



HAL
open science

Mobilité académique et restitution ludique

Marie-Françoise Pungier

► **To cite this version:**

Marie-Françoise Pungier. Mobilité académique et restitution ludique: une expérience entre Japon et France. *Etudes en didactique des langues*, 2020, Voyages, parcours & cheminements / Travels, journeys & pathways, 35, pp.109-129. hal-04011821

HAL Id: hal-04011821

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04011821>

Submitted on 2 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mobilité académique et restitution ludique: une expérience entre Japon et France

Marie-Françoise PUNGIER

Professeure

Université Préfectorale d'Osaka (Japon)



En 2005, l'Université préfectorale d'Osaka (ci-après UPO) a commencé à offrir la possibilité à ses étudiant·e·s non-spécialistes de français d'effectuer un stage de langue et de culture de trois semaines en France à la fin de l'été (Terasako, 2004; Pungier, 2020). D'abord co-organisé avec le CILFAC¹ de l'Université de Cergy-Pontoise (ci-après UCP) et réservé aux apprenant·e·s de deuxième année, depuis pour de multiples raisons, il s'est ouvert à la première année (2012) et s'est déplacé à Tours, à l'Institut de Touraine.

Il s'agit d'une mobilité encadrée courte qui trouve les raisons de son existence dans la volonté de certains acteurs institutionnels (des enseignant·e·s) (Terasako, 2004; Pungier, 2020) d'offrir à leurs étudiant·e·s non pas tellement un moyen de soutenir leur motivation à étudier le français (Mogi, 2016) ou celui de découvrir la culture et une vie "à la française" idéalisées (Ishimaru, 2015; Giunta, 2017) que celui d'augmenter leur temps d'exposition à la langue (Pungier, 2008). Autrement dit, si on se place du côté de l'institution, on considère cette mobilité d'abord comme un temps permettant des apprentissages formels validés par des UV (unité de valeur) et comme une expérience à l'étranger qui va donner lieu à des restitutions diverses prescrites par le Bureau des relations internationales (ou BRI) et par des enseignant·e·s (Pungier, 2018; 2020). Suivant les habitudes liées à la mobilité encadrée (Anquetil, 2011; Papatsiba, 2003; Pungier, 2018), ces dernières sont essentiellement écrites (pendant, après, rarement avant): il s'agit de garder une trace de l'expérience et d'inciter la génération suivante d'étudiant·e·s à partir à l'étranger.

Mais ce stage qui s'effectue entre Japon et France est aussi – surtout et avant tout? – une occasion pour d'autres (les "stagiaires") de faire le "voyage en France". (Pungier, 2020), c'est-à-dire un séjour dans un lieu imaginé comme plein de promesses d'émerveillement esthétique (grâce aux sites touristiques ou muséographiques, parisiens pour l'essentiel) mais aussi d'enchantement gustatif (à

¹ Centre International de Langue Française et d'Action Culturelle, aujourd'hui disparu.

travers la consommation de produits “gastronomiques”). Ce voyage-là ne laisse pas de place aux autres, ou très peu et alors comme entité globale, “les Français”. En effet, la valeur de la réalisation du “voyage en France” ne tient pas tant dans sa dimension individuelle que dans le prestige que lui accorde la collectivité japonaise: c’est un voyage de distinction (*ibid.*).

Cette description rapide laisse entrevoir des zones de non-coïncidence entre attendus des un·e·s et attentes des autres. Il n’est absolument pas question de nier ici la possibilité et la valeur des apprentissages dans le temps du tourisme (Brougère & Fabbiano, 2014; Brougère, 2019; Peyvel, 2019) en les minorisant ou les opposant à ceux qui se réalisent dans la salle de classe ou lors de visites encadrées (Pungier, 2017b). Il est sans doute même du rôle des enseignant·e·s de participer à la mise en place de tous les dispositifs permettant à leurs étudiant·e·s de faire des expériences, quelles qu’elles soient, pendant le séjour à l’étranger mais il est aussi difficile pour eux/elles, qui valident, académiquement parlant, l’acquisition de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de se contenter d’une comptabilité d’activités touristiques ou gastronomiques telles qu’on peut les retrouver dans de nombreux écrits liés au séjour (Papatsiba, 2003; Pungier, 2020).

L’auteure de ces lignes a ainsi ressenti une grande insatisfaction à la lecture de “comptes rendus” ou de “rapports” (le format par excellence du supérieur japonais) recueillis au retour, assemblés et publiés sous forme d’une brochure intitulée Paroles de stagiaires. Rédigés en japonais, leur lectorat potentiel était de fait limité et leurs contenus répétitifs et peu réflexifs (Pungier, 2020): mêmes topoï, mêmes stéréotypes sur la France et les Français. Ils montraient en fait que ni la langue ni les autres n’étaient au cœur des préoccupations mobilitaires pensées “à la japonaise”.

La question a été de savoir s’il était possible d’améliorer la qualité et la portée des écrits de restitution du séjour en France. La démarche, qui a pris la forme de projets, s’est appuyée sur l’abandon des formats traditionnels d’écriture et sur l’introduction de modes différenciés de recueil de la parole des étudiant·e·s sur leur(s) expérience(s) de mobilité. D’une part, un blog collectif a été ouvert pour enregistrer les faits vécus du jour et les émotions qui les accompagnent, d’autre part, des publications, avec des textes en japonais et en français, illustrées de photos prises lors du séjour (Pungier, 2017c) ont été réalisées, en collaboration avec les stagiaires. De 2013 à 2019, cinq “objets” ont ainsi vu le jour: quatre livres² et un jeu dit du *doki-doki-waku-waku* (2019).

Cette série de projets, menés aux frontières des temps et des espaces académiques et viatiques, relève, pour l’auteure de ces lignes, d’une recherche-implication (Anquetil, 2006: 52) concernant son quotidien professionnel. C’est donc à partir d’une approche analytique de nature qualitative que la dernière réalisation, objet de la présente étude, est abordée. Elle s’articule autour de trois éléments notionnels qui s’entremêlent: jeu, parcours et restitution de séjour à

² À savoir: un *Abécédaire francophile / 26 mots à voir, à lire, à rêver* (2013), *On dit, on fait / j’ai dit, j’ai fait* (2014), *10 ans d’échanges et moi, et moi! / 10 ans d’échanges, et toi? et toi?* (2015), *Lettres à Madame A. et autres épistoles autour d’un voyage en France* (2017).

l'étranger. Les deux derniers sont intimement liés à l'expérience du voyage académique et, de manière plus générale, à la notion d'expérience qui doit être considérée sous deux formes possibles: celle qui coïncide avec un événement vécu et relève de l'anecdotique, du ressenti immédiat et celle qui nourrit l'être et qui ne se dégage qu'avec le temps (Delory-Momberger, 2009: 22-23).

Le parcours, sous différentes formes (de voyage, d'apprentissage, d'expérience, de vie, etc.), renvoie à une totalité spatiale et temporelle, réelle ou symbolique. Un acteur social, par exemple un·e stagiaire, peut faire le chemin prédéfini qui mène du départ à l'arrivée d'une seule traite, s'arrêter, repartir, revenir sur ses pas, etc. La restitution désigne cette action de mise en mots, prescrite ou non, d'une expérience de mobilité.

Les sciences de l'éducation (voir par exemple les travaux de Gilles Brougère), la didactique des langues et des cultures (voir par exemple les travaux de François Weiss, de Haydée Silva, etc.) présentent le jeu de manière positive: il relèverait à la fois d'une "expérience individuelle singulière et [d']une forme de participation collective, à une culture" (Delory-Momberger, 2006: 2) et permettrait d'intégrer plus aisément le plaisir à l'activité d'apprentissage.

Quels sont les parcours empruntés par les acteurs engagés dans une mobilité académique encadrée? Si la restitution de cette expérience particulière prend la forme d'un jeu, qu'y deviennent-ils? Quelles en sont les conséquences sur les contenus restitués? Quelle(s) signification(s) l'élément ludique prend-il lorsqu'il est un objet à créer et non un objet "prêt à utiliser"?

Cette étude propose quelques réponses à ces questions nées dans le contexte d'une université japonaise. On s'intéressera, dans un premier temps, aux conditions locales et aux parcours institutionnel et étudiantin ayant mené à la réalisation du jeu de l'oie. On abordera ensuite les contenus restitués élaborés en collaboration avec les étudiant·e·s et qui se présentent aujourd'hui comme matière à jouer. Enfin, on les resituera dans une perspective mobilitaire et sociétale japonaise plus large.

Hors du jeu, un parcours semé d'embûches

Mener à bien un projet de publication d'une expérience de mobilité académique encadrée, c'est mettre en place un dispositif, c'est-à-dire "tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants" (Agamben, 2014 [2006]: 31). Concrètement parlant, il faut, en plus de l'idée première qui va orienter les contenus d'écriture et la forme de l'objet final – qui se veut une conjonction des trois temps de l'expérience mobilitaire – un ensemble d'acteurs qui coopèrent (étudiants, enseignants, éditeur, imprimeur), une source financière, un lieu/des lieux et des temps pour la réalisation (directives, réflexions, échanges, mises en mots, en images et en forme, etc.).

Du stage au projet: une lecture de la situation d'enseignement-apprentissage du FLE à l'UPO

Lorsque j'ai souhaité³ modifier les formats d'écriture de restitution de l'expérience à l'étranger, j'ai, par là-même, inscrit cette expérience dans la durée. En effet, pour moi, locutrice native de français enseignant le FLE (Français Langue étrangère) dans une université japonaise, le stage a toujours été conçu comme la délocalisation d'un temps d'apprentissage linguistique rendue nécessaire par le manque d'intérêt réel porté par les responsables de l'UPO à l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais (Molinié & Pungier, 2007; Pungier, 2008), et ceci afin d'offrir aux étudiant·e·s intéressé·e·s la possibilité d'atteindre, à la fin de leur cursus de non-spécialistes, un niveau A2-B1 du CECR.

D'un point de vue pratique, cela signifie que, lors de la journée d'orientation des nouveaux/elles étudiant·e·s en début d'année universitaire (avril, au Japon), la promotion du français au sein de l'UPO est toujours articulée autour de l'existence du stage de langue et de culture en France. Par cette stratégie, on souhaite, en particulier, profiter du pouvoir d'attraction intrinsèque de l'«objet France» dans l'imaginaire japonais (Giunta, 2017; Pungier, 2019). Dès lors, et bien que cela ne se soit jamais avéré facile, entre autres pour des raisons pécuniaires (l'UPO n'a commencé à aider financièrement et partiellement ses étudiant·e·s dans leur projet de mobilité courte qu'en 2018), le recrutement de quelques stagiaires est toujours apparu comme donné d'avance, aussi modeste soit-il (de trois à douze étudiant·e·s suivant les années).

Mettre en œuvre un projet: organiser des collaborations entre des partenaires variés

Partant du principe que l'expérience du voyage ne se fait pas seulement à l'extérieur du territoire japonais mais aussi en son sein, il convient alors de fédérer les ressources que le niveau local recèle. Les projets ont ainsi toujours été organisés autour de deux pôles: l'institutionnel, stable et fiable, installé dans la structure académique, et l'estudiantin, changeant, libre et volatile.

Du côté institutionnel, il s'agit de travailler de manière transdisciplinaire et transfonctionnelle: entre collègues d'horizons différents pour assurer diverses tâches de conseil et de correction⁴; avec la «Faculté des Sciences et des Arts Libéraux» (Koto Kyokiku Suishin Kiko), source de financement suite à un appel à projet en son sein; avec l'OMUP (Osaka Municipal University Press), qui se charge de trouver l'imprimeur.

Avec les étudiant·e·s, la collaboration est plus difficile à mettre en œuvre. En effet, l'attrait du stage en France repose en grande partie sur son pouvoir de distinction sociale dans la société japonaise. Cet élément ne dépend donc pas de la

³ Il s'agit ici du «je» impliqué induit par la situation de recherche-implication mentionnée précédemment.

⁴ De 2012 à 2017, avec Michiko Asai, spécialiste de Rousseau et d'études de genre, et avec Noriko Inomata, enseignante de FLE, spécialiste de mangas et de bandes dessinées; ensuite, avec cette dernière et Morimichi Sumida, un enseignant francophone spécialiste de droit.

sphère académique. Une fois le voyage en France réalisé, il reste, bien souvent, aux enseignant·e·s et au BRI la seule bonne volonté des participant·e·s pour recueillir, aux dates prévues, les documents demandés (Pungier 2018). Pour ces derniers/ères, le temps après le retour ne semble pas relever de l'expérience de mobilité académique ni nécessiter d'engagement fort vis-à-vis des organisateurs/trices. Il paraît difficile alors de les laisser libres de participer ou non aux projets, dont l'originalité implique d'être pensés et réalisés avec eux/elles. Dès lors, l'inscription au stage sous-entend automatiquement une participation au projet. Cette dernière commence toujours en amont du séjour et comprend des activités in situ (par exemple, la prise de photographies). Sous sa forme quantitative (nombre de prescriptions réalisées) et non pas qualitative, elle est intégrée dans la note finale pour l'obtention des UV relatives au stage.

Mais cette liaison entre stage et projet ne garantit en rien la possibilité de la mise en œuvre de ce dernier. Ainsi, celle du jeu du *doki-doki-waku-waku*⁵ a commencé par un faux départ. En 2017, le recrutement des stagiaires ainsi que les séances préparatoires se sont déroulés de manière globalement satisfaisante (huit étudiant·e·s inscrit·e·s). L'information sur l'existence du projet et l'orientation générale donnée à celui-ci, un jeu de l'oie, leur a été transmise et une réflexion sur la forme matérielle que pourrait prendre le jeu, initiée. Cependant, le séjour lui-même a été l'occasion de plusieurs comportements qui ont posé problème: manque de participation au cours (utiliser le japonais entre soi pour organiser les activités du temps libre), consommation d'alcool abusive⁶, absentéisme des cours. Ces différents incidents ont créé une ambiance délétère entre les stagiaires et moi-même. Une dernière réunion au retour où les absent·e·s étaient plus nombreux·ses que les présent·e·s s'est terminée par la décision d'arrêter le projet sine die.

Cette première tentative a démontré, s'il le fallait, la fragilité du lien établi d'autorité entre participation au stage et participation au projet.

Repenser les conditions de participation au stage et de collaboration à un projet

En 2018, voulant éviter d'emmener en France des étudiant·e·s qui ne voudraient être que des touristes, le processus de recrutement pour le stage a été modifié en le rendant, au moins en apparence, plus contraignant. Entre le moment de la déclaration d'intérêt pour le séjour en France et l'autorisation d'y participer donnée par l'institution, il est désormais demandé au/à la candidat·e de se projeter

⁵ Ensemble de deux termes impressifs japonais mis bout à bout mais sans équivalent en français. *Doki-doki* et *waku-waku* traduisent des sentiments éprouvés par les étudiant·e·s lorsqu'ils/elles voyagent en France. Le premier correspond à un état où on a le cœur battant d'émotion due à une attente, un peu inquiète. Le second renvoie à un état d'excitation joyeuse. Sous leur forme alphabétique, ils symbolisent à la fois la ligne serpentante du parcours mobilitaire et le temps pris pour arriver jusqu'au but (l'appropriation de symboles de la France rêvée).

⁶ Il faut savoir qu'au Japon le passage de l'âge de la majorité à 18 ans a été fixé en 2020 seulement et que cette majorité n'est que partielle puisqu'elle n'autorise toujours pas (officiellement) la consommation d'alcool et de tabac avant l'âge de 20 ans (âge légal antérieur de la majorité).

dans l'expérience à travers trois mises en mots s'étalant sur un mois environ (recherches d'informations sur Tours et sa région, proposition de programme pour les temps libres sur place, réflexion sur les bénéfices espérés). Ceci doit permettre de faire prendre conscience d'une orientation "scolaire" du séjour en France et de sa différence d'avec un voyage touristique classique en France. Finalement, deux étudiants de deuxième année, *M.* et *T.*, et une de première année, *Y.*, se sont inscrit·e·s pour le stage. J'ai proposé à *M.*, la seule étudiante qui s'était réellement investie et dans le séjour et dans le projet l'année précédente et qui continuait à prendre des cours de français en deuxième année, de rejoindre le petit groupe s'engageant dans la mise en œuvre d'une nouvelle version du projet "jeu de l'oie".

L'équipe étudiante offre donc un profil varié. *Y.*, *M.* et *T.* sont des étudiant·e·s de l'UFR de technologie. *H.* est inscrit dans celle dite "Systèmes contemporains". *H.* veut devenir analyste de matches de volley-ball (en particulier de ceux de l'équipe de France) et il s'est investi dans l'apprentissage du français au-delà de ce que l'université lui demande. C'est lui qui a le niveau de langue le plus élevé. Il a aussi fait un séjour en France l'année précédente, à titre privé, mais dit avoir souffert de la solitude pendant son voyage alors qu'il y possède des contacts (liés au milieu du volley-ball professionnel).

Le jeu du *doki-doki-waku-waku*: donner une forme ludique à une expérience viatique

Les objectifs de chaque projet sont de passer du niveau de l'expérience immédiate à celui de l'expérience, unique et possédée en propre (Delory-Momberger, 2009; Pungier, 2020) et de faire circuler les discours relatifs au séjour à l'étranger aussi bien dans les lieux d'origine des étudiant·e·s que dans ceux qu'ils/elles ont fréquentés pendant le stage. Mais vouloir, dans un objet, passer des premières à la seconde, ou du moins à une première version de cette dernière, n'est pas chose aisée car, avec chaque projet qui se matérialise, on réifie l'expérience mobilière sous ses deux formes d'existence, immédiate et distanciée. Il faut aussi que l'objet permette de "sentir" le passage des premières à la seconde (qui n'a pas de limite dans le temps).

Le choix du jeu comme mode de restitution de l'expérience mobilière

Pour comprendre les raisons qui ont mené à privilégier l'élément ludique comme format de restitution de l'expérience de mobilité en France, il faut rappeler que le projet du jeu de l'oie s'est inscrit dans une série. Or, les conditions de réalisation des projets ne varient guère d'une année sur l'autre. Elles sont synonymes de toute une série de contraintes:

- *humaines*: le nombre de participant·e·s pris·e·s dans le rythme d'autres calendriers (semaine de cours, semestre, emplois à temps partiel, activités de club universitaire; etc.) est limité;

- *spatiales*: les rencontres pour discuter du projet se font en présentiel;

- *temporelles*: la version prototypique du projet doit être achevée pour décembre (avant sa transmission à l'imprimeur) mais l'ensemble des données nécessaires à la

création de l'objet final est rarement connu avant la fin octobre;

- *linguistiques*: les compétences à communiquer en français des stagiaires vont globalement d'un niveau A0+ à A2-. Le format de restitution doit être accessible à ces niveaux de langue et permettre l'écriture en langue étrangère;

- *conceptuelles*: l'objet réalisé doit permettre aux étudiant·e·s de se voir progresser en langue mais aussi dans l'existence grâce à l'expérience de séjour à l'étranger; il doit se vouloir international, c'est-à-dire paraître familier aussi bien à des Japonais·e·s qu'à des francophones.

- *imaginatives*: il est "interdit" de se copier d'un projet à l'autre mais le choix du thème du projet n'est pas discuté avec les étudiant·e·s.

Le choix du jeu s'est donc fait par défaut: c'était un format non encore utilisé et un format paraissant répondre au critère de concentration en un seul lieu des trois temps de l'expérience mobilière, à celui de faisabilité, aux principes de réalité et de réflexivité. Par ailleurs, sous la forme d'un jeu de l'oie, il parlait aussi bien à un public japonais que français. Par ailleurs, sous la forme d'un jeu de l'oie, il parlait aussi bien à un public japonais que français.

La dimension de divertissement qui se rattache à la définition du "jeu" n'a pas été un critère déclencheur dans le choix du format.

Un "jeu d'équipe"

La réalisation du jeu de l'oie a embrassé les trois temps de la mobilité académique encadrée: avant, pendant, après. Si elle est le résultat d'un travail d'équipe entre différent·e·s co-acteurs/trices de l'UPO, elle n'a pas demandé le même investissement à tous.

La plupart des tâches qui incombent aux enseignant·e·s consistent en de la vérification/correction linguistique. Je me charge aussi plus spécifiquement de l'orientation globale du projet et de son suivi, de la mise en contact entre toutes les parties.

Avant le départ, la plupart des tâches effectuées par les étudiant·e·s ont été communes: réflexion sur la forme concrète que pouvait prendre ce jeu de l'oie et élaboration d'un prototype en carton. L'idée d'intégrer le parcours antérieur au séjour en France est alors apparue. Les futur·e·s stagiaires, ainsi que **M.**, l'étudiante de la précédente tentative, ont résumé en japonais et en dix courtes phrases le chemin qui les a mené·e·s à leur inscription au stage. Au retour de France, les tâches se sont spécialisées. **T.** a voulu prendre en charge la conception graphique. **Y.** et **H.** se sont plutôt occupé·e·s de recueillir les photos et de les sélectionner pour le jeu. **M.** a repris les contenus des cases du parcours principal du jeu de l'oie et a élaboré la règle du jeu.

Seule la liste des contenus pour les cases du jeu de l'oie a été élaborée en commun, et dans un premier temps en japonais. Or, dans les éditions précédentes, il fallait obligatoirement produire des textes originaux en français. Cependant, la conjonction des contraintes linguistiques et matérielles (nombre limité de signes par case, par exemple) a obligé à revenir sur ce principe. J'ai fini par prendre en charge la traduction en français des textes en japonais.

Mais, en aucun cas, cela ne remet en cause la reconnaissance des participant·e·s comme de vrai·e·s auteur·e·s. afin de les responsabiliser dans leur prise de parole sur leur expérience de mobilité en France. Concrètement, cela se traduit par la mention explicite de leurs noms sur le document contenant la règle du jeu et par un clin d'œil avec l'insertion d'un autoportrait photographique dans le cadre du tableau de jeu.

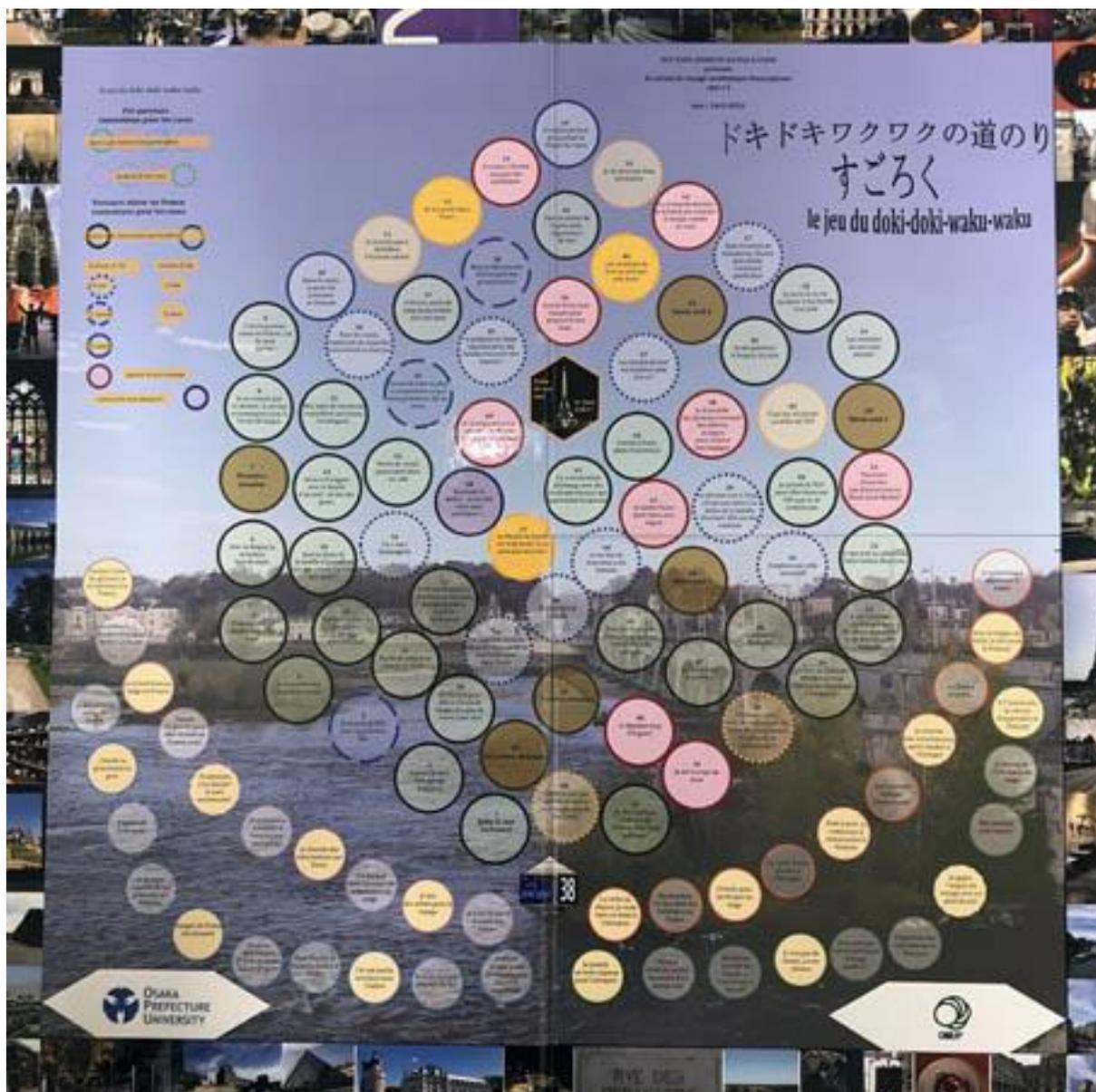
Le jeu édité

Édité, il se présente sous la forme d'un plateau de jeu recto-verso, car bilingue japonais-français, et il se range dans une boîte où figurent les logos de l'UPO et de l'OMUP. Il est accompagné d'une règle du jeu, toujours bilingue – on y joue comme à un jeu de l'oie traditionnel –, d'une série de pions en carton illustrés de lieux emblématiques de la Touraine et de deux dés.

On y joue comme à un jeu de l'oie traditionnel, en déplaçant des pions sur des cases où sont inscrits des faits ou des activités relatifs à l'expérience mobilitaire dans deux moments de son effectuation, avant et pendant. Le jeu lui-même en représente le troisième temps, celui de la mise en circulation des discours sur le séjour à l'étranger moins dans l'environnement académique qu'au dehors de celui-ci. Il est en effet prioritairement destiné aux personnes des réseaux sociaux des stagiaires

La couleur et le trait (plein, pointillés) du pourtour des cases indiquent les différentes actions de jeu possibles: avancer simplement du nombre de points indiqués par les dés, profiter d'une bonification d'une à trois cases, ou bien devoir reculer, passer son tour, retourner à la case départ. Ces variations sont faites pour donner du rythme au jeu.

Le titre donné à chaque projet en indique la direction adoptée pour la restitution de l'expérience à l'étranger. On ne lui a jamais cherché d'équivalent en japonais. Dans le cas du jeu de l'oie, la question de son appellation s'est posée. Après plusieurs hésitations et après concertation avec les étudiant·e·s, j'ai opté pour celle de *doki-doki-waku-waku*, c'est-à-dire un ensemble de deux termes impressifs japonais mis bout à bout mais sans équivalent en français. *Doki-doki* et *waku-waku* traduisent des sentiments éprouvés par les étudiant·e·s lorsqu'ils/elles voyagent en France. La première correspond à un état où on a le cœur battant d'émotion due à une attente, un peu inquiète. La seconde renvoie à un état d'excitation joyeuse. Sous leur forme alphabétique, ils symbolisent à la fois la ligne serpentine du parcours mobilitaire et le temps pris pour arriver jusqu'au but (l'appropriation de symboles de la France rêvée).



Le fond de chaque face du plateau de jeu est une grande photo prise à Tours par les stagiaires (cf. illustration 1). Le pourtour est constitué d'un ensemble de petites photos toutes prises aussi lors du séjour, soit à Tours, soit dans la région, soit lors de déplacements à Paris: paysages de campagne, œuvres muséographiques, bâtiments célèbres ou non, produits à déguster, autoportraits des stagiaires-créateurs/ créatrices, etc. Dans la disposition générale, seule la case d'arrivée du jeu est reproduite à l'identique sur les deux faces: il s'agit de la Tour Eiffel éclairée.

Sur chaque face du plateau de jeu, est représenté un double parcours: celui du voyage en France et celui d'avant le départ. Le premier prend la forme schématique d'un hexagone alors que le second est en réalité quadruple car il représente celui que chacun·e des étudiant·e·s. a parcouru avant de partir pour la France. Pris deux à deux, les pré-parcours évoquent la silhouette du Japon (Honshu) et son reflet en miroir. Ils comportent chacun dix cases et aboutissent à une case "photo" prise à l'Aéroport international du Kansai à Osaka montrant le panneau annonçant le vol pour Paris. Dans le jeu, tout·e·s les joueurs/ses doivent se retrouver là avant de

pouvoir partir en France. Cette case symbolise la dimension collective de cette expérience mobilitaire. Les couleurs et les entours des cases varient suivant ce qu'elles offrent de possibilités de recul ou d'avancement dans le jeu comme dans un jeu de l'oie classique.

Avant de partir ou les pré-parcours

Chaque étudiant·e du projet s'est donc penché·e sur les raisons pour lesquelles ils/elles avaient décidé d'aller en France. Ces dernières renvoient à celles pour lesquelles ils/elles ont commencé à apprendre le français. Voici les quatre parcours antérieurs au stage de la première à la dernière case. Ils traduisent la lente progression vers le stage.

- *Parcours supérieur gauche*: Comme j'aime les gâteaux, je m'intéresse à la France / Étudier le français devient amusant / Je m'intéresse au stage en France / Encore un peu tôt pour aller étudier en France, non? / Finalement, c'est décidé! Je pars maintenant! Je commence à étudier le français par moi-même / Je cherche des informations sur Tours / J'ai du mal dans les cours de préparation au stage / Je fais des achats pour le voyage / Je n'arrive pas à boucler ma valise!

- *Parcours inférieur gauche*: Je découvre le volley de France / J'étudie la grammaire en gros / J'apprends 3000 mots! / Je deviens capable de me présenter en français / Voyager en France est amusant / Ça ne va pas comme je veux, je ne fais pas de progrès / Pour étudier, le français, j'entre à Fudai⁷ / J'ai une petite aventure avec l'italien / Je peux lire des phrases faciles / Je passe la nuit avant le départ entre plaisir et inquiétude.

- *Parcours supérieur droit*: Je commence à apprendre le ballet / Avec la langue du ballet, je découvre le français / La France m'attire... / Je cherche une occasion pour partir étudier à l'étranger / Les cours de français commencent / Petit à petit, je commence à comprendre le français / J'ai envie d'aller étudier à l'étranger / J'étudie pour participer au stage / Recherches sur les villes, les habitudes en France / La veille du départ, je reste dans un hôtel à l'aéroport.

- *Parcours inférieur droit*: À l'université, je choisis d'apprendre le français / Je découvre l'existence du stage / Mes parents sont contre / Je gagne l'argent du voyage avec un petit boulot / J'apprends des expressions en français / Je ne suis pas encore prêt pour le stage paraît-il... / Je n'ai pas de temps, ça me stresse / Excitation la veille du départ: je n'arrive pas à dormir / Hasard avant de partir: rencontre d'un ancien ami / Je prends un train express pour l'aéroport.

On voit que les motivations à apprendre le français peuvent être déconnectées de la sphère linguistique ou très ténues (Pungier, 2019) mais qu'un certain nombre d'obstacles perçus comme retardant l'accès au stage en France en relèvent. La période avant le départ amène toute une série de doutes: incertitudes linguistiques et autres avec le refus parental du projet d'expérience à l'étranger.

Cependant, comme dans la vie, à partir du moment où la décision de participer au stage a été prise, dans cette partie du jeu, on ne peut qu'aller de l'avant.

⁷ *Fudai*: appellation familière de l'UPO par contraction du nom japonais (Osaka *Furitsu Daigaku*).

À raison de deux cases par série de pré-parcours, les mentions d'efforts linguistiques ou d'autres événements considérés comme bénéfiques à la réalisation du voyage (financement, par exemple) sont gratifiés d'un avancement d'une case dans le jeu.

Dans l'Hexagone

À la différence des pré-parcours matérialisés sur le plateau de jeu, celui qui est dit s'effectuer dans l'Hexagone est en réalité une reconstruction fictive assumée, mais inspirée de faits et événements réellement vécus, et ce pour une double raison. D'abord, il a fallu "remplir" l'espace créé pour le jeu avec un nombre de cases plus important qu'un jeu de l'oie traditionnel (soixante-dix pour la partie "stage en France" au lieu de soixante-trois) tout en gardant le principe de base d'une accélération possible dans l'avancement vers la case finale ou bien d'un ralentissement pour cause d'obstacles. Ainsi la case 68 indique-t-elle "Je prends le métro... Je me fais voler mon passeport! ...", événement qui n'a pas eu lieu en 2018 mais bien en 2012.

Ensuite, le parcours ludique est calqué sur des marqueurs temporels intrinsèques au stage: durée de trois semaines, jours de la semaine avec les activités dédiées (cours, repas dans la famille d'accueil), week-ends avec leurs séries de sorties touristiques, etc. Par ailleurs, comme le jeu se veut ouvert à tous, il a été nécessaire aussi de débarrasser les événements et faits vécus de toute unicité ou plutôt de transformer leur avènement, soit leur apparition temporelle, en une entité atemporelle, en une généralité afin que n'importe qui se retrouve dans le parcours hexagonal. On a donc compilé différentes expériences de séjour en France (celles des étudiant·e·s et les miennes) pour en créer une seule, globale, qui possède un caractère de probabilité de réalisation élevé. Ceci entre évidemment en contradiction avec la volonté de faire émerger le caractère unique de l'expérience en France. Notons toutefois que le jeu reste ancré géographiquement (case 12: "Je me perds dans Tours"; case 42: "Je me promène le long de la Loire", etc.).

Dans cette partie du jeu, on a voulu montrer aussi qu'il y avait petit à petit une acclimatation au rythme de vie à la française, à celui du stage. Ainsi, on passe de la case 2 "Autour de moi, rien que du français", le jour de l'arrivée en France, à la case 52 ("J'ai 'ma' boulangerie") ou à la case 50 ("Une nouvelle semaine commence et je guide de nouveaux amis dans Tours"). On a donc en fait une alternance d'actions ou d'activités vécues positivement (case 38 "Mon professeur me félicite pour ma prononciation") et d'autres dont le résultat a provoqué des déceptions (case 16: "Il y a trop de devoirs, je n'arrive pas à passer le temps comme je veux"). On comprend aussi que certaines d'entre elles sont vraisemblablement plus le fait d'étudiant·e·s de deuxième année que d'autres (case 59: "Le dernier soir à Tours, j'écris une lettre à la dame de la famille d'accueil. Elle est très contente.").

D'un point de vue ludique, les temps d'accélération – avancer d'une à trois cases – et de ralentissement – reculer d'une à trois cases, passer un tour, retourner à la case départ – sont distribués un peu au hasard bien qu'on puisse repérer deux phénomènes récurrents. D'une part les événements comme ceux relevant de la

première fois (case 3: “Je prends la TGV pour la première fois”) ou des épreuves réussies comme le fait de pouvoir se présenter en français dans un environnement francophone (case 10), ou comme celui de mieux comprendre le professeur en cours (case 54), par exemple, sont reconnus comme devant être encouragés et sont validés par une bonification de cases. À l’inverse, des cases aux contenus discursifs perçus comme négatifs (par exemple case 40: “Les résultats du test ne sont pas très bons”) font reculer ou passer son tour. D’autre part, ces cases “spéciales” sont plus nombreuses en fin de parcours afin de rendre compte du sentiment d’accélération du temps qui passe souvent perçu en fin de séjour et de laisser ouverte le plus longtemps possible la compétition pour atteindre la case finale (risque de retour à la case départ).

Le jeu du doki-doki-waku-waku est-il vraiment un jeu?

À ce stade de l’examen des données, la question se pose de savoir si l’objet réalisé relève seulement du jeu.

Puisque sa matérialisation reprend toutes les caractéristiques de ce qui fait un jeu de l’oie en général, il n’y a pas de raison pour que celui/celle qui choisit son pion, lance les dés et essaie d’arriver le/la premier·e à la Tour Eiffel, cela ne soit pas un moyen de divertissement. En même temps, il ne se limite pas à cette dimension.

C’est un objet ludique pour apprendre, et on sait qu’il n’y a pas de contradiction entre les deux actions (voir les travaux de chercheurs/chercheuses mentionnés ci-dessus). Mais de quels apprentissages s’agit-il? Bien qu’ayant été créé au sein du groupe de FLE de l’UPO, son orientation linguistique est assez limitée. Certes, des apprenant·e·s ayant des compétences à communiquer langagièrement en français ou en japonais peu développées peuvent y rencontrer de la langue dans un contexte original et éventuellement, suivant leurs besoins et connaissances, s’approprier du vocabulaire lié directement ou non au voyage (case 3: “Je prends le TGV”; case 31: “une partie de babyfoot”; case 34: “une grue”, etc.), découvrir des expressions (case 9: “avoir le cœur qui bat”; case 61: “avec regret”, etc.), ressentir des nuances (case 52: “J’ai ‘ma’ boulangerie”), etc.

Mais, le jeu du *doki-doki-waku-waku* a surtout été conçu dans une optique interculturelle. Il s’agit de faire connaître à celui/celle qui voudrait y jouer, japonais·e ou francophone, ce qui se passe dans le quotidien et dans la tête d’étudiant·e·s japonais·e·s ayant choisi de participer à une expérience de mobilité encadrée en France puisqu’il est construit sur leurs parcours de vie et d’expérience entre Japon et France. Cette partie de la mobilité constitue en général un angle mort de la connaissance de l’autre, aussi bien à l’étranger (ici, la France) que dans le pays d’origine des stagiaires (ici, le Japon). Les dimensions de réflexivité et de partage interculturels qui peuvent être considérées comme des spécificités de l’expérience mobilière sont souvent présentées comme ne relevant que du travail des enseignant·e·s de l’institution d’accueil pendant le séjour et comme ne concernant pas leurs homologues du pays d’origine pour les périodes précédant ou suivant le stage. En effet, dans la majorité des cas, le séjour à l’étranger est proposé sous une forme “tout compris” par un prestataire de services. Face à ce phénomène, le jeu

du *doki-doki-waku-waku* a pour ambition de donner à voir, si elles existent, les formes discursives et mentales que prennent les représentations de soi-même et des autres dans l'espace d'origine des étudiant·e·s. Il se veut un condensé de social sous une forme ludique.

Ainsi, au-delà de la perspective descriptive d'un séjour d'études court en France amené par le contenu du jeu, on peut imaginer, voire espérer, que, dans le cas d'une partie entre joueurs stagiaires et non-stagiaires, se déroulant au Japon, et au hasard de la lecture du contenu de la case sur laquelle leur pion se pose, les seconds saisissent l'occasion pour questionner les premiers sur leur vécu à l'étranger et que ceux-ci endossent alors le rôle de passeurs de culture. Racontant, expliquant, en japonais, ce qu'ils ont vu, dit, fait en France, ils mettent en œuvre la dimension la plus élémentaire de la compétence de médiation qu'on appréhende ici comme "toute opération, tout dispositif, toute intervention [...] [visant] à réduire la distance entre deux [...] pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre." (Coste & Cavalli 2015: 28).

Un "jeu" de société

Le parcours initié par le jeu du *doki-doki-waku-waku* n'est pas qu'un simple recensement d'activités et de sentiments éprouvés lors du déplacement dans un espace socio-linguistico-géographique différent. C'est aussi un parcours dans des espaces temporels particuliers plus ou moins larges, celui du stage en France, bien sûr, mais aussi celui des études, du passage de l'adolescence à l'âge adulte et le temps d'une prise de conscience de l'existence d'espaces nationaux-culturels spécifiques.

Les textes des différentes cases du jeu peuvent se regrouper en cinq catégories: les gens, la langue, les lieux, les activités, soi-même.

Les gens

On sait que le désir de se faire des ami·e·s, et en particulier des ami·e·s étranger·e·s, est particulièrement fort dans la situation d'études à l'étranger (Takahashi, 2013). On identifie ici trois grands groupes de personnes qui vont être intégrées aux réseaux sociaux et humains des stagiaires: la famille d'accueil, en particulier la mère; les professeur·e·s responsables des cours suivis; les "ami·e·s". Cette dernière catégorie est triple. Elle comprend les autres stagiaires de l'année, des étudiant·e·s d'autres nationalités rencontré·e·s dans les cours de langue et "des étudiant·e·s français·e·s qui apprennent le japonais" (case 63). En effet, même si le stage n'a plus lieu à l'UCP, les contacts avec cette université ne sont pas rompus: une convention d'échange d'étudiants existe toujours avec l'UPO. Ainsi, tous les ans est organisée à Paris une rencontre avec des étudiant·e·s du cursus LEA anglais-japonais de l'UCP susceptibles d'étudier aussi un jour sur le campus de l'UPO. Cette rencontre est, en fait, très brève: elle a lieu l'après-midi et le soir du samedi du troisième week-end, celui d'avant le retour au Japon. Éventuellement, si le courant passe entre les un·e·s et les autres, ils/elles peuvent se retrouver le lendemain pour passer la journée ensemble. Bien que cette rencontre soit brève, ces

pair·e·s, du moins ceux/celles avec qui on réussit à s'entendre, sont tout de suite désigné·e·s comme des ami·e·s (case 64: "Je me fais de nouveaux amis français"). De la même manière, une rencontre, initiée par mes soins, entre des stagiaires volontaires et une Japonaise installée en Touraine qui m'a été présentée avant le stage, débouche sur une invitation par cette dernière à participer à une manifestation franco-japonaise locale. Les contacts noués ce jour-là donnent lieu au texte de la case 23: "À une réunion d'échanges sur la culture japonaise, je me fais des amis français". Mais ces ami·e·s ne sont pas nommé·e·s individuellement et ne réapparaissent plus ensuite.

En général, les ami·e·s ou les partenaires d'excursion, d'activités ludiques dont il est question dans le jeu sont les autres stagiaires, plus rarement des camarades des cours suivis (comme vraisemblablement dans le cas de la case 50) car, en même temps qu'une vraie soif de contacts humains et amicaux peut être exprimée ailleurs, la familiarité et la facilité linguistique et culturelle prennent le dessus. Le niveau de langue peu élevé, conjugué à des profils psychologiques peu entreprenants (sauf exception), constitue un frein à l'établissement de relations amicales avec ceux qu'on côtoie.

La famille d'accueil est, de ce point de vue, un lieu bienvenu dans la mesure où elle offre, malgré tout, un espace de sécurité: répétition quotidienne des contacts avec des personnes habituées à recevoir, activités journalières traditionnelles (repas pris ensemble), espace à soi (la chambre), etc. On finit par échanger au-delà du linguistique: conversation sur la vie au Japon (case 18: "Je parle de la vie au Japon à ma famille d'accueil"), activités ludiques ensemble (case 34 "Séance d'origami avec la famille d'accueil: on fait des grues"), préparation d'un repas japonais (case 55: "Je prépare un repas japonais pour ma famille d'accueil. Une réussite!").

Les professeur·e·s, qui appartiennent aussi au paysage relationnel japonais, sont le troisième groupe de personnes citées mais on a l'impression qu'ils/elles n'y jouent que des rôles secondaires. Il y a bien, à la case 38, un "professeur [qui] félicite pour [la] prononciation" mais la plupart du temps, l'espace de la salle de classe, celui de l'école de langue apparaissent vides de leur présence.

La langue

C'est une sorte de "personnage" obligé rencontré dans le parcours, et ce pour différentes raisons. D'abord, la demande de participation au projet de création du jeu de l'oie vient d'une enseignante de langue. Prendre des cours de français est une condition sine qua non pour participer au séjour en France. Ce dernier est organisé autour de la langue: s'il se passe à Tours, c'est parce que l'Institut de Touraine y est implanté. La langue est aussi le médium qui doit permettre la communication avec les autres de l'étranger, donc ce qui amène une confrontation avec lui.

Les mentions autour du français les plus nombreuses se rencontrent essentiellement lors de la première semaine. Celle-ci commence par la notation d'une inquiétude générale face au "métier d'élève" dans un nouveau contexte d'apprentissage: "C'est le premier cours en France: j'ai le cœur qui bat!" (case 9). La première épreuve, celle de la présentation de soi dans un nouveau cours qui débute

est pourtant réussie: “Dans le cours, je peux me présenter en français” (case 10) (l’exercice a été bien préparé en amont!). Mais tout de suite deux problèmes “classiques” se posent: le déchiffrement des mots écrits au tableau, la compréhension des consignes: “Je n’arrive pas à déchiffrer l’écriture cursive” (case 11); “En cours, l’écoute me pose des problèmes” (case 13). Une reprise de l’enseignant·e sur quelque erreur phonétique et c’est comme le coup de grâce: “Je ne peux pas bien prononcer” (case 15). Il y a de fortes chances pour que ce qui apparaît ici en plusieurs temps ait été vécu le premier jour.

Pourtant, malgré ces faiblesses linguistiques pas toujours faciles à vivre, on s’aperçoit que peu de choses semblent faites pour y remédier. Une seule occurrence mentionne un travail par soi-même: “Dans le centre de ressources, j’étudie moi-même. Ça avance plutôt bien” (case 17). Mais concerne-t-il une volonté de mettre toutes ses forces pour améliorer son niveau de langue? Rien n’est moins sûr. La case précédente mentionne les nombreux devoirs qui empêchent de “passer le temps comme [on veut]”. Certes à la fin de la troisième semaine, on retrouve une indication d’une dépense de temps et d’énergie mais elle concerne la préparation du test final (case 56) dont les résultats seront meilleurs que le précédent (case 57 et case 40 pour la fin de la deuxième semaine).

Ainsi, il semblerait que ce ne soit pas tellement l’envie de devenir un·e meilleur·e locuteur/trice de français qui incite l’étudiant·e dans ce stage à étudier mais plutôt celle de rester un·e bon·ne élève.

Les activités

Les activités scolaires ne sont évidemment pas les seules mentionnées par les stagiaires. Un basculement se produit avec le premier week-end qui leur laisse la possibilité de faire ce qu’ils/elles veulent. Manquant de confiance dans leurs compétences linguistiques et sans doute pas encore tout à fait à l’aise dans les rythmes de vie de leur société d’accueil, les stagiaires se font touristes mais avec des ambitions spatiales rendues modérées par la force des choses, pas par leurs réelles aspirations. Il/Elles rêvent de Mont Saint Michel (Pungier, 2009) mais l’insuffisance du nombre d’inscrit·e·s fait que l’excursion est annulée (case 21) donc ils/elles se rabattent sur Tours (case 22: “Je vais voir la cathédrale Saint-Gatien illuminée”) et ses environs (case 24: Châteaux d’Amboise, de Chambord; case 27: Château de Chinon; case 28: mention du Clos Lucé qu’on ne peut pas visiter).

Après ces deux jours où ils/elles ont réussi à engranger des photos et des souvenirs, c’est-à-dire des choses qui pourront être ensuite partagées à leur retour au Japon, et donc à se prouver à eux-mêmes qu’ils ont bien fait de venir en France, il semblerait que l’importance donnée jusque-là à la matière scolaire (langue et résultats) soit relativisée. Il y a comme une atmosphère de détente qui s’installe pendant la deuxième semaine. D’abord, ils ont pris leurs marques. Si le premier jour de la première semaine, ils/elles devaient peut-être se faire accompagner pour aller jusqu’à l’Institut de Touraine (case 8), celui de la deuxième semaine commence par une mention triomphante: “Le chemin pour aller à l’école de langue n’a plus de secret pour moi!” (case 30). Ensuite, la majorité des textes inscrits dans les cases du

jeu est constituée de mentions d'activités de détente ou de loisirs (case 31: partie de baby-foot; case 32: "Après les cours, je fais un tour en ville avec mes amis"; case 33: confection de crêpes avec la famille d'accueil; case 37: ping-pong; case 39 "Dans un atelier de l'après-midi, dégustation de vins". Cette légèreté dans les activités répertoriées atteint même la sphère scolaire dont les mentions sont cette-fois-ci positives: "Dans les cours, j'apprends de nouvelles expressions en français" (case 36); "Mon professeur me félicite pour ma prononciation" (case 38). Et tant pis finalement pour "Les résultats du test [qui] ne sont pas très bons"! (case 40). Le deuxième week-end commence!

Après les figures de l'élève et du/de la touriste, c'est celle du/de la bon·ne vivant·e et du/de la voyageur/se qui se manifeste. Le deuxième week-end permet d'élargir sa zone d'action: "Je prends le TGV pour aller dans une ville que je ne connais pas" (case 44). Elles sont complétées par celles du/de la consommateur/trice: celui/celle qui a "sa boulangerie" (case 52), qui "choisit des souvenirs" (case 47), qui "dépense trop d'argent" (case 48"), qui fréquente les librairies: "Dans une librairie, je découvre qu'il y a des mangas japonais traduits en français" (case 51).

La troisième semaine devient en fait une reprise condensée des deux premières avec ses activités sérieuses, ludiques et relationnelles: pendant le stage, on étudie, on se divertit, on mange, on boit, on se promène mais on dort rarement! Les temps du stage apparaissent toujours bien remplis.

Les lieux

Les lieux cités dépendent du contexte réel d'effectuation du stage. Ainsi la plupart des mentions topographiques dans le jeu sont uniquement françaises (exceptés l'Aéroport international du Kansai suggéré par une photo et ceux du quotidien japonais dans les pré-parcours). Quels sont ces lieux et comment sont-ils investis?

Il semble qu'on peut les classer en deux catégories: les lieux de vie et les lieux touristiques. Les premiers sont évoqués, comme "l'école de langue" où on a cours (cases 9, 10, 13, etc.), où on joue au baby-foot (case 31) et au ping-pong (case 37) ou quelquefois sous-entendus comme le lieu où habite la famille d'accueil. Il y a entre les deux un parcours à effectuer tous les jours. D'abord déconnectés l'un de l'autre, au fur et à mesure que le temps passe et que la distance entre les deux est maîtrisée, ils deviennent les deux pôles principaux d'un nouvel espace familial. Cette base spatiale est inscrite dans un endroit plus vaste, la ville de Tours où on se perd (case 12), où on fait un tour (case 32), où on va finir par guider "de nouveaux amis" (case 50) et de laquelle d'autres lieux vont émerger: la cathédrale (case 22), un restaurant (case 25), une boulangerie (cases 35 et 52), un fleuve (les bords de Loire où on se promène, case 42), une librairie (case 51), un café (case 53) et aussi, par déduction, la gare.

Ce dernier lieu est important parce qu'il permet d'élargir l'espace découvert: le premier week-end, c'est la base pour des visites dans la région, le deuxième celle pour aller dans une autre région française. Ce lieu apparaît symbolique aussi parce qu'il permet de passer dans d'autres qui sont nommés, les sites touristiques dont la

visite apparaît nécessaire pour valider le voyage en France au retour au Japon. Le fait de les arpenter associé aux photos qui y sont prises constituent des garanties et des preuves de leur appropriation symbolique. Ainsi la visite au Mont Saint-Michel, bien qu'avortée, mérite d'être notée: c'est l'intention qui compte. De même le dernier week-end, qui se passe à Paris, permet de finir le séjour en apothéose: Arc de Triomphe (case 65), Joconde (case 66), Musée du Louvre (case 67), Musée d'Orsay (case 69), Château de Versailles (case 69), Tour Eiffel. La liste est quasi complète (Pungier 2008; 2019; 2020).

Si on reprenait les photos du pourtour une à une, il y a fort à parier que tous ces sites s'y retrouveraient, dans un phénomène de redondance.

Soi-même

Malgré le caractère impersonnel du parcours hexagonal, on comprend que le séjour est aussi l'occasion d'une mise à l'épreuve de soi et que le jeu du doki-doki-waku-waku en est l'expression narrative avec ce que cela comporte d'événements, d'opposants et d'adjuvants à la manière de ce qui peut se rencontrer dans des récits de migration (Deprez, 2002), l'intensité dramatique en moins.

Si la première semaine est quasi toute consacrée à des faits de langue, c'est bien parce que, subitement, elle devient ultra-présente. Il y a soudain comme une prise de conscience. Les textes des cases 1 et 2 sont en fait liés: "Enfin je suis en France" mais "Autour de moi, rien que du français!". La langue ne fait pas partie de la France rêvée au Japon (Giunta, 2017; Pungier, 2019). Mettre le pied dans l'Hexagone, c'est s'y heurter. Chaque étudiant·e a fait cette expérience. Ils/elles ne peuvent pas ignorer "l'objet langue" (Pungier, 2017a) parce que celui-ci se trouve au centre de la temporalité de leur déplacement en France (sauf à décider de ne pas respecter les règles tacites de fonctionnement de la mobilité académique encadrée en "séchant" les cours comme en 2017): une bonne partie du temps des jours de la semaine est consacrée aux activités formelles (cours, devoirs) ou informelles (conversation avec les membres de la famille d'accueil) de pratique et d'apprentissage de la langue.

Étrangement, quand on le compare avec ce qui se passe au Japon (Pungier, 2019), le rapport à la langue ne va pas se tendre. Jusqu'à faire apparaître un sentiment de découragement et une envie d'abandonner tout apprentissage. Au contraire, au fur et à mesure du déroulement du stage, le français devient quelque chose qui s'apprivoise. La version du jeu ne permet pas de comprendre avec certitude ce qui permet le changement: la prise de confiance en soi naît-elle grâce à soi-même (parce qu'on réussit à s'appuyer sur ses connaissances linguistiques), grâce à des autres bienveillant·e·s: stagiaires qu'on retrouve à la sortie des cours, camarades de classe, professeur·e·s (case 38: "Mon professeur me félicite pour ma prononciation") et membres de la famille d'accueil qui encouragent?

Une chose est certaine: dans les activités répétées du quotidien, l'objet langue paraît apprivoisé. Il ne resurgit qu'épisodiquement dans des activités extraordinaires: la commande au restaurant (case 25: "Déjeuner entre amis au restaurant. Pas facile de comprendre le menu et de commander!"), l'achat du billet de train (case 43:

“C’est dur d’acheter un billet de TGV”).

Ayant dompté cet opposant, ou du moins l’ayant mentalement relégué dans un espace hors de leur vue, les stagiaires, qui ne portent plus seulement la casquette de l’élève, commencent à s’en donner à cœur joie. Ils/Elles ne sont plus passifs/ves mais bien actifs/ves: ils/elles partent explorer la ville de Tours, ses environs, s’aventurent au-delà de la région.

Sont-ils/elles libres alors? Pendant la deuxième semaine, il semblerait que oui: ils/elles ont assez de repères (spatiaux, factuels, humains, linguistiques) pour se recréer un quotidien sécurisant. Mais, leur appartenance à la collectivité japonaise va prendre petit à petit plus d’importance. On voit apparaître, comme activité du deuxième week-end, l’achat de souvenirs (case 47: “Je choisis des souvenirs”). Il s’agit ici de cadeaux-souvenirs à la japonaise, ou (o)miyage, qui sont moins destinés à soi-même qu’à sa famille, ses ami·e·s, ses collègues, à toute personne à qui on serait redevable de quelque chose. En même temps, ces “souvenirs” rapportés (très souvent des produits alimentaires) permettent d’ouvrir un espace à la parole sur le voyage en France. On pourra alors parler de ce qui en relève (visites touristiques, dégustation de produits alimentaires typiques (pain, case 52; vin, case 39, etc.) et n’en relève pas à stricto sensu (stage de langue; séjour dans la famille d’accueil). Donner le (o)miyage à quelqu’un, c’est s’obliger à dire d’où l’on vient, ce qu’on y a vu (lieux célèbres), ce qu’on y a fait, c’est susciter une émotion: étonnement, admiration, envie, etc.

Dans les textes de la troisième semaine, le Japon se manifeste encore trois fois: la découverte de mangas japonais traduits en français (case 51); la préparation du repas japonais pour la famille d’accueil (case 55) et une partie des affaires à renvoyer par la poste au Japon (case 58). Ces trois occurrences représentent des réactivations de l’appartenance collective, les deux premières relevant de la sphère culturelle. La question du cosmopolitisme (Cichelli, 2012) est totalement étrangère aux stagiaires.

Ils/elles sont parti·e·s en France, apprenant·e·s peu sûr·e·s d’eux/elles. Ils/elles en reviennent muni·e·s de l’expérience du voyage à l’étranger, du voyage en France, confiant·e·s dans leurs savoirs sur cette société qu’ils/elles ont habitée (Stock 2004) pendant trois semaines. Ils/elles disent ressortir mûri·e·s de leur(s) expérience(s).

Conclusion

L’objet dit “jeu du *doki-doki-waku-waku*” ne peut être manipulé et vécu de la même manière par ceux/celles qui l’ont créé de toutes pièces et ceux/celles qui le reçoivent et voient en lui un jeu de l’oie au thème jusque-là inédit.

Pour les premier·e·s, il est un aboutissement, pour les seconds l’occasion d’un commencement. La longueur, la durée et la nature de leurs parcours paraissent alors bien différentes.

Sans doute, de simples joueurs/joueuses limiteront-ils/elles leur voyage aux pré-parcours et au parcours dans l’Hexagone. Ni le retour ni l’après-séjour n’étant prévus dans cette restitution ludique, ils s’arrêteront sur la dernière case, celle occupée par la photographie de la Tour Eiffel. Le terme de leur expérience ludique se confondra avec un objet majeur de la quête viatique de nombreux/ses jeunes Japonais·e·s.

Ils/Elles ignoreront que pour d'autres, ce jeu représente un moment de pérégrination commune dans l'espace et le temps d'une instance académique où se pose, de manière discrète, la question de la mobilité courte vers la France et en particulier celle de ses mises en mots et en discours. Les propositions de réponses à ces dernières sont loin d'être parfaites. Elles ont cependant un mérite. Elles essaient de concevoir la mobilité encadrée courte comme un temps long qui excède la seule présence sur le sol français et qui s'ancre aussi dans le quotidien japonais. Malgré les difficultés, elles tentent de faire se rejoindre les deux. Par exemple, avoir pu réaliser ce jeu de l'oie, objet qui transcende les périodes d'action liées au stage en France, est la preuve que, malgré tout, il est possible de vivre de manière non mécanique le temps du retour au Japon et de le faire fructifier.

Parmi, les étudiant·e·s qui ont créé le jeu, **M.** a décidé de s'arrêter à cette étape. Les trois autres continuent dans la sphère universitaire à cheminer dans l'espace linguistique. **H.**, en particulier, poursuit son lent tissage de liens avec des personnes vivant en France.

Du côté enseignant, chaque expérience mobilitaire mise en œuvre, bien qu'unique, apporte des connaissances et des savoir-faire pouvant être réinvestis l'année suivante. Aussi, puisqu'il s'agit d'une mobilité académique, c'est dans le cadre des institutions d'enseignement japonaise et française, lieux de formation stables, qui mettent en place les dispositifs mobilitaires que la réflexion sur ceux-ci et celle sur les expériences qui y en résultent doivent continuer à être menées. Dans cette approche, le jeu du *doki-doki-waku-waku* n'en constitue qu'une étape. Sa logique de mise en œuvre, qui est intrinsèquement liée à un contexte donné, a vocation à être reprise et réinventée différemment, et en particulier dans son principe de partage. L'idéal serait de pouvoir travailler en transcendant les frontières institutionnelles. C'est en réfléchissant ensemble à cette perspective transnationale et inter-universitaire que de nouveaux parcours linguistiques et interculturels pourraient s'ouvrir, ludiques ou non.

Références bibliographiques

- AGAMBEN, Giorgio. 2014 [2006]. *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot et Rivages.
- ANQUETIL, Mathilde. 2006. *Mobilités Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation.* Berne: Peter Lang.
- ANQUETIL, Mathilde. 2011. Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade. Jean-Marc ROBERT (dir.). *Éla (Études de linguistique appliquée)* 162: *Le public Erasmus – Stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil*, 189-206.
- BROUGÈRE, Gilles. 2019. Les échanges scolaires sont-ils solubles dans le tourisme ou apprendre en faisant le touriste. Emmanuelle PEYVEL (dir.), *L'éducation au voyage. Pratiques touristiques et circulations des savoirs*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 35-45.
- BROUGÈRE, Gilles & Giulia FABBIANO (dirs.). 2014. *Apprentissages en situation*

- touristique*. Paris: Septentrion/Éducation et didactiques.
- CICHELLI, Vincent. 2012. *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris: Presses Sciences Po.
- COSTE, Daniel & Marisa CAVALLI. 2015. *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Unité des politiques linguistiques. Conseil de l'Europe. URL: <https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. 2006. "G. Brougère. Jouer/Apprendre". *L'orientation scolaire et professionnelle* 35: 3, 1-5. URL: <https://journals.openedition.org/osp/1033>.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. 2009. Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique. Christine DELORY-MOMBERGER & Elizeu Clementino DE SOUZA (dirs.). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris: Téraèdre, 17-32.
- DEPREZ, Christine. 2002. La langue comme "épreuve" dans les récits de migration. Kirsten ADAMZIK & Eva ROOS (dirs.), *Biografie linguistische. Biographies langagières. Biografias linguisticas. Sprachbiografien, Bulletin vals-asla* 76, 39-52.
- GIUNTA, Léna. 2017. Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté: influence de la durée d'étude du français et du séjour en France. *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises* 66: 3, 1-31.
- ISHIMARU, Kumiko. 2015. Stéréotypes réciproques en France et au Japon: résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais. Ana-Maria COZMA & Abdelhadi BELLACHHAB (dirs.). *Sémantique des possibles argumentatifs et analyse linguistique du discours, signes, discours et sociétés*, numéro spécial, Hommage à Olga Galatanu, non paginé. URL: http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LsMIa_aZfOvhUYhCDl6.
- MOGI, Ryogi. 2016. 短期留学によるフランス語学習態度の変容 (Transformations dans l'attitude d'apprentissage du français dans le cas d'un séjour de mobilité court). *Journal of the Nanzan Academic Society* 99, 67-89.
- MOLINIÉ, Muriel & Marie-Françoise PUNGIER. 2007. Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai: la francophonie à l'épreuve de la mondialisation. Catherine MAYAUX (dir.), *France-Japon: regards croisés. Échanges littéraires et mutations culturelles*, Berne: Peter Lang, 39-52.
- PAPATSIBA, Vassiliki. 2003. *Des étudiants européens. "Erasmus" et l'aventure de l'altérité*. Berne: Peter Lang.
- PEYVEL, Emmanuelle. 2019. *L'éducation au voyage. Pratiques touristiques et circulations des savoirs*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2008. Le séminaire Langue française et cultures

- francophones ou la mobilité internationale comme stratégie académique. Muriel MOLINIÉ & Catherine MARSHALL (dirs.), *Transferts culturels, transmission de savoirs et politique universitaire. Une relation franco-japonaise*, Cergy: CRTF, Université de Cergy-Pontoise, 39-50.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2009. Le voyage en France dans les brochures touristiques: exemples japonais de l'été 2008. *Osaka Furitsu Daigaku Kijo (Ninbun-shakai kagaku)* 57, 55-78.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2017a. Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France. Comparer des expériences. *Revue Française d'Éducation Comparée* 15, 13-31.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2017b. Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples. *Pratiques sociales et apprentissages. Actes du colloque EXPERICE*, Saint Denis 8-9 juin 2017. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01620017>.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2017c. De la créativité au cœur de la restitution d'un séjour de mobilité académique court ou l'analyse d'une tentative de renouvellement du genre dans un contexte franco-japonais. *Revue internationale MÉTHODAL* 1. URL: <http://methodal.net/spip.php?article18>.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2018. Les mises en mots (écrits/écriture) autour d'une expérience académique à l'étranger: un moyen de formation à l'international? *Revue japonaise de didactique du français. Études didactiques* 13: 1, 212-226.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2019. À propos de l'appropriation d'un objet de désir: des étudiants japonais et la langue française. Amandine DENIMAL, Ksenija DJORDJEVIC LEONARD & Bénédicte PIVOT (dirs.), *Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir: les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles?* Actes du colloque organisé par le laboratoire Dipralang, 14-15/02/2019, Université Paul Valéry – Montpellier 3. Numéro spécial. *TDFLE* 1. URL: <https://revue-tdfle.fr/actes-1-44/148-a-propos-de-l-appropriation-d-un-objet-de-desir-des-etudiants-japonais-et-la-langue-francaise>.
- PUNGIER, Marie-Françoise. 2020. *De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France*. Berne: Peter Lang.
- STOCK, Mathis. 2004. L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net*. URL: <http://test.espacestemp.net/articles/lrsquoahabiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques>.
- TAKAHASHI, Kimie. 2103. *Language learning, gender and desire. Japanese Women on the move*. Bristol: Multilingual Matters.
- TERASAKO, Masahiro. 2004. Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, un essai de formation des échanges internationaux. *Language and Culture* 3. Université Préfectorale d'Osaka, 169-184.