langue en contexte : elle sait déjà que cette dernière est un moyen pour rencontrer des gens ou pour se déplacer et découvrir des lieux. Elle n'a pas besoin comme les autres participants de manifester la langue par des motifs graphiques d'apprentissage : espace indéfini comportant une table où est assis l'étudiant, scènes de classe dans laquelle l'étudiant suit un cours ou se montre y participant activement (Akira 2014, Kazuma 2014).

Pour tous ceux-là d'ailleurs, si l'inscription au stage a provoqué une envie de France qui se manifeste dans la première série de dessins par des motifs graphiques de l'objet France (Ishimaru 2009 ; Pungier 2007, 2014, 2016), et donc par l'expression d'une projection dans un imaginaire, la seconde semble être l'occasion d'un retour à la réalité : les scènes d'apprentissage formel au Japon ou en France se font plus nombreuses, avec extension dans un contexte privé comme précédemment (lecture dans son lit) à moins qu'il ne s'agisse de l'émergence d'une modalité informelle d'apprentissage, comme si tout à coup, il y avait une prise de conscience qu'aller en France voulait dire aller dans un pays où on parle français.

En amont et en contexte formel, il apparaît que l'expérience de mobilité n'est pas spécifiquement construite autour de l'expérience d'apprentissage. Elle en représente un des développements possibles, mais pas le seul, ni le plus important. Nous pensons que le rapport à la langue y reste désincarné, mal défini et instable même après que les étudiants se sont inscrits pour participer au stage. Un exemple en est donné par Hotaru (2016), qui, en début d'apprentissage, produit deux dessins où elle personnalise son rapport à la langue, s'inscrit au stage en centrant sa motivation sur celle-ci et décide finalement de partir étudier l'anglais en Australie…

3. Des expériences dans la mobilité qui modifient le rapport à l'objet langue

Pendant le séjour et au retour, format d'écriture oblige ou inscription dans une situation dialogale classique vis-à-vis de l'institution et des enseignants, les stagiaires ne peuvent pas esquiver la question de leurs apprentissages linguistiques et de la forme qu'ils prennent.

3.1 Une situation d'apprentissage élargie

Quel que soit le support de production (blogs, dessins, rapports) dans le temps du stage et au retour, tous les étudiants se montrent sensibles à l'omniprésence du français[12] autour d'eux (oral et écrit) et abordent la question de la langue. Cette dernière paraît différente de celle qui a déjà été rencontrée au Japon. Ceci se vérifie à la fois dans le cours –« *On a l'impression que dans les cours avec un professeur français, on apprend du français qu'on ne peut pas goûter au Japon.* » (Shin & Kento 2014) – mais aussi à l'extérieur dans les échanges avec les locaux comme l'écrivent ensemble dans leur blog Hiroshi, Suzuka, Yumiko (2013).

Par ailleurs, dans le cas d'une situation formelle, les activités d'apprentissage renvoient à sa totalité – l'enseignant en fait intégralement partie et apprendre la langue devient une activité collective (figuration dans les dessins de la salle de classe et des autres camarades). En même temps, les moments formels d'apprentissage de la langue se dilatent : on apprend aussi le français lors des activités culturelles encadrées ou pendant les sorties avec les tuteurs étudiants.

De plus, la langue sortant du lieu classe, son apprentissage s'en dégage aussi. Ce qui change concerne sans doute moins les contenus – « *Au Japon et en France c'était des salutations de base ou la situation présente ou des expressions pour les émotions (…)* » (Takumi 2014)– que le fait qu'ils sont mis en relation directe avec le contexte informel d'apprentissage, ce qui représente, pour les stagiaires, plus qu'une simple juxtaposition de lieux d'expression en français. Les savoirs (savoir-faire) du cours trouvent leur justification hors des murs de la classe. Ai (2012) note ainsi au retour du stage : « *J'ai appris du français centré sur des expressions de conversation et sur des « dans cette situation, qu'est-ce qu'on doit dire ? ». Par exemple, le midi [du jour] où dans le cours [on a travaillé] sur le thème « quand on achète du pain », chacun a réellement commandé quelque chose dans une boulangerie* ».

3.2 De nouveaux interlocuteurs

Le nombre d'interlocuteurs avec qui les étudiants doivent utiliser le français augmente. En plus de l'enseignant, de nouvelles personnes ressources apparaissent : les pairs et les inconnus.

12 Ceci coïncide aussi avec des mentions d'absence du japonais.

Les pairs, c'est-à dire des lycéens ou des étudiants français – *[…] qui avaient à peu près le même âge que nous* », précise Haruka (2012)– ou étrangers (à partir de 2016), représentent le groupe avec lequel les relations prennent de la densité. On écoute les conversations entre eux pour entendre du « *français vivant* » (Suzuka 2013). On essaie de se comprendre, de les comprendre, utilisant tous les moyens à disposition. On partage du temps avec eux et on pratique la langue : « *spécialement le premier week-end, comme c'était « activités libres », on était un groupe de deux Françaises qui ne parlaient pas du tout le japonais et nous, deux première année ne pouvant quasiment pas parler le français, on a passé toute la journée en français (…) c'est devenu une grande expérience* [keiken] », rapporte Yumiko (2013).

Nous retrouvons les pairs dans les productions graphiques réalisées pendant le stage (Hiroki 2013, Kazuma 2014, Jun'Ichiro 2014, Miyuki 2014) et les blogs sont pleins de ces photos « avec des étudiants français ». Ils permettent de confirmer des savoirs, d'en nuancer certains ou d'en acquérir d'autres. Comme dans le cas du cours, ils donnent envie de les mettre en pratique : « *On m'a appris la différence entre* Comment allez-vous? *et* Ça va?, *ils m'ont enseigné des noms de* légumes *comme* courgette, pomme de terre […], *que je vais utiliser très certainement au marché où je vais la semaine prochaine. Est-ce qu'on comprend ces mots que j'ai appris, je veux vérifier en vrai.* »[13] (Hiroshi 2013).

Et puis, nous repérons une foule d'inconnus dans les discours écrits (Hiroki 2012, Yumiko 2013, Takumi 2014, Yotsuba 2014) et plus exceptionnellement graphiques, comme chez Jun'Ichiro qui se représente, l'air un peu embêté, demandant son chemin à une dame : ce sont des personnes à qui les stagiaires s'adressent ou qui leur parlent spontanément.

Pour comprendre l'importance de ces mentions, il faut signaler qu'au Japon, il existe une sorte de code social qui déconseille d'adresser la parole à des « gens qu'on ne connaît pas de vue » (mishiranuhito). Au contraire, en France, cela devient une activité prisée : « *l'expérience [keiken] de parler tous les jours avec des étrangers inconnus, c'est un plaisir exquis qui s'est déroulé dans le stage en France* » (Kosuke 2012).

13 Les mots en caractère standard sont en français dans le texte d'origine.

3.3 L'objet langue dans la mobilité : se laisser faire par la langue ?

A côté des sollicitations inhérentes à l'environnement formel ou informel, les étudiants y mettent aussi du leur. Certains soulignent le fait que malgré l'absence de compétence en japonais de l'enseignante, il est possible de suivre le cours, à condition de s'y engager physiquement : « *On fait de notre mieux : dans le cours on ne parle presque pas japonais et chacun essaie de comprendre le français en faisant très attention avec les yeux et les oreilles.* », notent Mizuki, Hideki, Jun'ichi (2014).

La manière de percevoir cette dimension physique de l'apprentissage peut varier suivant les stagiaires. Pour Yumiko, le cours reste avant tout une activité intellectuelle exigeante mais gratifiante : « *(…) c'est le moment où, j'ai utilisé le plus la tête et où j'ai pu absorber le plus de choses, je crois (…)* ». Mio (2012) et Takumi (2014) ne disent pas autre chose à leur retour. Mizuki (2014), elle, constate : « *j'ai appris avec la sensation de moins apprendre avec la tête qu'avec le corps.* ». Pour certains, l'intensité de cette concentration dans un environnement formel ou informel d'apprentissage a été telle qu'elle s'apparente à une sorte de conditionnement physique et psychologique. Mio (2012) note son sentiment d'imprégnation de la langue: « *A propos de la conversation spécialement, on dirait que mon corps est imprégné de français. Après être rentrée au Japon, dans le cours quand j'ai reçu une feuille, instantanément j'ai envie de dire « merci », à l'instant où je rentre dans un petit magasin, « bonjour » est prêt à sortir, [quand je pense à ça] en seulement deux semaines, je me suis bien imprégnée de français, je crois* ».

Dans la mobilité, le corps est un objet dont les étudiants se servent doublement (Brougère & Ulmann 2009 ; Brougère & Fabbiano 2014) : à la fois pour accueillir en eux de nouveaux savoirs, savoir-faire, ou savoir-être mais aussi pour pouvoir exprimer tout ce que leur niveau à communiquer langagièrement en langue étrangère de débutant ne leur permet pas de faire. Les gestes deviennent des outils normaux de communication, dans les cours (Suzuka 2013) ou ailleurs (Miwo 2012 ; Nagiko 2016).

Le corps accueille aussi les échecs ou du moins les difficultés dans les échanges linguistiques. Il est le lieu identifié de l'expérience : « *c'était un demi-mois où j'ai fait l'expérience (taiken) avec les cinq sens de tout ce que j'avais appris sur le papier.* », remarque Ai (2012).

L'objet langue dans la mobilité prend d'une épaisseur physique,

corporelle. Il fait que les étudiants deviennent des acteurs bougeant leur corps dans l'expérience d'apprentissage. Mais nous ne pouvons pas affirmer qu'il les rende mobiles au-delà de situations de communication très contextualisées (Gohard-Radenkovic & Veillette 2015) contrairement à ce qu'analysent d'autres chercheurs (Robert 2011).

4. Avoir l'expérience de l'objet langue à l'étranger, des transformations ?

La question est d'essayer de cerner ce que les stagiaires pensent que les expériences linguistiques leur apportent.

4.1 Une frénésie communicative

La situation de non-maîtrise de l'environnement dans lequel se trouvent plongés les étudiants, surtout dans les premiers jours, et qui concerne tous les aspects de la vie quotidienne – motilité (déplacements, transports en commun, repérages dans l'espace, …) ; survie (courses, restauration, …) ; loisirs (visites de lieux célèbres, concerts, …)– les met dans l'obligation, s'ils veulent profiter un minimum de leur séjour de trouver les informations nécessaires à la réalisation de ce but, de devenir pragmatiques (Brougère & Ulmann 2009 ; Brougère & Fabbiano 2014). La rentabilité à très court terme de l'investissement dans la langue est demandée et appréciée.

Mais au-delà de la nécessité, ils se montrent aussi désireux d'utiliser la langue, et ce dès le cours : « *Et puis, les mots qu'on a appris en cours ou bien le français que les TA [N.B. = teaching assistant (sic) [14]] D. et M. nous ont appris, sortis dans la rue, on les utilise autant que possible, on fait des efforts pour qu'on puisse se les approprier.* » (Mizuki, Hideki, Jun'Ichi 2014). Encouragés par leurs succès langagiers, tout l'environnement où les étudiants se trouvent devient une sorte de laboratoire (Hiroki, Kosuke, Haruka 2012) ou bien comme un terrain de jeux (par exemple avec les salutations). Il n'y pas de limite spatiale à ce phénomène. Nous relevons parmi les discours écrits et graphiques les lieux suivants : la rue ; le métro, le RER, le bus réservé à l'arrivée, les magasins, les musées, une école maternelle, un commissariat de police, un coiffeur, les dîners du soir dans la famille d'accueil…

14 En fait ce sont des tuteurs pour les activités culturelles encadrées.

Pour les stagiaires, ce qui ressort de tous ces échanges, est qu'il faut « communiquer ». La langue sort d'une sorte de carcan préformaté (grammaire, prononciation). La relation qu'on maintient avec les autres définit la communication. Là est l'enjeu et alors tout sert à la communication : gestes, langue imparfaite, dictionnaire électronique, traducteur automatique, japonais – si leurs interlocuteurs parlent japonais, ils en profitent (Hiroki 2013, Kazuma 2014, Hikari 2015) – et l'anglais aussi. Kosuke (2016) semble presque reprocher à ses interlocuteurs de ne pas vouloir/ pouvoir parler anglais avec lui.

Dans l'urgence de l'expérience de mobilité, les étudiants deviennent des individus qui s'animent, parlent, communiquent : la transmission de leur pensée leur apparaît primordiale.

Notons aussi que les étudiants français qui apprennent le japonais jouent le rôle d'un miroir qui interroge. A leur contact, les stagiaires deviennent convaincus qu'il faut pratiquer la langue. « *De mon inexpérience et du sérieux des Français qui apprennent le japonais aussi, j'ai appris la langue. J'ai compris l'importance considérable du fait de l'utiliser. Si on n'utilise pas, ça ne se fixe pas, on ne peut pas comprendre. Cette chose évidente aussi, j'ai pu l'éprouver à nouveau* », déclare Shin (2014).

4.2 L'objet langue, quelque chose à mesurer ?

En fin de séjour ou au retour, un des premiers réflexes des stagiaires est d'essayer d'évaluer leurs progrès en langue. Ceux qui sont le plus satisfaits dans le domaine de la langue le sont pour leur situation d'apprentissage au Japon après le séjour en France, sinon ils ressemblent plutôt à Takumi (2014) qui constate : « *je suis loin encore de pouvoir donner ma propre opinion* ».

Cependant, autant dans les discours produits sur place, il nous semble que communiquer était présenté comme quelque chose d'important, autant au retour, hormis les compétences de compréhension orale, la plupart des étudiants paraissent faire profil bas. Ils avouent beaucoup plus souvent les difficultés et les souffrances[15] liées aux expériences de non compréhension des échanges ou bien de non possibilité de transmettre leurs idées : « *En France, c'est évident pour le japonais, mais j'ai souffert quand on n'a pas*

15 Ce qui est aussi un moyen discursif pour valoriser la réalisation du séjour à l'étranger, pour marquer la sortie de l'épreuve et la réussite du rite de passage (Pungier 2014; 2016).

compris l'anglais non plus. Ou bien, on a compris l'anglais mais on m'a répondu en français, c'était très problématique. » (Miwo 2012).

Par ailleurs, même s'ils se montrent toujours très attachés aux mots et aux expressions en tant qu'éléments pouvant décrire des savoirs actifs en français comme le montre leur manière de décrire les cours qu'ils sont suivis en France, nous les voyons aussi dire que leurs compétences en compréhension orale se sont améliorées, c'est-à-dire que pour cet aspect-là, la langue n'est plus perçue seulement comme une somme de connaissances diverses qu'il faudrait maîtriser une à une mais comme une suite de segments dont le sens est à saisir globalement. Kazuma (2012) pense que « *[son] oreille s'est faite à la prononciation des locuteurs natifs* » et qu'« *en échangeant avec les Français* », il a pu « *retenir des phrases entières* ». Il se demande alors si « *le fait d'apprendre une unité de phrase sans faire attention aux détails de grammaire ne vaut pas mieux pour, en réalité, nourrir les compétences pratiques et s'approprier aussi la grammaire* ». Ce niveau de réflexion métalinguistique sur l'apprentissage de la langue trouve directement sa source dans l'expérience vécue de mobilité.

4.3 Retirer quelque chose des expériences d'apprentissage de la langue dans la mobilité

Quelques étudiants, peu nombreux estiment que les contenus d'apprentissage sont très semblables à ceux qu'ils ont rencontrés au Japon (Hiroki 2013, Kazuma 2014, Takumi 2014), ce qui peut les arranger – le cours devient moins inquiétant puisqu'on y a déjà des repères –, ou risquer d'être ennuyeux… auquel cas l'investissement dans le séjour mobilitaire pourrait constituer un non-sens. Pour des raisons liées à la reconnaissance sociale, au Japon, de leur(s) expérience(s) de mobilité internationale en France, les étudiants se trouvent dans la nécessité de dire que leur séjour s'est bien passé (Pungier, 2014 : 456 sqq.). Hiroki (2013) s'en sort ainsi par une contradiction assumée : « *dans l'ensemble, c'étaient des révisions de ce qu'on a appris au premier semestre. Mais, il y avait beaucoup de choses que je ne connaissais pas, donc [pour moi] c'était très profitable [!]* ».

Pour éviter la perspective de l'investissement sans profit (Pungier, 2014 : 451 sqq.) mieux vaut donc, officiellement, évaluer de manière positive son expérience d'apprentissage dans un contexte formel. Les étudiants sont aidés, semble-t-il, sur ce point par la variété des

contenus des cours ou bien des techniques pédagogiques utilisées. Ils proposent ainsi une sorte de liste à la Prévert de ces choses nouvelles pour eux en contexte d'apprentissage formel : utilisation des TICE[16] (dessinée par Kazuma 2014, Kento 2014, Takumi 2014), chansons, jeux, poèmes, journal (de bord), travail de la prononciation, du rythme (Hiroki 2012, Mio 2012), exercices de conversation (Takumi 2014, Mio 2014)… Les devoirs n'apparaissent que dans les mentions de corrections ou d'aide apportées par d'autres passagers dans le RER.

Excepté le train, l'extension du contexte formel d'apprentissage au chez soi (l'hôtel, ou la famille d'accueil à partir de 2016) semble disparaître (sauf pour Nagiko (2016)).

En fait, ce que les étudiants essaient de dire dans tous ces messages, c'est que la situation d'enseignement-apprentissage formelle en France y est plus intéressante et, à leurs yeux pédagogiquement plus riche qu'au Japon : Kazuma l'écrit très directement dans son dernier message-rapport pour le blog : « *j'ai senti que [les cours] étaient plus intéressants que ceux de français le mercredi* (i.e. à l'université) ».

Par ailleurs, ce qui se passe dans la salle de classe est relié à des émotions positives[17] : les cours sont des moments agréables *et/ parce que* faciles à comprendre. En comparaison, les cours au Japon apparaissent « secs », parce que l'investissement de la personne y est moins fort ou bien masqué par le rôle d'étudiant ?

A l'extérieur de la classe, l'anxiété de ne pas se faire comprendre s'accompagne de la joie d'avoir réussi. Kosuke (2012) se déclare « *plein de la joie d'avoir fait fructifier ce qu'il avait appris* » après l'exercice de la boulangerie, et il poursuit : « *ça a été un moment où j'ai pu goûter un des exquis plaisirs de ce stage* ».

Au-delà de la classe, et d'un gain de satisfaction immédiate parce qu'on était impliqué dans le cours, ce qui prime, c'est ce à quoi les échanges permettent d'aboutir avec les pairs français : des relations amicales (Miwo 2012). Ainsi dans le dessin qu'elle produit au retour du stage, Mio se montre en situation d'apprentissage avec des motifs classiques (travail de classe, écoute et répétition des contenus d'un CD) et en insère deux, dont elle n'avait pas soupçonné l'existence avant de partir, qui ressortissent à un contexte d'apprentissage

16 Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement.

17 La seule émotion négative est le regret de ne pas avoir travaillé plus.

informel en prise directe avec l'expérience de mobilité : l'échange de coups de téléphone et de courriels avec une Française. Ainsi Mio a rapporté de France « un moyen » nouveau pour apprendre la langue étrangère.

Mais, le plus souvent, l'expérience de mobilité n'ouvre pas sur un cercle vertueux dans le domaine de l'apprentissage de la langue. Elle renvoie les moments de ce dernier à ce qu'ils sont : quelque chose qui a été, qui a été vécu mais qui n'est pas l'essentiel en son sein. Kosuke (2016) conclut ainsi le dernier message pour le blog : « *Avec ce stage, je me demande si j'ai réussi à parler un peu français. (Mais, même si je dis ça, j'ai surtout compté sur l'anglais), avoir pu avoir l'expérience* [keiken] *de vivre en France, c'était bien (…)* ». Hideki et Jun'Ichi (2014) ne se souviennent que du côté touristique de leur voyage en France. Yotsuba précise qu'en France « *apprendre, s'amuser, c'était le meilleur* » et que sa vie actuelle est l'inverse exact de ce qu'elle était en France…

L'expérience d'apprentissage de la langue étrangère dans la mobilité apparaît alors finalement comme porteuse d'apprentissages autres : sur soi, sur les autres.

5. Conclusion

Au terme de cette étude, que disent les étudiants de leur apprentissage de la langue et de leur rapport au français ?

Tout d'abord, l'analyse de leurs discours graphiques ou écrits montrent que celui-ci n'est pas monolithique mais pluriel, non pas seulement parce que chacun d'entre eux est unique, mais parce que les modalités d'apprentissage entre le Japon et la France sont vécues par eux de manière différente. Au départ, dans le contexte formel, les étudiants de l'UPO qui ont choisi de suivre des cours de FLE le réduisent le plus souvent à une liste de vocabulaire à connaître, à des conjugaisons de verbes à maîtriser, à des sons à savoir reproduire fidèlement. L'importance de ces activités se mesure à la note obtenue à un examen. L'utilisation du français comme moyen d'échange reste du domaine de l'impensé dans ce quotidien d'apprentissage. L'objet langue semble comme en marge de la vie et incapable de générer'une *expérience*, ni comme *taiken* ni comme *keiken*, sauf dans le cas d'une projection vers un séjour d'études en France.

Celui-ci vient bouleverser la relation routinière à la langue et celle de

désengagement vis-à-vis de son objet. L'apprentissage devient varié et n'est plus réduit à des connaissances à maîtriser dans la classe. Quelque chose s'en échappe qui irrigue toutes les activités de la vie quotidienne. Ces moments vécus se découpant dans le flux du séjour de mobilité sont perçue comme des expériences de type *taiken*, engageant dans l'instant l'étudiant dans la totalité de sa personne, le rendant actif. La saisie de l'objet langue comme matérialisation d'une relation entre des personnes est désignée par les étudiants par le terme de « communication ».

Même si les étudiants sont conscients de ne pas en maîtriser toutes les nuances de la langue, ils disent retirer quelque chose de son utilisation. Son objet amène une nouvelle manière d'être au monde : on va vers lui, on n'attend plus qu'il vienne à soi. Dans ce sens, il joue un rôle dans l'unification des expériences de type *taiken* en une expérience de type *keiken*, c'est-à dire ce regard porté *a posteriori* sur l'ensemble du séjour et qui se condense en « quelque chose à soi ».

Toutefois, cette approche de l'objet langue est tributaire d'une condition qui en fait sa faiblesse même : pour qu'il garde son dynamisme, il lui faut de la co-présence. Rentrés au Japon, les étudiants perdent leurs partenaires de communication. De ce fait, l'objet langue, sauf rares exceptions, reprend la place, modeste, qu'il avait au départ, disparaît derrière les souvenirs de voyage. Si l'expérience de type *keiken* continue à être revendiquée, c'est moins autour du fait linguistique alors que d'éléments de nature viatique.

« *Quand on rentre au Japon, on a l'impression que la vie en France était comme un rêve* » dit Miyuki (2014). Cette métaphore ne serait-elle pas une des clés de compréhension du rapport des étudiants à l'objet langue et de celle de la dynamique de leur expérience d'apprentissage qui ne cesserait de se construire à partir d'une tension lointain/ proche ? Elle invite en tout cas à y réfléchir…

Références bibliographiques

AGAWA, N. (2011). Internationalisation de l'enseignement supérieur au Japon : enjeux et évolutions. *Repères*, 10. Campus France.

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

ANQUETIL, M., & MOLINIÉ, M. (2008). « L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux ». In Zarate, G., Lévy D., & Kramsch, C. (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 83-86). Paris : Editions des Archives contemporaines.

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.

BROUGÈRE, G, & ULMANN, A.-L. (Dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.

CASTELLOTTI, V. & HUVER, E. (2011[2012]). Mobilités et circulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations ou « Bougez, il en restera toujours quelque chose ». In Defays, J.-M., & Meunier, D. (Coord.), *La mobilité académique : discours, apprentissages identités* (pp. 117-132). Fernelmont : E.M.E.

GOHARD-RADENKOVIC, A. & MURPHY-LEJEUNE, E. (2008). Mobilités et parcours. In Zarate, G., Lévy, D., & Kramsch, C. (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (127-134). Paris : Editions des Archives contemporaines.

GOHARD-RADENKOVIC, A. & VEILLETTE, J. (Dir.) (2015). *Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs*. Paris : Cahiers internationaux de Sociolinguistique, 8.

HIMETA, M. (2012). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Daito Bunka University. Tokyo : The Institute for Research in Language Education.

ISHIMARU, K. (2012). *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

KOMATSU, S. (2014). Revaloriser l'enseignement du français au Japon. *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie* (pp. 45-53). Actes du premier colloque international conjoint de la SCELLF et de la SJDF. Daehaksa..

MOLINIÉ, M. (Dir.) (2014). *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. Glottopol*, 24.

OBA, J. (2010). L'autonomisation des universités nationales au Japon : l'impact de la réforme de 2004. *Ebisu*, 43, 83-120.

OBA, J. (2013). Politiques nationales et stratégies des universités en faveur de la mobilité étudiante au Japon. *Repères*, 19. Campus France.

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

PUNGIER, M.-F. (2007). « Désirs de langues – du côté des étudiants ». *Revue japonaise de didactique du français. Etudes didactiques*, 2/1. Société japonaise de didactique du français. 196-214.

PUNGIER, M.-F. 2010. « Traces de la co-construction de l'objet France dans des récits d'étudiants en mobilité ». *Revue des Sciences humaines et sociales*, 58. Université Préfectorale d'Osaka. 17-37.

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). *Quand des étudiants au Japon rencontrent la langue française et la France, et ce qui s'en suit…ou la recherche de traces de bifurcations linguistiques, interculturelles, identitaires et autres dans des productions graphiques (dessins, photos)*. Communication. *Français langue ardente.* XIVe Congrès international, Liège 14 au 21 juillet. FIPF.

ROBERT, J.-M. (Coord.) (2011). Le public Erasmus/Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil. *Ela*, 162.

ZARATE, G., LÉVY, D. & KRAMSCH, C. (Dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des Archives contemporaines.

WALLENHORST, N. (2008). *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*. Thèse de doctorat. Université Paris 13-freie Universität Berlin.