



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

n° 24 – juillet 2014

*(Se) représenter les mobilités :
dynamiques plurilingues et relations
altéritaires dans les espaces mondialisés*

Numéro dirigé par Muriel Molinié

SOMMAIRE

Muriel Molinié : *Introduction.*

Elatiana Razafimandimbimanana et Cécile Goï : *Retour sur une expérience formative à et par la réflexivité : lieu de « mobilités réflexives ».*

Eva Lemaire : *Sortir de sa zone de confort, s'ouvrir, se replier : mise en scène de l'apprentissage du français dans le milieu universitaire francophone minoritaire ouest-canadien.*

Jésabel Robin : *Cartes de langue(s) et de mobilité de futurs enseignants du primaire à Berne. Quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des représentations du français.*

Diane Farmer et Gail Prasad : *Mise en récit de la mobilité chez les élèves plurilingues : portraits de langues et photos qui engagent les jeunes dans une démarche réflexive.*

Anne-Sophie Calinon et Sophie Mariani-Rousset : *La place du sujet dans l'expérience de mobilité : l'étudiant international et le dessin réflexif.*

Chiara Bemporad et Camille Vorger : *« Dessine-moi ton plurilinguisme ». Analyses de dessins entre symbolisation et réflexivité.*

Marie-Françoise Pungier : *Étude exploratoire sur des représentations graphiques d'un stage en France par des étudiants japonais.*

Hélène Girard-Virasolvit : *Mots et images dans des blogs d'expatriés : fonctions de l'iconographie pour dire l'altérité.*

Jinjing Wang : *Motivations d'apprentissage et parcours migratoires : entretiens avec des apprenants chinois de français en France.*

GLOTTOPOL – n° 24 – juillet 2014

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR DES REPRÉSENTATIONS GRAPHIQUES D'UN STAGE EN FRANCE PAR DES ÉTUDIANTS JAPONAIS

Marie-Françoise PUNGIER
Université Préfectorale d'Osaka

Cette étude s'inscrit dans un ensemble de recherches plus vaste où, nous plaçant dans une approche socio-anthropologique de la didactique des langues et des cultures étrangères, nous cherchons à mieux comprendre comment fonctionne le phénomène de la mobilité académique ultra-courte¹ vers la France : concrètement parlant, il s'agit de celle mise en place depuis quelques années entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise (désormais respectivement UPO et UCP), à travers le *Séminaire de langue et de culture francophones*, pour des étudiants japonais ayant un niveau de compétences à communiquer langagièrement en français, inférieur à un niveau A1 du CECR².

Si diverses productions de ces derniers ont déjà pu être exploitées (Pungier, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2011a, 2012a, 2012b), l'entrée par le dessin, sauf erreur de notre part, reste de l'ordre du quasi-inédit dans le cas de la mobilité académique internationale courte ou ultra-courte³.

Plusieurs pistes de réflexion se croisent ici. La première est d'ordre épistémologique et concerne la possibilité, la validité et ensuite la validation de recherches portant sur des productions graphiques⁴. Pour s'en tenir au monde francophone, M. Molinié (2009, 2011), V. Castellotti et D. Moore (2009, 2011), considèrent l'exécution même du dessin comme un moyen essentiel d'accès à une connaissance des dimensions plurilingues et pluriculturelles,

¹ La catégorisation en mobilité *courte* ou *longue* s'appuie sur la durée du séjour à l'étranger et sur le type de mobilité en jeu (stage linguistique, stage professionnel, etc.). Nous pouvons situer *grosso modo* la charnière entre les deux catégories autour d'une durée de cinq à huit semaines. L. Engle et J. Engle estiment que dans le cas d'une mobilité courte – « several days to a few weeks » (p.10) – la question de l'adaptation au contexte ne constitue pas un objectif primordial du séjour. La pression linguistique interne reste limitée (l'usage de l'anglais (pour des anglophones) par exemple dans les activités du séjour est accepté) et l'hébergement est collectif. Pour la catégorisation totale mais anglo-saxonne de la question, voir : Engle & Engle (2003).

² Cadre européen commun de référence pour les langues.

³ Nous avons choisi, cette fois-ci, ce moyen en raison de sa souplesse de mise en œuvre dans le contexte de réalisation de l'expérience de mobilité que nous connaissons. D'autres recherches en cours portent sur l'utilisation conjointe de la photographie, d'écrits en relation et du rapport entre les deux. Cf. Pungier (2013).

⁴ Nous restreignons volontairement ici le sens de cette expression à celle de « production dessinée ». En ce qui concerne l'emploi de la photographie à usage didactique, nous renvoyons à des travaux de S. Alvir (2010a et 2010b, 2011, 2012). On trouvera aussi des pages chez Maurer L. & Londei D. (2008) et Muller C. (2012).

identitaires ou non, d'un sujet apprenant⁵. Cette tâche s'accompagne d'un discours fait par son auteur sur sa production graphique. Dans ce dispositif, c'est donc le rapport entre dessin et commentaires qui est valorisé et qui constitue la base de la démarche de réflexivité proposée à celui qui dessine (Molinié, 2011 : 153-154). Parallèlement, dans cette situation provoquée, celui qui dessine devient un informateur pour le chercheur (Blanchet & Chardenet, 2011 : 450). Des travaux plus confidentiels prennent le dessin non pas comme nœud de la recherche mais comme un moyen parallèle pouvant apporter des informations originales (Cuet, 2006 ; Bauer, 2008 ; Houvenaghel, 2009 ; Pungier, 2010c ; Himeta, 2013).

La démarche privilégiée dans les travaux principaux ci-dessus et en général dans ceux portant sur l'interculturalité (et ses variantes) (Blanchet & Coste, 2010), très sollicitée dans le champ de la mobilité, invite à « *co-construire le sens de [...] situations* » données (Molinié, 2009 : 11). Nous posons toutefois qu'à partir de corpus de productions graphiques issues de groupes composés d'individus partageant un certain nombre de porte-identité⁶ (Goffman, 1975) communs (parcours éducatif, âge, génération, langue première, etc.), il doit être possible de dégager, en s'inspirant du paradigme indiciaire (Ginzburg, 1986 [2010]), un répertoire graphique, soit un ensemble de références, de modèles de « thèmes qui se dessinent », se combinent entre eux, etc., *hors discours* sur eux⁷.

C'est dans ce sens que pour cette étude exploratoire, inscrite dans une approche d'analyse qualitative, le dispositif matériel mis en œuvre et qui nous fournit le corpus examiné se réduit à presque rien : une feuille divisée en deux parties où sur celle de gauche, il est demandé à l'étudiant de se représenter en train de participer au stage en France⁸, et sur celle de droite, de commenter ses propres productions par écrit, afin de pouvoir, le cas échéant, éclaircir des points laissés obscurs par les tracés graphiques, vérifier les hypothèses de lecture, ou découvrir de nouvelles significations. La mise en mot tient un rôle secondaire dans le dispositif global⁹.

Si la description nous paraît essentielle pour comprendre le monde lié à une expérience courte de mobilité académique à l'étranger chez de jeunes Japonais faiblement actifs linguistiquement parlant, le dispositif mis en place a été pensé de manière à aborder de nouvelles perspectives concernant le phénomène. Nous le pensons comme possédant une dimension temporelle tripartite avec l'amont du séjour, le séjour sur place, et l'aval du séjour, la première de ces périodes étant la plus sujette à variations individuelles.

Ainsi, les étudiants ont été invités à se pencher à cinq reprises – trois fois en amont, une fois pendant et une fois en aval¹⁰ – et sur l'expérience de mobilité qu'ils vivaient et sur le document de recueil de données présentés ci-dessus. En amont, les prescriptions (dessins et/ou commentaires) ont été réitérées à chaque fois à deux mois d'intervalle environ : d'abord quand vient de se former le groupe des participants au stage de français en France (qui ne se réalise que quatre mois plus tard), ensuite à mi-période, puis une semaine avant le départ.

⁵ On trouvera plusieurs pages sur cette question du choix du terme « sujet » – « *La notion de sujet s'impose alors comme plus adéquate que celle d'individu, séparé de son passé et non solidaire de son insu* » (p. 32) » ou du sens qui lui est attribué dans : Berchoud, M. (dir.), avec Rui M. & Mallet C. (2013).

⁶ L'expression est prise dans un sens large.

⁷ Et vraisemblablement une grammaire des productions graphiques et de leurs variantes. À notre connaissance, il n'existe pas de travaux allant dans ce sens là.

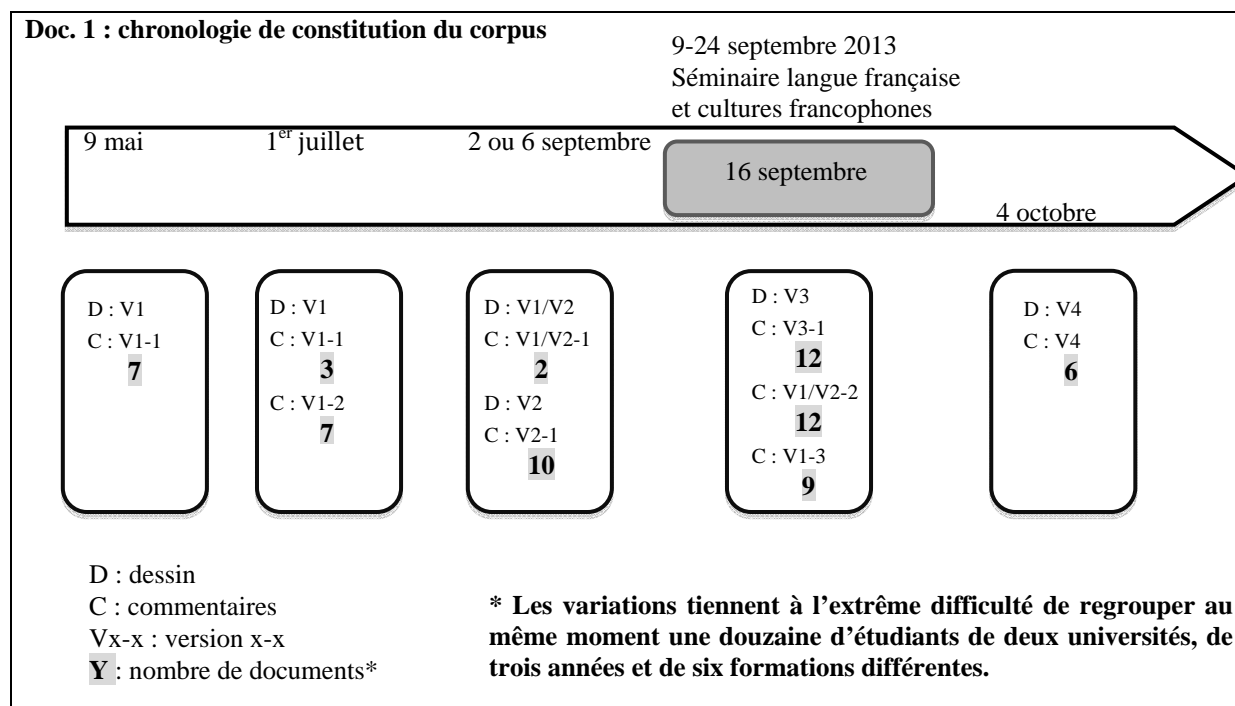
⁸ Le texte en japonais est le suivant : « moi qui participe au stage linguistique en France de 2013 (dessin) / 2013年のフランス語学研修に参加している自分の姿(絵) ».

⁹ Les commentaires étant faits en japonais, et bien que nous puissions les lire, il nous est tout à fait possible *de ne pas saisir* le texte écrit lors de la lecture des dessins : excepté – peut-être – le titre en raison de sa brièveté graphique, notre œil a besoin de se poser sur les traces manuscrites pour en comprendre la signification. C'est pour cette raison – ce handicap ? – que nous pouvons dissocier le travail d'analyse des dessins de celui des commentaires écrits.

¹⁰ Nous avons conscience que les demandes concernant l'aval mériteraient d'être réitérées à d'autres moments de la temporalité du retour.

L'hypothèse est que si la décision de partir peut créer de l'enthousiasme, faire naître un questionnement sur ce qui va advenir, déboucher sur une réflexion sur le pourquoi de la participation, ouvrir sur une mise à plat sur les attentes et les peurs, l'approche du départ ne peut que les favoriser.

Nous obtenons donc le schéma temporel suivant pour la constitution du corpus ; nous y adjoignons le nombre de dessins/commentaires recueillis pour chaque date (cf. doc. 1)¹¹.



La troisième particularité de cette étude exploratoire est de s'intéresser à la question de l'expérience courte sous l'angle de sa restitution. La question est complexe.

Le phénomène de la mobilité universitaire est rapproché, sans qu'ils puissent jamais se confondre, de celui des *échanges* interculturels. Or, si la période du séjour est automatiquement abordée comme étant un temps propice à une communication spécifique, parce qu'elle met en présence des individus dont les constructions sociales primaires de la réalité (Berger & Luckmann, 1966 [2006]) ont emprunté des chemins différents, on oublie souvent que celle qui la précède et celle qui la suit peuvent en être aussi, d'une manière un peu différente, il est vrai. Il semble que la dimension *in absentia* tende à oblitérer ce qui relève pourtant bien de formes de discours (c'est-à-dire de situations impliquant *ad minima* deux parties) : sur l'autre, sur soi en relation avec l'autre, entre soi sur l'autre. C'est le cas de dispositifs de préparation à la mobilité mis en place par l'institution sous forme de réunions, de cours (Anquetil, 2006) où le canal principal passe par le verbal, mais pas toujours. Ils peuvent aussi passer par le canal de l'écrit (Anquetil, 2011 ; 2012) et/ou prendre la forme d'un « objet ». Dans le cas de la mobilité courte mise en place entre l'UPO et l'UCP, au cœur de la présente étude exploratoire, existe un « objet » spécifique, de type académique, qui anticipe, soutient, prolonge les échanges à teneur linguistique ou interculturelle qui naissent dans le dispositif mobilitaire, en un mot qui sert de support à leur élaboration : il s'agit d'un *Portfolio de l'étudiant voyageur* conçu en trois cahiers, comme les trois moments de l'expérience¹².

¹¹ Les prénoms des dessinateurs ont été changés. Pour information : Akari, Chieko, Keiko, Kyoko, Ryoko, Saiko, Yayoi sont des filles et Hayato, Kota, Norio, Ren, Tadao, des garçons.

¹² Molinié, M., Lankhorst M. (avec la participation de M.-F. Pungier) (2010). Documents en trois parties (Escale 1, Escale 2, Escale 3). Ils sont proposés aux deuxième année uniquement.

Nous pourrions y ajouter les échanges de courriels ou de messages sur les réseaux sociaux. Nous posons donc que les échanges, quelle que soit leur nature, constituent une trame essentielle d'une expérience mobilitaire, tout au long du déroulement de celle-ci, même lorsque les environnements où ils se produisent sont apparemment socialement réduits (médiés par un objet, limité à un représentant de l'institution académique, etc.) ou qu'ils passent hors champ institutionnel.

Ainsi, les dessins et les commentaires que nous avons recueillis et qui ont été produits sur prescription peuvent être considérés comme relevant d'une activité dialogique, au sens bakhtinien du terme, sur la mobilité. Les étudiants ayant participé à l'expérience de mise en scène graphique n'ont pas l'intention de tout dire à l'enseignante qui les questionne mais de dire assez pour que leur rôle d'étudiant ayant choisi de partir en France soit compris, accepté, positivement mesuré, estimé¹³. Ils mettent en scène leur expérience et eux-mêmes avec certains moyens graphiques. Cette mise en scène n'est pas gratuite. Elle leur sert, entre autres, à raconter *leur* stage. Nous abordons donc leurs productions graphiques et leurs commentaires en tant que tels : comme une mise en commun, dans une situation d'échanges, d'éléments leur paraissant assez significatifs pour être mis en relation, pour être narrés, pour donner naissance à des épisodes ou des histoires entières de leur expérience mobilitaire.

L'entreprise d'accès aux significations qu'ils lui donnent oblige à adopter un regard qui serait « *comme [un] regard porté venant interroger, de lui-même, l'univers qu'il parcourt, et comme [un] regard convié se laissant guider dans sa quête par la façon dont les objets se donnent à voir* » (Terrenoire, 1985 : 512), afin de ne négliger aucune des formes graphiquement utilisées. Dans un premier temps, nous nous intéresserons donc aux dessins, aux commentaires et aux thèmes induits rencontrés à chacun des temps *t* de leur exécution ou de leur rédaction mais aussi comme figures pouvant évoluer au fur et à mesure que l'expérience de mobilité avance dans le temps. Et puis, dans un second temps, nous essaierons de comprendre les rapports qui unissent ces productions en tant qu'elles disent quelque chose d'un vécu et en tant qu'elles forment des parties ou la totalité d'un récit d'expérience.

Les productions graphiques commentées et leurs évolutions au cours de l'expérience du séjour de mobilité

Les implicites du séjour de mobilité courte en France

La temporalité du stage organisé par l'UCP et l'UPO se construit autour de cinq temps d'activités différents. Au cœur de l'ensemble, se trouvent les deux temps gérés par les institutions académiques que sont les cours de langue de la matinée et les sorties culturelles de l'après-midi. Mais elles contrôlent aussi les temps des rencontres, qu'ils soient « officiels » (accueil en mairie, au Conseil général ; visite d'un lycée où est enseigné le japonais) ou inter-étudiantins (elles coordonnent la mise en place des sorties). Reste le temps non encadré dont les stagiaires peuvent plus ou moins user à leur guise. Quelle que soit la façon dont il en a pris connaissance (réunion d'information, brochure, conversations avec un enseignant, des amis

¹³ C'est donc aussi dans ce sens qu'il faut lire les nombres de documents recueillis : aucun étudiant n'a jamais refusé de participer à l'expérience graphique. S'ils ont exprimé quelquefois des « je ne sais pas dessiner », « encore ? », une fois devant la feuille, ils se sont concentrés et ont passé plus de temps à participer à cette activité que celui que nous avons pensé y consacrer. De notre côté, nous leur avons juste précisé que leurs productions serviraient à un travail de recherche. Par ailleurs, Muriel Molinié nous a signalé, oralement, des dessins dans les portfolios des étudiants dont les contenus semblaient légèrement différents de ceux recueillis ici. Nous avons choisi de ne pas aller les rechercher. D'un point de vue méthodologique, il nous paraît important, dans le cas de recherches sur la mobilité académique internationale, d'avoir accès aux paramètres de prescription, d'exécution et de recueil des données.

ou des étudiants plus âgés, etc.), aucun de ceux qui ont décidé de participer au stage n'ignore ce découpage du temps, même si les manières d'en prendre conscience, les manières d'envisager ses aspects concrets, ne correspondent pas toujours à celles auxquelles pense l'encadrement pédagogique. Par ailleurs, les stagiaires sont sensibles à la localisation géographique de leur lieu de résidence, Cergy, *par rapport* à Paris : ils savent qu'ils verront la capitale. Le stage peut donc se résumer dans la série de termes suivants correspondant à des activités : apprentissage ou cours ; culture ou visite de musées, de monuments ; rencontres informelles¹⁴ ou sorties au restaurant, discussions ; temps non encadré ou temps libre, un temps de sorties « pour soi ». Mais il ne faut pas oublier qu'ils ont un contexte de réalisation : la France. Pour dire et donner à voir le stage, les stagiaires vont utiliser des ressources liées à ces quatre temps de stage et à leur localisation.

Dire la France

Qui dit participation au *Séminaire de langue française et de cultures francophones*, dit déplacement vers la France. La première question est de savoir si ce lieu apparaît dans les productions graphiques et sous quelle(s) forme(s). Mais elle en appelle aussitôt une seconde : quels sont les moyens graphiques pour « dire la France » ou plutôt pour donner à montrer la France à l'aide de quelques traits de crayon ?

La réponse à cette interrogation, via l'observation du corpus¹⁵, nous amène à affirmer que les possibilités de « monstration » de la France prennent trois formes : la carte¹⁶ ; les symboles de la nation, à savoir les principaux pour la France : le drapeau tricolore, la devise « liberté, égalité, fraternité », la Marseillaise, Marianne, le coq gaulois¹⁷ ; les symboles culturels liés à un patrimoine matériel (sites, monuments) ou à un patrimoine immatériel (produits et savoir-faire en tout genre : culinaires, littéraires, artistiques, etc.).

Au-delà de la question de leur facilité à être représentées graphiquement, notons que, dans des productions concernant la mobilité académique, ces trois catégories de représentation graphique de la France ne sont pas toutes équivalentes du point de vue de leur force interne d'évocation : les deux premières permettent l'introduction des symboles équivalents du pays d'origine (cf. doc. 2), alors que l'utilisation de la troisième n'y incite pas¹⁸.

À la différence d'étudiants qui sont au Japon, dans une simple situation d'apprentissage de la langue, les stagiaires, et ce dès la première série de productions graphiques, ont très peu utilisé la cartographie et les symboles de la nation : nous ne les rencontrons que trois fois dans l'ensemble du corpus traité ici (cf. doc. 2, doc. 3 et doc. 4) et seulement sous deux formes : cartes et drapeau tricolore. Nous interprétons cette différence de tendance dans les représentations comme le signe que les participants au stage *se voient déjà en France, se pensent en France*, alors que leurs camarades interrogés durant un semestre, et qui utilisent

¹⁴ Le temps officiel est le moins perçu par les stagiaires, c'est pourquoi nous ne le reprenons pas ici. Il est appréhendé comme une variation des sorties culturelles. Cette prise de position nous vient moins de l'observation du corpus étudié ici, qui ne fait que le confirmer, que de celle d'autres documents de restitution produits les années antérieures.

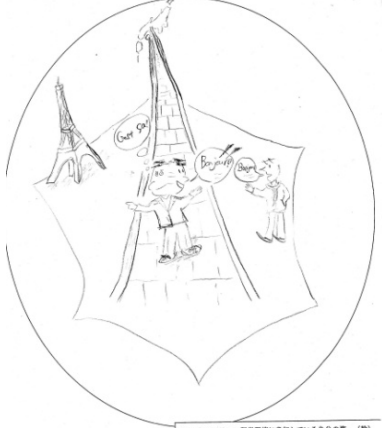


¹⁵ Cette donnée a été confirmée par l'observation des documents utilisés dans Pungier, 2013.

¹⁶ La maîtrise de l'abstraction des données cartographiques représente un long processus historique. Pour la France, cela pourrait se condenser en une généralisation d'un certain savoir-faire (des commandes royales de Cassini au XVIII^{ème} siècle ou antérieures au contenu d'un cours de géographie, en passant par la schématisation en une figure à six côtés), dont le résultat constitue un objet mis en partage entre des individus de sociétés différentes.

¹⁷ Cette liste n'est bien sûr pas exhaustive. D'autres symboles peuvent être mis en scène et revendiqués comme en témoigne « *le site officiel de la France* », « france.fr ». Il s'agit dans ce cas de symboles légitimés qui forment une sorte de réserve dans laquelle tout un chacun, quelle que soit sa nationalité, peut venir piocher.

¹⁸ C'est ce qui ressort de l'analyse des dessins utilisés dans Pungier, 2013.

les mêmes catégories de monstration de la France, ne font que *s'imaginer ou rêver* y être¹⁹. La distance perçue entre la France et le Japon (Himeta 2006 ; 2008), ainsi que celle entre l'objet France et l'étudiant semblent s'évanouir et laissent place à des représentations *in presentia*.

Doc. 2 dessin de Ren Regarder et parler	Doc. 3 dessin de Kyoko sans titre	Doc. 4 dessin de Kota 授業風景 scène de cours
 <p>2013年のフランス語学習経験に参加している自分の絵 (絵)</p> <p>タイトル: Regarder et parler</p>	 <p>2013年のフランス語学習経験に参加している自分の絵 (絵)</p> <p>タイトル: 無題</p>	 <p>2013年のフランス語学習経験に参加している自分の絵 (絵)</p> <p>タイトル: 授業風景</p>

Par ailleurs, nous devons noter que le symbole de la nation qu'est le drapeau tricolore n'est pas utilisé de la même manière dans les deux cas de son apparition. Dans le dessin de Kyoko (doc.3), il vient surligner, de manière décorative, le caractère français de la représentation de la France²⁰ donnée sous la forme d'un lieu touristique dont la visite doit entraîner des émotions, le tout étant programmé d'avance (« Une situation où je fais du tourisme à la Tour Eiffel ! Je veux être émue en voyant les beaux paysages de Paris »²¹, Kyoko (2 ou 6 septembre 2013)). Chez Kota (doc.4), il n'en va pas du tout de même. Au retour, invité à condenser son expérience de mobilité en France, il choisit une « scène de cours », dans laquelle le personnage figurant l'enseignante occupe une position forte : elle est représentée de face, regardant droit dans les yeux le lecteur du dessin, devant le tableau, c'est-à-dire en son territoire, une baguette à la main²² pour *diriger* les activités de classe tandis que deux stagiaires sont présentés assis de dos, à une table, livre ou cahier ouvert²³. Sur cette dernière, c'est-à-dire du côté des apprenants, flotte un drapeau français, ce qui est un endroit inhabituel²⁴. Ici, nous devons faire appel au texte pour mieux saisir la signification de cet objet dessiné. Kota lui-même semble conscient du caractère original de sa représentation. Dans son commentaire, il signale : « *Le drapeau français sur le bureau, c'est quelque chose qu'il n'y avait pas, mais, je l'ai rajouté pour voir, comme ça* » (Kota, 4 octobre 2013)²⁵. Or,

¹⁹ Nous retrouvons très souvent dans les dessins d'apprenants en langue la figure d'un personnage sommeillant au-dessus de la tête duquel flotte une bulle dans laquelle apparaît l'une ou l'autre représentation de la France : carte, drapeau tricolore, Tour Eiffel, Arc de Triomphe, etc.

²⁰ Il ne s'agit pas d'une redondance.

²¹ エッフェル塔を観光している様子！パリの美しい景色を見て、感動したい。

²² La baguette, le tableau et les lunettes sont des attributs d'autorité renvoyant au professeur.

²³ À noter toutefois qu'il n'y a pas, comme dans d'autres dessins, d'espace blanc entre le personnage du professeur et les apprenants, c'est-à-dire un espace physique, une distance entre les différents personnages : ici, nous passons en suivant le tracé graphique de l'espace des étudiants à l'espace de l'enseignant. Ils appartiennent à un seul et même ensemble. Ils sont soudés les uns aux autres, mentalement concentrés les uns et les autres dans cette situation d'enseignement-apprentissage.

²⁴ Le drapeau se rencontre plus volontiers comme chez Kyoko au sommet de la Tour Eiffel ou flottant dans un espace indéterminé.

²⁵ 机にフランスの国旗が立っていることはなかったですが、なんとなくつけ加えてみました。

ce drapeau est relié à la manière d'avoir vécu les cours en France en français, qui par rapport aux cours au Japon, l'ont fatigué « 4 ou 5 fois plus », lui ont demandé des efforts : « *du début à la fin, comme ça progressait en français, c'était vraiment dur, et pour suivre, j'ai souffert. Ça m'a fatigué 4 à 5 fois plus que les cours que je suis à l'université au Japon* » (Kota, *ibid.*)²⁶. Les cours en France ont beau avoir été sur place synonymes de pénibilité, de souffrance, de fatigue, il y a survécu ! Ce drapeau, symbole de sa force et de son pouvoir, pris à « l'adversaire », ne serait-il pas alors la traduction de cette victoire ? Un trophée conquis de haute lutte ?

Hormis ces trois cas, lorsque les stagiaires veulent montrer la France ou le fait qu'ils vont être en France, ils utilisent les symboles culturels :

- ceux qui sont liés au « patrimoine »²⁷ matériel autrement dit les sites et monuments touristiques : Tour Eiffel, Arc de Triomphe, Musée du Louvre (la Pyramide), Disneyland²⁸, etc.²⁹, donc des lieux que nous qualifions d'« uniques au monde » pour les différencier des suivants qui sont des lieux du quotidien emblématiques de leur idée de la France : marché, café et terrasse, etc.
- ceux qui sont liés au patrimoine immatériel culinaire : vins, fromages, pains et sandwiches, gâteaux (et autres variations précisées par les commentaires : panini, galettes, macarons, etc.).

Les autres dimensions du patrimoine immatériel ne semblent pas connues, en tout cas, elles ne sont pas sollicitées, excepté les beaux-arts (peinture, statuaire, etc.).

Mais utiliser la Tour Eiffel plutôt qu'une carte même tracée de manière malhabile, ou qu'un drapeau « grisé » tricolore pour signifier la France n'est pas sans effets secondaires : en même temps que cette première signification, une autre se dégage. La Tour Eiffel appartient aux sites et monuments célèbres, à la liste des incontournables à visiter en cas de séjour en France. Poser graphiquement la destination vers la France sous forme de Tour Eiffel, c'est affirmer d'entrée de jeu qu'*un des buts principaux* sinon le principal du déplacement est d'aller voir la Tour Eiffel. Seul Hayato et Tadao ne la représentent pas, mais le second l'a sans doute vue l'année précédente et à la place, il propose l'Arc de Triomphe.

Activités pour la France

Si nous interrogeons maintenant les dessins pour savoir ce qu'ils transmettent de désirs d'activités en France³⁰, nous rencontrons d'abord trois cas de figures qui s'inscrivent dans le contexte ambivalent de ce stage mais aussi d'autres formations courtes en langues programmées en France pour des étudiants japonais. Cette ambivalence n'est pas totalement voulue par le côté académique : elle est liée au format du séjour, à sa localisation géographique à seulement quarante minutes de Paris. Le dessin de Ren (doc. 2) est à cet égard révélateur d'une multiplicité d'objectifs parmi lesquels le stagiaire a du mal à dégager des priorités. Va-t-il céder à la tentation touristique – ce qui constitue la première catégorie d'activités envisagées avec toutes ses variantes (aller au marché, manger des produits locaux, assister à un concert) – ou bien répondre à la sollicitation de l'autochtone ? Dans ce cas, ce sont les situations d'échanges amicaux qui sont attendues, secrètement espérées (catégorie d'activités 2).

²⁶ 何から何まで全部フランス語で進んでいたのでもしんどかったし、ついていくのに苦労しました。日本の大学でうける授業の4~5倍疲れました。

²⁷ Nous adoptons le terme patrimoine faute de mieux.

²⁸ Rappelons que c'est le site touristique le plus visité de France.

²⁹ Graphiquement parlant, la suite peut comprendre Notre-Dame ou une église, la Seine. Scripturairement parlant, elle intègre aussi Versailles, le Sacré Cœur, l'Opéra, les rues de Paris (pour leur harmonie architecturale)

³⁰ Lors d'un entretien avec les candidats au stage, nous leur demandons de réfléchir à ce qu'ils souhaitent faire pendant leur séjour en France.

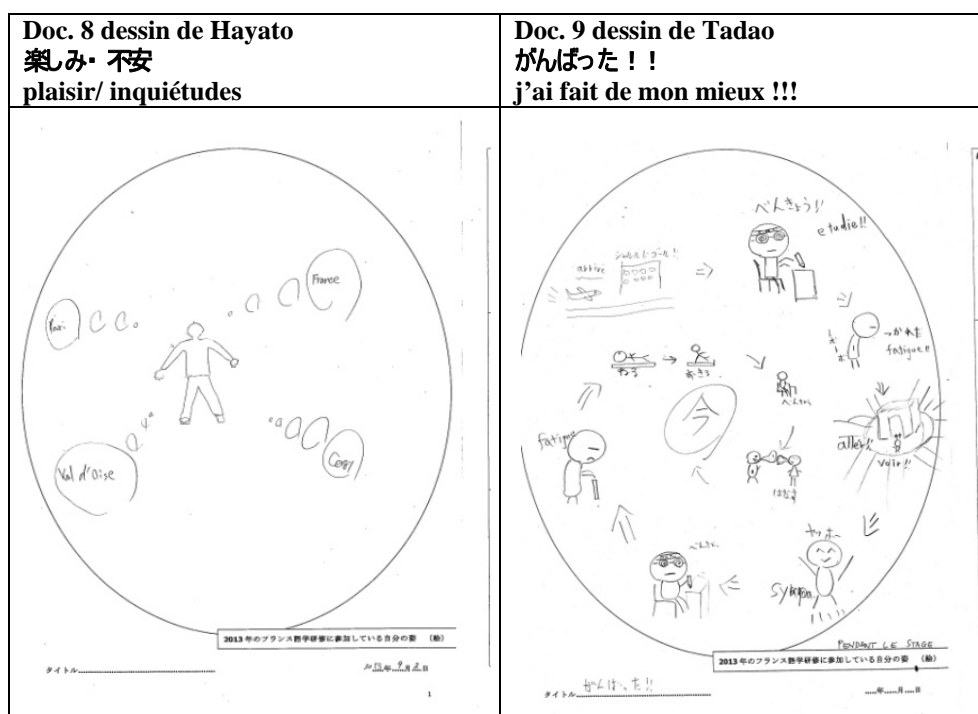
Celles-ci ne se réduisent pas aux rencontres avec des Français³¹ mais comprennent aussi, de manière plus rare, les rencontres avec les autres membres du groupe. Cet élément ressort par exemple du dessin sous-titré de Saiko (doc. 5). Enfin certains étudiants perçoivent la dimension académique du stage (catégorie d'activités 3) et s'en servent comme thèmes pour leurs productions. Il est à noter que seul Tadao, qui a déjà participé au stage l'année précédente, signale de manière non équivoque ces trois activités comme pouvant se dérouler dans le même temps du stage (doc. 6). La scène de classe proposée par Chieko (doc. 7) renvoie en réalité plus à une situation d'activités de deuxième catégorie : elle ne se montre pas étudiant mais bavardant dans une salle de classe.

Doc. 5 dessin de Saiko フランスでしたいこと Ce que je veux faire en France	Doc. 6 dessin de Tadao sans titre	Doc.7 dessin de Chieko フランスで過ごす2週間 Deux semaines à passer en France

À ces trois grandes catégories graphiques construites autour du prisme de l'activité, nous devons rajouter une autre comprenant deux catégories secondaires (doc. 10). Chronologiquement parlant, il y a d'abord celle des activités mentales. En effet, juste avant le départ Hayato et Ren se représentent chacun sous la forme d'un personnage se tenant dans une scène sans décor : mais tandis que l'un prend la pose du salarié japonais, normalement au sein d'un groupe, exécutant un exercice pour se mettre en forme mentale, se motiver devant la tâche à accomplir (doc. 18B), l'autre apparaît écrasé – est-il debout ou pas ? –, cerné par quatre pensées résumant son idée de France à ce moment-là : en haut, « Paris », « France », en bas, « Val d'Oise », « Cergy » (doc. 8). Enfin, émerge une nouvelle catégorie qui correspond au pendant de la catégorie d'activités touristiques. Il ne s'agit plus de pratiquer des activités extraordinaires mais tout simplement de vivre au quotidien : prendre les transports en commun, faire les courses, dire sa fatigue et se reposer³² (doc. 9), etc.

³¹ Il semble que le fait de nouer des relations avec les étrangers est une chose enviable (akogare), sans doute parce qu'elle implique une nécessaire intercompréhension (émotionnelle et affective) et aussi linguistique (ce qui n'est pas assuré).

³² Dans les situations de marché, nous ne voyons pas l'étudiant acheter. Dans les situations d'activités du quotidien, il rentre « chez lui » les mains pleines du produit de ses achats.



Évolutions

La consultation du document 10 donne quelques indications sur la question de savoir s'il y a évolution dans les présentations de leur stage par les stagiaires au fur et à mesure de son déroulement. Les activités touristiques sont favorites mais une fois rentrés, peut-être parce que les cours à l'université japonaise ont repris, les étudiants se souviennent qu'ils sont aussi partis pour étudier. De même, nous remarquons que le fait de vivre un certain temps dans un cadre avec un programme relativement fixe (matin, cours ; après-midi, sorties culturelles encadrées ou non ; week-ends libres) entraîne répétitions et prise de nouvelles habitudes sur place (doc. 9), et ce d'autant plus que le lieu de résidence est un hôtel où les chambres correspondent en fait à des studios : les routines ménagères (courses, cuisine, vaisselle, lessive, ménage, etc.) font partie du déroulement normal des journées, du séjour.

Doc. 10 récapitulatif des types d'activités dessinées par date de production et par auteur				
Catégorie d'activités / dates (nombre de documents)	le 9 mai le 1 ^{er} juillet (10)	le 2 ou le 6 septembre (12)	le 16 septembre (12)	le 4 octobre (6)
Tourisme/ culture	Kyoko, Keiko, Ren, Chieko, Saiko, Tadao	Yayoi, Kyoko, Keiko, Chieko, Saiko, Tadao, Norio, Akari	Yayoi, Kyoko, Keiko, Hayato, Kota, (Chieko), Saiko, Tadao, Norio, Akari	Yayoi, Saiko
Rencontres	Yayoi, Ryoko, Ren, Chieko, Saiko, Tadao	Ryoko, Chieko, Saiko, Tadao	Chieko, Saiko, Tadao, Akari	Chieko, Ryoko
Études	Hayato, Kota, (Chieko), Tadao	Kota	Kota, Chieko, Saiko, Tadao,	Kota, Chieko, Saiko
Activité mentale		Hayato, Ren	Ren, Tadao	Ren
Quotidien			Ryoko, Kota, Saiko	Saiko

Viennent ensuite quelques particularités individuelles. Il y a ceux qui ne changent pas, même si la manière de ne pas changer varie. Du début à la fin, Saiko présente graphiquement son stage sous la forme d'une multiplicité de scènes : seule la rencontre, thème qu'elle a pourtant privilégié auparavant, disparaît de son dessin final. Kyoko se montre toujours dans une scène d'extérieur à thème touristique : seuls les lieux fréquentés changent. Elle passe de la scène de « shopping » (mais devant un magasin qui porte la mention « boulangerie ») à l'arrivée devant la Tour Eiffel, avant de s'attabler à la terrasse d'un restaurant. Ren, cas sur lequel nous reviendrons plus loin, ne change pas non plus : il se met toujours au centre de la scène qu'il dessine.

Hayato l'imite en ce sens mais se montre dans différentes postures : étudiant, accablé, assistant à un concert. Chieko intègre les variations par petites doses, en changeant des détails. Elle est une inconditionnelle du thème de la rencontre, mais les formes graphiques qu'elle en propose ne sont jamais les mêmes : les deux premières promenades-visites d'un marché et de la Tour Eiffel en groupe de trois se font sur le mode de scènes muettes ; dans les deux suivantes, on bavarde ; à la troisième, le personnage « J » (comme « Japonais(e) ») déclare au personnage « F » (comme « Français(e) ») qu'« [il voudrait] aller à ... » ; dans le quatrième, on promet de s'écrire (cf. *infra* doc. 20A, 20B, 20C, 20D).

Nous pourrions continuer car chaque stagiaire possède sa manière à lui de (se) représenter le stage. De notre côté, nous analysons leurs productions graphiques comme une composition de scènes fonctionnant suivant un modèle à quatre pôles qui s'opposent deux à deux :

- l'unicité de la scène représentée/la multiplicité des scènes représentées ;
- la primauté donnée au décor/la primauté donnée au personnage.

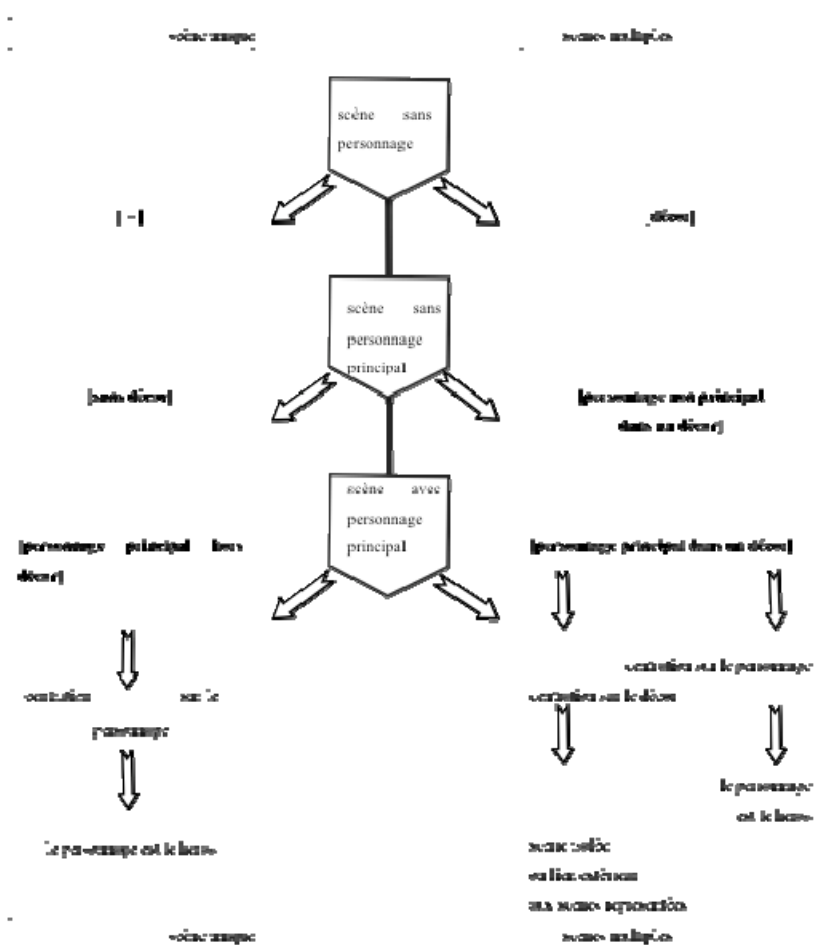
Du volume est donné à la production graphique par deux effets : d'une part, par le degré de sonorisation – nous y rencontrons des scènes muettes, des scènes sous-titrées en japonais et/ou en français, et plus rarement des scènes parlées en français – et, d'autre part, par le degré de mouvement effectué par les personnages.

De simples séquences descriptives ou des configurations narratives ?

Nous avons considéré jusqu'ici chaque dessin comme une image indépendante, la remplaçant quelquefois dans le cours du déroulement du stage. Mais cet examen en surface des productions graphiques laisse entrevoir une construction du stage à un niveau plus complexe. Il nous faut désormais essayer de voir ce qui lie les scènes graphiques entre elles et ce qui leur donne une dimension de compte rendu d'un vécu, c'est-à-dire de scènes qui font *sens biographique*³³ pour celui qui les propose.

³³ Nous entendons par cette expression le fait pour le stagiaire d'envisager son expérience vécue comme un événement significatif dans le cours de son existence, comme un moment de bifurcation.

Doc. 11 Analyse personnage/ décor des scènes graphiques ou l'émergence de séquences narratives



Cet angle d'attaque de lecture des dessins peut sonner *a priori* comme une évidence, mais rappelons que d'une part, les scènes graphiques donnant à voir l'expérience d'un quotidien sont rares, et que d'autre part, ce sont les commentaires qui permettent de confirmer cette lecture du dessin.

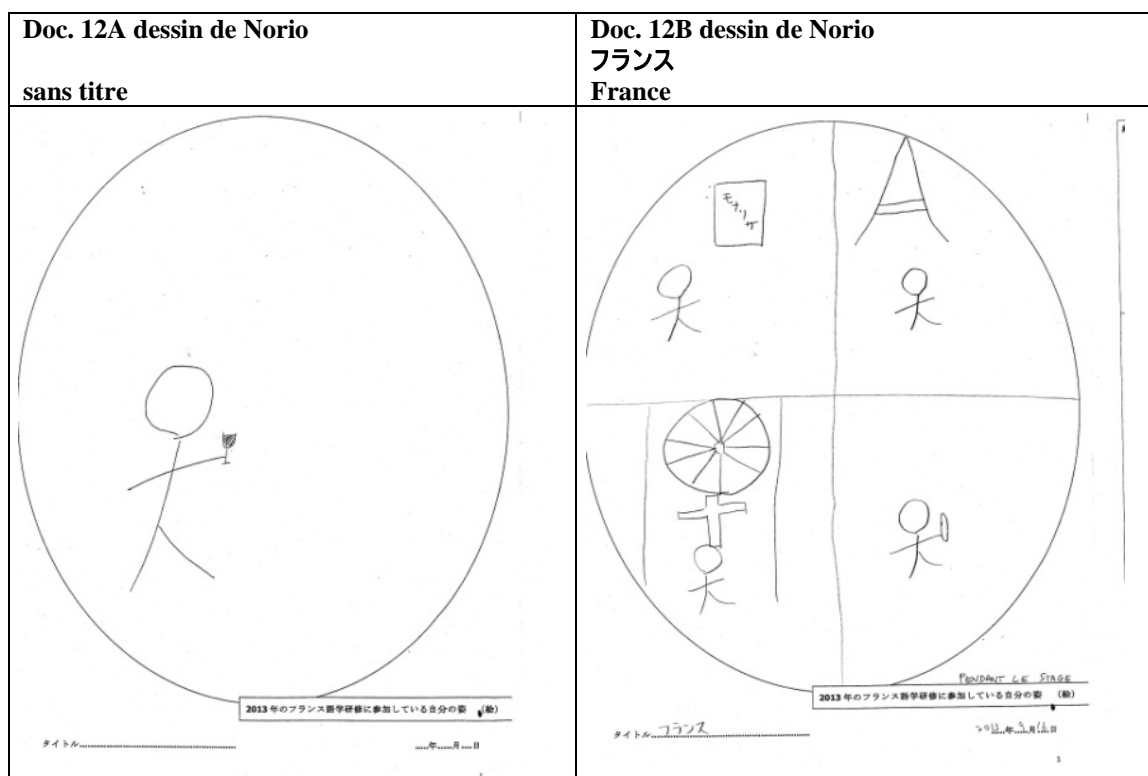
Un retour aux séries de dessins s'avère nécessaire afin d'aborder leur composition et leur structuration graphiques à partir de deux rapports se déployant sur toute la durée du stage : la relation personnage/décor et la relation action/temporalité. À partir de là, il devient possible, dans certains cas, de lire les suites de dessins non plus seulement comme des unités graphiques conçues comme fermées sur elles-mêmes, autrement dit comme de simples *séquences*, mais comme un tout narrativement configuré (Barthes, 1966 ; Ricœur, 1983-1985 ; Baroni, 2011).

Compositions et structurations des séries de productions graphiques

Bien que la consigne de départ pour le dessin ait été « moi qui participe au stage linguistique en France de 2013 », deux productions graphiques sont non-anthropomorphiques chez Yayoi. Cette catégorie de dessins amène à s'intéresser à ce « je » dont nous pensons qu'il devrait être présent dans les productions. Cette démarche analytique fait ressortir alors le lien qui existe entre le ou les personnage(s) représenté(s) et le lieu ou décor dans lequel ils le sont. Nous obtenons le schéma suivant (doc. 11) qui permet de mettre en avant le fait que les productions graphiques sont des espaces qui peuvent accueillir un personnage endossant le rôle du héros, c'est-à-dire qu'elles sont assimilables à des séquences narratives (les scènes

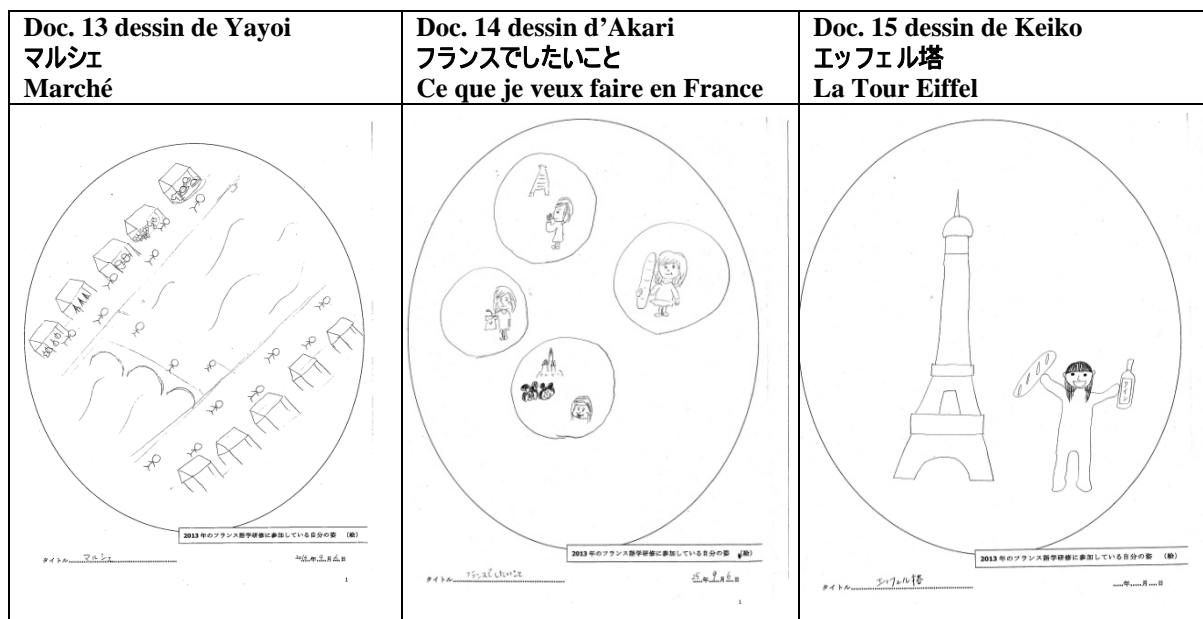
sans héros renverraient plutôt à des séquences purement descriptives, du moins dans une première lecture). Ce héros représenté n'est autre que celui qui vit l'expérience de mobilité, la construit sur place.

Certains personnages dessinés ressemblent à leurs auteurs (Kota, Ren) : coupe de cheveux, détail vestimentaire, etc. La possibilité de détermination d'un personnage principal ou non, c'est-à-dire l'expression claire et nette d'un « je » plutôt que d'un « quelqu'un » est quelquefois plus ambiguë, comme chez Chieko qui dessine les personnages sous une forme de « bonhomme » reproductible et leur attribue une lettre majuscule, J ou F : « je » apparaît d'abord par le biais d'un collectif, à travers une identité nationale attribuée.



Par ailleurs, les étudiants peuvent sur toute la période de mise en place du dispositif passer de l'un à l'autre des types de production graphique. Par exemple, Norio se montre d'abord dans une scène unique sans décor et sans titre, puis dans des scènes multiples qui s'intitulent « France » (doc. 12A et 12B). S'il n'y a pas de vrai récit, avec début, milieu, fin, il y a au moins tentative de narration d'un épisode (auto)biographique.

Par des moyens un peu différents, nous obtenons à première vue deux cas de figure d'inscription d'un héros dans une production graphique. Lorsqu'il apparaît à plusieurs reprises, nous pouvons considérer chaque dessin comme des chapitres d'une histoire dont l'ensemble forme une aventure. D'un autre côté, que le dessin représente une scène unique ou des scènes multiples, il arrive que l'accent soit mis, non pas sur un personnage principal, et ce même si sa présence est attestée, mais sur le décor. Le premier mouvement est de considérer alors le décor comme plus important que le personnage : Yayoi produit ainsi une vue d'un marché sur les quais de la Seine, pleine d'individus, sans qu'aucun ne soit spécialement identifiable, remarquable (doc. 13). Il est difficile de lire dans de tels tableaux le déroulement d'une histoire – c'est-à-dire un ensemble tripartite avec un début, un milieu, une fin –, une mise en intrigue quelconque, d'y rencontrer un héros. Les épisodes représentés sont des variations d'un même sujet.



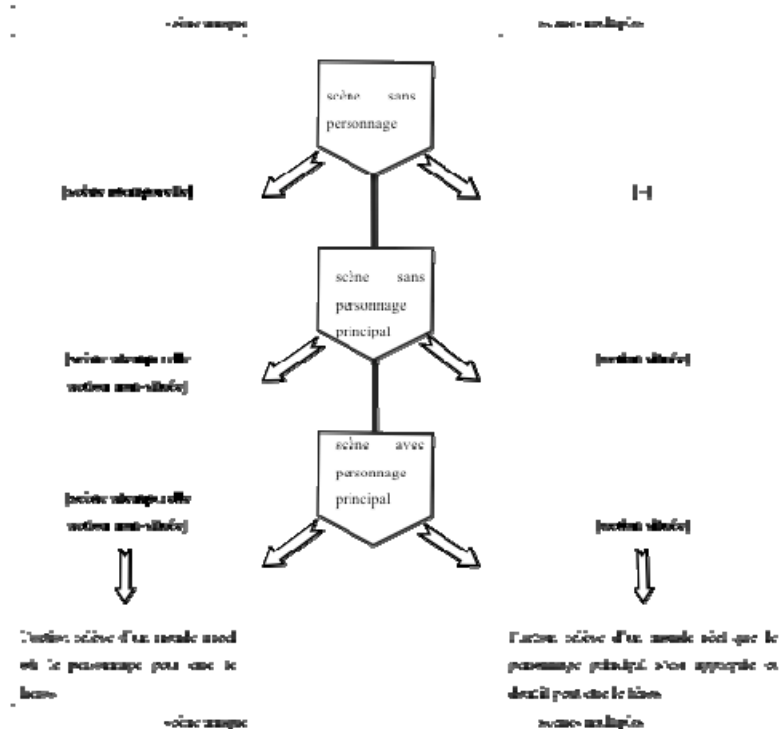
Pourtant, à bien y regarder, le ou les personnages sont présentés comme *liés* au décor qui les entourent – que ce soit par une posture physique, attablé à une terrasse d’un café comme chez Kyoko, ou bien par le fait de *se tenir* devant (ou dans) un monument par exemple – ou bien encore tout simplement par le fait de le regarder, de l’admirer (cf. Akari (doc. 14), Ren, Kyoko). Dans ces cas-là, la figuration du décor revient à y insister et à enclencher un mécanisme de valorisation : en effet, poser au pied de la Tour Eiffel par exemple (comme Keiko (doc. 15)), de l’Arc de Triomphe (comme Tadao) ou bien devant la Joconde (comme Akari, Saiko, etc.), c’est, comme Kota, dire au lecteur que l’endroit est « très magnifique » et que cette magnificence, atteint, par ricochet, le personnage situé dans l’aire du monument : il baigne dans son atmosphère prestigieuse. Finalement, le personnage que nous croyions anodin, ne l’est pas tant que cela. Mais l’histoire dont il se veut le héros se déroule à un autre niveau que celui de la représentation graphique.

Ainsi, quoi qu’il arrive, sauf si la production est non-anthropomorphique ou avec plusieurs personnages qu’il n’est pas possible d’identifier donc de déclarer « principaux », le dessin crée un espace pour devenir un héros, pour raconter un récit.

Cette hypothèse paraît confortée lorsque nous observons la dimension temporelle associée à l’action effectuée par le personnage : est-elle située ou non, autrement dit renvoie-t-elle plutôt à une réalité vécue dans la société d’accueil au cours de l’expérience de mobilité ou bien plutôt à un monde irréel³⁴ ? Cette approche nous permet de construire le schéma théorique suivant (doc. 16) :

³⁴ Dans d’autres productions graphiques, il s’agit d’une réalité onirique (Cf. Pungier 2007 ; 2013).

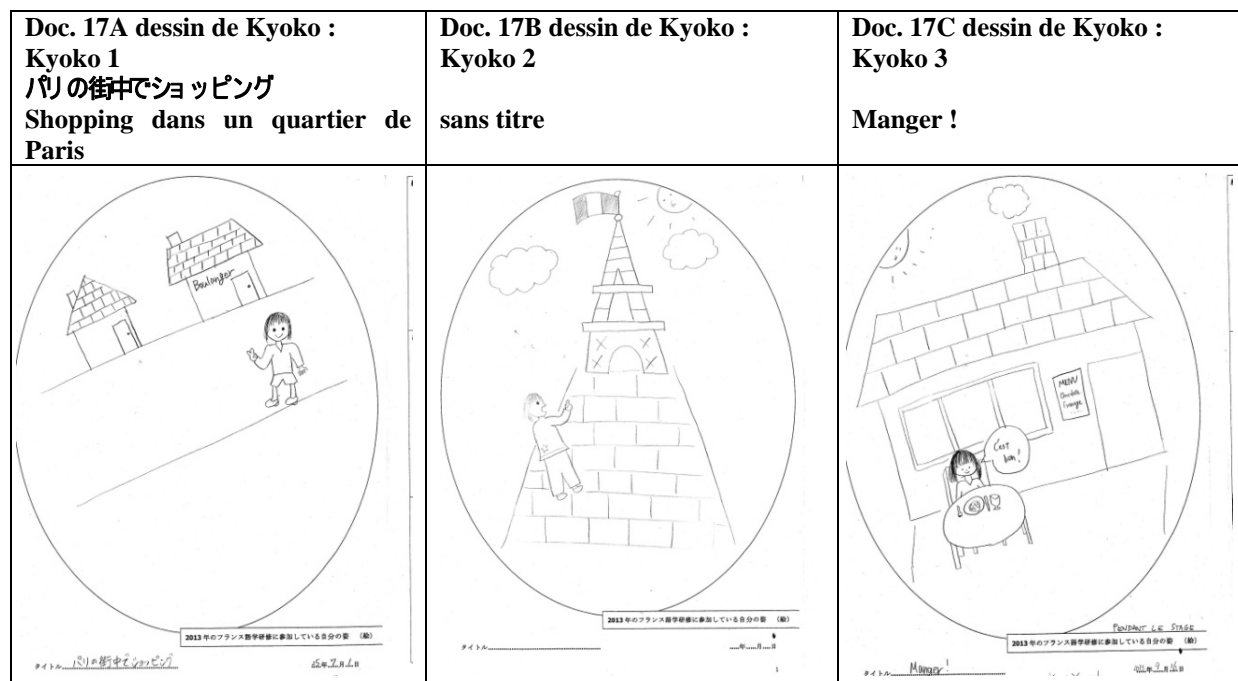
Doc. 16 : scène des actions des personnages



Les données des deux schémas peuvent se superposer. Elles suggèrent que les productions graphiques peuvent se répartir autour de trois axes qui se croisent : un axe des personnages avec son pôle de l'identifié et du non-identifié ; deux axes spatio-temporels qui s'opposent par inversion totale des termes (les actions effectuées par le personnage sont situées ou non spatialement et temporellement) ou par inversion partielle (il y a une détermination spatiale mais pas temporelle ou inversement).

Des scènes descriptives à la configuration narrative

Les trois dessins produits par Kyoko (doc. 17A, 17B, 17C) et les quatre produits par Ren (18A, 18B, 18C, 18 D) permettent de saisir le passage de la scène descriptive menant à une mise en intrigue extérieure à la série graphique et celle où cette mise en intrigue fait partie de la mise en scène graphique même.




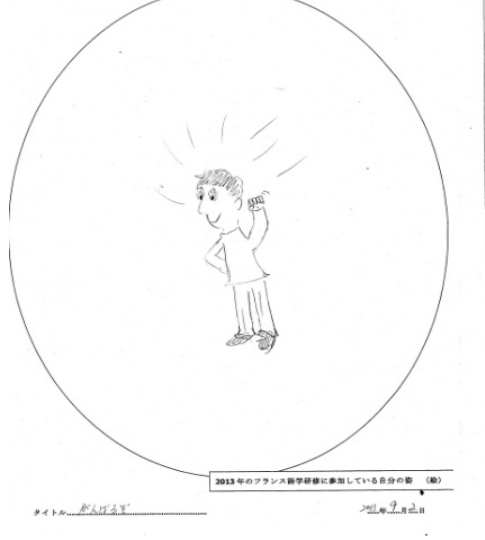
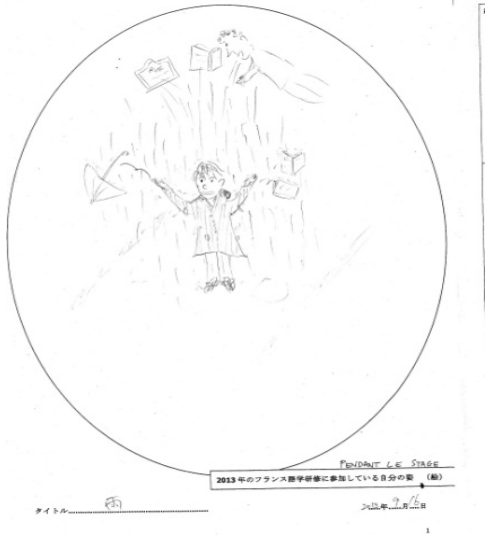
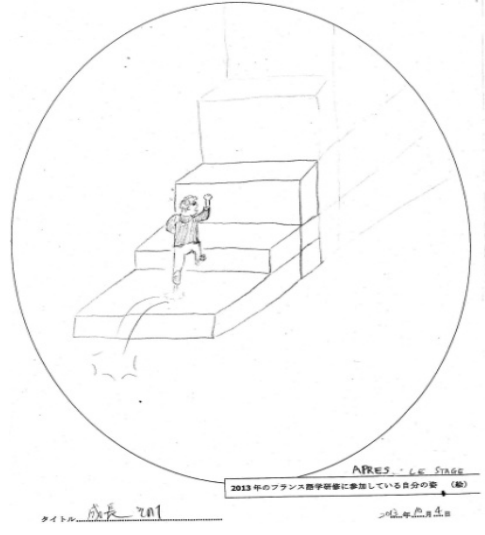
Kyoko et Ren prennent tous les deux le parti, conscient ou inconscient, de placer dans leurs dessins un personnage principal, qui n'est autre qu'eux-mêmes. Cependant, la manière de le faire varie. Kyoko se montre dans trois lieux extérieurs emblématiques (à ses yeux) et symboliques de la présence en France : dans une rue, arrivant à la Tour Eiffel, à la terrasse d'un café. Nous n'avons pas vraiment l'impression de bouger. Pourtant, Kyoko fait faire au lecteur *un tour* des lieux à voir à Paris, en France. Nous savons par l'examen des autres dessins mais aussi par d'autres sources dessinées ou non, externes à ce corpus, que ces lieux ne sont pas *inventés*³⁵ par Kyoko mais participent d'un imaginaire onirique et touristique sur la France, partagé au-delà des frontières du Japon³⁶. Ce qu'elle fait ici, c'est *accumuler* les lieux visités. Elle se constitue *un capital*, un capital d'expériences mobilitaires en France³⁷. Ce capital ne peut prendre toute *sa valeur* et *être échangé* qu'avec des individus qui sont capables de *l'apprécier*. Le capital social (Bourdieu, 1980) constitué par Kyoko pendant son expérience de mobilité est un capital de distinction (Bourdieu, 1979), ayant cours en particulier au Japon. L'aventure de Kyoko existe malgré les apparences, mais elle n'est pas interne à l'expérience qui se déroule en France : c'est au retour qu'elle devient reconnue, qu'elle prend toute sa valeur sociale.

De son côté, Ren qui, dans son premier dessin, s'est montré hésitant entre la Tour Eiffel, c'est-à-dire le côté évident du voyage en France, et la rencontre, passe à partir du deuxième dessin, dans la sphère de l'abstraction, de la métaphore, du non défini spatial et temporel. Il ne cherche plus à montrer des lieux (Paris, la Tour Eiffel, le Japon, la France, une rue pavée), mais bien un personnage qui éprouve différentes émotions. Début septembre, il se montre se préparant mentalement à « affronter » l'expérience de mobilité. Dans le troisième dessin, il renonce au parapluie protecteur pour se laisser mouiller par la pluie du français (son commentaire). Dans le quatrième, il envisage son travail sur la langue comme un escalier aux marches qui deviennent escarpées et dont il n'a escaladé que les premières.

³⁵ Dans les deux sens du terme : créés ou découverts.

³⁶ Voir Butzer M. (2013).


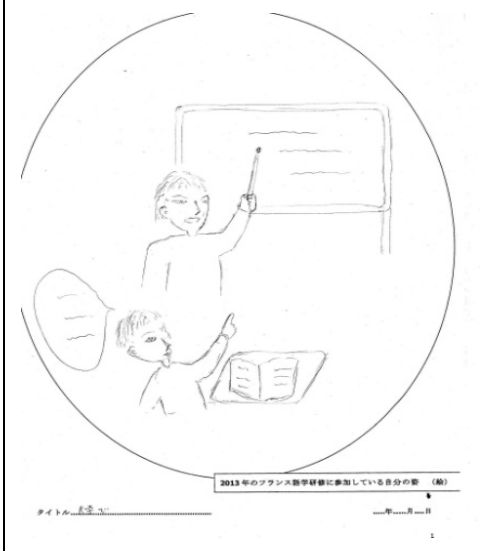
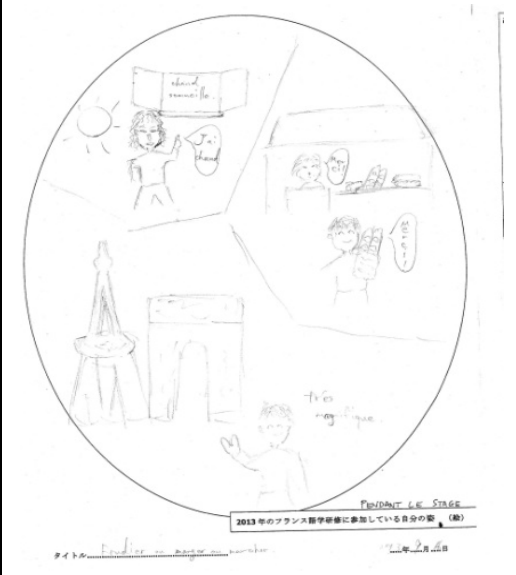

³⁷ Nous sommes loin ici du capital de mobilité d'E. Murphy-Lejeune (2000 et 2005).

<p>Doc. 18A dessin de Ren : Ren1</p> <p>Regarder et parler</p> 	<p>Doc. 18B dessin de Ren : Ren2</p> <p>がんばるぞ J'fais du mieux</p> 
<p>Doc. 18C dessin de Ren : Ren3</p> <p>雨 pluie</p> 	<p>Doc. 18D dessin de Ren : Ren4</p> <p>成長 その1 Mûrissement première partie</p> 

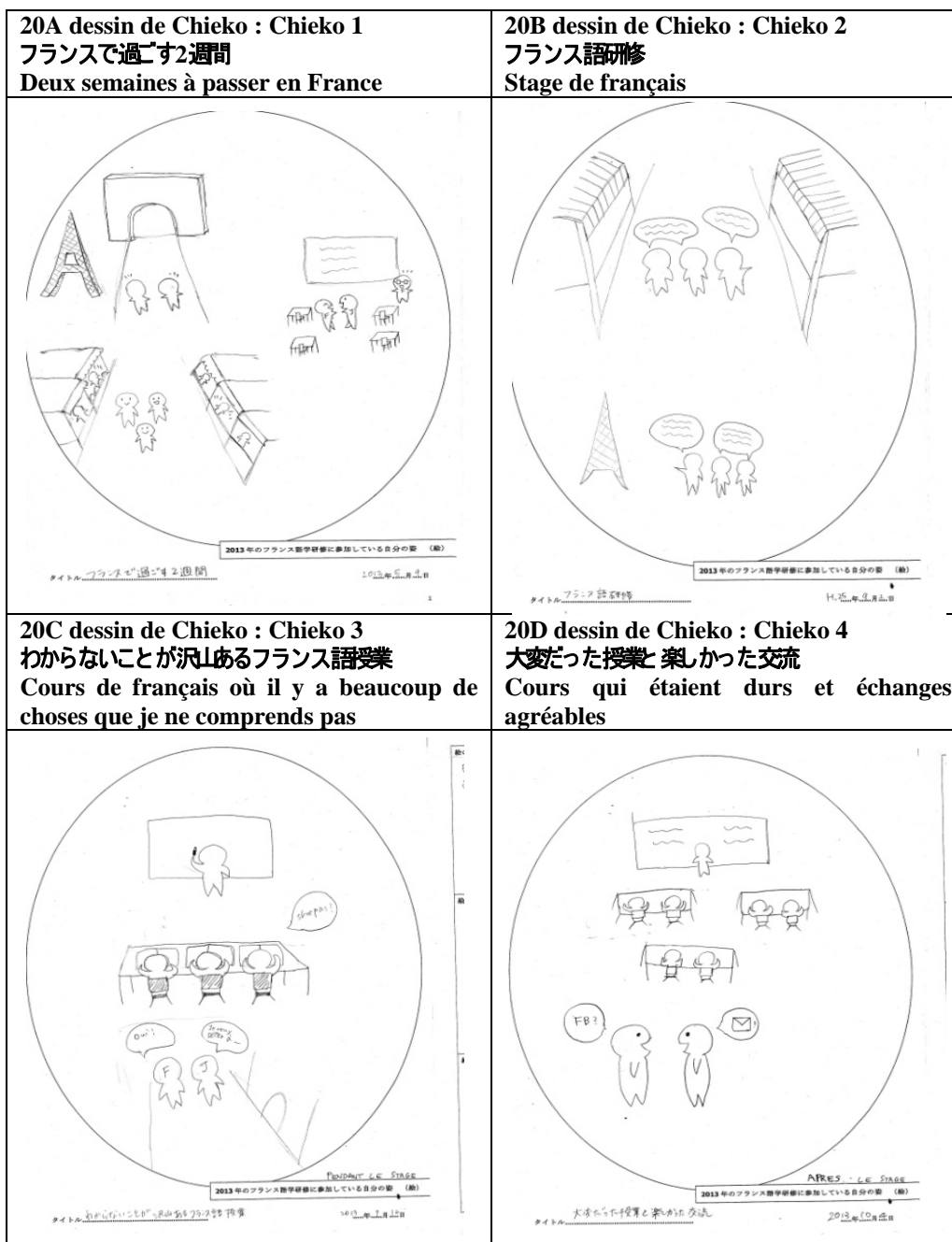
Dans cette série, c'est bien Ren lui-même, agissant, qui concentre les regards. Il nous montre à la fois une série d'états d'âme et ses évolutions intérieures (la taille du personnage en témoigne). Pour lui, l'aventure est personnelle et pas encore terminée. Au contraire, tout ce qui précède l'escalade des marches devient un même épisode : celui de son expérience de mobilité en France, en 2013. Il a réussi à en vaincre les obstacles. Le niveau 1 de l'expérience s'achève, se profilent devant lui les suivants dont il dit dans le commentaire qu'il ne les distingue pas bien encore. Au contraire de Kyoko, le capital de distinction qu'il est possible d'acquérir pendant le voyage en France ne l'intéresse pas. Il préfère les fruits d'un mûrissement personnel et intérieur. Au paraitre, il a choisi l'être. Son expérience n'est pas reproductible.

Parmi les douze étudiants dont nous avons recueilli les dessins, ceux de Kyoko et Ren, construits sur l'existence d'un personnage principal, nous semblent construire deux types de rapport à la mobilité en France : l'un privilégie l'accumulation des biens d'ordre touristique,

esthétique, gastronomique ; l'autre rappelle que le voyage à l'étranger peut constituer un tournant dans une trajectoire biographique.

<p>Doc. 19A dessin de Kota : Kota1 情熱研修 Stage ardent</p> 	<p>Doc. 19B dessin de Kota : Kota2 大学で A l'université</p> 
<p>Doc. 19C dessin de Kota : Kota3 Etudier ou manger ou marcher</p> 	<p>Doc. 19D dessin de Kota : Kota4 授業風景 Scène de cours</p> 

Si Ken aborde son expérience de mobilité académique comme une totalité non sécable, Kyoko y repère les aspects touristiques, esthétiques, gastronomiques. Mais nous savons que le stage comporte aussi des dimensions concernant l'apprentissage (doc. 19A, 19B, 19C, 19D) et la rencontre (doc. 20A, 20B, 20C, 20D).

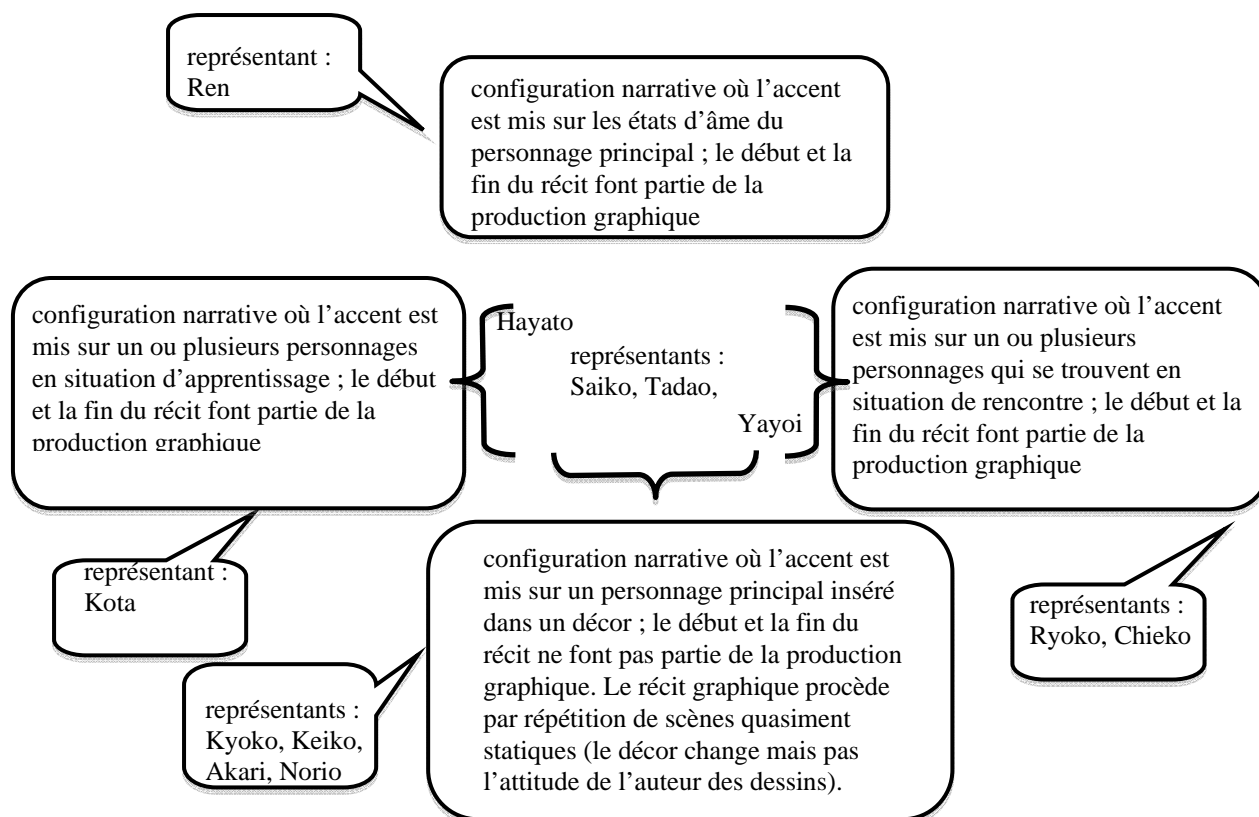


D'autres thématiques sont donc possibles pour les configurations narratives qui s'appuient sur le travail en classe ou hors la classe, sur ces désirs ou ces expériences de rencontre. Ces trois orientations possibles se retrouvent dans les productions graphiques à scènes multiples du corpus (Saiko et Tadao), mais aussi dans la série de Yayoi (sauf la thématique de l'étude), c'est pourquoi nous les considérons comme situées sur le même plan que celle proposée par Kyoko. Elles forment aussi les différentes facettes d'un déroulement de l'histoire vécue dans l'expérience de mobilité, à cette différence que, plus que dans la succession en boucle de l'option choisie par Kyoko, nous devinons un début, un milieu, une fin. Cet élément les rapproche dès lors de la configuration temporelle narrative repérée chez Ren.

Nous pouvons alors proposer le schéma des configurations narratives des productions graphiques de la manière suivante (doc. 21)³⁸ :

³⁸ Cette classification n'exclut pas le fait que les étudiants aient pu alterner scène unique/scènes multiples ou que dans certaines scènes multiples, un élément isolé apparaisse sur un mode mineur.

Doc. 21 : les différentes productions graphiques et leurs correspondances narratives



Conclusion

Au terme de cette étude exploratoire, un certain nombre d'éléments se dégagent. L'analyse de l'ensemble des productions montre qu'il y a plusieurs manières non seulement de vivre le stage mais aussi d'en rendre compte et ce, y compris graphiquement parlant. Cependant même si l'expérience à l'étranger, irréductible à aucune autre, est éprouvée chaque fois par un « sujet » différent et revêt alors pour lui une signification particulière, lorsqu'il se saisit du média du dessin pour l'exprimer, les choix qu'il effectue font apparaître un nombre limité d'éléments :

- des décors symboliques s'appuyant sur les symboles de la nation, les symboles culturels matériels ou immatériels et, plus rarement, la carte ;
- des postures peu impliquantes devant les monuments : poser pour la photo ; prendre une photo, regarder ;
- des situations d'apprentissage le plus souvent en classe, comme dans le pays d'origine, alors que l'environnement parle la langue du pays cible ;
- des situations de rencontre souvent graphiquement « muettes ».

C'est seulement quand un personnage prend la première place dans un dessin, toute la place d'un dessin, que d'autres ouvertures graphiques se profilent.

Ces positionnements des dessinateurs dans leur dessin ont des conséquences sur les mises en histoire de leur séjour. Certains privilégient ses apports de distinction sociale. D'autres font jouer sa dimension académique et se montrent sous leur meilleur jour étudiant³⁹. Pour les premiers, il est évident que le récit a commencé avant le voyage et se continuera après, mais toujours loin des sphères académiques. Pour les seconds, l'histoire semble se terminer avec le retour au Japon. Curieusement, la suite de l'apprentissage n'est pas pensée, non pas qu'elle n'existe pas, mais sans doute plutôt que les expériences de ce genre sont appréhendées comme n'appartenant pas à la même catégorie (au moins dans ce corpus), entérinant une mise à distance entre la société cible et la société d'origine.

Une troisième catégorie existe : celle des productions graphiques qui sont centrées sur les rencontres. Elles relèvent en général de la même structure narrative que celles des aventures linguistiques : elles ont vocation à s'arrêter une fois le retour effectué. Finalement, ces deux catégories finissent par se rapprocher de la première : l'individu qui a bénéficié de ces expériences relationnelles ou éducatives, pourra toujours en parler à son retour et se voir attribuer par son entourage, ses auditeurs de l'aura de « celui qui a rencontré des étrangers », de « celui qui a étudié à l'étranger », *capital* qui n'est peut-être pas non plus négligeable, bien que la nature du prestige qu'il permet semble moins voyante que celle de l'expérience touristique-esthétique ou gastronomique. Si les rencontres pourraient annoncer la suite de l'histoire, elles apparaissent rarement comme le faisant.

Reste alors l'*ego*-centrisme. Cette dernière catégorie montre que la production graphique peut servir de moyen pour dire que l'expérience et son récit vont continuer même si les formes d'expression et de vécu sont appelées à évoluer. C'est certainement cette catégorie-là qui provoque l'intérêt le plus grand chez l'enseignant commanditaire qui crée des parcours d'enseignement-apprentissage de FLE⁴⁰ dans un contexte peu favorable : comment les étudiants qui s'y rattachent vont-ils construire et prolonger cette histoire qui a commencé dans le cadre d'une mobilité ultra-courte ? Car c'est pour qu'il y ait une suite à l'histoire que le stage existe.

Quoi qu'il en soit, le répertoire graphique de la mobilité ultra-courte vers la France donnée à voir par des étudiants japonais paraît limité à trois catégories de thèmes non-anthropomorphiques : le tourisme (et ses variations), les rencontres (et ses variations), l'apprentissage linguistique (et ses variations). C'est lorsque le personnage principal devient identifié à l'auteur des dessins, que, quelquefois, la métaphore peut prendre place dans les productions, et les thèmes graphiques se multiplier à l'infini.

Si la composition des dessins nous permet d'y décerner des épisodes de l'expérience de mobilité vécue, leur structuration globale narrative semble se réduire à deux schémas : le héros a survécu et réussi son séjour à l'étranger et il peut en tirer la gloire qu'il mérite, ou le héros s'intéresse moins au quotidien du séjour et à sa trivialité sous-jacente qu'au prestige conféré par certains lieux, certains objets qu'il a pris la peine d'aller voir ou d'essayer (de goûter, le plus souvent).

Ces productions graphiques et les récits d'expérience que nous y devinons posent alors au spécialiste de didactique de langues et de cultures étrangères et chargé des stages de mobilité ultra-courts la question du travail en amont et en aval du séjour : par quels moyens la mobilité encadrée pourrait-elle être vécue par chacun plus pour soi que pour les autres afin qu'elle puisse porter des fruits bien au-delà de ce premier séjour ou de la situation d'apprentissage académique ?

³⁹ Ceci n'est pas sans rappeler l'attitude de Reina dans un autre corpus non graphique (Pungier 2012b).

⁴⁰ Français langue étrangère.

Bibliographie

- ANQUETIL M., 2006, *Mobilités Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*, Peter Lang/Transversales 17, Berne.
- ANQUETIL M., 2011, « Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade », in J.-M. Robert (coordonné par), *Le public Erasmus/ Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil, Ela, Études de linguistique appliquée*. 2011/2, n° 162, pp. 189-206.
- ANQUETIL M., 2012, « La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France : pour un projet d'interdidacticité franco-italienne », *DORIF, Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens*, 1, http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=9
- ALVIR S., 2010a, « Photo- Mise en lumière-graphie de l'écriture de la ville. Quand le résident étranger devient l'opérateur de ses propres images : la photographie comme récit des parcours urbains », in A. Gohard-Radenkovic et D. Acklin Muji (coordonné par), *Entre médias et médiations : mises en scène du rapport à l'altérité*, l'Harmattan.
- ALVIR S., 2010b, « Le récit visuel comme forme de médiation dans l'appropriation sociolinguistique des espaces urbains par les résidents étrangers, Quand un parcours de ville traduit un parcours de vie », communication, *Colloque international, Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?*, PLIDAM, Paris, juin 2010.
- ALVIR S., 2011, « Deux récits, trois parcours: quand le parcours de ville traduit le parcours de langue et le parcours de vie », dans Th. Bulot (dir.), *Norme(s) et identité(s) en rupture, Migration, plurilinguisme et ségrégation dans l'espace urbain*, Cahiers internationaux de sociolinguistique, n° 1, L'Harmattan.
- ALVIR S., 2012, Paris, « La pellicule photographique : trait d'union dans les parcours urbains de l'étranger », Communication, 10 mai 2012, INALCO – Pôle des Langues et Civilisations. Paris.
- BARTHES R., 1966, « Introduction à l'analyse structurale des récits », dans *Communications*, 8, pp. 1-27, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113
- BARONI R., 2011, « Le récit dans l'image : séquence, intrigue et configuration », dans *Image & Narrative*, volume 12, n° 1, pp. 272-294, <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/136>
- BAUER S., 2008, *Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité*, Mémoire de Master en sciences de l'éducation, Université de Genève, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:1490>
- BERCHOUD M. (dir.), avec RUI M. & MALLETT C., 2013, *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*, Peter Lang/Transversales 33, Berne.
- BERGER P., LUCKMANN T., 2006 [1986], *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris.
- BLANCHET P., COSTE D. (dir.), 2010, *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, *Espaces Discursifs*, L'Harmattan, Paris.
- BOURDIEU P., 1979, *La distinction, Critique sociale du Jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- BOURDIEU P., 1980, « Le capital social », dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 31, pp. 2-3.
- BUTZER M., 2013, « Les représentations de la France auprès d'étudiants coréens », communication orale, Colloque international conjoint SCELLF-SJDF 2013, *Enjeux et*

- perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Université Nationale de Séoul (UNS), Séoul, Corée, 18 et 19 octobre 2013.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2009, « Dessins d'enfants et constructions plurilingues, Territoires imagés et parcours imaginés », dans M. Molinié (dir.) (2009), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrages, Belles-Lettres, Paris, pp. 45-85.
- CASTELLOTTI V., MOORE D., 2011, « Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 118-132.
- CUET C. 2006, « « Apprendre » : Représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir », dans *Metaphorik*, 11, pp. 28-52, <http://www.metaphorik.de/11/cuet.pdf>
- ENGLE L. & ENGLE J., 2003, "Study abroad levels : Toward a classification of program types", in *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, volume 9, pp. 1-20, http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01_engleengle.pdf
- GINZBURG C., 2010 [1986/1989], (nouvelle édition), *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, Verdier poche, Lagrasse.
- HIMETA M., 2006, *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, Thèse, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.
- HIMETA M., 2008, « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », dans G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, pp. 233-237.
- HIMETA M., 2013, « Portrait des langues d'étudiants japonais », dans *Gogaku kyôiku kenkyû ronsô*, n° 30, Université Daitô Bunka, Tokyo, pp. 213-232.
- HOUVENAGHEL, I., 2009, *L'apprentissage du Français Langue Étrangère à Londres, Angleterre : une question de motivation*. Mémoire de Master.
- MAURER L. & LONDEI D., 2008, « Introduction : images, discours et représentations culturelles » (chapitre 5), in G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, EAC, Paris, pp. 217-267,
- MOLINIE M. (dir.), 2009, *Le dessin réflexif : élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrage, Belles Lettres, Paris.
- MOLINIE M., 2011, « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet, P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, AUF/EAC, Paris, pp. 144-155.
- MOLINIE, M., LANKHORST M. (avec la participation de M.-F. PUNGIER), 2010, *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*. UCP (CILFAC) & Conseil Général du Val d'Oise, Cergy-Pontoise. Les documents sont accessibles ici : http://www.u-cergy.fr/_plugins/document2flash/www/_attachments-pdf2flash/mypage-molinie-fr/PECFMI2Cahier1/book.html ; http://www.u-cergy.fr/_plugins/document2flash/www/_attachments-pdf2flash/mypage-molinie-fr/PECFMI2Cahier2/book.html ; http://www.u-cergy.fr/_plugins/document2flash/www/_attachments-pdf2flash/mypage-molinie-fr/PECFMI2Cahier3/book.html
- MULLER C., 2012, « La photographie, un outil anthropologique en classe de fle », in F. Dervin, B. Fracchiolla (éds), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues/ quelle(s) compatibilité(s) ?*, Peter Lang/ Transversales 32, pp. 117-142.

- MURPHY-LEJEUNE E., 2000, « Le capital de mobilité: genèse d'un étudiant voyageur », *Mélanges* 26. CRAPEL, Nancy, pp. 137-165.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2005, *L'Étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*, Didier, Paris.
- PUNGIER M.-F., 2007, « Désirs de langues – du côté des étudiants », dans *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, volume 2, n° 1, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 196-204.
- PUNGIER M.-F., 2008, « Traces d'expérience de la langue dans des écrits d'étudiants japonais en mobilité », dans *The Language Center Journal*, volume 7, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 15-40.
- PUNGIER M.-F., 2009a, « Esquisses sur quelques ailleurs significatifs d'étudiants japonais en séjour d'immersion en France », dans *The Language Center Journal*, volume 8, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 15-34.
- PUNGIER M.-F., 2009b, « Le séjour à l'étranger peut-il être une expérience personnelle d'émancipation de représentations sur la France dans les journaux de stage d'étudiants japonais ? » Communication orale, *Dialogues Interculturels : décoloniser le savoir et le pouvoir, XIIème Congrès de l'ARIC (Association Internationale pour la Recherche Interculturelle)*, Florianópolis, Brésil.
<http://aric.edugraf.ufsc.br/congrio/html/anais/anais.html>
- PUNGIER M.-F., 2009c, « Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose », dans A. Gohard-Radenkovic, L. Rachedi (dir.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*, L'Harmattan, Paris, pp. 51-74.
- PUNGIER M.-F., 2010a, « Traces de la co-construction de l'objet France dans des récits d'étudiants en mobilité », dans *Revue des Sciences humaines et sociales*, volume 58, Université Préfectorale d'Osaka, pp. 17-37.
- PUNGIER M.-F., 2010b, « A propos de quelques aspects interculturels de l'expérience vécue par des étudiants japonais en séjour de mobilité en France : analyse de quatre journaux de bord collectifs », dans *Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC), Actes du colloque ARIC 2010, Pratiques interculturelles - Pratiques plurilingues ? Recherches et expériences de terrain*, Université de Fribourg, 23-25 août 2010, <http://www.unifr.ch/ipg/assets/files/DocARIC2010/ActesCollARIC10/PUNGIERMari eFrancoise.pdf>
- PUNGIER M.-F., 2010c, « Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre », dans *The Language Center Journal*, n° 9, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 19-44.
- PUNGIER M.-F., 2011a, « Interroger les conditions théoriques et pratiques du développement des compétences interculturelles dans une mobilité Japon-France. Le cas du « Séminaire de langue française et culture francophone (UCP-UPO) », dans M. Molinié (dir.), *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*, CRTF-Encrage, Cergy-Pontoise, pp. 79-109.
- PUNGIER M.-F., 2011b, « Quand les dessins parlent... Analyse exploratoire d'un corpus graphique d'apprenants qui débutent en FLE au Japon », dans *Revue japonaise de didactique du français*, volume 6, n° 1, pp. 38-56.
- PUNGIER M.-F., 2012a, « Mobilité académique et didactique du FLE dans l'enseignement supérieur japonais : une relation dynamique ou problématique ? », dans *The Language Center Journal*, volume 11, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts libéraux, pp. 1-12.
- PUNGIER M.-F., 2012b, « A propos d'un séjour de mobilité en France dans des journaux de bord de deux étudiants japonais : croquer l'expérience ou la capitaliser ? », dans A.

- Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder (éds), *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*, Peter Lang/Transversales 30, Berne, pp. 287-316.
- PUNGIER M.-F., 2013, « Mises en scène graphiques d'un imaginaire sur la France chez des étudiants japonais (ou peut-on enseigner "la culture"?) », communication orale, Colloque international conjoint SCLELF-SJDF 2013, *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Université Nationale de Séoul (UNS), Séoul, Corée, 18 et 19 octobre 2013.
- RICŒUR P., 1983, *Temps et récit, Tome I : L'intrigue et le récit historique*, Le Seuil, Paris.
- RICŒUR P., 1984, *Temps et récit, Tome II : La configuration dans le récit de fiction*, Le Seuil, Paris.
- RICŒUR P., 1985, *Temps et récit, Tome III : Le temps raconté*, Le Seuil, Paris.
- TERRENOIRE J.-P., 1985, « Images et sciences sociales : l'objet et l'outil », dans *Revue française de sociologie*, volume 26, n° 3, pp. 509-527.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Mathilde Anquetil, Béatrice Bouvier-Lafitte, Lucile Cadet, Véronique Castellotti, Stéphanie Clerc, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Fabienne Leconte, Martine Marquillo-Laruy, Danièle Moore, Christiane Perregaux, Marielle Rispaïl.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425